

TESIS DOCTORAL · 2021

***TRANSMEDIA STORYTELLING:* LA CREATIVIDAD COMO VÍNCULO ENTRE NARRATIVAS TEXTUALES Y MULTIMEDIA. UN ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

MARÍA DOLORES RAMBLA FORTES

Dirigida por
Dra. María Isabel Borda Crespo



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Programa de Doctorado en
Educación y Comunicación Social

Facultad de Ciencias de la Comunicación



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: María Dolores Rambla Fortes

 <https://orcid.org/0000-0001-5042-1792>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

TESIS DOCTORAL

TRANSMEDIA STORYTELLING:
LA CREATIVIDAD COMO VÍNCULO ENTRE
NARRATIVAS TEXTUALES Y MULTIMEDIA.
UN ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN PRIMARIA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

TRANSMEDIA STORYTELLING:
LA CREATIVIDAD COMO VÍNCULO ENTRE
NARRATIVAS TEXTUALES Y MULTIMEDIA.
UN ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Tesis Doctoral presentada por
María Dolores Rambla Fortes

Dirigida por
Dra. D.^a María Isabel Borda Crespo





DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña MARÍA DOLORES RAMBLA FORTES

Estudiante del programa de doctorado EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: TRANSMEDIA STORYTELLING: LA CREATIVIDAD COMO VÍNCULO ENTRE NARRATIVAS TEXTUALES Y MULTIMEDIA. UN ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Realizada bajo la tutorización de MARÍA ISABEL BORDA CRESPO y dirección de MARÍA ISABEL BORDA CRESPO (si tuviera varios directores deberá hacer constar el nombre de todos)

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 25 de JULIO de 2021

 Fdo.: MARÍA DOLORES RAMBLA FORTES Doctorando/a	 Fdo.: MARÍA ISABEL BORDA CRESPO Tutor/a
 Fdo.: MARÍA ISABEL BORDA CRESPO Director/es de tesis	



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



TESIS DOCTORAL: AUTORIZACIÓN DE LECTURA

La Dra. M. Isabel Borda Crespo, profesora del Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte de la Universidad de Málaga,

HACE CONSTAR:

Que la versión definitiva del trabajo realizado por D^a M. Dolores Rambla Fortes, titulado: ***Transmedia Storytelling: La creatividad como vínculo entre narrativas textuales y multimedia. Un estudio de caso en Educación Primaria*** reúne los requisitos estructurales y científicos necesarios para ser presentado como Tesis Doctoral.

En Málaga, a 24 de julio de 2021

Fdo.: M. Isabel Borda Crespo
Tutora y Directora de la Tesis

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Facultad de Ciencias de la Educación. Boulevard Louis Pasteur, 25, 29010.
Universidad de Málaga

A mi madre

AGRADECIMIENTOS

Deseo agradecer a las siguientes personas su participación en este trabajo:

A la Dra D.^a María Isabel Borda Crespo, mi directora y tutora de tesis, por su apoyo desinteresado, predisposición y valiosa orientación. En definitiva, por su amistad sincera. Su consolidada experiencia laboral y enorme calidad humana me han servido de guía a lo largo de estos años.

A la Dra D.^a María del Rosario Gutiérrez Pérez por haber asumido, en un primer momento, la tarea de directora. Su consejo, claro enfoque y saber estar han enriquecido mi conocimiento.

A mi madre, cuya estela ha dirigido siempre mis pasos hacia el sendero oportuno. Brújula y conciencia a la par, ha sabido incentivarme con palabras cargadas de dureza, humor, amor y rimas imposibles, aumentando mi visión del mundo a través de su sabia y sólida experiencia.

A mis hermanas, por haberme infundido la empatía con la mirada ajena.

A mi sobrina, por reflejarla.

A mi familia, por reforzarla.

A mis auténticos generadores de felicidad: los que fueron y los que son entre mis cuatro paredes.

A mis compañeros de doctorado, por hacerme copartícipe de su propio proceso a través de agradables conversaciones.

Por último, a las familias que se involucraron desinteresadamente en este proyecto. Sin su confianza, disponibilidad y esfuerzo no hubiera sido posible.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	31
I. La educomunicación y los cambios sociales y educativos en el siglo XXI	33
II. Disposición de la información	38
PARTE 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	41
1. TÉCNICAS DE APRENDIZAJE VINCULADAS A LAS TIC	43
1.1. Transmedia Storytelling como nueva narrativa	46
1.1.1. Actualizando la terminología transmedia	51
1.1.1.1. Intermedialidad	52
1.1.1.2. Adaptación	53
1.1.1.3. Crossmedia	54
1.1.1.4. Transficcionalidad	56
1.2. Gamification o el poder de la motivación	59
1.2.1. Vinculación entre la narrativa transmedia y la gamificación	59
1.2.2. Origen y desarrollo: Un breve recorrido por la historia	60
1.2.3. Terminología	65
1.2.3.1. Gamificación vs. Ludificación	65
1.2.3.2. <i>Game thinking</i>	66
1.2.3.2.1. Modelos y teorías	67
1.2.4. La gamificación en el aula	69
1.3. Flipped Learning Model: Estado de la cuestión	73
1.3.1. Alfabetización informacional	79
1.3.2. Teorías	81
1.3.2.1. Teoría constructivista	81
1.3.2.2. Teoría de la autodeterminación	83

1.3.2.2.1. Motivación intrínseca	84
1.3.2.2.2. Motivación extrínseca	85
1.3.3. Aplicación del aula invertida en las aulas.	87
1.3.3.1. Ventajas	89
1.3.3.2. Desventajas	90
1.3.4. Conclusiones.	91
1.4. Digital Storytelling: Origen y estructura	92
1.4.1. Origen de la narrativa digital	94
1.4.2. La narrativa digital en la enseñanza	97
1.4.2.1. Elementos	103
1.4.2.2. Planificación	105
1.4.2.3. Modelo ADDIE.	106
1.4.2.4. Estrategias para el aula	111
1.4.2.4.1. Creación del guion gráfico.	112
2. LA CREATIVIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	117
2.1. Creatividad y educación emocional	121
2.1.1. Creatividad y emociones	127
2.1.2. Creatividad y educación.	131
2.2. Creatividad y narrativa en el ámbito educativo	155
2.3. Creatividad y género	170
PARTE 2. METODOLOGÍA	187
3. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. EL ESTUDIO DE CASO	189
3.1. La narrativa transmedia en el actual contexto socio-educativo.	194
3.2. Objeto de estudio	196
3.3. Análisis de datos	197
3.4. Objetivos e hipótesis.	201
3.5. Procesos e instrumentos	203
3.6. Justificación	211

PARTE 3. RESULTADOS	215
4. PRIMERA SESIÓN	217
4.1. Proceso.	219
4.2. Introducción	219
4.3. Análisis publicitario	223
4.4. Relato audiovisual	243
4.5. Creatividad.	246
4.6. Estereotipos sexistas	265
5. SEGUNDA SESIÓN	273
5.1. Proceso.	275
5.2. Introducción.	275
5.3. Análisis publicitario	277
5.4. Relato audiovisual	291
5.5. Creatividad.	302
5.6. Estereotipos sexistas	306
6. TERCERA SESIÓN	309
6.1. Proceso.	311
6.2. Introducción.	313
6.3. Análisis narrativo	334
6.4. Creatividad.	338
6.5. Estereotipos sexistas	350
7. CUARTA SESIÓN	357
7.1. Proceso.	359
7.2. Introducción.	360
7.3. Relato audiovisual	366
7.4. Análisis narrativo.	375
7.4.1. Rory's Story Cubes	375
7.4.2. Historia colectiva	378

7.5. Creatividad.....	390
7.6. Estereotipos sexistas.....	402
8. QUINTA SESIÓN.....	405
8.1. Proceso.....	407
8.2. Introducción.....	409
8.3. Análisis publicitario.....	410
8.4. Análisis narrativo.....	420
8.5. Creatividad.....	428
8.6. Estereotipos sexistas.....	438
8.6.1. Narraciones.....	438
8.6.2. Colores.....	440
9. ENTREVISTAS FINALES.....	443
9.1. Proceso.....	445
9.2. Introducción.....	449
9.3. Gustos y aficiones.....	502
9.4. Creatividad.....	538
9.5. Tecnologías en el hogar y en familia.....	540
9.6. Tecnologías en la escuela.....	549
9.7. Evaluación general.....	556
PARTE 4. CONCLUSIONES.....	563
10. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	565
10.1. Sesiones.....	567
10.1.1. Análisis publicitario.....	568
10.1.2. Relato audiovisual.....	571
10.1.3. Análisis narrativo.....	572
10.1.4. Creatividad.....	575
10.1.5. Estereotipos sexistas.....	581
10.1.6. Emociones.....	586

10.2. Entrevistas finales	589
10.2.1. Gustos y aficiones	589
10.2.2. Creatividad	592
10.2.3. Tecnologías en el hogar y en familia	596
10.2.4. Tecnologías en la escuela	601
10.2.5. Evaluación general	601
10.3. Consideraciones finales y futuras investigaciones	604
 REFERENCIAS	 609
 GLOSARIO TERMINOLÓGICO	 677
 ANEXOS	 685
 ANEXO A. TRABAJOS REALIZADOS POR EL ALUMNADO	 687
 ANEXO B. TRANSCRIPCIONES DE LAS SESIONES Y DE LAS ENTREVISTAS	 745

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.3.1. <i>Dimensiones e indicadores propuestos por Ferrés Prats (2006)</i>	198
Tablas 3.3.2. <i>Diagnóstico exploratorio realizado por Aguaded Gómez y Sánchez Cabrero (2013)</i> . . .	199
Tabla 3.5.1. <i>Información sobre el cortometraje The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore (Joyce y Oldenburg, 2011)</i>	204
Tabla 3.5.2. <i>Información sobre el álbum ilustrado The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore (Joyce, 2012/2014)</i>	205
Tabla 3.5.3. <i>Información sobre la aplicación del álbum ilustrado The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore (Moonbot Studios, 2012)</i>	206
Tabla 3.5.4. <i>Información sobre la aplicación Rory's Story Cubes (Asmodee Digital, 2009)</i>	207
Tabla 3.5.5. <i>Información sobre la aplicación Explain Everything EDU (Explain Everything sp. z o.o., 2020)</i>	208
Tabla 3.5.6. <i>Información sobre la aplicación Inspiration Maps (Diagramming Apps LLC, 2019)</i>	209
Tabla 3.5.7. <i>Información sobre la aplicación WhatsApp (Koum, 2009)</i>	210
Tabla 3.5.8. <i>Información sobre el sitio web YouTube (Hurley et al., 2005)</i>	210
Tabla 3.5.9. <i>Información sobre el programa de presentación Microsoft PowerPoint (Microsoft, 2018)</i>	210
Tabla 3.6.1. <i>Cronograma de entrevistas (primera sesión)</i>	211
Tabla 3.6.2. <i>Cronograma de sesión grupal y entrevistas individuales (segunda y tercera sesión)</i> . . .	212
Tabla 3.6.3. <i>Cronograma de la realización de la historia colectiva (cuarta sesión)</i>	212
Tabla 3.6.4. <i>Cronograma de quinta sesión/entrevistas finales</i>	212
Tabla 4.2.1. <i>Adaptación de los parámetros de análisis audiovisual (primera sesión)</i>	222
Tabla 4.3.1. <i>Resultados del análisis publicitario – S1 (primera sesión)</i>	224

Tabla 4.3.2. Resultados del análisis publicitario – S2 (primera sesión)	227
Tabla 4.3.3. Resultados del análisis publicitario – S3 (primera sesión)	230
Tabla 4.3.4. Resultados del análisis publicitario – S4 (primera sesión)	233
Tabla 4.3.5. Resultados del análisis publicitario – S5 (primera sesión)	236
Tabla 4.3.6. Mass media utilizados para la selección de anuncios (primera sesión)	240
Tabla 4.3.7. Opiniones de los sujetos respecto al eslogan (primera sesión)	242
Tabla 4.4.1. Estructura narrativa (primera sesión)	246
Tabla 4.5.1. Nivel denotativo/connotativo del S1 (primera sesión)	248
Tabla 4.5.2. Nivel denotativo/connotativo del S2 (primera sesión)	249
Tabla 4.5.3. Nivel denotativo/connotativo del S3 (primera sesión)	251
Tabla 4.5.4. Nivel denotativo/connotativo del S4 (primera sesión)	254
Tabla 4.5.5. Nivel denotativo/connotativo del S5 (primera sesión)	256
Tabla 4.5.6. Significación general de colores (primera sesión)	258
Tabla 4.5.7. Sensaciones que los colores provocan en el caso (primera sesión)	260
Tabla 4.5.8. Sensaciones que el S1 asocia con los colores (primera sesión)	261
Tabla 4.5.9. Sensaciones que el S2 asocia con los colores (primera sesión)	261
Tabla 4.5.10. Sensaciones que el S3 asocia con los colores (primera sesión)	263
Tabla 4.5.11. Sensaciones que el S4 asocia con los colores (primera sesión)	264
Tabla 4.5.12. Sensaciones que el S5 asocia con los colores (primera sesión)	265
Tabla 4.6.1. Resultados de estereotipos sexistas (primera sesión)	266
Tabla 4.6.2. Clasificación de acciones según el género – S1 (primera sesión)	267
Tabla 4.6.3. Clasificación de acciones según el género – S2 (primera sesión)	268
Tabla 4.6.4. Clasificación de acciones según el género – S3 (primera sesión)	269
Tabla 4.6.5. Clasificación de acciones según el género – S4 (primera sesión)	270
Tabla 4.6.6. Clasificación de acciones según el género – S5 (primera sesión)	271
Tabla 5.2.1. Orden de intervenciones del análisis publicitario (segunda sesión)	276

Tabla 5.3.1. Resultados del análisis publicitario – S1 (segunda sesión)	278
Tabla 5.3.2. Resultados del análisis publicitario – S3 (segunda sesión).	280
Tabla 5.3.3. Resultados del análisis publicitario – S4 (segunda sesión)	282
Tabla 5.3.4. Resultados del análisis publicitario – S2 (segunda sesión)	284
Tabla 5.3.5. Resultados del análisis publicitario – S5 (segunda sesión)	286
Tabla 5.3.6. Nivel denotativo/connotativo (segunda sesión).	289
Tabla 5.3.7. Sensaciones que los colores provocan en el caso (segunda sesión)	290
Tabla 5.4.1. Adaptación de los parámetros de análisis audiovisual (segunda sesión).	291
Tabla 5.4.2. Analogías entre la película y el cortometraje (segunda sesión)	292
Tabla 5.4.3. Sentimientos asociados con palabras (segunda sesión)	293
Tabla 5.4.4. Gustos del caso: hobby, profesión, lectura, juego (segunda sesión).	294
Tabla 5.4.5. Géneros literarios conocidos (segunda sesión).	295
Tabla 5.4.6. Géneros literarios, libros y sagas favoritos (segunda sesión).	295
Tabla 5.4.7. Expectativas de su historia de vida (segunda sesión)	296
Tabla 5.4.8. Dispositivos tecnológicos y rutinas (segunda sesión).	297
Tabla 5.4.9. Asociación escenas/emociones (segunda sesión)	298
Tabla 5.4.10. Resultados relato audiovisual (segunda sesión).	299
Tabla 5.5.1. Nivel denotativo/connotativo del caso (segunda sesión)	302
Tabla 5.5.2. Herramientas cognitivas (segunda sesión)	303
Tabla 6.1.1. Cronograma de tareas y entrevistas (tercera sesión)	311
Tabla 6.1.2. Adaptación de parámetros para el análisis narrativo (tercera sesión)	312
Tabla 6.2.1. Autoevaluación del caso y valoración de las actividades propuestas (tercera sesión) ..	315
Tabla 6.2.2. Resultados del análisis narrativo – S1 (tercera sesión)	316
Tabla 6.2.3. Resultados del análisis narrativo – S2 (tercera sesión)	319
Tabla 6.2.4. Sentimientos que los colores provocan en el S2 (tercera sesión)	323
Tabla 6.2.5. Resultados del análisis narrativo – S3 (tercera sesión)	325

Tabla 6.2.6. Resultados del análisis narrativo – S4 (tercera sesión)	328
Tabla 6.2.7. Resultados del análisis narrativo – S5 (tercera sesión)	331
Tabla 6.3.1. Estructura narrativa (tercera sesión).	337
Tabla 6.4.1. Indicadores creativos del caso (tercera sesión)	342
Tabla 6.4.2. Nivel denotativo/connotativo (tercera sesión)	343
Tabla 6.4.3. Herramientas cognitivas (tercera sesión)	345
Tabla 6.5.1. Resultados de estereotipos sexistas (tercera sesión)	353
Tabla 6.5.2. Percepciones que los colores provocan en el caso (tercera sesión)	355
Tabla 7.1.1. Adaptación de parámetros para el análisis narrativo (cuarta sesión)	359
Tabla 7.2.1. Narraciones elaboradas por la muestra (cuarta sesión)	361
Tabla 7.2.2. Preguntas de la muestra sobre las historias de sus compañeros (cuarta sesión)	365
Tabla 7.3.1. Respuestas a los parámetros para el análisis narrativo (cuarta sesión)	367
Tabla 7.3.2. Reacciones ante el tema de la muerte (cuarta sesión)	369
Tabla 7.3.3. Indicadores musicales de cambios de unidades narrativas (cuarta sesión).	370
Tabla 7.3.4. Ventajas e inconvenientes del trabajo colectivo e individual (cuarta sesión).	371
Tabla 7.3.5. Funciones de los profesionales del ámbito audiovisual (cuarta sesión)	372
Tabla 7.3.6. Impresiones de personajes populares (cuarta sesión).	373
Tabla 7.4.1.1. Dudas sobre aspectos generales (cuarta sesión)	375
Tabla 7.4.1.2. Dudas sobre aspectos tecnológicos (cuarta sesión)	376
Tabla 7.4.1.3. Prioridades en la elección de historias (cuarta sesión).	377
Tabla 7.4.2.1. Referencias de la muestra (cuarta sesión).	378
Tabla 7.4.2.2. Trama narrativa de la historia colectiva (cuarta sesión)	380
Tabla 7.4.2.3. Ideas sobre elementos narrativos y audiovisuales en la elaboración de la historia colectiva (cuarta sesión).	382
Tabla 7.4.2.4. Adaptación de las etapas del “viaje del héroe” a la historia colectiva elaborada por el caso (cuarta sesión)	386
Tabla 7.4.2.5. Estructura narrativa (cuarta sesión)	390

Tabla 7.5.1. Ampliación de historias individuales (cuarta sesión)	391
Tabla 7.5.2. Ausencia de un personaje principal (cuarta sesión)	392
Tabla 7.5.3. Nivel denotativo/connotativo del caso – Actividad Rory’s Story Cubes (cuarta sesión) .	393
Tabla 7.5.4. Temas planteados/desarrollados en la historia colectiva (cuarta sesión)	394
Tabla 7.5.5. Nivel denotativo/connotativo del caso – Actividad Explain Everything (cuarta sesión) .	395
Tabla 7.5.6. Herramientas cognitivas (cuarta sesión)	397
Tabla 7.6.1. Estereotipos sexistas: colores, mascotas, armas. Historia colectiva (cuarta sesión) . . .	403
Tabla 8.1.1. Asignación elementos narrativos/muestra – Actividad Rory’s Story Cubes (quinta sesión)	408
Tabla 8.2.1. Relación de últimas tareas (quinta sesión)	410
Tabla 8.3.1. Ítems propuestos por la muestra para la lectura crítica de anuncios de televisión (quinta sesión)	411
Tabla 8.3.2. Análisis general de la lectura crítica de anuncios de televisión (quinta sesión)	419
Tabla 8.4.1. Adaptación de parámetros para el análisis narrativo (quinta sesión)	425
Tabla 8.4.2. Evidencias del análisis narrativo (quinta sesión)	426
Tabla 8.5.1. Herramientas cognitivas (quinta sesión)	429
Tabla 8.5.2. Nivel denotativo/connotativo del S1 (quinta sesión)	432
Tabla 8.5.3. Nivel denotativo/connotativo del S2 (quinta sesión)	433
Tabla 8.5.4. Nivel denotativo/connotativo del S3 (quinta sesión)	434
Tabla 8.5.5. Nivel denotativo/connotativo del S4 (quinta sesión)	435
Tabla 8.5.6. Nivel denotativo/connotativo del S5 (quinta sesión)	437
Tabla 8.6.2.1. Percepciones que los colores provocan en el S2 (quinta sesión)	440
Tabla 8.6.2.2. Percepciones que los colores provocan en el S4 (quinta sesión)	441
Tabla 8.6.2.3. Percepciones que los colores provocan en el antiguo S5 (quinta sesión)	441
Tabla 9.1.1. Cuestionario alumnado (entrevista final)	447
Tabla 9.1.2. Cuestionario familias (entrevista final)	448

Tabla 9.2.1. Cuestionario S1 (entrevista final)	450
Tabla 9.2.2. Cuestionario S2 (entrevista final)	453
Tabla 9.2.3. Cuestionario S3 (entrevista final)	458
Tabla 9.2.4. Cuestionario S4 (entrevista final)	462
Tabla 9.2.5. Cuestionario S5 (entrevista final)	465
Tabla 9.2.6. Cuestionario MS1 (entrevista final)	468
Tabla 9.2.7. Cuestionario PS2 (entrevista final)	476
Tabla 9.2.8. Cuestionario PS3 (entrevista final)	482
Tabla 9.2.9. Cuestionario PS4 (entrevista final)	494
Tabla 9.2.10. Cuestionario MS5 (entrevista final)	498
Tabla 9.3.1. Imagen en el hogar – Caso (entrevista final)	502
Tabla 9.3.2. Imagen en el hogar – Familias (entrevista final)	504
Tabla 9.3.3. Imagen en el hogar – Caso/Familias (entrevista final)	506
Tabla 9.3.4. Fotografías y dibujos (1) – Caso (entrevista final)	508
Tabla 9.3.5. Fotografías y dibujos (2) – Caso (entrevista final)	509
Tabla 9.3.6. Aficiones (1) – Familias (entrevista final)	510
Tabla 9.3.7. Aficiones (2) – Familias (entrevista final)	512
Tabla 9.3.8. Juegos (1) – Caso (entrevista final)	513
Tabla 9.3.9. Juegos (2) – Caso (entrevista final)	516
Tabla 9.3.10. Juegos (1) – Familias (entrevista final)	520
Tabla 9.3.11. Juegos (2) – Familias (entrevista final)	525
Tabla 9.3.12. Aplicaciones – Caso (entrevista final)	527
Tabla 9.3.13. Aplicaciones – Familias (entrevista final)	529
Tabla 9.3.14. Aplicaciones – Caso/Familias (entrevista final)	533
Tabla 9.3.15. Instagram – Caso (entrevista final)	534
Tabla 9.3.16. Instagram – Familias (entrevista final)	536
Tabla 9.3.17. Instagram – Caso/Familias (entrevista final)	538

Tabla 9.4.1. Creatividad – Familias (entrevista final)	539
Tabla 9.5.1. Aparatos electrónicos (1) – Caso (entrevista final)	540
Tabla 9.5.2. Aparatos electrónicos (2) – Caso (entrevista final)	542
Tabla 9.5.3. Tecnologías en el hogar – Familias (entrevista final)	544
Tabla 9.5.4. Tecnologías en familia – Familias (entrevista final)	548
Tabla 9.6.1. Ordenador en el colegio – Caso (entrevista final)	549
Tabla 9.6.2. Actividades con dispositivos electrónicos – Caso (entrevista final).	551
Tabla 9.6.3. Imaginación y tecnologías en la escuela – Familias (entrevista final)	552
Tabla 9.6.4. Estudio de la imagen – Caso (entrevista final)	553
Tabla 9.6.5. Estudio de la imagen – Familias (entrevista final)	554
Tabla 9.6.6. Número de horas que debería dedicarse al estudio de la imagen – Caso/Familias (entrevista final)	556
Tabla 9.7.1. Dispositivos (1) – Caso (entrevista final).	557
Tabla 9.7.2. Dispositivos (2) – Caso (entrevista final).	558
Tabla 9.7.3. Dispositivos (1) – Familias (entrevista final)	559
Tabla 9.7.4. Dispositivos (2) – Familias (entrevista final)	561
Tabla 9.7.5. Autoevaluación – Caso (entrevista final)	562

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 10.1.1.1. <i>Mass media y dispositivos tecnológicos (Tablas 4.3.6., 5.4.8.)</i>	569
Gráfico 10.1.1.2. <i>Análisis de la lectura crítica de anuncios de TV: grupos S1, S3 y S5 (Tabla 8.3.2.)</i> .	570
Gráfico 10.1.2.1. <i>Estructura narrativa (Tablas 4.4.1., 6.3.1., 7.4.2.5.)</i>	572
Gráfico 10.1.3.1. <i>Evidencias análisis narrativo (Tabla 8.4.2.)</i>	574
Gráfico 10.1.4.1. <i>Influencia de los gustos en la temática de sus historias (Tablas 5.4.6., 5.4.7., 7.4.2.1.)</i>	577
Gráfico 10.1.4.2. <i>Herramientas cognitivas (1) (Tablas 5.5.2., 6.4.3., 7.5.6.)</i>	579
Gráfico 10.1.4.3. <i>Herramientas cognitivas (2) (Tabla 8.5.1.)</i>	580
Gráfico 10.1.5.1. <i>Estereotipos sexistas y rasgos creativos (Gómez Alonso, 2004; Prentice y Carranza, 2002) (Tabla 6.5.1.)</i>	582
Gráfico 10.1.5.2. <i>Tareas del hogar, aficiones y comportamiento por género (Tabla 4.6.1.)</i>	584
Gráfico 10.1.5.3. <i>Asociación de colores con emociones: caso (Tablas 6.2.4., 6.5.2., 8.6.2.1., 8.6.2.2., 8.6.2.3.)</i>	585
Gráfico 10.2.1.1. <i>Aficiones, fotografías y dibujos (Tablas 9.3.5., 9.3.7.)</i>	590
Gráfico 10.2.1.2. <i>Juegos favoritos: caso y familias (Tablas 9.3.9., 9.3.11.)</i>	591
Gráfico 10.2.2.1. <i>Número de horas que debería dedicarse al estudio de la imagen: caso y familias (Tabla 9.6.6.)</i>	594
Gráfico 10.2.3.1. <i>Ventajas e inconvenientes de los dispositivos: caso y familias (Tablas 9.7.2., 9.7.4.)</i>	598
Gráfico 10.2.3.2. <i>Aplicaciones: caso y familias (Tabla 9.3.14.)</i>	599
Gráfico 10.2.3.3. <i>Instagram: caso y familias (Tabla 9.3.17.)</i>	600

INTRODUCCIÓN

I. LA EDUCOMUNICACIÓN Y LOS CAMBIOS SOCIALES Y EDUCATIVOS EN EL SIGLO XXI

Desde hace más de una década, se viene investigando sobre la importancia de la representación vinculada a herramientas y tecnologías de Internet en el proceso de aprendizaje. A causa de la influencia de la web como metamedio, la sociedad de hoy ha ido evolucionando en el campo de la lectoescritura hacia competencias audiovisuales, hasta tal punto que las características derivadas de estas competencias no concuerdan con las prácticas educativas actuales, que en ocasiones son más propias del siglo XIX, en el que imperaba la máquina de montaje de la fábrica de tipo fordista¹.

Ha llegado el momento de que se adapte el sistema educativo. En otras palabras, es momento de establecer prioridades y reelaborar metodologías y formación docente: “Due to the relative newness of computer technology, many teachers have not received adequate training to select appropriate technologies and lack support to use them” [“Debido a la relativa novedad de las nuevas tecnologías, muchos docentes no han recibido la preparación adecuada para seleccionar las herramientas apropiadas ni disponen de ayuda para usarlas”] (Judge *et al.*, 2004, pp. 386–387). Este reclamo debe materializarse en la legislación académica mediante la promoción en todos los niveles académicos de contenidos que se pueden llamar emergentes, tales como la alfabetización audiovisual.

Gracias no solo a Internet y a las TIC², sino a la visualización y a la simulación que estas hacen posible, se puede aprender de forma efectiva. El uso adecuado de herramientas digitales inculca autonomía y cooperación en redes sociales ubicadas en espacios de aprendizaje reales y virtuales, y conduce a la personalización de contenido y la creación de pedagogías propias y participativas. Estas experiencias auténticas satisfacen los deseos del alumnado, que “have high expectations of how they should learn, selecting the technologies and learning environments that best meet their needs with a sophisticated understanding of how to manipulate these to their advantage” [“tiene altas expectativas de cómo se debería aprender, seleccionando las herramientas tecnológicas y los entornos de aprendizaje más adecuados, con un amplio conocimiento de su manejo en beneficio propio”] (Conole y Creanor, 2007, p. 11).

1 Sistema de producción en serie llevado a cabo por Henry Ford para la fabricación de coches en Estados Unidos.

2 Y, más recientemente, en el ámbito formativo, a la denominada Transformación Digital Educativa (TDE), así como a las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la enseñanza (TICE) y a las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). Para simplificar, en adelante, a lo largo de esta investigación, nos referiremos a todas ellas como TIC.

Pero el uso impreciso de estas nuevas tecnologías es cada vez mayor. Para solventarlo, surge la educomunicación, institucionalizada en 1984 gracias a la Unesco. Este término engloba no solo la recepción crítica de los medios de comunicación (igualmente denominada *media education* en Reino Unido, *media literacy* en Estados Unidos y *educación popular liberal audiovisual* en Finlandia), sino también la pedagogía de la comunicación y de la imagen, educación para la televisión y didáctica de los medios audiovisuales; e incluye el conocimiento de múltiples lenguajes y medios comunicativos a nivel personal, grupal y social. De igual modo, abarca la formación del sentido crítico e inteligente frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir su autenticidad y los valores culturales propios (Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística, 1992).

Todo esto requiere el diseño de espacios informales de aprendizaje, que aborden necesidades y preferencias de manera dinámica, lo que proporcionará una base adecuada en la que anclar el aprendizaje del alumnado. Asimismo, los docentes deberán basarse tanto en planteamientos flexibles, alejados de tareas y recursos previamente seleccionados, como en modelos educativos reales, autorregulados e independientes (Hotrum, 2005; Lane, 2008; Lee, 2005; Sheely, 2006). Por tanto, se debe actuar con comprensión, visión, coraje, decisión, “thoughtfulness and creativity, driven by a compulsion to turn unrealized potential into results” [“reflexión y creatividad, guiados por un impulso para transformar el potencial no desarrollado en resultados”] (Collins, 2001, p. 162). Según Green *et al.* (2005), la consecución del aprendizaje digital personalizado se hará realidad cuando el alumnado sea capaz de reconocer sus habilidades en aprendizajes diversos. Aun así, la idea de un aprendizaje que integre las TIC plantea muchas dudas vinculadas a restricciones monetarias y políticas, que se agravan en países que carecen de conectividad, ya que, incluso con un costo cero, el problema puede residir en el ancho de banda o acceso limitado a Internet (Darkwa y Mazibuko, 2000).

No se debe perder de vista que la cultura en su acepción general (y, por ende, el aula en particular) es una enorme interfaz de interacción entre individuos y tecnologías, sustentada, además, por otros pilares, como son la discusión, la creatividad y la inclusión de proyectos e ideas de los estudiantes (Collis y Moonen, 2005; Freire, 1973; Johnson, 1997; Kaplún, 1998; Manovich, 2013). Esta pedagogía contributiva afecta directa y positivamente al rol del educador, que evoluciona de distribuidor de conocimientos a supervisor de recursos y asistente cultural, y maximiza la interacción del alumnado en un intercambio recíproco (Kearsley y Shneiderman, 1998). También se ha enfatizado recientemente la necesidad de apoyar al alumnado en su proceso de aprendizaje ante el aumento de la producción multimedia en sus distintas variantes: texto, audio, foto y vídeo (Dron, 2007). Como se sabe, a menudo no se accede a los saberes oficiales a través de los libros, ni a la información en las bibliotecas, sino en los motores de búsqueda, lo que deriva en procedimientos fragmentarios, endeble y con argumentos condicionados. Sin embargo, este reposicionamiento, más que como un

obstáculo, se percibe, tal y como apunta Weinberger (2007), como una ventaja, reivindicando así su potencial ilimitado de *digital disorder*.

El potencial mediático de las redes globales de aprendizaje ha puesto en evidencia que la educación sigue anclada en sistemas desfasados. Por ello, es importante incorporar de una forma eficiente alfabetizaciones múltiples a la educación. El uso de culturas participativas acciona la inteligencia colectiva y está tomando forma a modo de contribuciones en narrativas transmedia y *folksonomías* en las que los receptores se convierten en productores, mostrando el potencial de la narración digital en el ámbito educativo para crear material valioso (Warschauer, 2003). Su uso mejora la comprensión con ayuda de imágenes visuales y texto escrito; fomenta el debate; capta la atención; y aumenta el interés por cualquier tema (Burmark, 2004). Y su base es idónea para asentar la transalfabetización, materializada en *Alfabetización del Siglo XXI*, *Alfabetización de la Era Digital* o *Habilidades del Siglo XXI* (Brown *et al.*, 2005; Jakes, 2006; Partnership for 21st Century Skills, 2014). De este modo, el contexto narrativo digital es indispensable para adquirir habilidades de alfabetización, e incrementar el aprendizaje social e inteligencia emocional con tecnología práctica y destrezas comunicativas (Jakes y Brennan, 2005; Robin, 2008).

Silva (2001) y Snelbecker (1999) reivindican la puesta en práctica de una reforma educativa plena. Dado que el contexto se relaciona directamente con el sujeto, “las necesidades de aprendizaje y las teorías que describen los principios y procesos de aprendizaje deben reflejar los ambientes sociales subyacentes” (Siemens, 2004/2007, p. 77). Así pues, este autor aglutina el conductismo, cognitivismo y constructivismo en un modelo conectivista, favoreciendo así el aprendizaje digital cooperativo y ayudando a establecer la coordinación de ingenieros, informáticos y profesionales de la educación para diseñar plataformas que faciliten la recopilación y creación de información. Y es, precisamente, la ausencia del proceso imaginativo en estas plataformas la que ha provocado una infravaloración del contenido generado en el aula y le ha otorgado un carácter meramente evaluativo a este modelo. Por el contrario, la activación de la inventiva de los estudiantes procura, en este sentido, la creación de prosumidores al margen de su formación, pues “es la propia comunidad [peer to peer] la que provee tales habilidades a todos aquellos que se acercan a la producción de estos trabajos” (García-Marín, 2016, p. 194; Sener, 2007).

Ya en 1972, McLuhan y Nevitt afirmaron que la tecnología transformaría al consumidor en productor y, en efecto, Toffler (1980) distingue tres olas en su teoría del prosumidor. Durante la primera ola, que coincide con la revolución agrícola (s. IX-XVII/XVIII), la mayoría de las personas consumían lo que producían, por lo que podrían denominarse prosumidores. Fue la revolución industrial (a partir del

s. XVIII) lo que separó estas dos funciones y originó lo que ahora llamamos productores y consumidores. En este sistema, el prosumidor, que dominó en las sociedades de la primera ola, vuelve a ser el centro de la acción económica, esta vez sobre una base de alta tecnología de la tercera ola (a partir de los años cuarenta del s. XX). De igual manera, Cloutier (1973) afirma que “emerec³ será la personificación de la ambivalencia del *Homo comunicans* a la vez emisor y receptor” y que “el emerec es el punto de partida y el punto de llegada de la comunicación” (p. 59). En verdad, la comunicación puede llevarse a cabo con otro o varios *emerec*, presencialmente o a distancia, en tiempo real o en diferido, mas no siempre ha sido de esta manera. Cloutier (2010) establece cinco etapas a las que se han ido agregando diferentes medios comunicativos. A saber: comunicación interpersonal (consideración del cuerpo como vehículo informativo), comunicación de las élites (aparición de la escritura), comunicación de masas (surgimiento de imagen fija y en movimiento), comunicación individual (uso de *self media* o medios de comunicación personal) y comunicación universal (utilización de *net media* o interconexión en espacios virtuales interactivos).

El debate tecnológico propugna la necesidad de reconfigurar el sistema educativo para coproducir recursos de aprendizaje en vez de asignar al alumnado el rol de consumidor pasivo de contenido, cuando “en la comunicación no hay sujetos pasivos. Los sujetos, cointencionados al objeto de su pensar, se comunican su contenido” (Brown y Adler, 2008; Freire, 1973, p. 75). Pese a todo, se carece de apoyo para transformar el rol de guía del profesorado en el de habilitador de alternativas estructuradas que promuevan la creación autónoma de conocimiento (Mayer, 2004). El problema reside en la *pedagogía del confort*, que se fundamenta en la teoría de la reproducción social y desconecta las actividades intra y extra-escuela. Esta disociación desmotiva al alumnado y disminuye su autonomía, lo que se atenúa anteponiendo la práctica continuada de competencias clave adquiridas en la cultura de la convergencia de medios y participación (habilidades cognitivas; alfabetización visual, tecnológica y de la información; habilidades comunicativas y de trabajo en equipo) a la aplicación de contenidos básicos en contextos educativos ficticios (Amo Sánchez-Fortún y García-Roca, 2019; Jenkins, 2008; New Media Consortium, 2009). Estas destrezas hacen confluir los viejos y los nuevos medios, donde los medios populares se entrecruzan con los corporativos y el poder del productor y el consumidor mediático interaccionan de maneras impredecibles (Jenkins, 2008). Por descontado, las capacidades humanas se posicionan como *twenty-first century skills* y el desarrollo de nuevos marcos de contenido con TIC persigue impulsar capacidades grupales consideradas *gold standard*, como la interpretación y comunicación. No obstante, existe un riesgo del que Goleman (1995) advierte: se ha prestado atención a habilidades cognitivas sencillas (recordar, comprender y aplicar) en detrimento de las importantes (analizar, evaluar y crear).

3 Cloutier (1973) afirma que los nuevos medios de comunicación convierten al usuario en emisor y receptor (EMEREC o EMIREC) de manera simultánea o alternada.

Sea como fuere, el alumnado habilidoso en reconocimiento de patrones y metacognición adquirirá un pensamiento experto que le permitirá identificar y solucionar problemas imprevisibles (Levy y Murnane, 2005).

En cualquier caso, dada su escasez, cabe enfatizar la puesta en práctica de actividades productivas y significativas en el campo de la tecnología educativa por parte del profesorado e investigadores de manera conjunta. Puesto que las tecnologías “permiten que todos podamos ser interactuantes, es preciso recuperar y desarrollar conjuntamente una perspectiva crítica” que satisfaga las demandas de los estudiantes y detenga la desmotivación y el *stand by* educativo que proviene, en gran parte, de la desconexión entre lo que se hace dentro y fuera de la escuela (Aparici, 2010, p. 13; Aparici y García-Marín, 2018). Para ello, los docentes deben no solo “crear las condiciones para el pensamiento crítico”, sino “asumir responsablemente el papel de formadores cívicos en contextos sociales más amplios y estar dispuestos a compartir ideas [...] haciendo uso de las nuevas tecnologías de la comunicación” (Aparici y Martínez-Pérez, 2021, p. 35).

Para integrar e implementar de manera adecuada la tecnología emergente, se debe eliminar el concepto de clase magistral y fomentar el contacto, reciprocidad y cooperación entre alumnado y profesorado; utilizar técnicas de aprendizaje activo; dar respuestas rápidas; acentuar el tiempo en la tarea; transmitir altas expectativas; y respetar los diversos talentos y formas de aprender (Chickering y Ehrmann, 1996). Según se desprende de esta investigación, los estudiantes desconocen el uso tecnológico real y su verdadera utilidad académica, por lo que consideran las redes sociales irrelevantes en el contexto académico. Lo cierto es que la inclusión de dispositivos informáticos en las aulas no tendrá sentido sin un trasfondo metodológico adecuado.

Esta investigación se centra en un estudio de caso compuesto por cinco alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria, y supone el resultado de un proceso de evolución personal y profesional que experimentó la investigadora, amante de la narración y los idiomas, al finalizar su carrera de Magisterio y tener que compatibilizar varios trabajos en centros educativos privados y concertados con nuevos estudios. La Dra. D.^a María Isabel Borda le mostró su pasión por la literatura, hasta tal punto que la doctoranda no dudó en solicitar ponerse en sus manos para realizar este trabajo que ahora presenta y que, sin duda, quería sustentar en el relato. Curiosamente, por aquel entonces empezaba a sonar con fuerza el concepto de *narrativa transmedia*, cuya materialización en el ámbito educativo no estaba clara. Todo ello, unido a los cambios sociales y tecnológicos acaecidos recientemente, constituye la base de la tesis doctoral que se expone a continuación.

II. DISPOSICIÓN DE LA INFORMACIÓN

Este trabajo surge de la necesidad de una aplicación eficaz de las TIC en el ámbito educativo mediante actuaciones que provean al alumnado de los mecanismos necesarios para ser capaz de identificar la información irrelevante y manipuladora presente hoy en día en los medios de comunicación. Nada mejor que la narración para propiciar la formación de individuos autónomos, creativos y sensibles. Concretamente, la narrativa transmedia conduce hacia las finalidades mencionadas y confiere motivación para comenzar esta evolución tan ligada a la madurez e integridad personal. En este caso, los sujetos han podido experimentar sensaciones, emitir juicios, exteriorizar experiencias personales y manifestar sentimientos vinculados a la empatía mediante instrumentos tecnológicos presentes en la cotidianidad social, demostrando la necesidad actual de crear ciudadanos libres, independientes e igualitarios.

Se detalla, seguidamente, información acerca de las partes que conforman la investigación: la introducción comienza con una breve descripción de datos que informan de la situación social y educativa actual, es decir, de la convergencia mediática de la que procede la narrativa transmedia, foco principal de esta investigación, que se retomará en posteriores secciones. Por ello, se pretende constatar su eficacia en la alfabetización multimedia, que engloba el manejo de información verbal, textual, sonora, visual y audiovisual. Todo ello es posible gracias a novedosos modelos y técnicas educativas asociados a las TIC (narrativa digital, gamificación y aula invertida) que enriquecen la narrativa transmedia.

Inicialmente, se definen, esclarecen y trasladan al ámbito educativo estas técnicas, se muestra su evolución histórica, los aspectos que las caracterizan y se profundiza en el modo de organizar la información para posibilitar un correcto desarrollo de las sesiones y crear así productos de calidad. La narrativa transmedia confiere heterogeneidad al relato audiovisual multimedia y se produce en entornos lúdicos, creativos, comunicativos y complejos, que requieren la colaboración de un espectador activo o prosumidor que conozca los códigos literarios pertinentes para decodificar el cúmulo de información presente en las redes. La narrativa digital ofrece la posibilidad de encajar las piezas narrativas en una misma aplicación, sirviéndose para ello de la imaginación. La gamificación aporta el componente lúdico necesario para accionar la motivación del alumnado. Debido a su esencia competitiva, proporciona un efecto de superación personal esencial y dota de la autoestima necesaria para abordar con éxito cualquier tarea propuesta. El aula invertida permite que el alumnado asimile y sintetice los conocimientos adquiridos para que pueda compartirlos con su audiencia de manera comprensiva y atractiva, lo que es otro requisito indispensable de la narrativa transmedia. De esta manera, la muestra ha ido consolidando las partes de una historia, organizando gráficamente la información para encajar sus piezas y transmitiendo la trama de manera creativa y fidedigna.

Consciente la investigadora de la importancia de la creatividad en el aprendizaje, analiza posteriormente su repercusión en tres áreas que han arrojado datos emergentes relevantes en este estudio: la educación emocional, la narrativa y la igualdad de género. Igualmente, se pormenorizan los tipos de entornos adecuados y prácticas educativas fructíferas para el fomento de la imaginación y se ofrece una panorámica sobre diferentes estudios acerca de las causas que provocan las diferencias de género en el pensamiento creativo.

En la segunda parte se introduce la metodología utilizada, esto es, el estudio de caso, y se precisan el objeto de estudio, las características y contextos en los que se ha llevado a cabo la investigación. También se describen los instrumentos empleados en la recopilación y análisis de datos para, en la tercera parte, examinar la evidencia empírica y obtener el conocimiento derivado de las tareas y entrevistas realizadas al alumnado y sus familias en las sesiones prácticas. En esta sección aparece, igualmente, una breve valoración del estudio.

Finalmente, y tras un examen profundo de las evidencias científicas, se corrobora la efectividad de la narrativa transmedia para la adquisición de habilidades de alfabetización audiovisual y para el aumento de la inteligencia emocional y la creatividad. Cabe destacar que el alumnado superó continuos obstáculos cognitivos en los ámbitos narrativo y audiovisual, a pesar de su desconocimiento en ambos campos, gracias a la aplicación de estas técnicas. Asimismo, se ratifica el papel crucial de la imaginación en cualquier procedimiento educativo y se considera la necesidad de introducir la alfabetización audiovisual en niveles inferiores.

Se finaliza el estudio con las referencias en las que se ha basado esta investigación, un glosario terminológico fruto de la aparición de datos emergentes durante el análisis de la información y que puede servir de apoyo explicativo en la comprensión de este trabajo, y dos anexos que contienen los trabajos realizados por el alumnado y las transcripciones de las sesiones y de las entrevistas. Con el objeto de facilitar una lectura fluida, se han buscado términos neutros en la redacción. Concretamente, se ha recurrido al denominado masculino genérico.

Several teal-colored triangles of various sizes are scattered in the upper left corner of the page, some pointing towards the center and others away from it.

PARTE 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



1. TÉCNICAS DE APRENDIZAJE VINCULADAS A LAS TIC

Los defensores de la tecnología en el ámbito educativo han estado, durante muchos años, reclamando la expansión de nuevos enfoques y la utilización de recursos útiles para recopilar y crear información valiosa y, así, evitar la infravaloración del contenido generado en el aula, al que se ha otorgado, la mayoría de las veces, un carácter meramente evaluativo. Y es que para infundir compromiso; promocionar el aprendizaje autodirigido y autorregulado, la cooperación y el intercambio de conocimientos; y producir resultados estimables con otras finalidades que las calificativas se debe transformar al estudiante consumidor en prosumidor, esto es, activar su inventiva independientemente de su formación.

Por ello, se hace necesaria una adecuada integración de Internet en el aula, pues conlleva una mejora considerable de la calidad, cantidad y sentido de las experiencias de aprendizaje. Esta práctica educativa comunitaria va más allá del contenido, puesto que actúa junto a diversas disciplinas y perspectivas para modificar hábitos mentales. Sus efectos se traducen en el ejercicio de habilidades digitales flexibles que favorecen la capacidad de búsqueda de información práctica, notable e innovadora en contextos desconocidos para el alumnado, y que traspasan fronteras disciplinarias y culturales impuestas por la sociedad. El marco educativo idóneo hace uso, entre otras, de las siguientes técnicas, modalidades y formas de producción para la consecución de estos fines.

1.1. TRANSMEDIA STORYTELLING COMO NUEVA NARRATIVA

Los esquemas mentales del ser humano se constituyen gracias a las narraciones (Bartlett, 1932). Sin ellas, sería complicado organizar nuestro universo, pues son el hilo conductor en el que se basan nuestros recuerdos. Asimismo, configuran nuestra identidad, formada por relatos propios y ajenos, y son nuestra carta de presentación ante la sociedad. Para Gaudreault y Jost (1995), cualquier relato debe cumplir cinco requisitos:

- Tener un comienzo y un final o sensación de clausura, además de una serie de unidades básicas o acontecimientos.
- Tratarse de una secuencia doblemente temporal: la del acontecimiento narrado y la del acto enunciativo en sí mismo, lo que implica que la narración sea un discurso que remita a un sujeto de la enunciación.
- Irrealizar el hecho narrado. La historia en sí no es suficiente para hablar de relato.

McKee (1997/2002) se muestra contrario a la invariable teleología y señala como características de una buena historia su integridad y ejemplaridad. Afirma que una historia modélica refleja hábitos comunes culturales con un giro peculiar, es decir, alude a la singularidad de conflictos que permite la identificación con sus personajes. Indiscutiblemente, las narraciones forman un marco cuyos discursos hacen comprensibles las acciones humanas (Bettendorf, citado en Costa y Piñeiro, 2012). Seger (2010) simpatiza con esta idea de universalidad cuando reconoce que un mito es una historia real que conecta con nuestras vivencias. Teniendo en cuenta lo expuesto, no sorprende que las intervenciones tecnológicas de las nuevas narrativas aparten el concepto de linealidad escrita o audiovisual para incrementar el texto con las experiencias de sus receptores: “Los medios recuperan su función mediadora cuando sobrepasan el carácter estacionario que les confería ser meros recursos, para instaurarse como unidades de acción y transmisión” (Sánchez-Fernández, 2013, p. 120).

Congruentemente, centrar el debate en la definición que Feldman (1994) nos ofrece del concepto multimedia como una integración sin hendiduras de datos textuales, *imagéticos* y sonoros en un único entorno digital de información, nos permite diferenciar dos planos: el de los lenguajes o comunicativo (mensaje) por intermedio de relatos transmitidos en múltiples plataformas, y el de los medios o instrumental (canal). Esta disparidad emana de la progresiva implantación de soportes digitales, que ha propiciado la aparición de un nuevo modelo narrativo caracterizado por la intervención del receptor en la construcción de la historia y que afecta a tres elementos: contenido, forma y acto.

Hasta hace poco, el narrador era el único que permitía la entrada a los contenidos de su historia. Sin embargo, la configuración narrativa interactiva forma sus enunciados en *lexias* interconectadas que se estructuran conforme a la navegación del usuario. Este relato, apodado multilineal o multiseccional, requiere la participación del lector/espectador en segmentaciones o itinerarios de lectura por medio de links o enlaces que demandan su reordenación en momentos de interrupción o bifurcación: “Todo lo que ocurre, ocurre en los medios o entre ellos” (Block de Behar, 2009, p. 114). Así, el discurso del relato interactivo ofrece una historia audiovisual, no lineal y cuyos contenidos están fragmentados o “dispersos en los diferentes medios” para que el usuario/jugador intervenga en ella desde fuera del relato como lectoautor, o desde dentro como un personaje (avatar o inmersión) (Amo Sánchez-Fortún y García-Roca, 2019, p. 4). La convergencia mediática aúna, de este modo, insólitas concepciones (*crossmedia*, *multiple platforms*, *intertextual commodity*, *transmedial worlds*, *transmedial interactions*, *multimodality*, *overflow*) para satisfacer la demanda productiva y consumista (Scolari, 2009b). Esta eclosión de narrativas hipermediales pretende, por un lado, el fomento de la creatividad y experiencia del público como creador y expositor de tramas en contextos multiplataforma y, por otro, el beneficio económico de las franquicias.

Dicho esto, algunos autores consideran transmedia el producto de la transformación cinematográfica. Otros, un sistema de contenidos abstractos para desviar historias de ficción y asignarles formas mediáticas. Realmente, el espacio transmedia, dotado de temporalidad y gramática, debe ser consistente y coherente, de modo que facilite la navegación con la ayuda de exteriorizaciones mediáticas. Como apunta Pratten (2011), *transmedia storytelling* requiere interacción. Lo cierto es que la armonía de nuestro tiempo responde a cánones enrevesados que han derivado en la *sociedad red* o *Pangea*, luego no es de extrañar que el término *transmedialidad* aúne perspectivas y disciplinas similares. En efecto, *transmedia storytelling* abarca numerosos campos: literatura, cine, teatro, serie de televisión, documental, *performance*, periodismo, antropología, publicidad... A esta lista cabría añadir transmedia sin ficción. Sin duda, *transmedia storytelling* reutiliza antiguas terminologías, casi en desuso tras la aparición de Internet y la televisión digital, y las amplía para aportar una nueva visión estratégica de esta estructura. Justamente, según McLuhan (citado en Scolari, 2008), una de las características primordiales de los nuevos dispositivos de comunicación es su capacidad para eliminar barreras entre los medios, así como para disolver los límites entre “las máquinas de reproducción y las de diseminación” (p. 73). También engloban transmedia y multimedia en un mismo dispositivo. Por ejemplo,

(...) el iPad brinda la posibilidad de integrar totalmente historias multimodales e intertextuales en un mismo paquete. La pregunta es si esto es bueno o malo... Es bueno porque hace que los contenidos sean más accesibles a una audiencia general que a veces no tiene los recursos o competencias para unir todas las piezas; pero puede ser malo porque se pierde la experiencia, hasta ahora central en la

estética del transmedia, que significa encontrar y juntar los diferentes componentes. El transmedia lo crea la gente que busca y reconstruye piezas de información. (Jenkins, citado en Scolari, 2013b, p. 35)

En verdad, la heterogeneidad del relato audiovisual multimedia ha actuado como motor de la convergencia mediática. La maraña transmediática se conforma gracias a personajes e historias en un entorno lúdico de cambios progresivos y susceptibles de modificaciones repentinas, al que enriquecen los dispositivos tecnológicos:

Younger consumers have become information hunters and gatherers, taking pleasure in tracking down character backgrounds and plot points and making connections between different texts within the same franchise. And in addition, all evidence suggests that computers don't cancel out other media; instead, computer owners consume on average significantly more television, movies, CDs, and related media than the general population. [Los consumidores más jóvenes se han convertido en cazadores y receptores de información, y se complacen en rastrear los antecedentes de los personajes y los puntos de la trama y en hacer conexiones entre diferentes textos dentro de la misma franquicia. Y, además, toda la evidencia sugiere que los ordenadores no contrarrestan los otros medios. Al contrario, los dueños de ordenadores consumen en promedio bastante más televisión, películas, CD y medios relacionados que la población en general.] (Jenkins, 2003)

Se puede decir que estamos inmersos en lo que Jenkins (2008) denomina *cultura de la convergencia* o, dado el dilema metalingüístico, “post-convergencia de una complejidad semiótica sin precedentes, por la multiplicación de lenguajes y de vehículos de transmisión, en un nivel de simbiosis e hibridación inimaginable hace veinte años” (Carrión, 2011, p. 46), lo que requiere un cambio de mentalidad: “Perhaps it is time for a Copernican revolution in our thinking about textuality, a revolution achieved by going back and rethinking fundamental assumptions” [“Quizás sea hora de una revolución copérnica en nuestro pensamiento sobre la textualidad, una revolución lograda retrocediendo y reformulando supuestos fundamentales”] (Hayles, 2003, p. 266). Dicho esto, resulta evidente que la complejidad se aplique como instrumento científico, artístico y literario. Los escritores, conscientes del alcance virtual, buscan innovar en fondo (neologismos) y forma (arte y poesía). Atendiendo a Scolari (2013b), esta nueva generación piensa en transmedia e intenta llevar sus relatos a otras plataformas: “Literature does not appear from nowhere. It is usually [...] using certain social practices, falling back on cultural traditions and employing certain technical means” [“La literatura no surge de la nada. Normalmente nace [...] usando ciertas prácticas sociales, recurriendo a las tradiciones culturales y empleando ciertos medios técnicos”] (Schäfer, 2010, p. 25). Por un lado, el escritor Carrión (2011) afirma que el término *ficción cuántica* es el que mejor se ajusta

a las consecuencias narrativas de la reciente expansión literaria por su naturaleza poliédrica, compuesta por estados paralelos y complementarios de personajes en niveles diversos de la realidad ficcional. Por otra parte, Fernández Mallo (2011) propone una variación de la *ficción cuántica* denominada *exonovela* y compuesta por diversos elementos: blogs, webs, Facebook...

Ciertamente, debido al “auge de las nuevas tecnologías, leer se ha convertido en una práctica comunicativa cotidiana omnipresente en todas las parcelas de nuestra vida pública y privada” (Amo Sánchez-Fortún y Baldrich Rodríguez, 2021, p. 5), pero la configuración transmediática, de naturaleza comunicativa y creativa, es compleja. La experiencia de profundizar en el relato debe preverse en base a la reacción y colaboración del lectoespectador con el objeto de allanar obstáculos. Por tanto, se persigue un lector activo y crítico, que sepa comprender, pero también interpretar lo leído (Borda Crespo, 2000). Cuando el lector no posee los códigos literarios pertinentes para un texto diverso, el discurso literario permanece invariable, aunque el idioma coincida. Esta voz literaria, incomprensible a juicio del lector, se denomina *ruido* y está formada por aquella parte de la información que, aún sin decodificarse inmediatamente, dota de sentido y estructura a una obra artística. Esta noción es parcial en el plano literario, por lo que no se puede transferir al transmedial, a menos que nos refiramos a *ruido faltante*: la información completa de la obra artística transmedial no está a disposición del lectoespectador.

A saber, la dificultad transmediática reside principalmente en su configuración interactiva, que difiere de la mera producción de contenidos. A la vista de lo señalado y a pesar de que, como señala Jenkins (2008), cada producto de la franquicia debe ser suficiente para posibilitar su consumo autónomo, no es posible transmedia individual, ya que la remediación es “[a] cognitive construct, or mental image, built by the interpreter in response to the text” [“creación cognitiva, o imagen mental, construida por el intérprete en respuesta al texto”] (Remírez, 2012; Ryan, 2004, p. 4). De acuerdo con Fludernik (1996), en transmedia cobra importancia la experiencia por encima del argumento, residiendo la dificultad en su cantidad, variedad y ubicación:

Amparados en la realidad transmediática de la ficción, quizás debamos pensar y reevaluar la tradición literaria en términos de universos ficcionales de mundos de la historia que se manifiestan a través de diversos soportes adoptando modos semióticos diferentes para trasladar al público en cada momento la historia de un relato o una selección o una variación o un desarrollo del mismo. (Llosa Sanz, 2013, p. 49)

Transmedia se asemeja a la construcción de un edificio: el boceto precede a los cimientos. Cada medio en el que se ubica requiere un replanteamiento autónomo, propio y horizontal de la narración (Gonçalves, 2012). Al mismo tiempo, cada pieza transmediática debe ser canónica y lógica desde sus

inicios, pese a que ello suponga restar protagonismo a la obra en favor de la creación y progreso de cada experiencia (Dena, 2009; Long, 2007). Tal cual, Dena (2009) distingue entre arquitecto, autor y sus ámbitos independientes de trabajo, diferenciados por la correspondencia entre las piezas transmediales y sus soportes, o transmedia inter e intracomposicional: “Essentially, the argument they have put forward is that contemporary transmedia phenomena are differentiated by a specific structural trait” [“Básicamente, se expone el argumento de que los fenómenos transmedia contemporáneos se distinguen por un rasgo estructural específico”] (p. 99). Se denominan *intercomposiciones* los relatos que innovan con diferentes plataformas a diferencia de *intramedialidades*, cuya disposición se proyecta en los medios de comunicación de masas. En conformidad con Marshall (2002), las elaboraciones transmedia no consisten simplemente en repetir el mismo contenido en distinto formato, sino en incrementar y confeccionar las posibilidades mediáticas:

Existing intercompositional relations theories are constructed to observe relations between compositions created with the same medium, by different and isolated practitioners, practitioners who were often not creatively involved with the composition they are transforming or expanding in some way, unlike transmedia practices. [Las teorías existentes de las relaciones intercomposicionales se construyen para observar relaciones entre composiciones creadas con la misma plataforma, por profesionales distintos e independientes, profesionales que no estaban a menudo involucrados creativamente en la composición que, de alguna forma, transforman o desarrollan, a diferencia de las prácticas transmedia.] (Dena, 2009, p. 109)

Recientemente, Jenkins (2009) indicó las fases que está atravesando el universo comunicativo en la era digital debido a *transmedia storytelling*. Sus siete principios estructurales son:

- *Spreadability vs. Drillability* (Difusión vs. Profundización): La primera se refiere a la importancia del boca a boca. Por el contrario, *drillability* es el análisis exhaustivo de las audiencias para extraer los seguidores incondicionales de *transmedia storytelling*, aquellos que son capaces de descomponer crítica y creativamente cada episodio (Mittell, 2009).
- *Continuity vs. Multiplicity* (Continuidad vs. Multiplicidad): En *transmedia storytelling* encontramos situaciones insólitas que se deben a su carácter continuo y naturaleza múltiple y coherente en las redes sociales.
- *Immersion vs. Extractability* (Inmersión vs. Extracción): La inmersión caracteriza a productos de consumo tecnológico y crea empatía en la audiencia, que extrae parte de estos elementos y los integra en su propio universo.

- *Worldbuilding* (Construcción de mundos): Una de sus características es la creación del universo narrativo o, según Murray (1998), del empuje enciclopédico detrás de las ficciones interactivas.
- *Seriality* (Serialidad): Las diferentes partes narrativas rompen la linealidad, es decir, se bifurcan en medios dispares.
- *Subjectivity* (Subjetividad): El relato transmedia se caracteriza por su múltiple parcialidad, donde confluyen opiniones y expectativas.
- *Performance* (Ejecución): El comportamiento de los *prosumers* es vital para propagar campañas de marketing y alistar nuevos seguidores (Pratten, 2011).

La ejecución transmedia demanda, por consiguiente, la colaboración de varias personas, entre ellas, el consumidor o lectoespectador, que crea su experiencia transmedia del hipertexto (Remírez, 2012). Esta coautoría se augura, pues la narrativa transmedia es el resultado del afán de la industria audiovisual por hacer frente a la crisis económica. El esfuerzo por incrementar seguidores le ha llevado a compartir discursos narrativos e incluir entre sus creativos a los propios consumidores.

Varios autores vaticinaron esta transformación. Entre ellos, Toffler (1980) creó el término *prosumer* para definir la unión de productor y consumidor. Y es que, al igual que ocurre en el teatro, “el entramado comunicativo se complica en esta forma, pues los emisores se multiplican” (Maqueda Cuenca, 2002, p. 399). Hoy por hoy, los consumidores han mutado en prosumidores, adueñándose de sus personajes favoritos y extendiendo mundos narrativos digitalmente por la *World Wide Web*. Antiguamente, el club de fans se situaba en lo alto de esta cadena. A saber, los usuarios “cooperan activamente en el proceso de expansión transmedia. Ya sea escribiendo una ficción y colgándola en Fanfiction, o grabando una parodia [...] los prosumidores del siglo XXI son activos militantes de las narrativas que les apasionan” (Jenkins, citado en Scolari, 2013b, p. 27). Es más, “las series de ficción ya no se conciben como relatos independientes, sino que desde su creación se conciben como productos transmedia, en cuanto a su contenido y a su promoción” (Bellón Sánchez de la Blanca, 2012, p. 29), lo que reafirma que este despliegue narrativo ha venido para quedarse.

1.1.1. Actualizando la terminología transmedia

La adaptación a esta realidad interactiva requiere una ampliación y replanteamiento conceptual. Por ejemplo, el vocablo *spect-acteur* subraya el rol participativo del público en la creación de un relato heterogéneo. Por ello se dice que transmedia reutiliza términos en desuso y los amplía para aportar una visión renovada de esta estructura. Parecen existir dos corrientes terminológicas:

- La encaminada a dilucidar los rebuscados vínculos existentes entre las piezas de una narración o las narraciones en un ámbito (literario, fílmico...), apoyada por bastantes teóricos literarios, como Genette (1973/1980).
- La orientada a indagar en la dificultad de la narración transmedia, donde cada elemento está ideado previamente como obras o composiciones separadas dirigidas a crear efectos diferentes y complementarios en soportes distintos, sin que una sea la mera extensión o continuación de la otra, secundada por Jenkins (2003) y otros estudiosos mediáticos y apoyada por Dena (2009).

Asimismo, cabe la innovación de registro al detectar nuevos objetos de estudio, poner a prueba sus teorías o inventar nuevos métodos de análisis.

Se ofrecen, a continuación, los principales términos asociados a esta realidad interactiva. Su presentación y clarificación es vital para comprender plenamente el concepto transmedia, pues sus características semejantes dificultan la identificación de sus diferencias sutiles (Luis Mora, 2014).

1.1.1.1. Intermedialidad

La intermedialidad es la mera relación entre procesos artístico-culturales y medios tecnológicos o digitales. Basándose en lo expuesto, Gil González (2012) distingue tres tipos de intermedialidad:

- a. Intermedialidad interna o hibridación: Tienen cabida en este apartado las denominadas *novelas multimedia*: con imágenes, ilustraciones o CD ROM/DVD. Multimedia sería aquella integración sin fisuras de diferentes tipos de datos (textuales, imagéticos, sonoros) en un único entorno digital de información (Costa y Piñeiro, 2012; Feldman, 1994).
- b. Intermedialidad mixta o remediación: Imprecisa debido a las múltiples teorías que abarca.
- c. Intermedialidad externa o adaptabilidad: Adaptación tradicional.

Ahondando epistemológicamente en este fenómeno y partiendo de que el relato artístico es información estética supeditada al espacio por el que transita, es sustancial reflejar “the importance of the medium as material support for the form and content of message” [“la importancia del medio como apoyo material para la forma y el contenido del mensaje”] (Ryan, 2004, p. 22). Dena (2009) contrapone conceptualmente transmedia e intermedia, aludiendo a la imposibilidad de reunir varios medios en un mismo producto: “Fusion does exist in transmedia projects, but it happens at an abstract level. It is characterized by a conceptual synthesis of separate media rather than an assemblage or transformation at the expressive or material level” [“La fusión existe realmente en los proyectos transmedia, pero tiene lugar a nivel abstracto. Se caracteriza por una síntesis conceptual de medios separados más que por un ensamblaje o transformación a nivel material o expresivo”] (p. 93).

Gil González (2012) considera que en transmedia pesa más la manera de construir y presentar intermedialmente una historia que su contenido. *Intermediality* “offer[s] a means of ingress into works which already existed, the unfamiliarity of whose forms was such that many potential viewers, hearers, or readers were ‘turned off’ by them” [La intermedialidad “ofrece un modo de acceder a obras ya existentes, cuyas formas resultaban tan extrañas que hacían alejarse a muchos espectadores, oyentes o lectores potenciales”] (Higgins, citado en Dena, 2009, p. 88).

1.1.1.2. Adaptación

Tal y como sostiene Long (2007):

Retelling a story in a different media type is adaptation, while using multiple media types to craft a single story is transmediation. For example, Peter Jackson’s film versions of Lord of the Rings are adaptations of J.R.R. Tolkien’s Lord of the Rings novels. While this shares some of the same benefits as transmedia storytelling, primarily the creation of new “access points” to a narrative world through alternative media types, it differs from transmedia storytelling due to the lack of one of the key components in Jenkins’s definition: distinction. [Volver a contar una historia en un tipo de medio distinto es adaptación, mientras que usar múltiples tipos de medios para crear una sola historia es *transmediación*. Por ejemplo, las versiones cinematográficas de Peter Jackson de *El señor de los anillos* son adaptaciones de las novelas de *El señor de los anillos* de J.R.R. Tolkien. Si bien esto comparte algunos de los beneficios de la narrativa transmedia, principalmente la creación de nuevos “puntos de acceso” a un mundo narrativo a través de tipos de medios alternativos, se diferencia de la narrativa transmedia en la falta de uno de los componentes clave en la definición de Jenkins: la distinción.] (p. 22)

En la actualidad, las clásicas adaptaciones han mutado en remediaciones y el rol pasivo del consumidor es ahora proactivo e interactivo. El prosumidor actúa como un lector hipertextual, agrupando los fragmentos transmediales y ocasionando modificaciones narrativas basadas, por momentos, más en intereses económicos que artísticos: “Franchise products are governed too much by economic logic and not enough by artistic vision” [“Los productos franquiciados se rigen demasiado por la lógica económica y no tanto por la visión artística”] (Jenkins, 2003). Si bien, lo importante de este proceso no es la dilatación espacial o temporal de la trama o la creación de nuevos personajes, sino el modo de hacerlo: peculiar, ingenioso y creativo; evitando la reiteración excesiva a modo de “a new part of the overall story” [“una nueva parte de la historia completa”] (Jenkins, 2003; Smith, citado en Dena, 2009, p. 96). Esto es, cabe distinguir “being a narrative” [“ser una narración”] de “possessing narrativity” [“poseer narratividad”] (Ryan, 2004, p. 9).

Transmedia dispone varios textos con una trama general, por lo que la teoría de la adaptación adquiere un renovado significado en este nuevo entramado:

Hay que tener en cuenta [...] que dentro del contenido del término adaptación caben ser englobadas operaciones distintas en función de la distancia que el producto final presente con relación al texto de partida. Existen al respecto numerosos intentos de distinguir entre los diversos grados de fidelidad que el filme guarda con relación al texto-fuente, que se traducen en tipologías diversas que vienen a ser variantes más o menos matizadas de la triada ilustración/recreación/creación. Cada una de ellas [...] ha sido objeto de rectificaciones por parte de quienes han intentado redefinirlas a partir de nuevos criterios clasificatorios. La introducción de nueva terminología para referirse al fenómeno que nos ocupa (traducción, traslación, trasposición), no es sino síntoma de la complejidad del mismo que no se deja atrapar por esquemas reductores. (Pérez Bowie, 2003, p. 12)

Una adaptación o redistribución transmedia no es *transmedia storytelling*. Transmedia conecta un universo hipermedia y heterogéneo, produciendo su convergencia o *crossover*, comparable con *la ensalada de cuentos* de Rodari (1973/1983), y “permitiendo trasvases de contenidos e iconologías/iconografías de un lenguaje a otro” (Martos Núñez, 2013, p. 144).

Aclarando ideas, en crossmedia (objeto del siguiente epígrafe) acontece una única temporalidad narrativa y la adaptación duplica la inicial, mientras que transmedia posee la suya propia, fundamentada serial o secuencialmente, que se adhiere a aquellas de las historias contadas (Álvarez Berciano, 2012). De hecho, no es un término contemporáneo, pese a su vinculación a la convergencia mediática, teniendo en cuenta que la publicidad ha intentado desde siempre lograr un mensaje unificado a través de múltiples medios (Davidson, 2010). Por consiguiente, transmedia y crossmedia no son adaptaciones: la adaptación es un instrumento al servicio de transmedia, a no ser que actúe como puerta de entrada al mundo ficcional complejo (Dena, 2009). En caso contrario, se perdería la esencia lúdica, líneas de acción alternativas y finales disímiles (Aarseth, 1997).

1.1.1.3. Crossmedia

A pesar de que algunos autores consideren sinónimos los términos *transmedia* y *crossmedia*, en el segundo se cruzan plataformas sin extender el universo narrativo (Davidson, 2010). Costa y Piñeiro (2012) entienden que *crossmedia storytelling* es una narración integrada que se extiende mediante diversos medios, con variados autores y estilos, y que los receptores deberán consumir para comprender

el relato completo (Davidson, 2010). Constituye una red tejida por elementos de un universo narrativo que se caracteriza por un crecimiento proporcional entre la interactividad de la audiencia y la cantidad de medios vinculados (Davidson, 2010; Roig Telo, 2009). Consecuentemente, el papel de los receptores y el flujo de información entre canales son cruciales, por lo que sus productores deben fragmentar la experiencia para lograr el recorrido de la totalidad del trayecto y la conclusión mental de la práctica (Dena, 2004b).

Jenkins (2008) considera que la independencia entre las narraciones presentes en distintas plataformas es la característica transmedia principal. Los elementos de dicha narración “deben formar un canon coherente en sus múltiples manifestaciones” (Costa y Piñeiro, 2012, p. 110). Al igual que en transmedia, ‘leemos’ *crossmedia*, por ejemplo, viendo películas o sumergiéndonos en una novela. En el ámbito televisivo, los contenidos se conciben y comparten a través de dispositivos móviles, y numerosas novelas han sido llevadas al cine, originando todo tipo de resultados en otros soportes. Por tanto, los contenidos se presentan en distintos formatos, como Internet y películas, televisión abierta y por cable, dispositivos móviles, DVD, prensa y radio. Pero el receptor no expande la historia, sino que se limita a consumirla: “cross-media refers to integrated experiences across multiple media [...] typically involves some high level of audience interactivity. In other words, it’s an experience [...] connected across the various media involved through the story and the audience interactivity” [“cross-media se refiere a las experiencias integradas a través de múltiples medios [...] generalmente implica un alto nivel de interactividad de la audiencia. Es decir, es una experiencia [...] conectada a través de los diversos medios implicados mediante la interactividad entre la historia y la audiencia”] (Davidson, 2010, pp. 4-6).

Estas definiciones pueden llegar a desdibujar términos como el relato multiplataforma. La narración multiplataforma, como su propio nombre indica, presenta el mismo relato en múltiples soportes. Es narrativa transmedia en su estado originario: una historia multimedia adapta su lenguaje/ forma a la demanda del receptor (Báñez, 1978). Su resurgimiento se debe al desarrollo tecnológico y al proceso de convergencia. En definitiva, crossmedia no conlleva propósitos narrativos en distintas plataformas. En cambio, transmedia requiere reiteración, estructura y comienzos heterogéneos:

Hay que repetirlo: primero, una historia. *It’s about the story, not the tools*. En segundo lugar hay que establecer aquellos hitos por los que forzosamente hay que pasar en un orden (o un conjunto escaso de órdenes) determinado. Esto hará que el lectoespectador camine por la historia a través de una ruta que le lleve a un impacto emocional suficiente, que camine a través de una compelling story. [...] En tercer lugar, toda historia transmedia puede y debe tener varios puntos de entrada. (Remírez, 2012)

1.1.1.4. Transficcionalidad

La conexión entre *transmedialidad* y *transficcionalidad* se produce cuando la primera se concibe como una estrategia multiplataforma de series narrativas (Martos Núñez, 2007). Jenkins (2008) lo ilustra del siguiente modo:

Una historia transmediática se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas, y cada nuevo texto hace una contribución específica y valiosa a la totalidad. En la forma ideal de la narración transmediática, cada medio hace lo que se le da mejor, de suerte que una historia puede presentarse en una película y difundirse a través de la televisión, las novelas y los cómics; su mundo puede explorarse en videojuegos o experimentarse en un parque de atracciones. (pp. 101-102)

La transficcionalidad esclarece algunos procedimientos textuales, pero no la actividad transmediática en sí, dado que “transmedia practices are a different phenomena than those studied in the theories of intertextuality, transtextuality and more recently with transfictionality” [“las prácticas transmedia son fenómenos distintos de los estudiados en las teorías de intertextualidad, transtextualidad y, más recientemente, transficcionalidad”] (Dena, 2009, p. 97). Las extensiones transficcionales están formadas por elementos ficticios que “forman parte de un conjunto” y se traspasan de una narración al cómic, cine, teatro o videojuego (Bellón Sánchez de la Blanca, 2012, p. 20).

La transficcionalidad mezcla géneros, medios y razonamientos que se apropian de una parcela de este territorio, lo que ha llevado a cuestionar la potestad de un autor sobre sus personajes ante nuevos enfoques o reinvisiones (Saint-Gelais, 2011). Por ello, el género más recurrente para ilustrar este concepto es “fan fiction” (Dena, 2009, p. 20).

Según Saint-Gelais (2003), la faceta transficcional exhibe teorías estéticas con un carácter complejo y sustancial, basadas en la unión de su todo fragmentado y el modo de soldar dichas porciones:

A semejanza de todos los sistemas complejos, el texto no se reduce a la suma de sus elementos constitutivos, por muy abundantes y variados que puedan ser; las innumerables relaciones que unen y jerarquizan sus elementos son tan importantes como los mismos elementos para aprehender el funcionamiento del texto, o sea su significación. (Ezquerro, 2008, p. 9)

Bolter y Grusin (1996) consideran la doble lógica del concepto de remediación, pues es distinto estar *en* un medio o *entre* varios. Para estos autores (1996), toda mediación es remediación debido a su conexión con la realidad, prolongación, sincronía y conversión:

We will take as our principle, then, that at our present historical and cultural moment, all mediation is remediation. [...] The double logic of remediation can function explicitly or implicitly, and it can be restated in a number of ways [...] we will elaborate this double logic in the following senses:

1. Remediation as the mediation of mediation: All mediation is remediation because each act of mediation depends upon other acts of mediation. [...]
2. Remediation as the inseparability of mediation and reality: [...] all mediations are themselves real. [...]
3. Remediation as reform: The implicit and sometimes explicit goal of remediation is to refashion or rehabilitate other media.

[Consideraremos como principio, entonces, que en nuestro momento histórico y cultural actual, toda mediación es remediación. [...] La doble lógica de la remediación puede funcionar explícita o implícitamente, y se puede reformular de varias formas [...] elaboraremos esta doble lógica en los siguientes sentidos:

1. La remediación como la mediación de la mediación: Toda mediación es remediación porque cada acto de mediación depende de otros actos de mediación. [...]
2. La remediación como la inseparabilidad de la mediación y la realidad: [...] todas las mediaciones son en sí mismas reales. [...]
3. La remediación como reforma: El objetivo implícito y a veces explícito de la remediación es remodelar o rehabilitar otros medios.] (p. 332)

Su sucesora, la hipermediación, no es más que la unión de hipertexto y multimedia o, dicho de otro modo, la interrelación tecnológica entre sujetos, medios y lenguajes:

The digital medium can also be more aggressive in its remediation. It can try to refashion the older medium or media entirely, while still marking the presence of the older media and therefore maintaining a sense of multiplicity or, as we have called it, hypermediacy. [El medio digital también puede ser más agresivo en su remediación. Puede intentar remodelar el antiguo medio o todos los medios por completo, mientras sigue señalando la presencia de los medios anteriores y, por tanto, manteniendo un sentido de multiplicidad o, como le llamamos, *hipermediación*.] (Bolter y Grusin, 1996, p. 340)

Scolari (2009a) considera la hipermediación indispensable para el actual funcionamiento mediático en virtud de su semiología y narratología. Ofrece una cohesión asentada entre contenido y forma de una historia. Desde otra perspectiva, Manovich (2001) confronta dos caracteres opuestos en la presentación de sucesos: invariabilidad y flexibilidad, contenidos en los términos *base de datos* y *narrativa* simultáneamente:

As a cultural form, database represents the world as a list of items and it refuses to order this list. In contrast, a narrative creates a cause-and-effect trajectory of seemingly unordered items (events). Therefore, database and narrative are natural enemies. Competing for the same territory of human culture, each claims an exclusive right to make meaning out of the world. [Como forma cultural, la base de datos representa el mundo como una lista de elementos, negándose a ordenar dicha lista. Por el contrario, la narrativa crea una trayectoria causa-efecto de elementos (sucesos) aparentemente desordenados. Por lo tanto, la base de datos y la narrativa son enemigos naturales. Compitiendo por el mismo territorio de la cultura humana, cada una de ellas reclama el derecho exclusivo de darle sentido al mundo.] (p. 225)

Este planteamiento amplía la creencia de que la existencia conlleva, de por sí, estructura, vínculo, coherencia, equilibrio, utilidad y perjuicio, entre otros, y sugiere que garantizar la coexistencia de elementos polisistémicos, no extrasistémicos, en las redes será un indicativo de innovación, transgresión e interdisciplinariedad:

El concepto clave que distingue a la vez que diferencia las distintas posiciones que se establecen alrededor del giro medial, se reúne en torno a la noción de transmedialidad propuesta por Hartmann. Esta expresión apela al carácter interdisciplinar de los estudios que contribuyen a su desarrollo y a los objetos propios que la constituyen. (Herman, 2012, p. x)

Únicamente de esta suerte se equilibrará la relación entre dimensión mediática y entorno narrativo, manteniendo el propósito de “asumir una teoría del discurso en la que la retórica hipermedia sea concebida como un significado pragmático y performativo [...] para ofrecer una proyección significativa” (Vouillamoz, 2000, p. 145).

1.2. GAMIFICATION O EL PODER DE LA MOTIVACIÓN

1.2.1. Vinculación entre la narrativa transmedia y la gamificación

A finales de los noventa y comienzos del nuevo siglo, narratólogos y ludólogos comenzaron un debate académico en torno a la narratividad de los videojuegos. Unos se mostraban partidarios de enfatizar la validez de la condición narrativa de los videojuegos para catalogarlos como cine o drama remediado, mientras que otros marcaban claras distancias entre los videojuegos y las narrativas de los medios tradicionales, debido a su naturaleza cibertextual y lúdica (Bolter y Grusin, 1996; Murray, 1998).

Jenkins (2004a) fue uno de los implicados en este debate, decantándose claramente a favor de los narradores. Llegó, incluso, a considerar a los diseñadores de videojuegos *arquitectos narrativos*. Y es que, para este autor (2004a), el espacio era la clave del potencial narrativo de los videojuegos y otorgó un papel preponderante al factor emocional.

Ciertamente, “la narrativa transmedia posee una estructura lúdica similar a la de un juego” (Nallar, 2016, p. 26). De hecho, lleva implícita “la utilización de arquitecturas, dinámicas y estrategias propias de los juegos en otros ámbitos” no lúdicos para reforzar patrones motivacionales que generen conductas y rutinas beneficiosas (Huertas Martínez, 2001; McGonigal, 2011; Reeve, 2002; Scolari, 2013b, p. 297; Vargas-Machuca Rosano, 2013; Zichermann y Linder, 2010). Por su parte, “la gamificación busca transformar una clase, una marca de un producto, un trabajo o cualquier otro ámbito de la vida en algo tan excitante y tan placentero como es el acto de jugar a tu juego favorito” (Vargas-Machuca Rosano, 2013, p. 15). En consecuencia, y al contrario de lo que se piensa, la gamificación no siempre lleva implícita una actividad interactiva basada en el videojuego. Concretamente, *transmedia storytelling* se encuentra presente en los contenidos dinámicos simuladores de videojuegos (largometrajes, cómics...) y en experiencias lúdico-inmersivas (juegos de realidad alternativa). Sin duda, la labor del consumidor transmedia lleva inicialmente implícito un proceso textual lógico semejante al del videojugador frente a la pantalla interactiva. No obstante, la gamificación no está vinculada únicamente a los videojuegos o al ocio. Basta echar un vistazo a la oposición entre los términos *videojuego*, referido al ámbito tecnológico y lúdico, y *gamificación*, utilizado como potenciador de técnicas o trabajos con el fin de “proyectar los contenidos de forma más motivadora y dinámica” (Fernández Cobo *et al.*, 2019, p. 801). Muchas veces se tiende a utilizar el término *gamificación* erróneamente o a ponerlo en práctica en contextos inadecuados cuando su empleo debe ir unido a la innovación y rediseño del entorno. Su adecuada puesta en práctica provoca un cambio actitudinal en cualquier colectivo al transformar contenidos en juegos a través de

dinámicas dispares (puntos, insignias, recompensas y competición). Esto es, no se limita a la creación de actividades, sino a su delimitación y pluralidad, lo que acelera la consecución de objetivos y facilita el proceso de evaluación.

1.2.2. Origen y desarrollo: Un breve recorrido por la historia

Esta técnica de aprendizaje se ha trasladado recientemente al ámbito educativo, aunque el origen del juego es, como ya apuntara Huizinga (2007), “más viejo que la cultura” (p. 11). Ya a lo largo de la historia, se ha denominado al ser humano *Homo sapiens* (hombre sabio), *Homo faber* (hombre que hace) y *Homo ludens* (hombre que juega). Entendido así, la gamificación ha estado presente desde el origen de la humanidad. Su concepto se ha modificado a lo largo del tiempo, existiendo escasos paralelismos entre *gamificación natural* (aspectos culturales), *gamificación tecnológica* (aspectos tecnológicos) y *gamificación forzosa* (aspectos económicos). Esta última ha surgido en beneficio de los mercados capitalistas, que han introducido instrumentos lúdicos en entornos profesionales para maximizar el rendimiento. Dicho esto, cabe distinguir entre el juego como tal, cuya finalidad no es más que placentera; el juego educativo, al que se añade un objetivo didáctico; o el social, cuyo propósito es instruir a nivel comunitario. Muchas empresas han optado por este tipo de iniciativas, apodadas con el sobrenombre *The Fun Theory*, y exhiben sus beneficios públicamente. Jiménez Arenas (2013) lo explica de la siguiente manera: “Construir experiencias de juego divertidas y emocionantes nos permite asentar unos conocimientos y retenerlos en la memoria de las personas a largo plazo”.

Algo similar ha ocurrido a lo largo de la historia, donde los instantes cruciales de la existencia se han relacionado lúdicamente con el juego. Un ejemplo en la prehistoria sería la creación hace veinticinco mil años de los primeros juguetes sexuales, vinculados a la vida. Otro pasatiempo más actual ocurrió a finales del siglo pasado, cuando la película *La vita è bella* conectó humorísticamente la muerte con el juego de rol y la obtención de puntos para conseguir un tanque (Benigni, 1997). En base a estos ejemplos no es de extrañar que algunos autores se planteen la confusión terminológica pues, entendido así, la gamificación habría estado presente en momentos esenciales de la humanidad: los del origen y la muerte, los de la construcción y destrucción. Por tanto, sería la base de creencias, educación y trabajo. Y este modelo se repite continuamente, ya que desde nuestra infancia simulamos y perfeccionamos comportamientos adultos. Sin ir más lejos, durante los juegos olímpicos vascos cada persona desempeña un papel en el desarrollo de un juego con probables antecedentes neolíticos, donde se utilizaban madera y enormes piedras para la construcción de hogares, como muestran numerosos registros arqueológicos. Quizá mediante juegos se obtenía la motivación suficiente para llevar a cabo esta ardua tarea en la comunidad y mejorar destrezas.

Ya bien entrado el siglo XX, la televisión se convirtió en el principal medio de expansión individual. La industrialización, materializada en el *fordismo*, fue ganando terreno al entretenimiento en todos los ámbitos de la sociedad hasta que en 1970 Abt (1987) declaró que los entornos docentes se asemejaban a las fábricas de estudiantes y defendió los beneficios educativos del juego. A partir de este momento, suceden una serie de cambios sucesivos que derivan en el replanteamiento e inserción educativa de la gamificación:

- **1972:** Distribución de PONG, videojuego basado en el deporte de tenis de mesa (Bushnell, 1972).
- **1974:** Aparición del primer juego de rol moderno de fantasía heroica: Dungeons & Dragons (Gary y Ameson, 1974). Tras varias ediciones, series animadas y películas, ha seguido conservando su título original en inglés. Dragones y mazmorras revoluciona los juegos de mesa y *wargames*, de tal manera que muchos países lo utilizan para entrenar virtualmente a sus soldados y elaborar tácticas bélicas.
- **1977:** Nacimiento del primer ordenador Apple II, muy vinculado a los videojuegos.

En definitiva, a finales de los años setenta y principios de los ochenta, la digitalización comienza a abarcarlo todo con el ordenador. La naturaleza lúdica del ser humano resurge con las nuevas tecnologías y encontramos la palabra *juego* en boca de personajes de series, políticos y películas famosas, entre otros (Badham, 1983). Hace más de una década, Frost (2009) señaló cambios importantes en la cultura lúdica de Estados Unidos. Probablemente, una de las primeras veces que se escuchó hablar de gamificación fue en *TED Talks* (Andersen, 2012; McGonigal, 2010). Gracias a estas charlas, el concepto comenzó a popularizarse en el terreno educativo. En su discurso, la pionera McGonigal (2011) afirmaba la necesidad del juego para frenar problemas tan importantes como la pobreza, el hambre, el cambio climático, las guerras o la obesidad. De igual forma, acentuaba (2011) la necesidad de derribar el prejuicio cultural contra los juegos, que promueven el optimismo por medio de la creación de un tejido social con un propósito épico; y la conveniencia del trabajo en equipo para aprovechar su potencial y permitir un cambio activo en nuestras vidas:

The future I've described here seems both desirable and plausible to me. But in order to create this future, several things need to happen.

We will have to overcome the lingering cultural bias against games, so that nearly half the world is not cut off from the power of games.

We need to build hybrid industries and unconventional partnerships, so that game researchers and game designers and game developers can work with engineers and architects and policy makers and executives and all kinds to harness the power of games.

Finally, but perhaps more importantly, we all need to develop our core game competencies so we can take an active role in changing our lives and enabling the future.

[El futuro que he descrito aquí me parece deseable y plausible. Pero para crear este futuro, deben suceder varias cosas.

Tendremos que superar el persistente sesgo cultural en contra de los juegos, de modo que casi la mitad del mundo no se encuentre desconectado del poder de los mismos.

Necesitaremos construir industrias híbridas y asociaciones no convencionales, de modo que los investigadores de juegos, los diseñadores de juegos y los desarrolladores de juegos puedan trabajar con ingenieros, arquitectos, legisladores, ejecutivos y profesionales de todo tipo para aprovechar el poder de los juegos.

Por último, pero quizás lo más importante, todos deberemos desarrollar nuestras competencias básicas en el juego para poder asumir un papel activo en cambiar nuestras vidas y posibilitar el futuro.] (McGonigal, 2011, p.14)

Se puede decir, por tanto, que este concepto ha ido evolucionando con el tiempo. Huizinga (2007) y Caillois (1967/1994) definieron el juego como una acción ineficaz en el mundo capitalista. Poco después, Schell (2018) añadió que la gamificación estaba transformando cosas de naturaleza no lúdica en juegos. Un ejemplo sería *The Theory of Fun for Game Design* (Koster, 2013), que defiende que los juegos son esencialmente *edutainment*, es decir, *educational entertainment* (entretenimiento educativo). Un buen juego “teaches everything it has to offer before the player stops playing” [“enseña todo lo que tiene que ofrecer antes de que el jugador deje de jugar”] (Koster, 2013, p. 46). Este potente instrumento ha logrado mejoras motivacionales significativas y un mayor rendimiento laboral debido a la aplicación de principios recreativos propios de los videojuegos, como la retroalimentación:

Feedback is the breakfast of champions. People who want to get ahead, who want to win, who want to improve and get the job done —these people want feedback. If you don’t think feedback is important, go count the mirrors in your house. [El feedback es el desayuno de los campeones. La gente que quiere avanzar, que quiere ganar, que quiere mejorar y realizar bien el trabajo —estas personas desean feedback. Si no piensas que el feedback es importante, ponte a contar los espejos de tu casa.] (Coonrad et al., 1997, p. 6)

Esta práctica laboral se corresponde con la definición de gamificación como el uso de dinámicas lúdicas para transformar comportamientos (Deterding *et al.*, 2011). De la misma manera, cabe añadir que las tecnologías han aumentado el campo de acción de la gamificación. Hoy en día, los puntos, insignias y tablas de clasificación son tan comunes que se han convertido en potentes incentivos. Schell (2018) lo atestigua al declarar que el juego es omnipresente siempre que los sistemas de recompensa sean satisfactorios, lo que hace primar lo placentero sobre lo eficiente. Cierta y paradójicamente, Werbach y Hunter (2012) afirman que los juegos son cada vez más realistas y la realidad cada vez más lúdica. Aseveran que se tiende a sentir desdén hacia los juegos, cuando la realidad evidencia su poder e idoneidad para su aplicación en contextos formales. Actualmente, se tiende a considerar que la gamificación enriquece el juego y convierte el esfuerzo estéril en potencia transformadora.

Recientemente, Zichermann y Linder (2013) afirmaron que el juego envuelve al público de modo diferente al videojuego tradicional, y que el objetivo principal de la gamificación es ayudar a la gente a que evolucione en cuanto a crecimiento personal, mejora de la sociedad o compromiso de comercialización. Sin embargo, la humanidad carece, en gran parte, del pensamiento sistémico y la disciplina necesarios para alcanzar este objetivo. Asimismo, una flaqueza de la gamificación es que no siempre expande benévolamente la conciencia, por lo que se la ha llegado a considerar superficial.

De hecho, Bogost (2014) asoció el término *juego* a *tendencias comerciales*: “It’s a concept being invented and mastered by speakers, conference organizers and business consultants in order to provide them with a short-lived burst of success” [“Es un concepto inventado y dominado por oradores, organizadores de conferencias y asesores empresariales para proporcionarles una efímera explosión de éxito”] (pp. 65-80). Y es que la *gamificación* ha logrado mejoras significativas en los sectores laboral y económico, donde se concibe como una tendencia de negocios cuyo objetivo es unir actividades mundanas con la emoción y la retroalimentación inmediata de los videojuegos. Efectivamente, Coonradt *et al.* (1997) apuntan a la retroalimentación como la causa que aumenta la motivación. En su obra *The Game of Work: How to Enjoy Work as Much as Play*, aplican principios recreativos en el lugar de trabajo para incrementar la productividad. Y ya son muchas las empresas que utilizan la gamificación para promocionar sus productos a través de *smartphones* e Internet:

- La editorial Reed Elsevier ha enumerado las numerosas ventajas de la gamificación para la salud física y mental (Elsevier Connect, 2021).
- Varios restaurantes utilizaron los sistemas de la empresa Objective Logistics, que clasificaba las actuaciones de sus camareros en una tabla de líderes y premiaba a los mejores (Woodward, 2015).
- La aplicación Foursquare consiguió, gracias a sus mecánicas de juego (compartir ubicaciones con una red de contactos, obtener puntos, ganar medallas, comparar resultados, dejar *tips* para otros

usuarios y canjear premios), la participación y, consecuentemente, generó *engagement* (Crowley y Selvadurai, 2009). Todo ello proporcionó insignias virtuales para el *check-in* en cafeterías o restaurantes y ayudó a popularizar la idea de gamificación:

Integrar procesos de juego se ha hecho desde hace muchísimo tiempo. Pero desde la aparición de las apps creo que se empezó a extender el término. Por ejemplo, Foursquare fue de los primeros en incluir el concepto de gamificación en su mecánica de Check-in, con las medallas que ganabas cada vez que hacías Check-in en algún lugar. (Fernández de Lara, 2014)

- Opower otorgó tarjetas de identificación a clientes que consiguieron reducir su consumo de energía, cuyos resultados y logros podían comparar y difundir en Facebook (Oracle Utilities Opower, 2020).
- Zamzee asoció un pequeño sensor electrónico a una página web para aumentar la actividad física e inculcar la importancia de una vida sana, otorgando puntos conforme a las actividades que se realizaban (Welltok, 2021).
- Recientemente, la nueva fragancia masculina 212 Heroes, de Carolina Herrera, ofrece en su página web un juego virtual que consiste en escoger un *skateboard* con el que recorrer las calles neoyorquinas al ritmo de la canción *Forever young* de Alphaville, evitando obstáculos, recogiendo pegatinas y recargando pilas para ganar un llavero (Herrera, 2021).

Todas estas iniciativas continúan sumando adeptos cada día. Little (2021), que ejerce su labor en una organización medioambiental no lucrativa en Grand Rapids, Michigan, intenta aunar y garantizar la eficiencia energética y ecológica. En ocasiones, la falta de motivación empresarial va unida a la carencia de comunicación a nivel interno. Concretamente, la empresa tecnológica Google dispone de Playgrounds incompatibles con la cantidad de trabajo que demanda a sus trabajadores, lo que refleja los efectos adversos que puede provocar una mala praxis. Y es que las reglas del juego deben ser siempre elaboradas horizontal y democráticamente, y previamente consensuadas por ambas partes antes de su puesta en práctica. Es decir, se debe seguir la jerarquía de las necesidades humanas, perfectamente esquematizada en una escala de cinco niveles que refleja la pirámide de Maslow (1971). Este autor sostiene que, a mayor crecimiento humano, mayor autorrealización y necesidad de ser (*being needs* o *B-needs*). La regresión provocaría el sentido inverso, impulsando la satisfacción de necesidades primarias, básicas o de déficit presentes en los cuatro primeros niveles (*deficit needs* o *D-needs*). Por tanto, no caer en una *ludictadura* supone realizar un trabajo imaginativo y bien retribuido, lo que no solo abarca campos de marketing o educativos, sino también políticos, sociales y éticos. No obstante, Zichermann y Linder (2013) se muestran

contrarios a esta vinculación y defienden el carácter homeopático de los juegos. Opinan que involucran al público más joven de modo diferente al de los videojuegos tradicionales. Como se observa, no existe un consenso entre los autores: cada nueva aportación difiere o completa la anterior, por lo que el uso léxico acertado de gamificación requiere una clarificación terminológica.

1.2.3. Terminología

Todo concepto emergente cuenta con numerosos giros léxicos cuya aclaración es imperativa antes de continuar avanzando en los intrincados matices de su naturaleza.

1.2.3.1. Gamificación vs. Ludificación

Respecto al continuo debate entre los términos *gamificación* y *ludificación*, aunque *gamificación* es el término más extendido, hay autores que se muestran contrarios a su utilización:

Se trata de un anglicismo absolutamente reprobable, ya que, en buen español, *gamificación* sólo podría significar el proceso de convertirse algo en una *gama* (¡o en un *gamo*!). Aunque, dada su difusión, damos ya la batalla por perdida, no por ello vamos a dejar de indicar una alternativa bien construida en nuestro idioma: *ludificación*, que recurre al latín *ludus*, cuyo étimo hallamos igualmente en otros términos — todos ellos de moderna introducción— referidos al juego, como *lúdico*, *ludopatía*, *ludópata*... (Herrero Hernández, 2013)

En la misma línea, la Fundación del Español Urgente RAE (2012) declara que “... en español el préstamo *gamificación* [...] no parece adecuado, ya que los derivados de juego se forman a partir de la raíz latina *ludus* (lúdico, ludoteca, ludópata, etc.)”.

En cambio, hay quienes afirman que la *ludificación* restringe conceptualmente la amplitud del término *gamificación*, que consideran que no es exclusivamente hacer lúdico algo que no es divertido. De igual modo, advierten no confundirlo con muchas otras prácticas que suelen incluirse equivocadamente dentro de este enfoque, como *advergaming* (*advertising* + *game*: videojuegos creados para publicitar una marca, producto, organización o idea), *product placement* (inserción de un producto, marca o mensaje publicitario en la narrativa de un programa, generalmente audiovisual) o *in-game advertising* (introducción de las características de una marca en un juego).

Por su parte, Velasco (2013) define la *gamificación* como “la introducción de dinámicas y pautas de juegos en procesos con la idea de hacer que estos sean mucho más atractivos y así estimular a los usuarios o al público objetivo para que interactúen o participen”, de forma análoga a la Fundación del Español Urgente RAE (2012), que sostiene que “se refiere a la aplicación de mecánicas de juego a entornos no lúdicos”.

De acuerdo con su uso más generalizado en todos los ámbitos, incluido el educativo, a lo largo de esta investigación se utiliza el término *gamificación*.

1.2.3.2. *Game thinking*

También conocido como *pensamiento de juego*, se puede definir como el uso de juegos y enfoques similares para resolver problemas y mejorar experiencias. Engloba los siguientes términos:

- *Game Inspired Design / Playful Design*: Es una interfaz de usuario que imita las de juegos, diseños u obras de arte. Tiene enlaces a juegos, pero ningún elemento de este (mecánica, dinámica, fichas...).
- *Gamification*: Como se ha señalado, hace vivir experiencias de juegos en entornos no lúdicos, persiguiendo control y autonomía, y transformando la energía del usuario en inteligencia colectiva y valor social. Combina las motivaciones intrínseca y extrínseca para aumentar el compromiso. La motivación intrínseca es interna, siendo el usuario quien decide si va a realizar una acción. Incluye los indicadores básicos de gamificación o Factores RAMP: *Relatedness* (vinculación o deseo de conexión, incluye el estatus como recompensa), *Autonomy* (autonomía, libertad, capacidad de decisión u organización que aporta sensación de control), *Mastery* (competencia, adquisición de una habilidad manifiesta cuya consecuencia es el flujo siempre que se mantenga la motivación a través de retos asumibles) y *Purpose* (finalidad, necesidad de encontrar sentido a las acciones realizadas) (Teixes, 2015). Todo buen sistema tendrá varios motivadores intrínsecos. La motivación extrínseca, por el contrario, es externa y se produce cuando algo o alguien determina que el usuario realice una acción (Viola, 2011).
- *Serious game* o *applied game*: Abarca aspectos informativos y formativos en diferentes ámbitos con simulaciones. Gamificación ofrece el ambiente adecuado para propiciar que el usuario reciba recompensas, mientras que *serious game* entrena actitudes y aptitudes para normalizarlas.

En definitiva, gamificación no es *game*: el juego viene limitado por reglas inherentes y es libre, o sea, su carácter es puramente placentero y sin objetivos extrínsecos; frente a gamificación, cuyos

objetivos son más ambiciosos (Penney, 2012). Si bien, un juego (*game*) se convierte en gamificación desde el momento en el que se añadan reglas y metas explícitas, es decir, retos que conduzcan a la cooperación y/o competición. Los juguetes (*toys*) son objetos o representaciones de objetos con patrones implícitos o características propias que se pueden utilizar en el juego, independientemente de su naturaleza. A medio camino, se haya *serious game* (Parente, 2013).

A este respecto, varios son los modelos que explican las consecuencias positivas de gamificación y definen los perfiles de sus participantes.

1.2.3.2.1. Modelos y teorías

Las consecuencias positivas de la gamificación emergen gracias a los siguientes modelos y teorías:

- *Modelo de Fogg*: Este autor (2009) presenta tres elementos que influyen en el comportamiento del jugador: un desencadenante que incita a la acción, y la habilidad y motivación del usuario para participar. De la misma forma, considera la sencillez y la ayuda resortes operativos para un cambio conductual.
- *Teoría del flujo*: Csíkszentmihályi (1990) garantiza que *flow* es el estado del individuo implicado en una actividad determinada. La fluidez provoca una especie de adicción al juego, en sentido positivo, que se consigue haciendo de la actividad un desafío de finalidades claras y factibles. El mecanismo de retroalimentación aporta al usuario una visión nítida de su evolución y le ayuda a superar sus propios límites. Efectivamente, Pink (2009) define el concepto de *flow* como consecuencia del equilibrio entre la sensación de aumentar nuestra habilidad y el nivel del reto que se afronta. Csíkszentmihályi (1990) entiende por *paradoja del control* la sensación de que, aunque no se domine el efecto, las acciones condicionarán el resultado final. Consecuentemente, el individuo tiende a maximizar su productividad, invirtiendo tiempo y esfuerzo a cambio de distracción y competición, actuando con entusiasmo y atención de manera inconsciente, y mecanizando positivamente la actividad, lo que provoca la abstracción espaciotemporal.
- *Teoría de la autodeterminación*: Ryan y Deci (2000b) aúnan motivación y personalidad en la toma de decisiones para lograr el crecimiento personal cumpliendo con tres requisitos:
 - Autonomía: Necesidad de libertad en la capacidad de decisión. A mayor número de opciones disponibles, mayor motivación intrínseca.
 - Relación: Necesidad social de contacto y afinidad.
 - Competencia: Necesidad de superación mejorando las propias destrezas mediante, por ejemplo, retroalimentación positiva.

- *Players Type Theory* nació en el ámbito de los juegos MMO (*Massive Multiplayer Online*). Su autor, Bartle (2003), considera el conocimiento de los participantes el eje vertebrador de su teoría. Afirma que se conocerán las preferencias de los jugadores a través de sus motivaciones, que presenta junto a los perfiles de usuarios en una cuádruple partición, posicionando la acción e interacción en el marco superior e inferior, y el mundo y los jugadores a derecha e izquierda respectivamente. Cada ángulo recto, formado por la intersección de ambos ejes, delimita un área que se corresponde con un rasgo determinado:
 - *Achievers* (Triunfadores): Compiten por alcanzar recompensas, logros y posiciones para controlar el sistema.
 - *Explorers* (Exploradores): Su naturaleza curiosa les conduce a explorar y dirigir investigaciones colectivas.
 - *Socializers* (Socializadores): Interactúan con los demás por entretenimiento debido a su carácter sociable y extrovertido.
 - *Killers* (Ambiciosos): Son competidores, persiguen la victoria.

Además, Bartle (2003) define estos cuatro perfiles atendiendo a las variables mencionadas:

- Jugadores vs. Mundo: *Socializers* y *Killers* priorizan la relación con otros jugadores mientras que *Explorers* y *Achievers* prefieren vincularse al sistema.
- Interacción vs. Acción: *Killers* y *Achievers* pretenden que sus acciones incidan sobre otros usuarios o sobre el propio sistema, contrariamente a *Socializers* y *Explorers*, que se decantan por la interacción mutua.

Una vez definido este modelo, es imposible no reparar en el hecho de que está basado exclusivamente en comportamientos observados en juegos masivos en línea. Debido a ello, muchos investigadores y *game designers* se han cuestionado su precisión, y el propio autor reconoce estas capacidades y limitaciones. Por consiguiente, han surgido algunos modelos alternativos:

- *Social Engagement Verbs*, que definen las preferencias de los usuarios con verbos de fidelización social: *Express*, *Compete*, *Explore* y *Collaborate* (Kim, 2000).
- *Marczewski's user type* (2013) es una evolución ampliada de la segmentación propuesta por Bartle (2003). Este enfoque está adaptado a las necesidades del diseño de un sistema de gamificación. Sugiere segmentar a los jugadores según su predisposición al juego o interacción con el sistema, con lo que se obtienen cinco tipos de usuarios: *players*, cuyo nivel de satisfacción viene marcado por logros y reconocimientos; *socializers*, definidos anteriormente; *free spirits* o personas creativas, independientes y observadoras; *achievers*, que buscan la perfección; y *philantropists*, que ayudan a los demás. A partir de aquí,

Marczewski (2013) aplica la motivación extrínseca, con la que consigue expandir su espectro: *networkers* (equivale a *socializers*), *exploiters* (se corresponde con *free spirits*), *consumers* (antiguos *achievers*), *self-seekers* (análogos de *philantropists*).

1.2.4. La gamificación en el aula

En la educación, se han utilizado elementos de juego para completar tareas, premiar buenos comportamientos o sancionar conductas indeseables, lo que ha permitido corroborar sus efectos positivos en cuanto a imaginación y motivación se refiere. Pero el juego no involucra al nivel del videojuego y la conexión en la web se produce con la misma intensidad que la desconexión en el aula debido, precisamente, a la carencia de estas experiencias lúdicas y comprometidas (McGonigal, 2011).

Para conocer el papel de la gamificación en la enseñanza, previamente debemos analizar el contexto en el que sus elementos pueden modificar el comportamiento del alumnado. Werbach y Hunter (2012) ofrecen pautas para gamificar de la mejor manera posible: definir objetivos, delinear conductas de los jugadores, describirlos, crear circuitos de actividad, divertirse y divertir, y desarrollar las herramientas adecuadas. De igual manera, muestran los elementos de la gamificación: dinámica o disposición, mecánicas o procedimientos evolutivos, y componentes o herramientas con los que se llevan a cabo las dinámicas y mecánicas. Así, reflejan tres niveles fundamentados por la naturaleza táctica o conceptual de sus elementos que, unida a la estética del juego, configuran la experiencia. De este modo, se entienden por dinámicas nociones o disposiciones; por mecánicas, procedimientos evolutivos; y por componentes, herramientas con las que se llevan a cabo las dinámicas y mecánicas. Los más populares son los puntos, los escudos y las tablas de clasificación.

Dicho de otra manera, la gamificación es emplear mecánicas de juego para hacer el proceso de aprendizaje ameno, simular contextos reales en el aula, y competir/colaborar para solucionar retos. No es aplicar juegos o sistemas de gratificación basados en puntos exclusivamente, ni ofrecer premios a todos por igual o utilizar únicamente videojuegos en el aula. En otras palabras, la gamificación es un enfoque de enseñanza que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo a fin de ayudar al alumnado a interiorizar conocimientos, mejorar destrezas y aprender significativamente gracias a la motivación presente en el contexto lúdico (Kapp, 2012). Lee y Hammer (2011) la definen como el empleo de mecánicas, dinámicas y marcos del juego para promover comportamientos deseados. Se puede utilizar para modificar conductas, lo que resulta muy útil en la enseñanza, especialmente en *e-learning* (Fogg, 2009).

Salen y Zimmerman (2003) proclaman los efectos formales, emocionales y sociales que deben provocar las normas, aun en caso de infracción (Rock, 2004). La gamificación puede variar las pautas y sensibilidad de los estudiantes, su sentido de identidad y posicionamiento social mediante la elección de opciones y obtención de recompensas en nuevos escenarios, lo que facilita la asimilación de contenido. Leblanc (2004) sugiere que la gamificación aumenta la participación y modifica el autoconcepto. Estaríamos, consecuentemente, ante un instrumento de cambio interno significativo, lo que ha propiciado un aumento relevante de experiencias de juego en la enseñanza.

Los elementos de juego se sirven de la naturaleza competitiva y social del ser humano para conseguir progreso e implicación, fomentan el esfuerzo y generan soluciones ante cualquier problema que se plantee. A continuación, se detallan los siguientes:

- Contenidos: Plantean la dinámica de la actividad.
- Destrezas: Habilidades.
- Finalidad: Define el formato, contenidos y reglas.
- Reglas: Regulan el comportamiento del alumnado, le guían hacia la consecución de un propósito y definen otros aspectos.
- Sistema de gratificación: Se materializa en recompensas que deben variar y concederse únicamente por el esfuerzo continuado (Zichermann y Linder, 2013).
- Tipología de los jugadores: Se presentan varias teorías al respecto, siendo la de Bartle (2003), detallada anteriormente, la más aplaudida.

Este autor (2003) nació en el ámbito de los juegos *Massive Multiplayer Online* (MMO). En una conferencia impartida en el GSummit San Francisco 2012 (Bartle, 2012b) dejó constancia de que el conocimiento de los participantes es el eje vertebrador de su teoría.

En definitiva, para estructurar adecuadamente, se deben conocer bien los usuarios y sus perfiles. De este modo, las propuestas incidirán en sus motivaciones intrínsecas y se verán impulsadas por reconocimientos extrínsecos. El conocimiento de estos aspectos posibilita que los principios de la gamificación se apliquen en distintas escalas. En microescala, los docentes gamifican sus propias estructuras de clase y muestran la eficacia de sus experiencias (Burke, 2013). Las ventajas de integrar componentes de juego en la enseñanza son ampliamente conocidas, ya que presentan las tareas como desafíos, y potencian el desarrollo de habilidades y la búsqueda de opciones. Pero, quizá, el beneficio mayor y más conocido de incorporar el juego en el aula sea conseguir mayor participación porque aumenta la socialización a través de comunidades de aprendizaje y genera interés por el contenido al incorporar dos tipos de *Activity Loops*: *Engagement Loops*, cuya acción la realiza cada usuario a nivel individual, y *Progression Loops*, que rompen el proceso en pasos graduales (Werback, 2013).

Nasir y Saxe (2003) afirman que son tres las áreas de intervención que favorecen la retención a largo plazo o adquisición de aprendizaje significativo:

1. **Cognitiva:** Implica al individuo en el proceso de aprendizaje, potencia su creatividad y le ayuda a resolver problemas reales. Los juegos poseen complejos sistemas de normas que incitan a la exploración dinámica. Así, sus integrantes se involucran en tareas con un alto grado de dificultad (Koster, 2013). Esta implicación no es más que el resultado de la calidad inventiva del juego, de su capacidad para ofrecer retos concretos adaptados a las habilidades de sus participantes y para aumentar su dificultad conforme al progreso de sus jugadores. Al alumnado le motivan los objetivos específicos, difíciles e inmediatos, similares a los presentes en los juegos; así como la existencia de distintas alternativas para obtener la victoria (Bandura, 1986; Gee, 2008; Locke, 1991; Locke y Latham, 1990). Estas técnicas (tareas claras, ejecutables y de inmediata recompensa) pueden transformar las perspectivas del alumnado. En realidad, los mejores diseños ofrecen como estímulo una tarea de mayor dificultad (Gee, 2008).
2. **Emocional:** El factor emocional entretiene y promueve la participación y autonomía (Scolari, 2013a). Este elemento anímico, interno, intransmisible y, en ocasiones, omitido, posibilita el acceso de *transmedia* a *gameworld* (Merino Arribas, 2013):

La inversión emocional de los jugadores en el mundo transmedia sale a la luz en todos nuestros datos y es comparable a la “experiencia de lo sublime” explicada por Jerslev [...] en sus extensos estudios empíricos sobre la recepción de las películas. (Klastrup y Tosca, 2013, p. 201)

Las emociones que despierta el juego ofrecen experiencias positivas y transforman las negativas mediante ciclos de rápida retroalimentación y mínimo riesgo (Lazzaro, 2004; McGonigal, 2011). El ejemplo más evidente es la repetición del fallo para aprender a jugar correctamente (Gee, 2008). Los juegos mantienen esta relación efectiva con el fracaso mediante ciclos de retroalimentación rápida (intentos reiterados hasta conseguir el éxito) y apuestas mínimas (con bajo nivel de riesgo). En cambio, los ciclos educativos de retroalimentación son largos, y el riesgo de fracaso, alto. La gamificación reformula el fracaso como parte necesaria del aprendizaje, acorta los ciclos de retroalimentación, ofrece bajos riesgos para que el alumnado evalúe sus propias capacidades y crea un ambiente en el que se recompensa el esfuerzo por encima del control. El alumnado aprende a transformar positivamente sus emociones y a considerar el fracaso como oportunidad, contrariamente a como ocurre en la enseñanza, donde pueden surgir sentimientos de ansiedad (Gee, 2008; Pope, 2003).

3. Social: Crea vínculos afectivos y propicia la empatía y la cooperación. Los juegos permiten explorar facetas personales a través de la adopción de nuevas identidades y roles, y fomentan la toma de decisiones (Gee, 2008; Squire, 2006). Si bien, el factor competitivo puede provocar efectos contrarios a los deseados, ya que intriga a algunos estudiantes, pero desalienta a otros, concretamente a aquellos con dificultades, que pueden identificar nivel con complejidad o, simplemente, no querer revelar sus dificultades (Pope, 2003). El desarrollo de una fuerte identidad involucra al alumnado en su aprendizaje a largo plazo (Nasir y Saxe, 2003). Los juegos pueden proporcionar credibilidad social y reconocimiento por los logros académicos obtenidos que, de otro modo y si el propio docente no lo valora, pasarían desapercibidos o podrían ser motivo de burla por parte de otros estudiantes. Por su parte, los integrantes del juego también tienen la capacidad de recompensar a sus contrincantes, lo que refuerza el desarrollo de la identidad escolar propia y ajena. Un buen diseño ayuda a asumir un rol significativo para el aprendizaje fructífero al desarrollar una nueva identidad lúdica bien recompensada. Y es que el potencial escolar que se cree poseer cambia el autoconcepto y la visión del entorno escolar.

No obstante, algunas personas innovadoras no experimentan estos efectos en su práctica docente. Existe la posibilidad de que el alumnado se sienta decepcionado y frustrado cuando no consiga el éxito o satisfacción esperados. De igual modo, aplicar la gamificación eficazmente en el aula puede ser complicado debido a la carga de trabajo añadida, que implica sistemas de reglas similares a las del juego, creación de experiencias y uso de roles culturales para mejorar el comportamiento de los estudiantes. Siendo realistas, es complicado aplicar la gamificación eficazmente, y muchos son los esfuerzos fallidos, solo hay que echar un vistazo a gran cantidad de blogs cuyas simples entradas adjudican puntos sin tener presente la calidad de las intervenciones. Luego, no es suficiente considerar la gamificación una simple tendencia o adoptar sus elementos sueltos al azar por pura conveniencia: se deben plantear de antemano posibles problemas a corregir, identificar sus causas, desarrollar nuevos métodos de evaluación y, si funcionan, mantenerlos en el tiempo.

Para contrarrestar estas trabas se podría señalar que gran parte de sus efectos negativos aparecen en caso de incompatibilidad entre el diseño, la motivación participativa del alumnado y la propuesta de apoyo al profesorado. De ahí que, en caso de diseñar sitios web, se deba prestar especial atención a los componentes para crear experiencias de juego funcionales, con mecánicas coherentes y retroalimentación positiva, lo que derivará en numerosos beneficios. Fogg (2009) garantiza que las herramientas de juego generadoras de cambios comportamentales positivos pueden utilizarse para originar un tipo de aprendizaje eficaz y atractivo. En definitiva, para gamificar correctamente hay que pensar como un diseñador, es decir, en los jugadores y su disfrute. Para

ello, se tiene que facilitar el inicio, proporcionar repeticiones, equilibrar el nivel de dificultad y crear una experiencia de juego.

Lo cierto es que sus resultados podrían conducir a logros realmente importantes para el desarrollo de habilidades en el siglo XXI. La gamificación puede incrementar la participación en el aula, proporcionar herramientas para guiar y recompensar al alumnado, animar la búsqueda voluntaria y eficiente de aprendizaje, transformar experiencias profundamente, difuminar fronteras entre el aprendizaje formal e informal, y tener en cuenta retos eficaces. Es más, su componente lúdico requiere libertad para experimentar, equivocarse, explorar múltiples identidades y controlar la propia inversión y experiencia (Klopfer *et al.*, 2009).

La finalidad de la gamificación no es la creación de un juego, sino hacer la enseñanza amena, atractiva e, igualmente, creíble. Es el resorte para lograr un auténtico compromiso de aprendizaje, factor que determina su éxito, a pesar de que el juego impuesto pueda percibirse como una actividad escolar. Para asegurar un impacto efectivo y aprovechar sus beneficios, los proyectos deben abordar desafíos reales, con evaluaciones adecuadas y centradas en áreas fructíferas. A fin de cuentas, gamificar es hacer que las personas aprendan, se diviertan e interactúen voluntariamente más, mejor y con propósito, o sea, involucrándose en la toma de decisiones. Esta técnica de aprendizaje se encuentra en plena expansión, por lo que se debe aprovechar su energía, motivación y potencial.

1.3. FLIPPED LEARNING MODEL: ESTADO DE LA CUESTIÓN

El resurgimiento del aprendizaje invertido, en el que la instrucción directa se lleva a cabo de forma individual en lugar de grupal, transforma el aprendizaje en significativo y hace que la educación continúe siendo objeto de debate. En este marco, se discute la creación del contexto adecuado para el desarrollo de habilidades de retención o la evolución de “sage on the stage” [“sabio en el escenario”] a “guide on the side” [“guía a un lado”] a través de planes de estudio alternativos (Arum y Roska, 2010; King, 1993, p. 30). La diferencia entre los roles mencionados reside en que el sabio imparte conocimiento a través de conferencias, lo que merma la autonomía del oyente, mientras que el guía asiste y corrige. La combinación de ambos enfoques activa el aprendizaje y cubre las demandas actuales del alumnado. El aprendizaje activo se asemeja a lo que ocurre cuando “an instructor stops lecturing and students work on a question or task designed to help them understand a concept” [“un docente deja de dar su clase y los alumnos tratan de resolver una cuestión o tarea diseñada para ayudarles a

entender un concepto”] (Andrews *et al.* 2011, p. 394). Los meta-analistas encontraron características asociadas con el aprendizaje eficiente (conciencia, concentración, enfoque profundo de aprendizaje) que impactaban positivamente en el rendimiento, y características consideradas pasivas (dilación, enfoques superficiales de aprendizaje) asociadas negativamente con la productividad y vinculadas a exposiciones colectivas (Richardson *et al.*, 2012).

No obstante, a pesar de su cuestionada eficacia para la adquisición de conocimientos y habilidades, las explicaciones magistrales a un grupo siguen siendo el modo de instrucción dominante en la mayor parte de centros de enseñanza (Hattie, 2008; Prober y Heath, 2012; Schwerdt y Wupperman, 2011). Adicionalmente, se ha demostrado que la atención disminuye tras los diez primeros minutos de clase y, aunque aumenta al final de la sesión, solo se recuerda un veinte por ciento del contenido (Hartley y Cameron, 1967; MacManaway, 1970). Asimismo, la enseñanza tradicional consume tiempo fuera del aula para la resolución y práctica de desafíos, lo que ha propiciado que los modelos de aula invertida hayan sido objeto de atención últimamente, como se verá a continuación (Bergmann y Sams, 2012a). En ellos, la transmisión informativa característica de la clase tradicional sucede fuera del horario escolar. En su lugar, se proponen tareas activas y colaborativas y, después de la sesión, se continúa trabajando para consolidar el conocimiento.

Hacer frente a un nuevo enfoque pedagógico requiere evaluar la eficacia de los formatos anteriores. Cherry (2010) sugirió que el aprendizaje mixto o *blended learning* implicaba un cambio de estrategia en tres áreas: de aprendizaje focalizado en el profesorado a aprendizaje centrado en el alumnado, de intercambios limitados a interacciones muy frecuentes entre estudiantes y recursos, y, por último, la incorporación deliberada y no intermitente de la evaluación formativa y acumulativa. A esta transformación se unieron Staker y Horn (2012), que presentaron cuatro modelos de *blended learning*:

1. *Rotation Model*: Rotación en un determinado curso o materia y dentro de un horario fijo debido a la variedad de modalidades de aprendizaje (en línea, en pequeños o grandes grupos, por proyectos grupales, en clases individuales...).
- a. *Station Rotation*: Implementación del anterior modelo en la que se rota en un horario fijo, o a discreción del docente, entre las modalidades de aprendizaje en el aula. Se incluyen actividades de aprendizaje en línea, en pequeños grupos o en grupo clase, proyectos grupales, clases individuales, y tareas de papel y lápiz. Algunas prácticas involucran a toda la clase (actividades colaborativas), mientras que otras dividen la clase en pequeños grupos o se realizan de manera individual. Difiere del modelo *Individual Rotation* en que el alumnado rota por todas las estaciones, no solo por las predeterminadas en su programación personalizada.

- b. *Lab Rotation*: Puesta en práctica del modelo principal en la que el alumnado rota en un curso o área determinada dentro de un horario fijo o, a discreción del docente, entre varios lugares o aulas del centro, dedicándose, al menos uno de ellos, al aprendizaje en línea.
 - c. *Flipped Classroom*: También basado en la rotación en un curso o área y horario fijo. La práctica o proyecto, dirigida por el profesorado, se mueve entre el centro escolar (durante la jornada) y una ubicación remota (a menudo, el hogar) después del horario escolar. La entrega principal de contenidos y su instrucción es en línea. Los modelos de aula invertida concuerdan con la idea de que el aprendizaje combinado permite al alumnado ejercer algún tipo de control sobre elementos como el tiempo, el lugar, la ruta o el ritmo.
 - d. *Individual Rotation*: En esta ocasión, el alumnado rota de manera individual y personalizada en un horario fijo entre las distintas modalidades de aprendizaje siendo, al menos una de ellas, el aprendizaje en línea. Se establecen horarios individuales y adaptados a cada estudiante. Este modelo se diferencia del resto en que el alumnado no tiene necesariamente que rotar a la estación disponible.
2. *Flex Model*: Programa en el que el contenido y la instrucción se realizan, principalmente, por Internet. El alumnado se mueve, de manera individual y personalizada, entre distintas modalidades de aprendizaje dentro de un horario fluido. Se proporciona apoyo continuo de manera flexible a través de actividades en pequeños grupos, proyectos de grupo o clases individuales. Algunas implementaciones tienen un apoyo sustancial, mientras que otras cuentan con un soporte mínimo.
3. *Self-Blend Model*: Realización de uno o más cursos en línea como complemento de las clases tradicionales. El alumnado actúa individualmente, bajo su propio criterio y elección, realizando cursos presenciales y virtuales.
4. *Enriched-Virtual Model*: Experiencia colectiva que consiste en la división del tiempo entre la asistencia a clases tradicionales y el aprendizaje a distancia mediante entregas virtuales de contenido e instrucción. Muchos de estos programas comenzaron siendo virtuales a tiempo completo antes de pasar al desarrollo mixto.

Como se ha mostrado, *Flipped Classroom* forma parte del primer modelo. Mezcla elementos presenciales (modelo tradicional de enseñanza) y virtuales (*Massive Open Online Course* - MOOC), lo que reduce gastos y llega a un mayor número de estudiantes. Las explicaciones se presentan en forma de vídeos, conferencias o artículos digitales, y el tiempo de clase se destina a la resolución de problemas

complejos, una cobertura conceptual más profunda y la interacción entre pares (Gajjar, 2013; Strayer, 2012; Tucker, 2012). Obviamente, la combinación de métodos presenciales y en línea fomenta una educación de calidad (Du *et al.*, 2014). Y, por añadidura, cuenta con la aprobación de investigaciones que han evidenciado su eficacia en todos los niveles educativos, haciendo que haya ganado popularidad y, consecuentemente, adeptos frente a los ya mencionados, lo que no es de extrañar dada su novedosa dinámica, fruto de la combinación de bajos (términos, definiciones y contenido básico) y altos niveles de aprendizaje (contenido aplicado).

A este respecto, el Departamento de Educación de Estados Unidos realizó una revisión empírica de cuarenta y cinco estudios bastante reveladora. Su metaanálisis confirmó que el rendimiento es superior, con un promedio que ascendió al treinta y cinco por ciento, en el modelo virtual o *blended* (mixto) que en el presencial, y es que “In the Flipped Learning model, teachers shift direct learning out of the large group learning space and move it into the individual learning space, with the help of one of several technologies” [“En el modelo de aula invertida, los docentes cambian la enseñanza directa del espacio de aprendizaje del grupo clase por el espacio de aprendizaje individual, con la ayuda de una de varias tecnologías”] (Hamdan *et al.*, 2013, p. 4; Means *et al.*, 2010; Pettys, 2012).

A pesar de ello, algunos sectores se han mostrado inicialmente reticentes a su adopción. Sin embargo, no es la primera vez que los cambios sociales actúan como resorte para modificar aspectos de la enseñanza. Llegado el momento, a menudo se recuperan conceptos anteriores, como es el caso del aula invertida. Ya en 1982, Baker (2000) empezó a utilizar medios electrónicos para ofrecer material memorístico fuera de clase, pero encontró dos obstáculos: el modo de desarrollar el material y el factor temporal. En 1995, la edición de un sistema de gestión de contenido permitió que este autor colgase apuntes en línea y los recuperase para mostrarlos durante el desarrollo de las lecciones. De esta forma, advirtió la capacidad de los estudiantes para recuperar información y desarrolló un plan de acción centrado en cuatro acciones —a saber: *clarify, expand, apply, practice*— para hacer el tiempo de clase más significativo.

Los resultados de su trabajo mostraron percepciones positivas, pues el alumnado calificaba su aprendizaje de personalizado al fomentar el pensamiento crítico y cooperativo, y proporcionar un mayor control gracias a los recursos en línea. El concepto se presentó entre 1996 y 1998 y, en este último año, se empezó a conocer como *The Classroom Flip* (Baker, 2000). Al mismo tiempo, se diseñó e implementó un procedimiento similar, denominado *The Inverted Classroom*, llevado a cabo de manera semejante al concepto anterior: “Inverting the classroom means that events that have traditionally taken place inside the classroom now take place outside the classroom and vice versa. The use of learning technologies, particularly multimedia, provide new opportunities for students to learn” [“Invertir el aula significa

que los sucesos que han tenido lugar tradicionalmente dentro del aula ahora tienen lugar fuera de esta y viceversa. El uso de tecnologías de aprendizaje, en especial multimedia, proporciona al alumnado nuevas oportunidades de aprender”] (Lage *et al.*, 2000, p. 32).

Posteriormente, *Khan Academy* (Khan, 2006) hizo una gran contribución con su videoteca de más de mil trescientos vídeos sobre temas educativos, que facilitó el progreso del alumnado con la ayuda de tutoriales y ejercicios prácticos (Tucker, 2012). Al tratarse de una modalidad dinámica de aprendizaje gracias al uso informático e Internet, es posible detallar fuera del horario de clase los componentes que se transmiten en una clase tradicional y reemplazarlos por actividades interactivas para fomentar el aprendizaje activo (Berrett, 2012; Milman, 2012; Strayer, 2012).

Por tanto, este modelo está recibiendo cada vez más atención en los centros educativos y en la prensa popular debido a los beneficios educativos, la satisfacción de las necesidades del estudiante y la disponibilidad de tecnologías emergentes (Toppo, 2011; Tucker, 2012). Una de sus ventajas es la necesidad de interacción docente-alumnado para el desarrollo de las actividades prácticas en clase, lo que evita la rutina. Igualmente, es eficaz para aprender de expertos a través de materiales audiovisuales. Además, las lecciones se adaptan al ritmo de cada alumno, pues se pueden visualizar repetidamente, en cualquier momento y lugar (Gannod *et al.*, 2008). Todos los alicientes mencionados derivan, en definitiva, del uso de las nuevas tecnologías en educación. La práctica indica que el éxito del aprendizaje depende de la autonomía y capacidad del alumnado para reflexionar sobre sus experiencias, lo que ayuda a la retención de información (Schön, 1983). El empleo de herramientas tecnológicas beneficia este proceso, ya que brinda comunicación, que es el “fundamento de la vida en sociedad”, animación, simulación e interactividad, apoya el aprendizaje y desempeña un papel clave en el proceso reflexivo (Núñez Delgado, 2001, p. 85; Price *et al.*, 2003).

Los avances tecnológicos han impactado en casi todas las facetas culturales. A medida que las nuevas tecnologías se hicieron accesibles, se unieron a la educación en un intento por innovar, lo que ha supuesto la introducción de cambios educativos a niveles como el esfuerzo, rigor y trabajo intelectual. Indudablemente, el uso de la tecnología ha hecho posible una atención más individualizada que exige una transformación en el diseño de actividades que la impulsen y eduquen para su uso adecuado.

Los estudiantes de hoy en día están continuamente conectados a personas y a información, pues han utilizado la tecnología desde edades muy tempranas: el setenta y cinco por ciento de niños menores de cuatro años utiliza ordenadores y aquellos entre ocho y dieciocho años pasan siete horas y media diarias frente a una pantalla visualizando contenido. La tecnología actual ha provocado que el alumnado espere una respuesta instantánea y la satisfacción en la búsqueda de algo, ya sea información o contacto con amistades. Buscan reiteradamente todo lo que les interesa. El mundo de la información

gira en torno a ellos, lo que ha dificultado que aprendan pacientemente de una presentación ordenada. Los teléfonos inteligentes y servicios de mensajería forman parte de su vida (Muhlhauser y Trompler, 2002). Determinados estudios sobre el uso de la telefonía móvil en el aula han demostrado su utilidad para activar el aprendizaje haciendo uso de interacciones a través de mensajes, lo que es positivo para el aula invertida. Los dispositivos móviles han hecho de la información mundial un recurso fácilmente accesible (Markett *et al.*, 2006; Virvou y Alepis, 2005). El actual acceso ubicuo a un almacén de datos no indexados origina la demanda de retroalimentación instantánea y crea consciencia de la vasta cantidad de fuentes de conocimiento disponibles, además del libro de texto.

Prensky (2001) utiliza el término “digital natives” [“nativos digitales”] para describir a los estudiantes nacidos en este mundo moderno (p. 1). Los compara con hablantes nativos de una lengua, a diferencia de los inmigrantes, que nunca llegarán a entender completamente los matices y tendencias culturales: “it is very likely that students’ brains have physically changed and are different from ours” [“es muy probable que el cerebro de los alumnos haya cambiado físicamente y sea distinto al nuestro”] (Prensky, 2001, p. 1). En consecuencia, sus patrones de pensamiento hacen que sientan preferencia por la tecnología, por lo que se debe fomentar su inclusión en el proceso de aprendizaje (Beichner, 2014; Jonas-Dwyer y Pospisil, 2004).

La realidad es que el crecimiento de la cultura digital impulsa el uso de herramientas de comunicación. Por suerte, Internet es una plataforma mundial cada vez más y mejor orientada al sector educativo. De igual modo, posee algunas características del aprendizaje invertido: ecología, cooperación y multidisciplinariedad. Pero el rápido incremento de dispositivos electrónicos portátiles supone la accesibilidad a una cantidad cada vez mayor de recursos audiovisuales que requieren el desarrollo de habilidades digitales con una base científica y tecnológica.

De hecho, el denominado aprendizaje móvil o *mobile learning* no consiste, simplemente, en la digitalización de sistemas educativos, sino en el aprendizaje combinado con tecnologías digitales. Su principal atractivo es cubrir las demandas de la enseñanza actual, o sea, brindar al aprendiz omnipresente contenido actualizado, personalizado y fraccionado para facilitar su retención. El uso del teléfono móvil forma un puente de comunicación inmediato para el posterior debate sobre experiencias de aprendizaje. Del mismo modo, permite la entrega de información sin limitaciones: captura de contenido en formatos variados, material de aprendizaje multimodal y acceso al propio ritmo. El aprendizaje a través de cualquier dispositivo móvil tiene atributos tecnológicos y pedagógicos únicos: *portability, social interactivity, context, and individuality* [portabilidad, interacción social, contexto e individualidad] (Klopfer y Squire, 2008).

De ahí se derivan las tres características de esta pedagogía: autenticidad para un aprendizaje contextualizado y participativo, frecuencia de intercambio de información e implicación para alcanzar la autonomía (Kearneya *et al.*, 2012). Los estudiantes experimentan la influencia del entorno del aprendizaje electrónico móvil o *m-learning* en la organización espacial y temporal, tanto presencial como virtual. Su estructura se adapta al ritmo creciente y en constante evolución del conocimiento. Esto es, se invalida la necesidad de recordar todos los datos, basta con saber el modo de localizarlos.

1.3.1. Alfabetización informacional

Realmente, la tecnología ha cambiado el pensamiento de los estudiantes y mejorado sus habilidades de búsqueda en detrimento de las de memorización. Para beneficiarse de esta tendencia, deben recuperar, seleccionar y recopilar datos útiles entre las fuentes digitales disponibles y decidir si desean procesarlos (Padilla, 2010; Trilling y Fadel, 2009). En otros términos, necesitan desarrollar competencias de alfabetización y pensamiento crítico para avanzar en su aprendizaje.

La alfabetización informacional se refiere, precisamente, al dominio de los conocimientos necesarios para la recolección, síntesis, análisis, interpretación y evaluación de la información; y a la adquisición de las actitudes adecuadas para su procesamiento (Kong, 2007; Price *et al.*, 2011). Varios son los autores (Kang *et al.*, 2010; Kong, 2008) que coinciden en la idea de que aborda cuatro aspectos principales:

- Perspectiva cognitiva: Habilidad de comunicar decisiones en la resolución de problemas.
- Perspectiva meta-cognitiva: Capacidad para procesar información de forma reflexiva.
- Perspectiva afectiva: Disfrute del proceso de consulta de datos.
- Perspectiva socio-cultural: Muestra de autonomía y responsabilidad social en el uso de información.

A este respecto, los investigadores han aunado esfuerzos para integrar el desarrollo de competencias de alfabetización informacional en el aprendizaje. Justamente, el aula invertida mejora el desarrollo de *information literacy* y el pensamiento crítico mediante la introducción de tareas de construcción de conocimiento a través de la interacción y el aprendizaje colaborativo en horario lectivo (Bergmann y Sams, 2012b; Davies *et al.*, 2013; Flumerfelt y Green, 2013; Missildine *et al.*, 2013). Así, los estudiantes toman el control del propio ritmo, progreso y responsabilidad en función de sus necesidades. Por su parte, los docentes conectan significativamente con el alumnado en un proceso continuo de observación, orientación, debate y ayuda (Flumerfelt y Green, 2013; Fulton, 2012). De esta manera, se fomenta el cambio de la enseñanza centrada en el profesorado a la enseñanza centrada en el alumnado.

La creación actual de aulas digitales proporciona oportunidades para el desarrollo y práctica de competencias de *information literacy* y la promoción de habilidades de pensamiento crítico (Gut, 2011; Kang *et al.*, 2010; Kong, 2014). En este modo de actuar se utilizan dispositivos móviles para acceder a recursos con información adicional a los libros de texto y asimilar críticamente la información que contienen (Chan, 2010; Chang *et al.*, 2009; John y Wheeler, 2008; Wong y Looi, 2011). Por habilidad de pensamiento crítico se entiende la capacidad para reflexionar y juzgar diestramente con el objeto de discriminar información fiable durante el razonamiento y resolución de problemas (Ennis, 2002; Gut, 2011). Para algunos autores (Hughes *et al.*, 2010; Yeh, 2009), las habilidades de pensamiento crítico se centran en cinco grandes perspectivas:

- La perspectiva de identificación de hipótesis para reconocer las ideas o suposiciones subyacentes del problema a abordar.
- La perspectiva de inducción para razonar sobre la conexión entre un conjunto de datos específicos y, así, establecer una generalización fiable.
- La perspectiva de deducción por conexión razonada entre un conjunto de afirmaciones generales con el fin de llegar a una conclusión lógica.
- La perspectiva de explicación para debatir ideas que orienten a aclarar causas, contextos y consecuencias de los hechos que se planteen en el problema.
- La perspectiva de evaluación para usar un conjunto de criterios que determinen la calidad de los argumentos y resultados del problema.

Deng (2001, 2011) aboga por desarrollar habilidades de pensamiento crítico mediante temas complejos para posibilitar la comprensión profunda de conceptos y principios. Para fomentarla, se recomienda contar con tiempo suficiente para que el alumnado razone y debata preguntas de resolución de problemas, y animar a compartir trabajos y logros. Otra recomendación consiste en explicar previamente las respuestas y, posteriormente, analizarlas de manera colectiva. Los resultados de varios estudios muestran que la integración de elementos de pensamiento crítico en el aula posibilita que alumnado de nivel superior logre una mejora significativa en la capacidad de pensamiento crítico y el de nivel inferior tome conciencia de la necesidad de desarrollar estas habilidades en el aprendizaje, aunque le cueste mejorar tareas de pensamiento crítico relativas a la identificación y deducción de hipótesis.

Resulta evidente que la creación de aulas digitales sirve para fomentar competencias informacionales y habilidades de pensamiento crítico (Kong, 2014). Las aulas dotadas con dispositivos móviles proporcionan oportunidades para utilizar la tecnología digital y acceder a recursos digitales que contengan información sobre las materias aprendidas (Chan, 2010; John y Wheeler, 2008). Esto es, se

interconectan dispositivos móviles para completar tareas de aprendizaje o para acceder a fuentes de información adicional al libro de texto (Chang *et al.*, 2009; Wong y Looi, 2011). Estas tareas requieren, en primer lugar, un adecuado procesamiento de la información que proviene de diferentes fuentes y, posteriormente, su asimilación crítica para construir conocimiento. Por tanto, estas aulas proporcionan oportunidades para desarrollar y aplicar competencias informacionales y habilidades de pensamiento crítico (Gut, 2011; Kang *et al.*, 2010).

1.3.2. Teorías

Esta nueva manera digital de proceder metodológicamente está ligada a la teoría constructivista y a la teoría de la autodeterminación.

1.3.2.1. Teoría constructivista

La aparición de aulas digitales está relacionada con el aprendizaje constructivista, en el que el conocimiento se construye en la mente y el significado se desarrolla en un grupo social (Kirschner *et al.*, 2006; Richardson, 2003). Estas aulas habilitan para la comprensión profunda de conocimiento a través del acceso a información útil y la consideración de los estudiantes como pensadores con nuevas teorías sobre el mundo (Brooks y Brooks, 1999; Kong, 2011; Richardson, 2003). De acuerdo con la investigación constructivista sobre el modelo de ciclos de aprendizaje, la enseñanza consta de dos fases: adquisición de contenido y comprensión conceptual, y práctica y evaluación del concepto en situaciones nuevas (Heiss *et al.*, 1950; Lawson, 2002). Los estudiantes son, en este momento, el núcleo del modelo porque controlan su propio aprendizaje desde una posición activa, social y creativa (Milbrandt, 2004).

Aunque parezca evidente la importancia del instructor en este proceso, ninguna teoría la muestra. Sin embargo, hay constancia de que su comportamiento varía en un ambiente de aprendizaje centrado en el estudiante, como señala un estudio en el que veintitrés docentes establecieron actividades de grupos cooperativos de cuatro a seis semanas. Tras analizar las grabaciones de audio y las transcripciones de los cursos, se percibió un descenso de correcciones disciplinarias en las clases donde se llevaron a cabo actividades de aprendizaje cooperativo (Gillies, 2006). Una de las causas de esta reducción se puede atribuir al impacto positivo que ejerce el aprendizaje cooperativo en la autoestima del estudiante, que conduce a una mayor participación y a la disminución del comportamiento disruptivo (Cooper *et al.*, 1990).

Con todo, aun cuando el profesorado se forme constructivísticamente, sigue creyendo que “efficient learning is realized when the teacher delivers knowledge to the students” [“el aprendizaje efectivo tiene

lugar cuando el profesor transmite conocimiento al alumnado”], a pesar de que esta teoría defiende que la mente no es un mero recipiente de conocimiento, es decir, que la información se intercambia, no se transmite (Barak y Shakhman, 2008, p. 204; Brown *et al.*, 1983). No obstante, Brooks y Brooks (1999) observaron que los maestros, generalmente, difunden información de manera interactiva y validan el aprendizaje a través de opiniones, no de respuestas concretas. Por tanto, se confirma, una vez más, el papel primordial del docente en el desarrollo del entorno constructivista de aprendizaje. El problema es que “even if teachers understand the importance of curiosity, interest, and experience, many do not know how to use them in teaching situations” [“aunque los profesores entienden la importancia de la curiosidad, el interés y la experiencia, muchos no saben cómo usarlos en situaciones de enseñanza”], por lo que se debe informar de la dinámica *flipped* (Wiersma, 2008, p. 111).

En ella, el conocimiento debe construirse y reconstruirse para tratar de dar sentido a la nueva información partiendo de lo que ya se conoce. Este proceso de elaboración alcanza su plenitud mediante el uso y diseño de estrategias de aprendizaje activo (aprendizaje basado en problemas, simulación...) y potencia la reflexión para alcanzar todos los niveles de *la taxonomía de Bloom* (King, 1993; Krathwohl, 2002; López García, s.f.).

Muchas actividades de la clase invertida son de naturaleza constructivista, mientras que las actividades realizadas antes de clase parten de la enseñanza tradicional. La diferencia entre ambas reside en su concepción procedimental: en las aulas constructivistas se valora la búsqueda de información y el trabajo grupal, mientras que en las tradicionales se fomenta el trabajo individual mediante un plan de estudios fijo, pues se considera al alumnado como *pizarras en blanco* donde grabar la información (Brooks y Brooks, 1999).

Los estudios de caso que prueban la eficacia del modelo de aula invertida se basan, esencialmente, en la descripción de su implementación y en un informe con datos afectivos, o en estudios comparativos entre esta modalidad de aprendizaje y las tradicionales (Fulton, 2012; Lage *et al.*, 2000; Strayer, 2012; Tucker, 2012; Tune *et al.*, 2013). En verdad, los estudios comparativos ofrecen una visión más generalizable, lo que ha posibilitado que los investigadores encuentren tendencias positivas en este enfoque, a pesar de que se vean, en ocasiones, limitados por la falta de generalización, por el uso e intercambio de potenciales mecanismos causales y tratamientos imposibles de desagregar, y por la confrontación con un grupo de control (Strayer, 2012; Tucker, 2012; Tune *et al.*, 2013).

A pesar de lo expuesto, el aprendizaje constructivista parece una opción válida si consideramos la limitación temporal y sus ventajas en la enseñanza. Sin embargo, la naturaleza técnica de sus contenidos, la preferencia de muchos estudiantes por el aprendizaje tradicional y la imposición de *cubrir* todo el

contenido hacen que siga en desuso. En ese marco, Toto y Nguyen (2009) se cuestionan: “How do we convey the amount of information necessary to support an information rich education and yet also provide the applied experiences so essential to deepening that knowledge?” [“¿Cómo se transmite la cantidad de información necesaria para apoyar una educación rica en información proporcionando al mismo tiempo las experiencias aplicadas tan esenciales para profundizar en ese conocimiento?”] (p. 1).

Una opción válida podría ser la de impartir los contenidos fuera del aula, pues otro de los aspectos novedosos considerables de este tipo de aprendizaje es el hecho de que las actividades curriculares dependen, en gran medida, de fuentes primarias de datos y materiales manipulativos, en oposición a los libros de texto y cuadernos de trabajo de las aulas tradicionales (Brooks y Brooks, 1999). Por otra parte, la evaluación constructivista del aprendizaje se relaciona con la enseñanza mediante observaciones y exposiciones de los estudiantes, en lugar de producirse a través de pruebas. Asimismo, en un modelo de enseñanza tradicional, el instructor facilita la asimilación de contenidos utilizando diversos medios en el aula y los estudiantes aplican conceptos en forma de tareas. En cambio, en la clase invertida el alumnado adquiere el contenido antes de asistir a clase. Entonces, la diferencia principal entre estos modelos es el rol docente, que facilita temas y aumenta la responsabilidad de los integrantes en el proceso de aprendizaje. Vygotsky (1978) expuso la idea de que un instructor puede proporcionar un andamio para elevar el nivel de desarrollo y facilitar el aprendizaje. Y así es: en el aula invertida, los profesores ayudan a aplicar lo aprendido a través de ejercicios prácticos, proyectos de equipo y otras actividades (Hill, 2013).

1.3.2.2. Teoría de la autodeterminación

En la teoría de la autodeterminación o *self-determination theory* (SDT), el impulso para aprender se entiende como “the willingness to attend and learn material in a development program” [“la disposición para asistir y aprender material en un programa de desarrollo”] y su importancia es crucial (Cole *et al.*, 2004, p. 67). De igual forma, el intelecto influye en las competencias del alumnado, pero el nivel de motivación determina el esfuerzo (Savery y Duffy, citado en Milbrandt *et al.*, 2004). Este estímulo proviene de experiencias de conflicto cognitivo y su éxito reside en la creación de un entorno controlado y cooperativo en el que el alumnado experimente confusión. Dicho con otras palabras, el modelo de aula invertida origina el incentivo necesario para realizar el trabajo fuera de clase de manera independiente. Las expectativas del trabajo fuera de clase son altas: de diez a doce horas semanales por persona. Sin embargo, la realidad se impone y cuando los estudiantes responden encuestas sobre la cantidad de tiempo invertido realmente en sus estudios, los resultados son mucho más bajos. Para realizar las actividades de clase, el alumnado necesita hacer sus deberes, lo que conlleva un problema de falta de motivación. La teoría de la autodeterminación propuesta por Deci y Ryan (1985) ha influido en más de doscientos estudios empíricos en educación y representa un referente teórico útil para *flipped classroom* (Guay, 2008).

Es decir, la aplicación de la teoría de la autodeterminación al aula invertida radica en el acicate que proporciona el entorno de aprendizaje respecto a necesidades cognitivas básicas de competencia (dominio de conocimientos, habilidades y comportamientos), autonomía (control e independencia) y relación (pertenencia a un grupo social en un contexto determinado) (Deci y Ryan, 2008; Pintrich, 2003; Ryan y Deci, 2000a). Y es que la teoría de la autodeterminación se centra en la orientación motivacional y su impacto en el rendimiento individual. Se refiere a las actitudes que subyacen a las tareas y a los objetivos que influyen en las acciones del individuo. Tras décadas de investigaciones educativas, se han encontrado orientaciones motivacionales de influencia positiva en el desempeño, la satisfacción y el bienestar del alumnado (Flink *et al.*, 1990; Guay *et al.*, 2008; Ryan y Deci, 2000b; Vallerand *et al.*, 1997). Por tanto, la validez y adecuación del modelo *flipped classroom* dependerá de la medida en la que se potencien o dificulten este tipo de orientaciones.

Esta teoría se centra en la orientación motivacional y su impacto en el rendimiento, para lo que distingue entre motivación intrínseca y extrínseca. La primera se refiere a aquellas acciones en las que los individuos se involucran por considerarlas interesantes y agradables, mientras que la motivación extrínseca alude a los actos que realizan conforme a la consecución de determinados resultados, como recompensas (Deci y Ryan, 2008; Ryan y Deci, 2000a, 2000b). Las consecuencias directas derivadas de la reconfiguración espacial y temporal del ambiente de aprendizaje son el fomento de la participación individual y relación entre grupos, y el desarrollo de la independencia y habilidades del alumnado.

1.3.2.2.1. Motivación intrínseca

De acuerdo con la teoría de la autodeterminación, los contextos sociales que favorecen la sensación de aptitud mejorarán la motivación intrínseca. Sin embargo, los sentimientos de competencia solo aumentarán la motivación intrínseca cuando vayan acompañados de la sensación de autonomía (Ryan y Deci, 2000a, 2000b). En otras palabras, el estudiante que elija hacer el trabajo fuera de clase estará más motivado intrínsecamente que aquel que lo haga por obligación, por lo que la competencia y la autonomía despertarán y fomentarán este tipo de motivación. Algunas pruebas empíricas sugieren que es más probable que la motivación intrínseca surja también en contextos sociales seguros y comunicativos (Niemic y Ryan, 2009; Van Nuland *et al.*, 2012). Probablemente, una menor cantidad de trabajo fuera del aula en pequeños grupos y en un ambiente confiable mejoraría aún más el compromiso y la motivación.

En consecuencia, el término *motivación* no se perfila sin el de *compromiso*. La participación de los estudiantes engloba un conjunto de ideas, a menudo, fragmentadas, contradictorias y confusas. Y es que el alumno comprometido es el que se compromete y participa de manera activa, tanto de manera individual como grupal.

La participación también puede generar motivación intrínseca siempre que se intervenga en una actividad de aprendizaje intrínsecamente satisfactoria, es decir, nueva o desafiante (Ryan y Deci, 2000a, 2000b). La motivación intrínseca disminuye a medida que se sube de nivel y, a la vez, aumenta la motivación extrínseca debido a las crecientes demandas sociales en la vida personal y laboral (Leach y Zepke, 2011; Sheard *et al.*, 2010). Por tanto, para comprender plenamente el verdadero potencial de este enfoque es necesario explorar la naturaleza y dinámica de la motivación extrínseca.

1.3.2.2. Motivación extrínseca

Cuando un estudiante está animado por una recompensa externa, como una tarea específica necesaria para subir de nivel, está motivado extrínsecamente (Ryan y Deci, 2000a). Hay perspectivas teóricas que contemplan la motivación extrínseca inherente al alumnado (no autónoma), sin embargo, la teoría de la autodeterminación proporciona un marco diferenciador entre la autonomía parcial y la conducta motivada extrínsecamente (Ryan y Deci, 2000a, 2000b). Es necesario, y se considera un reto, motivar al alumnado para que autorregule su comportamiento sin ningún tipo de recompensa o penalización, para lo que es básico crear ambientes de aprendizaje en los que el alumnado adquiera valores vinculados a contenidos (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000a). Este proceso integrador es continuo y evoluciona desde la falta de voluntad hasta el compromiso activo (Román González, 2013). Si la intención participativa o autonomía es escasa, el alumnado no interactuará, por lo que no estará motivado intrínsecamente (Ryan y Deci, 2000a). En el extremo opuesto, la motivación extrínseca con mayor grado de autonomía se denomina regulación integrada porque las acciones que de ella derivan se asemejan a las obtenidas en la motivación intrínseca: ambas son autónomas.

La teoría de la autodeterminación, avalada por investigaciones empíricas, afirma que el alumnado integrará plenamente los valores promovidos en un curso cuando el aprendizaje satisfaga sus necesidades de autonomía (Deci *et al.*, 1994; Ryan y Deci, 2000a, 2000b; Williams y Deci, 1996). Por tanto, se deduce que considerar al estudiante participante activo y fomentar su autonomía mediante la regulación integrada, influye positivamente en su comportamiento de aprendizaje, lo que eleva el nivel de motivación extrínseca.

Flipped classroom crea ambientes que animan al alumnado a ser el centro de este proceso. Es decir, su participación le da la oportunidad de crear y difundir conocimiento, lo que hace que se sienta más competente que en el rol de receptor pasivo (Gauci *et al.*, 2009; Lord *et al.*, 2012; Prince, 2004; Thaman *et al.*, 2013). La adquisición de competencias provoca la integración de valores y conduce a la obtención de altos niveles de motivación extrínseca, de ahí que el grado en el que el ambiente de aprendizaje satisfaga relaciones favorables determine la obtención de valores (Beachboard *et al.*,

2011; Niemiec y Ryan, 2009; Ryan y Deci, 2000a, 2000b; Ryan *et al.*, 1994). O sea, el fomento de la participación autónoma proporcionará ambientes de aprendizaje que propicien el incremento de los niveles de relación.

El aula invertida aumenta la motivación, por tanto, incrementará la cantidad de trabajo realizado dentro y fuera de clase. Lo novedoso es que adapta las tareas gestionando, así, la carga cognitiva. Partiendo de que cada individuo posee una cantidad limitada de memoria, se sugiere que la sobrecarga memorística impide el aprendizaje (Clark *et al.*, 2005; Miller, 1956). Los investigadores han manipulado la carga cognitiva en sus ensayos a través de numerosas técnicas y han enumerado sus efectos, tanto beneficiosos como perjudiciales, para el aprendizaje (Ginns, 2005). *Flipped classroom* proporciona oportunidades, algunas implícitas mientras que otras requieren una toma de decisiones en el diseño de tareas, para manejar la carga cognitiva y, por tanto, mejorar el aprendizaje. En definitiva, Clark *et al.* (2005) afirman que se experimentan diferentes tipos de carga cognitiva en el proceso de aprendizaje:

- La carga intrínseca de una tarea es el núcleo inmutable de un problema o concepto.
- La carga adicional es extraña y puede hacer una tarea más difícil, por lo que no siempre conducirá al aprendizaje.
- La carga pertinente ayuda al aprendizaje valiéndose de métodos como, por ejemplo, mapas mentales.

La investigación empírica ha conseguido diferentes resultados variando la cantidad de carga pertinente y adicional. Por tanto, aunque el enfoque del aula tradicional podría ser tan válido como los demás para transmitir información, *flipped* permite una mejor gestión de la carga cognitiva al promover la enseñanza fuera del aula (Bligh, 2000). Lo que realmente marca la diferencia entre los dos modelos es el cambio del modo de transmisión, ya que en el modelo *flipped* el alumnado manipula el ritmo de los vídeos, lo que también se conoce como *selfpacing*, y, por tanto, el de su aprendizaje. Es decir, es capaz de gestionar su carga cognitiva y memoria de trabajo (Clark *et al.*, 2005). Un dato significativo es que el alumnado con alto rendimiento se beneficia menos de las grabaciones que el de bajo rendimiento, lo que confirma que las estrategias que funcionan para el alumnado principiante pueden tener un efecto insignificante en el alumnado más adelantado, incluso pueden empeorar su aprendizaje (Clark *et al.*, 2005; Owston *et al.*, 2011). En cualquier caso, el aprendizaje de una clase mixta es complicado siguiendo el método tradicional, pero el diseño previo detallado de un aprendizaje analítico mejora la experiencia individual y la cantidad de mapas mentales. Así pues, un estudiante experto podría tener más y mejores esquemas que un estudiante novato, y esto influiría sustancialmente en su aprendizaje.

Los vídeos, o material analizado fuera del horario escolar, proporcionan múltiples versiones adaptadas a la diversidad de conocimientos previos del alumnado. Sin embargo, lo más sensato es realizar valoraciones individuales para poder identificar áreas comunes de dificultad. Simplemente reconfigurando el espacio y el tiempo, se elegirá el mejor modo de diseñar, adaptar y orientar las actividades a las habilidades del alumnado.

1.3.3. Aplicación del aula invertida en las aulas

Flipped Learning Model se podría describir afirmando que la lección se desarrolla en casa y los deberes se hacen en clase (Bergmann y Sams, 2012a). Está diseñado para que los estudiantes participen activamente en el aula y fomenten su autonomía, competencia y comunicación. Como muestran algunos portales docentes, el aula invertida ha propiciado que el alumnado lea textos, vea vídeos complementarios o resuelva problemas adicionales fuera de clase (*The flipped classroom*, s.f.). *Flipped Learning* es atractivo y se centra en el estudiante, pero sigue una estructura que se verá alterada por la personalidad de cada docente, aunque, por lo general, su rutina incluye una breve evaluación de los contenidos ofertados antes de clase, una mini-lección para insistir en conceptos difíciles y bloques de trabajo del proyecto (Santiago Campión, 2014). A pesar de estas claras directrices, Sams *et al.* (2014) sostienen que su dinámica es compleja e incorpora cuatro pilares (F-L-I-P) a la práctica educativa:

- *Flexible environment*: Su marco aporta flexibilidad espacial y temporal que modifica el ritmo y evaluación. *Flipped learning* engloba gran variedad de modos de aprendizaje que posibilitan el trabajo individual o grupal, por esto, los docentes suelen reorganizar el aula físicamente. Por consiguiente, el docente debe observar al alumnado y reinventarse continuamente. Para lograrlo, realizará los ajustes correspondientes basándose en observaciones y proporcionará formas variadas de aprendizaje y evaluación. De este modo, conseguirá que el alumnado interactúe y reflexione sobre su aprendizaje dentro de unos márgenes preestablecidos.
- *Learning culture*: El alumnado se involucra en la construcción de conocimiento y evalúa su aprendizaje. A diferencia del modelo tradicional, centrado en el docente como principal fuente de información, el aula invertida desplaza deliberadamente el foco de atención e instrucción al alumnado, que dedica el tiempo de clase a explorar temas con mayor profundidad creando, inconscientemente, oportunidades significativas de aprendizaje en las que participa activamente construyendo su propio conocimiento y evaluando su aprendizaje. Por tanto, es requisito indispensable involucrar al alumnado en actividades significativas y accesibles. En consecuencia, el docente se posicionará en un segundo plano.

- *Intentional content*: El docente maximiza el tiempo de clase y, acorde con el nivel y materia a impartir, adopta métodos de aprendizaje activo y estrategias centradas en el alumnado para desarrollar la comprensión conceptual y fluidez procedimental. También determina lo que necesita para enseñar y los materiales que el alumnado debe explorar. Para su consecución se priorizan conceptos utilizados en la instrucción directa, a los que el alumnado accederá por sí mismo, y se crea y selecciona contenido relevante y accesible al alumnado.
- *Professional educator*: El profesorado proporciona retroalimentación relevante y evalúa al alumnado, a la vez que mantiene el contacto con profesionales para mejorar su instrucción. El papel de un educador profesional es aún más importante y exigente en un aula invertida que en una tradicional. Durante el tiempo de clase, observa continuamente a sus estudiantes y es un reflejo de su práctica. Además, aprende a tolerar un caos controlado. A pesar de la aparente invisibilidad de su rol docente, *professional educator* es el ingrediente principal que posibilita la puesta en práctica de este tipo de aprendizaje. Es fundamental, por tanto, ponerse a disposición del alumnado, proporcionándole, de manera individual y grupal, retroalimentación en tiempo real; llevar a cabo evaluaciones formativas durante el tiempo de clase a través de la observación y el registro de datos; y colaborar y reflexionar con compañeros para asumir la responsabilidad de transformar la propia práctica docente (Sams *et al.*, 2014).

La conjunción apropiada de estos pilares favorece la transmisión de información fuera de clase y propicia el uso del tiempo de clase para actividades de aprendizaje activas y sociales, lo que requiere que el alumnado complete actividades previa y posteriormente al desarrollo de la sesión para que se beneficie plenamente del trabajo de clase. De hecho, es relativamente frecuente que el docente se plantee diversas propuestas metodológicas que refuercen y hagan coherente el diseño del aula invertida. Todas ellas cuentan con constante apoyo tecnológico y posicionan al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje. El uso de una u otra propuesta dependerá de la edad del alumnado, de su madurez y experiencia en el trabajo cooperativo y colaborativo, y de la naturaleza de los contenidos de aprendizaje (Fundación Telefónica, s.f.).

Dicho de otra forma, este modelo se centra en el estudiante (edad, madurez y experiencia en trabajo cooperativo), a pesar de que su estructura varía en función del docente y de la naturaleza de los contenidos de aprendizaje. Por ende, a tenor de la Fundación Telefónica (s.f.), su praxis puede tomar formas metodológicas diversas:

- *Discovery Based Learning*: Se centra en la investigación que el estudiante lleva a cabo para descubrir datos, relaciones y conceptos. Se estructura en torno a la teoría del aprendizaje constructivista. La interacción del alumnado se produce mediante la exploración y manipulación

de objetos, planteando o resolviendo preguntas, debatiendo y realizando experimentos. Como resultado, se recuerdan, retienen y aprenden conceptos, procesos y conocimientos.

- *Problem Based Learning*: Promueve el aprendizaje de contenidos en contextos complejos, multidisciplinares y realistas. Implica un modelo pedagógico centrado en el alumnado que, individual o grupalmente, identifica o recuerda lo que sabe, lo que necesita saber y el modo de acceder a información que resuelva el problema. El papel del profesorado consiste en hacer preguntas orientativas, proporcionar recursos adecuados, guiar debates y diseñar evaluaciones.
- *Challenge Based Learning*: Fomenta el uso tecnológico y colaborativo para resolver problemas auténticos. Constituye una aproximación multidisciplinar muy atractiva porque exige el trabajo conjunto de alumnado, docentes y expertos de reconocido prestigio a nivel mundial para desarrollar un conocimiento más profundo del contenido, asumiendo y resolviendo retos, actuando y compartiendo su experiencia.
- *Case Study Based Learning*: Se basa en la comprensión de una realidad compleja a través de la descripción y el análisis de la situación.

En suma, el aula invertida ofrece una nueva modalidad para la enseñanza y el aprendizaje, lo que conlleva un cambio de instrucción. En ella, el docente no se posiciona frente al grupo, sino que contribuye, coopera y colabora en el proceso educativo. Por su parte, el alumnado cambia su rol de participante pasivo e incrementa su grado de responsabilidad. Aún no se conoce fidedignamente la evolución de *flipped classroom*, pero las investigaciones realizadas estiman un drástico impacto en todos los niveles educativos. La combinación de métodos tradicionales de enseñanza con el aprendizaje en línea está jugando, sin duda, un papel importante en la provisión de calidad educativa (Shi-Chun *et al.*, 2014).

1.3.3.1. Ventajas

Como se ha mencionado, el aula invertida abarca propuestas metodológicas y muchos otros enfoques, incluyendo el aprendizaje activo y colaborativo, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos, por lo que sus ventajas en el alumnado y el profesorado son numerosas (Dollar, 2011; Prince, 2004; Yadav *et al.*, 2011). Se trata de un trabajo cercano y colectivo, que permite agrupamientos variados y se adapta al ritmo individual del alumnado, lo que provoca un progreso en la capacidad para resolver problemas y bajos niveles de frustración.

En el aula tradicional, el alumnado, a menudo, trata de captar lo que se enseña en el instante en el que el docente realiza la explicación y puede pasar por alto aspectos importantes al tratar de reproducir el contenido. El aula invertida permite la lectura de artículos y el visionado de vídeos fuera

del aula para, posteriormente, trabajar en proyectos durante el horario escolar, lo que incrementa el trabajo en equipo y mejora la comprensión y confianza recíprocas. Consecuentemente, el docente dedica el tiempo escolar a atender individualmente a aquellos estudiantes que necesiten ayuda adicional. Los vídeos u otros medios pregrabados permiten que el alumnado tome control de su propio ritmo de aprendizaje, pues podrá verlos, rebobinarlos o avanzar rápidamente. Además, los proyectos de aprendizaje colaborativo fomentan la ayuda mutua en la consecución de niveles de habilidad debido a la interacción social, el trabajo en equipo y la diversidad cultural (Santiago Campión, 2013).

1.3.3.2. Desventajas

A diferencia de lo que sucede en la literatura académica, en la literatura popular abundan las definiciones de *flipped classroom* (Pierce y Fox, 2012). Tomando como referencia estos múltiples significados e interpretaciones, Abeysekera y Dawson (2015) enumeran las siguientes características:

- Cambio en el uso del tiempo dentro y fuera del aula.
- Realización de las tareas en clase y, del trabajo de clase, fuera del aula.
- Aprendizaje activo, grupal y basado en la resolución de problemas.
- Actividades previas y posteriores a la sesión.
- Uso de la tecnología, especialmente del vídeo.

Todas ellas hacen que este método se esté adoptando con mucho entusiasmo, pero se debe actuar con prudencia y ser receptivo ante cualquier información que evidencie su invalidez a nivel práctico, como pueda ser:

- Dificultad de evaluación: Generalmente, las pruebas se proporcionan de forma sincrónica para juzgar lo aprendido durante un período de tiempo. No obstante, en este marco cada estudiante realiza la evaluación en diferentes momentos, lo que puede provocar que el alumno retrase su aprendizaje cuando vea que se acerca el momento del temido examen.
- Accesibilidad a Internet fluctuante: Los estudiantes de zonas desfavorecidas podrían verse afectados por la carencia del acceso tecnológico que requiere *flipped classroom*, por lo que deberían utilizar ordenadores públicos de bibliotecas o cibercafés, lo que, asimismo, limita las posibilidades en función de la disponibilidad tecnológica y voluntad del alumnado.
- Dependencia de la motivación del alumnado: Como se ha mencionado, una de las características más significativas del aula invertida es la de trabajar conocimientos y habilidades a diferentes

ritmos, pero esto depende de la motivación del alumnado, ya que puede que el alumnado menos motivado trabaje menos (Krueger, s.f.).

- Promoción de un ambiente de aprendizaje informal: Los estudiantes realizan su tarea únicamente frente a una pantalla de ordenador, lo que se suma a su tiempo de ocio y les impide desconectar de los dispositivos tecnológicos.
- Trabajo simultáneo sobre un mismo tema, lo que puede ser complicado.

1.3.4. Conclusiones

Desde una perspectiva cognitiva, varios trabajos preparatorios al ritmo del alumnado gestionarían mejor su memoria de trabajo que las clases tradicionales (Clark *et al.*, 2005). Por ello, se precisan pruebas específicas que determinen el impacto en el rendimiento del alumnado (Tamim *et al.*, 2011). De igual modo, el enfoque *flipped* podría eliminar otros modelos de eficacia demostrada y, aparentemente, más fiables, como *process-oriented guided inquiry learning*, *peer-led team learning* o *peer instruction* (Gosser *et al.*, 2001; Mazur, 1997; Moog y Spencer, 2008; Tamim *et al.*, 2011). De ahí el interés por una fructífera puesta en práctica, precisamente porque la implementación a gran escala de este modelo se basa en intervenciones a pequeña escala que incluyen estudios experimentales, meta-estudios o revisiones sistemáticas, y trabajos cualitativos basados en el aprendizaje y experiencia del alumnado.

La conjunción apropiada de estos enfoques pedagógicos favorece que se transmita información fuera del aula y se emplee el tiempo de clase en la realización de actividades sociales de aprendizaje. En este sentido, Strayer (2007), basándose en las teorías de aprendizaje activo de Piaget (1971), manifiesta que el aula invertida pretende crear un entorno de aprendizaje dinámico en clase a la vez que garantiza la cobertura de contenidos:

The classroom flip is usually motivated by a desire to learn through active participation in the classroom. What exactly is meant by active participation? Is not all learning active, whether from a book, a lecture, or small group activity? Piaget says that learning occurs not when a person merely copies an idea, but when a person acts on it. [El aula invertida normalmente está motivada por un deseo de aprender a través de la participación activa en clase. ¿A qué se refiere exactamente la participación activa? ¿No es activo todo el aprendizaje, provenga de un libro, una clase o una actividad en pequeño grupo? Piaget afirma que el aprendizaje tiene lugar no simplemente cuando una persona copia una idea, sino cuando una persona actúa sobre ella.] (p. 32)

Baker (2000) asegura que los objetivos del aula invertida son encontrar un enfoque que haga posible el cambio de “sage” a “guide”, reducir la cantidad de tiempo de explicación en clase para centrarse más en la comprensión que en la memorización de contenidos, proporcionar al alumnado mayor control sobre su propia experiencia, darle un sentido para que adquiera responsabilidad en su práctica y ofrecerle más oportunidades con el fin de que aprenda de sus compañeros (p. 9). Durante la clase tradicional, se dispone de poco tiempo para conectar los puntos de análisis. En *flipped classroom*, sin embargo, se presenta el nuevo contenido en vídeos y se dedica el tiempo de clase a realizar actividades que mejoren el aprendizaje (Slomanson, 2014).

En cualquier caso, se deben “propiciar espacios de aprendizaje participativos, reflexivos, críticos, dialógicos, interdisciplinarios y creativos, acordes con los intereses y las motivaciones de los estudiantes”. Por ello, sería conveniente transformar el modelo tradicional para mejorar la enseñanza de habilidades, valores o desarrollo personal, a menos que se persiga el único objetivo de transmitir información (Bahamondes Quezada y Núñez Delgado, 2017, pp. 77-78; Bligh, 2000). Por otro lado, se debe tomar conciencia del trabajo adicional que conlleva su puesta en práctica: adquisición de nuevas habilidades y una cuidadosa preparación. También, en el caso del aula invertida, la grabación de vídeos requiere disposición y energía para integrar elementos extracurriculares en la dinámica de aprendizaje de manera comprensible. Es más, en *flipped classroom* se desconoce si el alumnado realizó la tarea propuesta antes del comienzo de clase, su productividad y el nivel adquirido, en virtud de lo que se requieren investigaciones centradas en la participación del alumnado (Johnson y Renner, 2012).

1.4. DIGITAL STORYTELLING: ORIGEN Y ESTRUCTURA

Bien es sabido que una buena historia se rememora (Rex *et al.*, 2002). La narración es la forma literaria más antigua, el estilo original de enseñanza y una estrategia de gran magnitud clave para el aprendizaje (Pedersen, 1995; Schank, 1991; Zull, 2002). Se trata de un método simple, pero potente, para que los estudiantes adquieran y den sentido a la experiencia, que conecta conocimientos previos y mejora la memoria (Bruner, 1990, 1996; Gils, 2005; Schank, 1991). La predilección por las historias es innata, pues son portadoras de experiencias basadas en la comprensión y el respeto en una atmósfera mágica y fantasiosa.

Del mismo modo, “la literatura tiene como una de sus funciones el autoconocimiento”, debido a que revela verdades universales, nos permite apreciar que personas muy diferentes comparten las mismas prácticas y que la naturaleza humana trasciende a la cultura (Maqueda Cuenca, 2006, p. 53).

Cabe agregar que sirven para compartir pensamientos, sentimientos, costumbres, valores y formas de entender la realidad, así como para intercambiar información, ampliar ideas y conectarse con otras personas. Vinculan distintos ámbitos (familiar, escolar, social...) y proporcionan un hilo común que puede paliar determinados tipos de comportamiento disruptivo en el aula. Además, consiguen promover una actitud positiva y tolerante hacia los demás mediante la apreciación de otros modos de vida; permiten explorar raíces culturales, experimentar diversas culturas e identificarse con personas, lugares y situaciones desconocidas; ofrecen una visión de experiencias de vida universales y de diferentes tradiciones y valores; ayudan a entender la sabiduría común a todas las personas y a considerar nuevas ideas; revelan diferencias y similitudes culturales; promueven una sensación de bienestar y relajación; aumentan el dominio verbal y la disposición para comunicar pensamientos y sentimientos; fomentan la participación, imaginación, creatividad y cooperación; y mejoran la capacidad de escucha. Y, por último, si se anexase el lenguaje corporal a la experiencia narrativa, se incrementaría más aún dicho listado de virtudes.

Se puede decir que siempre ha existido *storytelling*. Aun cuando su origen se sitúe en Mesopotamia, de todos es sabido que el ser humano utilizaba piedras y palos para contar historias en las cuevas. Hace, aproximadamente, cuatro mil años, se distinguían dos tipos de historias: las del por qué, cuya finalidad era dar respuesta a fenómenos naturales, y las cosmogónicas, que explicaban el origen y evolución del universo. Ambas clases originaron los géneros literarios posteriores: mitos, leyendas, cuentos de hadas (conocidos como *fairy tales* o *cuentos mágicos*), fábulas y relatos picarescos (Aparicio Molina y Pérez Agustín, 2020).

Hoy en día, contamos con muchos otros recursos para contar historias que han cambiado por completo el panorama narrativo y educativo contemporáneo. Ciertamente, la tecnología ofrece oportunidades para conectar las aulas con el mundo. Prueba de ello es la aparición de Internet, que trajo consigo un cambio educativo sin precedentes, a lo que se ha unido la difusión de las cámaras digitales (combinación de imágenes y sonido) para contar historias (Kajder y Swenson, 2004).

La tecnología es, de esta suerte, un aliciente que se ofrece al alumnado para atraerlo hacia un fin: *digital storytelling*. No hace mucho, Murray (1998) afirmó la aparición de una convergencia histórica de novelistas, dramaturgos y realizadores. O sea, las historias se transformaban en multiformes y digitales, los informáticos creaban mundos ficticios y el público se movía hacia un escenario virtual: “We are on the brink of a historic convergence as novelists, playwrights, and filmmakers move toward multiform stories and digital formats; computer scientists move toward the creation of fictional worlds; and the audience moves toward the virtual stage” [“Estamos al borde de una convergencia histórica a medida que novelistas, dramaturgos y cineastas avanzan hacia historias multiformes y formatos digitales; los informáticos avanzan hacia la creación de mundos ficticios; y el público se mueve hacia el escenario virtual”] (Murray, 1998, p. 64).

De hecho, *digital storytelling* se ha hecho un hueco entre las tendencias digitales actuales y ha modificado la antigua práctica narrativa (Meadows, 2003). No se limita a lápiz, papel, pincel o lienzo; sino que aprovecha la mejora y proliferación de cámaras digitales, *software* de edición, herramientas de creación y medios electrónicos de comunicación para ayudar a los estudiantes a construir, presentar y compartir eficazmente su propio conocimiento (Bolter y Grusin, 2000; Standley, 2003). Jonassen y Land (citado en Erstad y Silseth, 2008) afirman que facilita el desarrollo de “student-centered learning environments” [“entornos de aprendizaje centrados en el alumno”] (p. 215). Asimismo, es un medio para trabajar el desarrollo de competencias: habilidades de investigación y escritura, de organización, tecnológicas, interpersonales, de resolución de problemas y de técnicas de presentación. Y desarrolla la alfabetización digital, global, tecnológica, visual e informacional mediante actividades atractivas que vienen a sustituir a las tradicionales: “With the advent of new technologies and their consequent integration within the curriculum teachers need to find attractive activities to substitute and complement more traditional ones” [“Con la llegada de las nuevas tecnologías y su consecuente incorporación al currículum, el profesorado necesita encontrar actividades atractivas que sustituyan y complementen las más tradicionales”] (Barrett, 2006; Gregori-Signes, 2008, p. 43; Robin, 2006).

De la misma manera, las propiedades de *digital storytelling* coinciden con las de cualquier historia: ambas mejoran nuestra comprensión del mundo gracias a la exposición de experiencias particulares. *Digital storytelling* se basa en la combinación de narrativa personal y multimedia (imágenes, audio y texto) para producir un corto, esto es, aúna narración y tecnología para que fluyan de manera paralela. En un sentido amplio, la narrativa digital es el proceso de utilización de historias y mecanismos digitales para la expresión personal a través de cualquier medio de comunicación social. En un sentido más preciso, se trata de un proceso particular de creación de cuentos narrados por medio de una voz en *off* pregrabada, imágenes fijas y/o en movimiento, y música o sonido.

1.4.1. Origen de la narrativa digital

Conforme a lo expuesto, se puede definir *digital storytelling* como una historia breve multimodal basada principalmente en experiencias personales y realizada con equipos de bajo costo. Su práctica permite la interacción autónoma y creativa en un intento de promover el cambio social y favorece un “direct or indirect confrontation with the dominant culture and representative authorities” [“enfrentamiento directo o indirecto con la cultura dominante y las autoridades representativas”] al producirse en contextos diferentes (Lambert, 2010, p. 82). Todo este proceso creador ha variado drásticamente desde sus inicios: para un informático, los primeros sistemas de la historia del ordenador representan el complejo reto de la programación para construir una historia coherente (Lebowitz, 1984).

Echando la vista atrás, se puede afirmar que la idea de *digital storytelling* surgió en el oeste de Estados Unidos, en California, a partir de la obra de sus directores Lambert (2002) y Atchley (Reynolds, 2016). En la década de los noventa, se fundó *the Centre for Digital Storytelling* (CDS) en asociación con Atchley (Reynolds, 2016), cuya página web contiene algunos de los mejores ejemplos del género (Reynolds, 2016; STORYCENTER, 2013). La comunidad que ha surgido a raíz de este trabajo ha sufrido muchos cambios desde sus inicios. Especialmente notable es el lanzamiento de su nueva página web en dos mil quince, en asociación con *Colorado Coalition Against Sexual Assault* ([CCASA], 2012). En ella, se afirma que todo el mundo tiene una historia que contar. Otras instituciones imitaron esta experiencia a nivel internacional, convirtiéndola en una práctica con diversas finalidades (BBC Cymru Wales, 2014; Meadows, 2003).

Atchley (Reynolds, 2016), pionera en el campo de *digital storytelling*, contó con reputados clientes como Coca-Cola, entre otros. Incluso trabajó con Apple como miembro fundador del programa AppleMasters. En los años noventa, Atchley (Reynolds, 2016) ayudó a que ejecutivos de alto nivel creasen narraciones emocionales y convincentes que conectasen con la audiencia utilizando las tecnologías por aquel entonces más recientes, e hizo un llamamiento a las audiencias de una manera más visceral, visual, emocional y memorable. Si Atchley (Reynolds, 2016) hubiera vivido más, las presentaciones actuales en el ámbito empresarial serían más apropiadas, atractivas y eficaces. Por su parte, Lambert (2002) también se compromete con el cambio social e individual, pues considera las historias actos de autodescubrimiento. La tecnología digital ofrece en la actualidad herramientas para elaborarlas con cualquier dispositivo electrónico. De hecho, el modelo iniciado por *the Center for Digital Storytelling* fue el origen de la mayor parte de aplicaciones que se utilizan para producir narraciones digitales y que surgieron como medio de expresión creativa del artista no profesional. A ellas se une la presencia de las cámaras digitales, que permiten que los estudiantes capturen imágenes visuales de sus vidas para contar sus historias personales. Con el apoyo adecuado, los estudiantes pueden llegar a dominar fácilmente todas estas herramientas.

Con todo, aunque la tecnología digital ofrece hoy por hoy herramientas para crear historias con cualquier dispositivo electrónico, se sitúa “outside a social change framework [...] missing the point about DS entirely. Thus creations of this kind are imbued, at best, with a ‘thin, superficial veneer’ of social commitment” [“fuera de un marco de cambio social [...] no comprendiendo nada de la narrativa digital. De esta forma, las creaciones de este tipo están, como mucho, impregnadas de una ‘capa fina y superficial’ de compromiso social”] (Lambert, 2010, p. 82). En otras palabras, pese a que posibilita la formación de comunidades prácticas complejas y su proceso está en constante evolución, no promueve el cambio social por sí misma (Gell, 1988). Pero el desarrollo de la narrativa digital, que hace uso de técnicas de visualización global previas a la escritura del guion y ayuda a abordar sentimientos o cambios estructurales que puedan surgir, sí comprende este dinamismo (Lambert, 2002).

[...] we are helping our storytellers fully visualize their story as a finished piece before they begin to write their script [...] during our group process called the Story Circle [...] we want to help each storyteller not only find and clarify the story being told, but also check in with them about how they feel about it, identify the moment of change in their story, then use that to help them think through how the audience will see and hear their story in the form of a digital story. And finally, after the Story Circle is completed, and the storyteller has had some time alone with his or her thoughts, they can then let all of these considerations inform them as they sit down to write. [estamos ayudando a nuestros narradores a visualizar completamente su historia como una pieza terminada antes de que comiencen a escribir su guion [...]] durante nuestro proceso grupal llamado el Círculo de las Historias [...] queremos ayudarles no solo a encontrar y aclarar la historia que se está contando, sino también a verificar con ellos cómo se sienten al respecto, identificar el momento de cambio en su historia, luego usarlo para ayudarles a analizar cómo la audiencia verá y escuchará su historia en forma de relato digital. Y, finalmente, después de que se complete el Círculo de las Historias, y hayan tenido algún tiempo para pensar, pueden dejar que todas estas consideraciones les orienten mientras se sientan a escribir.] (Lambert, 2010, p. 4)

Este modo de producción creativo digital aprovecha el potencial de las historias como portadoras de conocimiento y valores, y considera que la enseñanza artística ha sido devaluada frente a la docencia de la lectura, la escritura y las matemáticas. Por ello, aboga por la elaboración de historias digitales para aprender sus elementos mediante ejemplos, aplicaciones, recursos y proyectos de teatro. Las prácticas teatrales que se han llevado a cabo en algunos centros educativos ofrecen actividades interesantes y técnicas para que el alumnado aprenda a trabajar en grupo, participe, reflexione, dialogue y desarrolle, de este modo, confianza y habilidades de comunicación y colaboración. Así que este modelo dinámico integra arte y tecnología, y crea nuevos cauces de comunicación centrados en la construcción de relaciones humanas y en el sentido de comunidad entre los participantes antes de que comiencen a compartir y asumir riesgos en la construcción de una historia. En este ambiente comunitario, colaborativo, intencional y seguro se emplean, principalmente, juegos, aunque también se recurre a actividades diversas que ofrecen posibilidades de participación, lo que sentará las bases tanto para la puesta en común de historias personales como para la reflexión sobre la relación con los demás y con el mundo, pues estos relatos combinan la expresión emocional divulgativa con la autenticidad documental. En definitiva, constituyen una práctica social de rasgos comunes a la forma de narración tradicional (la de los documentales de televisión, los videojuegos y los informes de investigación), por consiguiente, se utilizan cada vez más en entornos de enseñanza TIC (Hartley y Mc William, 2009; Swales, 1990).

1.4.2. La narrativa digital en la enseñanza

En la enseñanza, la narrativa digital debe ir encaminada a dar voz a cada sujeto, facilitar la escritura, mejorar la autoestima y favorecer “la construcción de una identidad que integre la diversidad social, étnica y genérica y que promueva la cohesión social” (Borda Crespo, 2008, p. 162; Holcomb, 1998).

Su potencial es tan notable que puede representar experiencias culturales que trascienden a la imagen. Es más, se contrapone con la información tergiversada y aislada que ofertan los medios de comunicación (Tyner, 1998). Con certeza se puede afirmar que “digital storytelling isn’t just a tool; it’s a revolution” [“la narrativa digital no es simplemente una herramienta; es una revolución”] (Meadows, 2003, p. 5).

Se quiera o no, los instrumentos son intrínsecos a las relaciones sociales hasta el punto de que un individuo se refiere a sí mismo en relación con la sociedad a través del uso activo y la interacción pasiva con utensilios que determinan su propia imagen. Algunos instrumentos son de fácil manejo y enriquecen el medio, pero las numerosas herramientas industriales niegan esta posibilidad y se permite a sus diseñadores determinar el significado y las expectativas.

Por tal motivo, Swan y Shih (2005) animan la acción docente que allane e instruya durante el diseño con un propósito relevante; y cree oportunidades para el establecimiento de una adecuada, auténtica, significativa e integrada presencia social en línea. Estos autores se esfuerzan por encontrar modos de crear y compartir historias digitales, actuar como instructores y comunicadores, y demostrar la comprensión conceptual adquirida.

Si bien, el escollo curricular es la ausencia de un nexo efectivo entre los medios de comunicación y la alfabetización visual. A este respecto, Cassell (2004) ha desarrollado una vasta gama de *story listening systems*, consecuencia del amplio campo tecnológico interactivo vigente, que guían las habilidades de alfabetización emergentes, y Couldry (2008) coincide con él en el amplio espectro tipológico narrativo multimodal. Efectivamente, Robin (2006) clasifica *digital storytelling* en tres grupos: *personal narratives*, *documentaries and inform or instruct discourse*. Gregori-Signes y Pennock-Speck (2012) incluyen un cuarto tipo a esta organización: *sociopolitical digital storytelling*. No obstante, pueden resumirse en dos grupos, los más comunes y con mayor número de adeptos en la web: social y educativa.

De igual forma, esta ordenación sería la más lógica si se entiende por *digital storytelling* una historia desarrollada en el contexto escolar que forma parte del plan de estudios en los diferentes niveles de enseñanza, y que se considera una herramienta alfabetizadora valiosa para el fomento de habilidades de presentación (McWilliam, 2009).

Las historias digitales eficaces consideran la alfabetización mediática para satisfacer las múltiples alfabetizaciones propias de la era de la información, pero la formación tecnológica se impone ante la falta de habilidades narrativas. Esto es, se emplean herramientas digitales en actividades que se asientan sobre falsos cimientos formativos. Por añadidura, como explica Illich (1979), muchas actividades novedosas se desarrollan fuera del horario curricular:

Tools are intrinsic to social relationships. An individual relates himself in action to his society through the use of tools that he actively masters, or by which he is passively acted upon. To the degree that he masters his tools, he can invest the world with his meaning; to the degree that he is mastered by his tools, the shape of the tool determines his own self-image. Convivial tools are those which give each person who uses them the greatest opportunity to enrich the environment with the fruits of his or her vision. Industrial tools deny this possibility to those who use them and they allow their designers to determine the meaning and expectations of others. Most tools today cannot be used in a convivial fashion. [Las herramientas son intrínsecas a las relaciones sociales. Un individuo actúa en la sociedad por medio del uso de herramientas que domina de forma activa, o por las que es dominado de forma pasiva. En la medida en la que domine sus herramientas, podrá aportarle al mundo su significado; en la medida en la que sea dominado por ellas, la forma de la herramienta determinará su propia imagen. Las herramientas beneficiosas son las que dan a los usuarios mayor oportunidad de enriquecer el entorno con los frutos de su visión. Las herramientas industriales descartan esta posibilidad, permitiendo a sus creadores determinar el significado y las expectativas de los demás. Hoy en día, la mayoría de las herramientas no pueden usarse de forma beneficiosa.] (p. 34)

Ser capaz de crear una historia digital con una narrativa personal clara aporta la conciencia y sensibilidad cruciales para la alfabetización informacional. De ahí la necesidad de potenciar estas bondades junto a la noción de espacio y el apoyo para comunicarse crítica, estética y amorosamente (Hull, 2003).

No se puede perder de vista que la narrativa digital exige habilidades orales y escritas, de alfabetización visual de los medios de comunicación, e incluso de comprensión de convenciones fílmicas. Evadir estas tareas conlleva incapacidad para discriminar eficazmente imágenes relacionadas con un tema; falta de discernimiento entre *digital storytelling*, pase de diapositivas y presentación multimedia; transformación de la evaluación en subjetiva debido a habilidades comunicativas, visuales y narrativas mal aprendidas; y empleo de mayor cantidad de tiempo para practicar el manejo de *software* que para crear un sistema narrativo funcional.

Afortunadamente, este proceso digital cuenta con un as bajo la manga, y es que las diferentes adaptaciones narrativas han aumentado su atractivo, capturado la imaginación de estudiantes y docentes, y ampliado su experiencia (Robin y Pierson, 2005). A diferencia de la narrativa convencional, la audiencia de la narrativa digital es activa, interactiva y da forma a la historia (Dorner *et al.*, 2002).

Por esa razón, Papert (1991) afirma que la creación de una historia digital es una actividad constructora, pero informal. “These stories do not fit into formal theories of narratives from literature and film studies” [“Estas historias no encajan en las teorías formales de la narrativa provenientes de estudios literarios y cinematográficos”] de acuerdo con Kaare y Luntby (2008, p. 106), pues se utilizan imágenes de diverso origen y la voz del autor de fondo. Pese a que “may suggest an additive character of DS, that is as the result of adding multimedia elements to a written or oral narrative, multimodal composing is not an additive art; a multimodal text can create a different system of signification” [“pueden sugerir un carácter aditivo a la narrativa digital, como resultado de añadir elementos multimedia a una narración oral o escrita, la composición multimodal no es un arte aditivo; un texto multimodal puede crear un sistema distinto de significado”] (Hull y Nelson, 2005, p. 225).

Desde luego, *digital storytelling* no encaja en los estudios literarios o fílmicos al uso. En ella se incluyen elementos multimedia que originan distintos sistemas de significado, esto es, combina tecnología, rendimiento y experiencia para hacer reflexiones y contribuciones a través de diferentes perspectivas personales. Lo más valioso es que la faceta del estudiante reside a medio camino entre las de diseñador y autor, pues la elaboración de historias digitales permite superar el mero rol de consumidor de los medios de comunicación y propicia la adquisición cultural.

En dicho escenario constructor, el alumnado utiliza las aplicaciones que ha elegido para cumplir con el objetivo marcado. El rol docente equivale ahora al de un entrenador de este enfoque, lo que repercute positivamente en el desarrollo de la lectura y en la elaboración de nuevas composiciones (Scheidt, 2006). Sin duda, esta forma de producción posee una naturaleza multidimensional: “[The] flexible and dynamic nature of digital storytelling, which encapsulates aural, visual and sensory elements, utilises the multitude of cognitive processes that underpin learning-from verbal linguistic to spatial, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalist and bodily-kinaesthetic” [“[La] naturaleza flexible y dinámica de la narrativa digital, que incluye elementos auditivos, visuales y sensoriales, utiliza la multitud de procesos cognitivos que apoyan el aprendizaje – desde el lingüístico verbal al espacial, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista y corporal cinestésico”] (Lynch y Fleming, 2004, p. 2427).

Barrett (2006) averiguó que *digital storytelling* facilita la concurrencia de cuatro estrategias de aprendizaje centradas en el alumnado: participación y compromiso de los estudiantes, reflexión para

un aprendizaje significativo, aprendizaje basado en proyectos e integración efectiva de la tecnología en la enseñanza. Su ámbito de aplicación es muy variado: puede utilizarse para sustituir presentaciones o trabajos, enseñar un concepto o tema concreto, sintetizar una lección o unidad, contribuir a la comprensión práctica de la teoría, facilitar conceptos complejos o erróneos, y expresar ideas creativamente.

Por eso, Jonassen y Hernández-Serrano (2002) sugirieron tres formas de utilizarla en el aula: ejemplos de nociones en instrucción directa, problemas a resolver por los estudiantes o ayuda para solucionarlos. Sus ventajas en el ámbito educativo son considerables: significativa variación respecto a los métodos tradicionales, capacidad para personalizar experiencias de aprendizaje, motivación en la explicación o práctica de ciertos temas, idoneidad para crear situaciones de la vida real, y potencial para mejorar la participación (Gils, 2005). En definitiva, las narraciones ayudan a socializar experiencias comunes (Lowenthal, 2008).

Tanto es así que *digital storytelling* tuvo en sus orígenes un aliciente democrático, al servirse de Internet como herramienta para difundir y amplificar la voz del escritor (Erstad y Silseth, 2008; Lambert, 2010).

De tal forma que especialistas de investigaciones recientes la definen como un movimiento social en el presente debate sobre el contenido digital generado por el usuario, la creatividad y productividad del consumidor, y la implicación de los medios de comunicación (Hartley y Mc William, 2009). Visto así, se considera optimista la participación de personas comunes en los mass media porque fomenta la democratización de la producción cultural y el cambio social (Bou-Franch, 2013; Chouliaraki, 2010; Turner, 2010).

La narrativa digital subraya la evolución experiencial, pero en vez de centrarse en habilidades tecnológicas y el desarrollo de productos multimedia de alta calidad, los profesionales implicados se encargan de construir y conexionar con la comunidad por intermedio de la escucha y de la reflexión narrativas.

Y es que la narración inspira dedicación, induce a la creatividad en el trabajo, promueve la resolución de problemas, abarca la diversidad, capta la atención, despierta el interés por la escritura, fomenta la dinámica de grupo, engloba diferentes estilos de aprendizaje, crea un clima positivo en el aula e incorpora las inteligencias múltiples. Todo ello hace comprensible el hecho de que educadores de todos los niveles la utilicen para apoyar el aprendizaje del alumnado y animarle a organizar y expresar sus ideas y conocimientos significativamente (Robin, 2006). Sin embargo, la investigación al respecto es limitada, tanto en su discurso analítico como en el terreno educativo (Rodríguez Ruiz, 2007).

En conexión con este contrasentido, Tsou *et al.* (2006) descubrieron que la integración de *digital storytelling* en el plan de estudios es una técnica creativa para el aprendizaje de la lengua a nivel expresivo y comprensivo, oral y escrito. De igual modo, Combs y Beach (1994) afirmaron que la inclusión de la narración en el currículum de estudios sociales desarrolla la comprensión de ideales democráticos, la diversidad cultural y la ciudadanía participativa; mejora habilidades de comunicación; motiva a aprender sobre el pasado y el presente; y crea un vínculo grupal a través de experiencias compartidas. Desde hace relativamente poco tiempo, la unión de narración y tecnología ha incrementado el valor de la enseñanza artística y del arte de *storytelling* pero, a pesar de que *digital storytelling* tienda a asociarse con artes y humanidades, lo cierto es que constituye una estrategia eficaz para el aprendizaje de matemáticas y ciencia. Sin ir más lejos, Jonassen (2003) opina que los problemas narrativos son los más comunes en el área de matemáticas: “Students begin solving story problems in early elementary school and do not escape until graduate school or beyond” [“El alumnado empieza a resolver problemas narrativos en los primeros años de primaria y no deja de hacerlo hasta la universidad e incluso después”] (p. 294).

El género narrativo personal se presenta como una alternativa idónea para atajar estos problemas de manera eficaz, pues presenta características propias que no se ajustan al modelo tradicional de *inicio-nudo-desenlace* y se puede aplicar en el ámbito digital para desarrollar la alfabetización narrativa del alumnado. Por tanto, la práctica debe centrarse en la escritura comunicativa más que en la tecnología y, para conseguirlo, es fundamental conocer previamente al alumnado (Akyol y Garrison, 2008; Rourke *et al.*, 1999). Por sorprendente que pueda parecer, se ha comprobado que muchos estudiantes experimentan sentimientos de soledad y aislamiento debido a la carencia de un autoconcepto sólido y plenamente desarrollado (Bennett *et al.*, 1999; Harasim *et al.*, 1995; Ludwig-Hardman y Dunlap, 2003).

A esta lista de autores se suman Ramírez-Verdugo y Sotomayor Sáez (2012), que exponen el potencial digital para enseñar narrativa literaria en Primaria. Los centros educativos donde se lleva a cabo este proyecto utilizan el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) como método de enseñanza para promover la adquisición de contenidos específicos de cada disciplina, y las TIC como herramientas pedagógicas basándose en que su uso proporciona los medios necesarios para la mejora lingüística, literaria, cognitiva, social y cultural. Erstad y Silseth (2008) se centran en el componente activo de *digital storytelling* que convierte al alumnado en agente visible, y apuestan por la mezcla de códigos culturales formales e informales en el proceso de participación democrática. Los actos marcan la disparidad y se vinculan directamente a otros usos educativos de *digital storytelling*, que “can help promote critical thinking and self- and group-reflection by bringing school and society together” [“pueden ayudar a promover el pensamiento crítico y la reflexión individual y grupal al unir la escuela y la sociedad”] (Gregori-Signes, 2014, p. 238). Valkanova y Watts (2007) utilizan tres conceptos

(acción, identidad y expresión) con niños de siete años para promover el lenguaje auto-reflexivo en la producción de diarios audiovisuales basados en experiencias personales en el aula de ciencias (Bjørngen, 2010). Esta técnica pedagógica biográfica puede involucrar a quienes no hayan experimentado los efectos de la expresión individual, aumentar conexiones personales y la presencia social, y desarrollar sentimientos de confianza y unión a través de la auto-revelación, manifestaciones emocionales y el humor sutil (Lowenthal y Dunlap, 2007). A fin de cuentas, proporciona valores educativos y personales; resalta enfoques y estrategias de aprendizaje; expone personalidades, voces y experiencias; refuerza la empatía; configura un modelo de intercambio personal narrativo auto-revelador; promueve el entusiasmo; y consolida sentimientos de comunidad.

Por ende, la mayor parte de los autores señala la conveniencia de activar el aprendizaje colaborativo informal, con las implicaciones que conlleva: participación de docente y alumnado, mejora del enfoque centrado en este último, aumento de su unión con la sociedad y promoción del uso tecnológico educativo mediante técnicas narrativas tradicionales e innovadoras (Castelló, 2002; Erstad y Silseth, 2008; Gregori-Signes y Pennock-Speck, 2012). De esta manera, los estudiantes aprenden a combinar herramientas multimedia básicas (como animaciones) con actividades variadas (investigar, escribir, presentar...) (Robin, 2006). Las nuevas tecnologías son las principales narradoras en nuestros días, y sus efectos a nivel creativo y atencional son considerables, luego cabría cuestionarse la estructura de sus contenidos. La complejidad en la construcción de una historia radica en su carácter impredecible, pues no se adhiere a ningún canon, lo que significa que cada uno de sus elementos requiere un tratamiento individual y equilibrio grupal distinto en cada ocasión. En su nivel más básico, una historia digital es un relato contado en ese formato que comparte un punto de vista, a menudo el del narrador (Lowenthal, 2009). Valdría decir que el narrador digital utiliza elementos visuales y auditivos de manera personal con el propósito de ofrecer una lección a la experiencia humana (Aragon, 2003; Rourke *et al.*, 1999).

El proceso narrativo digital variará en función de los participantes, el propósito del proyecto y el propio estilo, habilidades o énfasis. Eso sí, se debe prestar mayor atención a dos escollos que emergen durante su aplicación: el tiempo y la accesibilidad, y que se pueden neutralizar con una eficaz planificación. Su principal atractivo se encuentra en el uso tecnológico de la lectura y la escritura que, de otra manera, no aunarían su poder expresivo. Conjuntamente, requiere capacidad de reconocimiento e imitación de elementos impresos, orales y visuales. Pero, a medida que el alumnado aplique habilidades de alfabetización digital para expresarse, las potenciará. La elaboración de una historia no solo precisa la composición hábil de sus elementos, sino también la toma de conciencia del deseo humano por comunicarse con ella. Todo esto, depositado en manos del alumnado, evolucionará dentro de unos objetivos contruidos por el profesorado (Bull y Kajder, 2004).

1.4.2.1. Elementos

Como se ha mencionado, este movimiento lo iniciaron Lambert (2002) y Atchley (Reynolds, 2016), interesados en colocar la producción a disposición del usuario. Desde la década de los noventa, Lambert (2002) y sus compañeros en el Centro para la Narrativa Digital en Berkley, California, han experimentado con el Taller de Narrativa Digital, desarrollando y difundiendo las prácticas de su trabajo con docentes, jóvenes, profesionales en el ámbito de los negocios y otros especialistas en los medios de comunicación interesados en compartir, escuchar y contribuir al desarrollo de esta comunidad.

The Center for Digital Storytelling ha popularizado la narrativa digital mediante avanzadas técnicas multimedia y la reinterpretación del concepto narrativo, confiriéndole un impacto atractivo y emocional con el uso digital de imágenes, audio y vídeo (Lambert, 2002; STORYCENTER, 2013). En su nivel más básico, una historia digital es un relato contado en formato digital que contiene un punto de vista, a menudo el del narrador (Lowenthal, 2009). Los relatos digitales son, esencialmente, modos de expresión personal con un propósito determinado. Usando elementos visuales y auditivos significativos (fotos personales, la propia voz ...) de manera personal, el narrador digital aprende y ofrece una lección experiencial humana que trasciende a la de la práctica específica (Aragon, 2003; Rourke *et al.*, 1999). Tras más de una década de trabajo, Lambert (citado en Iwancio, 2010) identificó siete elementos para hacer una *digital storytelling* eficaz e interesante:

1. El punto de vista se adapta a la audiencia. Normalmente, la escritura en el aula se utiliza erróneamente, ya que se demanda objetividad cuando el objetivo de *digital storytelling* es permitir la libre expresión de opiniones. Sus partes deben definir y vehicular su premisa, esto es, el narrador comunicará su perspectiva partiendo de la propia experiencia, por ello, la opción idónea es el uso de la primera persona, pues ofrece hechos cercanos y define al autor. Asimismo, se debe conocer lo que se pretende comunicar, y saber el objetivo y significado de la historia.
2. La pregunta dramática, pues una buena historia logra capturar y mantener la atención de la audiencia desde el comienzo gracias a una construcción narrativa adecuada y a un propósito enfático que, normalmente, se plantea en las primeras líneas y se resuelve en las finales. La narrativa que involucra al lector suele contener una incógnita que evoca interés y compromiso, y que debe discernirse con claridad. El error más común es difuminar excesivamente el objetivo en la historia o estructurarla de manera imprecisa. Para subsanarlo, lo más sensato es recurrir a narrativas con estructura circular, que permitan formar historias gratificantes y sorprendentes, así como cuestionarse lo que cada personaje busca en la historia, lo que se pretende conseguir y el modo de captar el interés de la audiencia.

3. El contenido emocional se sirve de una serie de elementos (imágenes, efectos, música y tono de voz) para despertar la sensibilidad de la audiencia. La narrativa digital efectiva evoca emociones durante su visionado, lo que es muy gratificante para los creadores porque valida su esfuerzo. Asimismo, manifiesta y comunica nuevas percepciones que parten de la esencia humana. Su coherencia debe adecuarse al entusiasmo del momento para conectar emocionalmente con el oyente. Por esto, es conveniente debatir las sensaciones que quiere transmitir el narrador durante y después del visionado.
4. La voz debe denotar acción e implicar en la conversación. De esencia efectiva, es irremplazable para contar una historia. Gran parte del alumnado se muestra reacio a participar en tareas orales en clase. El proceso de *digital storytelling* permite al estudiante grabarse narrando sus propias secuencias para practicarlas con antelación y, así, evitar que una lectura monótona anule posibles reacciones de la audiencia. Su tono, inflexión y timbre deben transmitir, por tanto, un significado natural, intencional y personal. Para ello, se propondrá que el alumnado cuente su historia en lugar de leerla de manera que pueda apreciar el modo en el que la voz comunica un punto de vista o sentimiento.
5. Se aconseja elegir la banda sonora con atención e intención, pues es un elemento cinematográfico esencial. Sitúa la historia en el tiempo, transmite distintas emociones y significados, incluso puede cambiar percepciones o generar distracción. Generalmente, mejora y enfatiza momentos de la historia, añadiendo complejidad y profundidad. Se incluye al final del proceso de creación porque su elección consume mucho tiempo. Tanto es así que, en ocasiones, el alumnado prefiere omitirla. Es importante tener presente los derechos de autor antes de descargar y compartir contenido ilegal. El alumnado determinará el modo en el que la música afecta a su historia o el tipo de sonido que podrá ayudar a que la audiencia preste atención.
6. El ritmo mantiene el interés a través del compás de la música, el nivel conversacional, la duración de la imagen, la panorámica y el zoom. Suele ser constante e intercala pausas que denotan y facilitan el tránsito entre emociones.
7. La economía es considerada un elemento de culto, pues permite dinamizar la narración. El cerebro es el encargado de suplir y deducir la información desconocida basándose, para ello, en la propia experiencia. En consecuencia, para plantear una historia de manera adecuada, se debe mostrar lo esencial de la trama. La economía es tan importante como los efectos y transiciones en el montaje. Resulta tentador imitar otros vídeos, pero el objetivo es fomentar la escritura y añadir un valor distintivo a la narración. Por raro que parezca, para digitalizar de manera efectiva se deben utilizar pocas imágenes, palabras y efectos, es decir, comunicar de

manera clara y enérgica. Por tanto, el alumnado debe plantearse previamente lo que quiere mostrar o contar.

La estimulación, o interacción entre economía y ritmo, evita la monotonía de inflexión y alternancia, que provoca aburrimiento y merma la atención de la audiencia. Los narradores noveles a menudo utilizan la aceleración y el pausado para introducir un guion digital en dos minutos, lo que actúa en detrimento de la motivación. Por tanto, es importante decidir las partes de la historia a omitir para que la narración fluya de manera natural.

1.4.2.2. Planificación

Como se ha mencionado, los relatos digitales se basan en siete elementos definidos por Lambert (2010) que configuran las historias de manera atractiva, lo que ayuda a que el alumnado se posicione cognitivamente en el grupo y alcance los objetivos de evaluación. Para diseñar e implementar actividades, así como para evaluar realmente la eficacia de la narrativa digital se requiere una planificación formal y sistemática, que también determinará su posterior efectividad (Lowenthal y Dunlap, 2010). Para ello, el uso de preguntas orientativas sobre sus gustos facilitará la elección o configuración de una determinada historia, y los dibujos y mapas mentales les ayudarán a recordar y compartir historias o momentos importantes de la vida. Igualmente, contar una historia con las técnicas adecuadas (expresión corporal, contacto visual, mapas mentales, esquemas, imágenes conectadas...) fomenta el desarrollo memorístico de elementos clave y cautiva a la audiencia. Entre los procedimientos más apropiados, Stoye (s.f.) enumera los siguientes:

- La narración personal o trama versionada, ambas adaptadas e improvisadas.
- La repetición variando el volumen, el tono y el ritmo de la voz. En cualquier caso, la pronunciación debe ser clara.
- La presencia carismática con un enfoque claro, de modo que se consiga la confianza del receptor.
- El uso de diferentes voces en función de los personajes.
- El dinamismo o uso adecuado del espacio.
- El mantenimiento del ritmo.
- La introducción de la pausa o el silencio para añadir dramatismo o suspense.

Además, este proceso fomenta el concepto de comunidad y hace que el alumnado tome conciencia de llenar los vacíos de su memoria de manera real y creativa. Para ello, son efectivas actividades en las que el alumnado se siente en círculo, lance una idea (interrogante, imagen, estructura narrativa...) y reciba el correspondiente e inmediato *feedback*.

1.4.2.3. Modelo ADDIE

Teniendo en cuenta los estudios presentados hasta el momento, así como cursos, talleres y artículos al respecto, se han desarrollado un conjunto de directrices para la integración y aplicación práctica de *digital storytelling* en el aula (Robin, 2006). Estas se estructuran en el marco del modelo ADDIE de diseño instructivo. ADDIE es un acrónimo de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación. Este modelo ha sido ampliamente utilizado en la educación y la industria desde su desarrollo a mediados de la década de los setenta (Clark, 2011; Molenda, 2003). Es un proceso de diseño instruccional en cinco pasos que se presentan como puntos de partida y orientan, principalmente, sobre la preparación y organización previas a su creación. Enfatizan la importancia de los componentes claves del desarrollo narrativo digital (selección de un tema significativo, desarrollo de un guion bien elaborado, recopilación de archivos multimedia de alta calidad, evaluación continua...).

Todos los aspectos del proceso son importantes, desde el diseño inicial hasta el desarrollo final. Cada uno tiene el potencial de mejorar o empeorar el último planteamiento (Robin y McNeil, 2012). Morrison *et al.* (2007) observaron que ADDIE es “a label that refers to a family of models that share common basic elements” [“una etiqueta que hace referencia a una familia de modelos que comparten elementos básicos comunes”] (p. 13.), no un modelo de diseño único. En cada etapa se recopila la información necesaria para completar las tareas relacionadas (Cennamo y Kalk, 2005). La mayoría de los modelos de diseño educativo utilizan elementos similares que varían en el énfasis, la profundidad, el tiempo y la representación (Gagne *et al.*, 2005).

En la fase de análisis, se identifican el objetivo y las tareas a realizar. Las directrices de esta fase incluyen el análisis temático y escrito de aspectos de la narración digital y de la potencial audiencia.

- Directriz 1. Distinguir las características de una narración digital educativa:

A pesar de la gran cantidad de archivos multimedia disponibles, muchos estudiantes no son capaces de diferenciar con claridad entre lo que es y lo que no es narrativa digital. Muchos autores coinciden en definirla como una forma de combinar diferentes tipos de elementos multimedia (imágenes, texto, vídeo, audio narrado y música) para contar una historia corta, de tan solo unos minutos de duración, sobre un tema concreto. La mayor parte de narraciones digitales educativas se clasifican en un listado general de categorías que, a menudo, se solapan, y que incluyen eventos, personas y lugares relevantes para el narrador, el análisis o repetición de acontecimientos históricos, e historias informativas e instructivas. A raíz del visionado de *digital storytelling*, es útil debatir sobre las características que la hacen atractiva: tema y propósito; creador y público; la información presentada, su valor educativo y simplicidad semántica; efectos sonoros adecuados; y maneras de mejorarla.

- Directriz 2. Desarrollar un guion adecuado a la audiencia:

Para contar una historia interesante, los creadores deben identificar su público, lo que sucede paralelamente a la escritura del guion. Este análisis debe cubrir aspectos referentes a la edad, el sexo, antecedentes culturales y otras características de la audiencia prevista, como la transmisión del mensaje o la captación de su curiosidad a través de una presentación o introducción a modo de pregunta. El lenguaje también debe ser comprensible para los espectadores y los temas (reflexión personal, narrativa histórica o presentación de contenido) deben propiciar que el espectador se identifique con la narración.

- Directriz 3. Elegir un tema atrayente conectado personalmente:

Un reto importante es escribir un guion que presente la información de manera interesante. Por tanto, el principal reto no reside en la búsqueda, sino en la conversión del texto para suprimir su carácter mecánico. Para ello, la mejor técnica es la elección de un tema apasionante y experiencial para el autor, la escritura de un guion, y una puesta en práctica personal. Se pueden incluir acontecimientos importantes de su vida; recuerdos de amigos y seres queridos; descripciones del proceso de realización, desafío y recuperación a nivel emocional en la creación de su historia digital y que le haya aportado un nuevo significado como creador o espectador... La narrativa digital puede utilizarse para enfatizar recuerdos del pasado, proporcionar claridad mental acerca de eventos actuales, o aportar esperanza para mirar hacia adelante con aspiraciones e ilusión en el futuro. En todos estos casos, la conexión personal con la historia es lo que hace que sea convincente ya que, a menudo, giran en torno a temas universales y preguntas poco comunes.

En la fase de diseño, prevalece la toma de decisiones por encima de la presentación de la información, que seguirá las directrices marcadas previamente (Lohr, 2003). En esta etapa, los creadores completan el guion, y recogen y organizan los recursos necesarios (imágenes, audio y vídeo).

- Directriz 4. Reconocer la importancia de un guion detallado:

El guion es uno de los componentes más importantes. Una buena historia digital debe tener una base sólida porque ninguna transición o efecto digital podrá mejorar una mala narración. La escritura de guiones puede ser difícil inicialmente debido a su grado de exigencia y falta de diversión respecto a otras tareas asociadas a la creación de una historia digital, pero es un requisito. Cualquier obra va precedida de anotaciones y de un borrador.

- Directriz 5. Crear previamente un guion detallado:

La creación de guiones gráficos a menudo se pasa por alto en el proceso de *digital storytelling* ya que, como se ha mencionado, se considera un paso adicional y tedioso, sin embargo, es un componente de gran valor, ya que permite organizar las imágenes y el texto antes del proceso creativo, y visualizar la historia en su conjunto para evitar posibles desajustes o añadir nuevas ideas. Además, permite que el alumnado reorganice sus recursos antes de la fase final, en la que los cambios suelen ser más complicados.

Los guiones estructuran la narración digital en piezas que permiten visualizar claramente el conjunto íntegro. Muchos son los programas y aplicaciones que permiten crearlos, aunque también se pueden esbozar a mano, o sea, completar esta fase sin ayuda de ningún equipo técnico (Greyfirst Corporation, 2012).

- Directriz 6. Organizar el material digital:

Un sistema para catalogar los componentes de la narración digital, poder localizarlos fácilmente y evitar, de este modo, confusiones, frustración o desánimo es la creación de carpetas y subcarpetas que contengan el guion gráfico, archivos de texto, imágenes, narración de audio, música, video clips..., lo que permitirá copiar la totalidad del proyecto y trabajar en cualquier equipo. También es importante verificar que las extensiones de archivo se puedan ver en otros dispositivos digitales y numerar las imágenes.

- Directriz 7. Utilizar imágenes visualmente interesantes, que apoyen y fortalezcan la historia:

Mientras se escribe el guion, se debe ir pensando en el tipo de imagen significativa que se va a insertar. Al principio, el alumnado tenderá a seleccionar imágenes de baja calidad o resolución, lo que puede ensombrecer su relato debido a la dificultad de apreciarla con detalle. También la elección del tema condiciona el bagaje ilustrativo.

- Directriz 8. Innovar visualmente de manera creativa:

Otra opción consiste en utilizar fotografías, escanear imágenes, crear tablas y gráficos con otros programas, o usar diseños gráficos a modo de imágenes fijas.

- Directriz 9. Utilizar las imágenes de mayor calidad disponibles:

Cuando no sea factible la utilización de imágenes de alta resolución, no se debe utilizar el zoom o la panorámica como alternativa, sino realizar un collage con varias imágenes similares condensadas en una única imagen de calidad.

Durante la fase de desarrollo se plantean varias cuestiones, como las de propiedad, derechos de autor, permisos y el uso ético que implica la utilización de contenido digital creado por otra persona.

- Directriz 10. Abordar cuestiones de derechos de autor:

Es, de hecho, un problema grave que abordan educadores y políticos, y en el que todavía no existe un consenso. Por tanto, es preferible animar a la creación de material propio. Pero, en última instancia, el profesorado debe tener presente las herramientas digitales y responsabilizarse de que se haga un uso adecuado que contemple las políticas vigentes. Existen muchos sitios web de descargas legales cuyo objetivo es, precisamente, ayudar al profesorado en su labor educativa.

- Directriz 11. Usar diapositivas en blanco o negro:

Algunas aplicaciones comúnmente utilizadas para crear historias digitales ofrecen una pantalla en blanco con distintas finalidades: agregar el título o alguna transición entre diferentes secciones del relato, o concluir la narración suavemente, pues basta con un par de segundos para desvanecer el blanco hasta conseguir su opuesto.

- Directriz 12. Grabar audio de alta calidad:

Muchos estudiantes encuentran difícil este punto, pues en él confluyen muchos factores, como el software utilizado, el tipo de micrófono, la calidad del audio del dispositivo, el ajuste de volumen, el volumen del estudiante y el ruido de fondo durante el proceso de grabación. Una buena opción es utilizar micrófonos y alguna aplicación de grabación y edición de audio digital.

- Directriz 13. Decidir el uso de elementos multimedia adicionales:

Además del proceso habitual de creación de la narración digital con imágenes fijas, algunos alumnos pueden incluir elementos externos como piezas musicales, entrevistas en audio o vídeo, o partes de vídeos descargados, grabados o creados, lo que facilita el aprendizaje, la participación y la comprensión de la importancia del contenido, al tiempo que ofrece la motivación necesaria para mostrar el conocimiento adquirido. Sin embargo, se debe realizar un balance entre los beneficios potenciales y la cantidad de tiempo y esfuerzo necesarios para integrar estos elementos multimedia.

- Directriz 14. Archivar con nombres originales y significativos:

Los nombres de los archivos deben reescribirse utilizando información descriptiva sin espacios (con guiones o guiones bajos) para evitar que su localización cause problemas.

- Directriz 15. Editar una copia del archivo en lugar del archivo original:
 Cuando se trabaja con clips de audio y vídeo, se debe aconsejar al alumnado que haga una copia del archivo original antes de editarlo de algún modo para tenerlo siempre disponible, independientemente de las modificaciones realizadas.
- Directriz 16. Guardar los archivos frecuentemente y ubicarlos en varios sitios:
 A medida que el alumnado configure sus historias, debe guardar varias versiones, así como sus proyectos y ficheros con nombres descriptivos y sin espacios (autor, tema, año...). De este modo, evitará su pérdida y asegurará su actualización tras algún cambio significativo. El archivo final se ubicará en una nueva carpeta para evitar su confusión o borrado accidental, y se pasará a una unidad externa de almacenamiento.
- Directriz 17. Guardar la versión final de la historia digital en diferentes formatos:
 Los diferentes formatos de archivo en los que se puede guardar una historia digital la dotan de mayor flexibilidad para compartirla en un sitio web, en un blog, en una presentación, en un programa o en una aplicación.

En la fase de implementación se planifica el modo de aplicar *digital storytelling* al contexto educativo, para lo que se crean recursos adicionales en otros soportes de aprendizaje.

- Directriz 18. Desarrollar materiales educativos para suplementar la historia digital:
 El conversor digital es la clave para transformar una narración digital en un conjunto de recursos educativos que sea capaz de utilizar toda persona que la visualice o desee obtener más información. Puede estar compuesto por materiales al uso (folios con actividades, glosarios terminológicos...) o digitales (archivos PDF, artículos de revistas, enlaces a sitios web, blogs, podcasts...). Lo importante es que se fomente una búsqueda profunda, compleja y rica de información.

En la fase de evaluación, el docente valora si el producto final cumple con los objetivos de aprendizaje marcados inicialmente a través de una exhaustiva revisión de la historia y de sus materiales complementarios.

- Directriz 19. Obtener y proporcionar información útil:
 En las fases de diseño y desarrollo, es fundamental sugerir aportaciones a los guiones de los compañeros. Lambert (2010), entre otros, aprueba el uso de *Story Circles*, donde pequeños grupos de narradores digitales comparten en voz alta los borradores de sus guiones a fin de

obtener *feedback* sobre la manera más acertada de transcribir sus ideas. Estas cooperaciones son muy valiosas para los implicados, por lo que deben ser respetuosas, realistas y finalizar con algún tipo de información o sugerencia concreta adicional. Igualmente, en la fase de revisión se tiende a aclarar dudas o resolver inquietudes acerca del guion, lo que potencia el rendimiento temporal.

Este procedimiento es también válido en la fase de diseño, donde las narraciones en desarrollo se exponen a la espera de preguntas centradas en el uso de los medios utilizados (vídeo, audio, música de fondo e imágenes), en su contribución a la consecución de los objetivos y en el carácter del relato. Todo ello derivará en pequeños y significativos cambios en el producto final.

- Directriz 20. Involucrar a los estudiantes en la evaluación:

Lo más común es utilizar rúbricas generales con escalas descriptivas de diferentes niveles de logro o comprensión de un conjunto de criterios de calidad: calidad narrativa general, calidad visual, calidad auditiva, experiencia, ensayos, presentaciones... Proporcionar rúbricas, bien de manera individual, bien en parejas o grupos (antes, durante o después de un proyecto) es una excelente manera de medir diferentes facetas del proceso narrativo digital y de evaluar su coherencia y especificidad (Allen y Tanner, 2006; Barrett, 2006; Ohler, 2008).

1.4.2.4. Estrategias para el aula

El proceso narrativo digital variará en función de los participantes, el propósito u objetivos del proyecto y el propio estilo, habilidades o énfasis. Los problemas principales que surgen durante la aplicación de *digital storytelling* son el tiempo y la accesibilidad. Generalmente, su elaboración implica escribir la historia, estructurarla en un guion gráfico o mapa narrativo digital, recopilar material (vídeo, fotos, música...), grabar la historia (voz en *off*), editarla y compartirla. Se recomienda:

- Comenzar el guion con el texto, imágenes y títulos programados.
- En segundo lugar, completarlo con transiciones y efectos especiales.
- A pesar de estar continuamente fraguando nuevos efectos de música y sonido, añadirlos al final del proceso. De hecho, los guiones gráficos se asemejan inicialmente al cómic: sus bocetos, palabras clave o símbolos trazan el entramado comunicativo entre las escenas.
- Revisar los guiones antes de utilizar las herramientas tecnológicas.
- Compilar listados de imágenes y música o sonido para introducirlos en la edición.

Establecer una secuencia cumple la doble finalidad de posibilitar la asimilación de instrucciones específicas y claramente enmarcadas, y de permitir que el alumnado gestione el tiempo para ponerlas en práctica y consiga dominar diferentes y peculiares herramientas digitales de edición de vídeo.

1.4.2.4.1. Creación del guion gráfico

El guion gráfico y escrito es una excelente herramienta para intercambiar ideas y propiciar cambios (énfasis, pausas...). Una página narrada a doble espacio suele equivaler a dos o tres minutos de *digital storytelling*. Evidentemente, la creación y recopilación de archivos conlleva tiempo, pero ayuda a planificar y organizar el material. Se deben tener en cuenta los siguientes factores:

- **Gestión temporal:** Su introducción en la dinámica supone una dedicación temporal amplia (de seis a ocho horas semanales), que suplen su ductilidad multiárea, efectos motivadores y beneficios.
- **Proceso:** El desarrollo implica el uso de mapas mentales, redacciones, orientaciones, opiniones de compañeros, reescritura continua (corrección y perfeccionamiento) y una plantilla de secuencias de comandos.
- **Herramientas tecnológicas:** Entre ellas se encuentran el procesador de textos, *software* de mapas mentales o impresora.

Los pasos que se siguen en la producción del guion gráfico son los siguientes:

1. Escribir un guion inicial. Los guiones para la creación de una narración digital fantástica o personal coinciden en muchos aspectos: se centran en un solo incidente en la vida del escritor o del personaje principal; tienen un propósito y significado claro para el lector; están escritos, generalmente, en primera persona; poseen numerosos detalles sensoriales relevantes; incluyen sentimientos y pensamientos del autor y, a menudo, también diálogo.

La creación de una historia memorable conlleva una previa lluvia de ideas adaptada a la audiencia. Los mapas mentales ayudan a explorar, organizar y decidir la información que se utilizará en la historia. Es relevante investigar antecedentes y detalles, pues dotarán la trama de autenticidad y, por tanto, de credibilidad. Además de la presentación de los hechos y de los datos recogidos, este proceso de pensamiento, planificación y síntesis lleva implícito el componente personal: el autor muestra la influencia de un tema en su vida, lo que se verá reflejado en la fase de producción mediante la voz *en off*.

2. Adjuntar un guion gráfico. *Storyboard templates* son organizadores gráficos que permiten a los autores visualizar y detallar aspectos de su historia (narración, imágenes, títulos, transiciones, efectos especiales/visuales, música y sonidos...) antes de utilizar cualquiera herramienta tecnológica. Estas representaciones visuales constituyen el boceto de cualquier relato digital y muestran la secuencia de imágenes, detalles técnicos y aspectos de diseño, además de acelerar significativamente el proceso de edición digital.

Se recomienda escribir una o dos oraciones en cada compartimento, que equivalen a la longitud idónea de una grabación (veinte segundos aproximadamente), y completar diez celdas como máximo (más de tres minutos). La duración de los relatos digitales autobiográficos oscila entre dos y tres minutos, dado que su intención es captar y definir momentos puntuales, no reflejar toda la trayectoria de vida. En ellos se incluyen doscientas cincuenta palabras y entre doce y quince imágenes aproximadamente que configuran un formato fílmico particular. Su contenido se archivará en un ordenador personal, se grabará en un DVD o se colgará en plataformas web (YouTube, páginas web personales/de clase...), de lo contrario, la historia perderá intensidad e interés. Asimismo, los estudiantes se verán limitados por el uso de imágenes fijas, ya que no podrán transformarlas en vídeos hasta que no logren familiarizarse eficazmente con este tipo de narración.

3. Analizar y revisar el guion. En este paso se versiona digitalmente la esquematización del informe escrito y se aumenta la calidad comunicativa, lo que ahorra tiempo y disminuye la frustración que pueda surgir durante las fases de producción y postproducción.

A esto se une la organización de la información ya que, por un lado, la narrativa digital se basa en el desarrollo de habilidades básicas en tecnología, escritura y realización de historias personales; por otro, en la capacidad colectiva de comunicación creativa y de estructuración de un espacio seguro en el que compartir, escuchar y reflexionar sobre experiencias personales. La dinamización de este proceso consiste, principalmente, en garantizar un orden en la edición del producto final mediante la correcta gestión de los archivos digitales generados, pues ocupan mucho espacio en el ordenador y requieren gran cantidad de tiempo para cargarse y descargarse. Cada alumno recopilará y catalogará su material, pues cualquier desajuste en este sentido supondría una reelaboración y consecuente retraso del proceso de producción aunque, en ocasiones, la improvisación y experimentación generan narraciones digitales de alta calidad.

La producción incluye la grabación digital de la voz *en off* a partir del guion escrito, la descarga de archivos de Internet, la digitalización de imágenes y/o sonidos y la edición de recursos comunicativos propios (dibujos, fotografías...). Este proceso amplía y embellece el mensaje, y fomenta la comunicación entre el alumnado para potenciar un mensaje a nivel estético y deductivo.

4. Secuenciar las imágenes en el editor de vídeo. *Digital storytelling* tiene el potencial de contribuir a la formación de conocimientos como la identidad individual y colectiva, la ampliación del diálogo orientado a averiguar el núcleo de los hechos vivenciales narrados y el intercambio de ideas que genere cambios positivos. Este proceso de toma de decisiones requiere que los estudiantes exploren la relación entre la narración, el texto visual y el audio para ofrecer al espectador múltiples alternativas interpretativas. Para ello, se cuestionarán el modo en el que transmitir emociones e ideas sencillas y motivadoras mediante imágenes sin alterar el tempo y el ritmo, cuyo papel es preponderante en la transmisión del significado de la historia y en la conexión con el público.
5. Añadir la pista narrativa. Es aconsejable que el alumnado realice la narración en voz alta frente a sus compañeros de manera previa a la grabación. Por tanto, identificar la propia voz y ser capaz de expresarse cómodamente a través de ella son componentes adicionales. De hecho, el texto escrito narrado con la voz del autor es el alma de *digital storytelling*. Sobre él se organiza el resto de los elementos comunicativos. Por ello, se elaborará cuidadosamente para aunar la imagen y el contenido de manera sutil y comprensiva.
6. Incorporar efectos especiales y transiciones. Consiste en plantearse la ubicación de pausas que permitan disfrutar de una imagen o narración el mayor tiempo posible, o variar el tempo vocal para que refleje las emociones de los personajes. Las notas de humor improvisadas evidencian el progreso.
7. Agregar una banda sonora, si el tiempo lo permite. La música puede descargarse legalmente de sitios web o crearse en aplicaciones. La melodía con letra resta valor a las palabras de la narración y tiende a dispersar la atención del receptor.

Para aunar tecnología y una buena historia se deben poner en juego muchos elementos, cuya evaluación puede ser de dos tipos:

- Informal: Tras visionar colectivamente la historia digital, surgirán comentarios improvisados, que se estructurarán a través de preguntas (partes de la historia o imágenes con mayor impacto, reacciones...). Este diálogo se desarrollará en un clima seguro, respetuoso y afectivo.
- Formal: El proceso de evaluación llamado *Gallery Walk* recopila reflexiones escritas de los espectadores que aprenden, a la vez, a proporcionar retroalimentación a sus compañeros a medida que examinan las historias digitales en la pantalla. Esta estrategia de aprendizaje activo utiliza la metáfora de caminar a través de una galería de arte mientras se reflexiona sobre aquellos aspectos atractivos o mejorables. Algunos alumnos necesitarán un entrenamiento previo que les capacite para elaborar críticamente información útil. La evaluación formal

de historias no es adecuada para nuevos narradores en la fase inicial, sino para apoyar la adquisición de habilidades visuales en un contexto tecnológico. Una opción simple para niveles inferiores o en fase de entrenamiento consiste en facilitar una discusión en torno a lo que hace eficaz una historia digital a través de la descripción (lo que se ve), el análisis (significado) y la relación (conexión con la realidad).

Entre los métodos de publicación se encuentran la exportación a través del correo electrónico, la difusión en canales como YouTube, la ubicación de sus historias completas en plataformas o la organización en mapas visuales para facilitar el acceso por parte del público. La narrativa digital se basa en la creación y el intercambio de historias personales mediante el diálogo comunitario.



2. LA CREATIVIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Las definiciones de creatividad se refieren a la producción de algo nuevo e involucran la combinación y modificación de ideas existentes. La creatividad tiene su origen en necesidades previas basadas en las posibilidades del entorno social y cultural, lo que evidencia la conjunción entre creatividad, razonamiento crítico y educación moral. Esto es, existen conexiones entre el entorno de aprendizaje afectuoso y de apoyo, la imaginación y la creatividad, pues estimulan y equilibran las emociones que posibilitan el desarrollo del razonamiento crítico. En el panorama actual, la creatividad forma parte de la construcción humana de la cognición a través de la interacción con el mundo. La construcción de la inteligencia y de la realidad representan los dos polos de una sola unidad creadora que estructura el universo.

Las personas crean su mundo a través de intercambios con el entorno e influyen en ellos de diferentes maneras: las personas con una mentalidad de crecimiento se esfuerzan por cambiar su inteligencia, respaldan los objetivos para desarrollar su competencia, ven los contratiempos como oportunidades de aprendizaje y persisten tras el fracaso. A ellas se les asocia con atribuciones adaptativas, emociones positivas, ansiedad reducida y mayor rendimiento. Sin embargo, los individuos con inteligencia innata y estable se preocupan por mostrarla porque consideran que el fracaso es un indicativo de poseer poca y que conduce a la indefensión. Por ello, asentar la idea de la importancia del esfuerzo y las estrategias adecuadas para aprender (control) es beneficioso para las atribuciones, las emociones, la persistencia y el rendimiento.

La creatividad debe ser la fuerza motriz de los esfuerzos educativos, lo que implica una mayor integración del arte y de sus diferentes manifestaciones en las escuelas. De hecho, la sinergia que existe entre creatividad e inteligibilidad ofrece pistas al educador sobre el potencial sin explotar del pensamiento imaginativo para estimular el razonamiento crítico relacionado con las experiencias y dilemas de la vida real. El alumnado frecuentemente experimenta varios tipos de motivación y emoción que contribuyen a su participación y aprendizaje.

Un importante indicio son las narraciones digitales que produce el alumnado y que ilustran el compromiso que la educación debe adquirir con la tecnología narrativa. Hoy en día, los medios multimedia son activos y permiten que el alumnado conozca la estructura narrativa, es decir, que participe en su elaboración (toma de decisiones, formulación y prueba de hipótesis, elecciones, construcción de interpretaciones...). Dado que la creatividad se relaciona con el modo en que una persona reconstruye

sus acciones, la estructura narrativa es fundamental para la comprensión. En este sentido, las habilidades del juego simulado pueden fomentar el desarrollo de un control emocional maduro, pues sirve como contexto para el desarrollo cognitivo cuando se crea una zona propia de desarrollo próximo y potencia la práctica de habilidades extrapolables a la vida real, como el desarrollo del lenguaje oral (Kraft y Berk, 1998). En efecto, el formato de las narrativas ayuda al progreso de habilidades del lenguaje oral porque las historias requieren un lenguaje más complejo que el necesario para las conversaciones diarias (vocabulario explícito, claridad pronominal, dominio de conexiones temporales...). En definitiva, las narrativas brindan oportunidades, entre otras, para la adquisición de un mayor nivel de lenguaje.

La industria de los videojuegos tiene cabida dentro de este ámbito lúdico, ya que pertenece a nuestra cultura. El formato audiovisual se impone cada vez con mayor fuerza y, en el caso del videojuego, consiste en un sistema electrónico con capacidades informáticas y dispositivos de entrada y salida con el que la persona interactúa, es decir, radica en interfaces de usuario. Un videojuego establece una práctica de anclaje que organiza significados, reglas y placeres, y orienta el modo de integrar y transformar la práctica del juego.

En definitiva, aunque las prácticas sobre alfabetización en el aula se redefinen y amplían constantemente, se continúa limitando el potencial tecnológico. Por ejemplo, los dispositivos de pantalla táctil fomentan la participación intuitiva, pero los modelos curriculares limitan las metas de aprendizaje y evaluaciones al texto alfabético tradicional. Esta actitud limitante presente en directrices actuales subyacentes para la enseñanza de la alfabetización choca con la actitud limitada del docente que, finalmente, debe decidir las estructuras, procesos y herramientas que utilizarán, cuándo y en relación con qué contenido (Baguley *et al.*, 2010).

2.1. CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN EMOCIONAL

Desde el principio, la creatividad ha supuesto un desafío a nivel conceptual y empírico. En su diálogo *Ion*, Platón (1938) reconoce la dificultad conceptual de explicar la creatividad dentro de los parámetros del pensamiento. Argumenta que los poetas no pueden ser responsables de sus creaciones ya que son vehículos de las musas. Wilkinson (1992) describe una serie de relatos de artistas creativos como un misterio y Best (1985) recoge lo que Picasso dijo en relación con su creatividad: “I don’t know and if I did, I wouldn’t tell you” [“No lo sé y si lo supiera, no te lo diría”] (p. 76). Godfrey (1998) identifica la preocupación por la naturaleza del arte como una característica del arte conceptual, que se establece en un espacio conceptual casi ilimitado, lo que dificulta la distinción entre lo que tiene sentido y lo que no. Y es que, en muchas ocasiones, el artista debe ofrecer una forma de abordar una disonancia para ser creativo. Bruner (1979) ha hablado de una de las condiciones del acto creativo como la de provocar *shock of recognition*. Es importante destacar esta noción de tensión y reconciliación o la sensación de revelarnos algo propio. En el arte, el sinsentido ocupa su lugar entre los elementos del trabajo con sentido. Gombrich (1960) intentó averiguar la causa de que la historia del arte sea un estilo discernible o manifestación mental que gobierna la percepción del artista. Y es que el dominio intelectual y cultural común es poderoso. Gombrich (1960) presenta una explicación basada en observaciones históricas y psicológicas, lo que lleva a Boden (1994) a reformular el concepto de creatividad, que abarcaría todos los ámbitos de expresión. Esta autora (1994) denomina *conceptual space* al entorno en el que se establece el trabajo creativo. De este modo, los conceptos y sus relaciones forman un sistema formal en el que se generan proposiciones inteligibles.

A lo largo del tiempo, se ha considerado la creatividad como una capacidad conceptual de elaborar nuevas ideas que son sorprendentes, aunque inteligibles, por ello, se ha vinculado creatividad a inteligibilidad. Boden (1994) sugiere que, dadas las múltiples posibilidades significativas que generan las variables presentes en *conceptual space*, se puede ser creativo. También se puede obtener un nivel básico de pensamiento o acción creativa al desafiar las reglas y formular hipótesis, o rebasar los límites del sentido y transformar el espacio conceptual. Estos cambios pueden ocasionar transiciones importantes en el pensamiento y la expresión, lo que parece explicar el proceso de desarrollo creativo en las artes y las ciencias, y las transformaciones de la historia del desarrollo intelectual y cultural. Lo cierto es que “creer en la necesidad de que la imaginación tenga un puesto en el proceso educativo y saber el valor liberador que puede tener la palabra no solo promueve artistas sino también personas libres” (Rodari, citado en Borda Crespo, 2015, p. 249).

El paradigma tradicional de la creatividad ha brindado muchas teorías. En la búsqueda de la más relevante, se debe partir de las tradiciones teóricas relacionadas con la creatividad: psicoanalítica, del rasgo, fenomenológica, conductista y cognitiva social:

- En la tradición psicoanalítica, que engloba autores de reconocido prestigio (Craft, 2001; Glover *et al.*, 1989), la creatividad se correlaciona con dimensiones fundamentales de la personalidad (extraversión).
- La teoría del rasgo relaciona la creatividad con aspectos de la personalidad que incluyen diferencias en la capacidad cognitiva, niveles de habilidad y el factor general de inteligencia. Csikszentmihalyi (1996) identificó diez rasgos de la personalidad creativa que define por su complejidad, pues combinan características opuestas: energía física-tranquilidad, inteligencia-ingenuidad, juego-disciplina y alta imaginación-claro sentido de la realidad. En su opinión, las personas creativas pueden ser extrovertidas e introvertidas, humildes y orgullosas, apasionadas y objetivas en su trabajo, y tradicionalistas y rebeldes. Csikszentmihalyi (1996) también tiene en cuenta factores cognitivos, como el pensamiento divergente.
- La tradición fenomenológica coloca a las personas como agentes creativos en la construcción de mundos sociales y la alternativa como caos sin sentido. Se concibe la vida como creativa. La experiencia individual y la interpretación del mundo son únicas, pero los individuos pueden trabajar juntos para formar comunidades.
- La tradición conductista explica la creatividad como la respuesta de un individuo a las influencias del medio ambiente. Aunque Eysenck (1993) era conductista, su test del cociente intelectual se ha utilizado en las pruebas de creatividad. Identificó vínculos entre uno de los rasgos de su escala P-E-N (psicoticismo, extraversión, neuroticismo), el psicoticismo, y los grados de creatividad, señalando que había una relación y también una diferencia entre el genio y la locura.
- La tradición cognitiva social enfatiza el vínculo con la inteligencia conforme a las pruebas de coeficiente intelectual, los beneficios económicos y sociales de la creatividad, y las estrategias generales para lograr estos beneficios. Muestra que los individuos modifican el comportamiento y las respuestas según la situación, mientras que los conductistas sugieren que las respuestas pueden ser homogéneas. Sternberg (2006) considera la creatividad y la inteligencia en el contexto social, creando *the investment theory of creativity* [la teoría de la inversión de la creatividad]. Este autor (2006) afirma que “creativity requires a confluence of six distinct but interrelated resources: intellectual abilities, knowledge, styles of thinking, personality, motivation, and environment” [“la creatividad requiere una confluencia de seis recursos distintos pero interrelacionados: habilidades intelectuales, conocimientos, estilos de pensamiento, personalidad, motivación y entorno”] (p. 88). Son relevantes las capacidades intelectuales y el hecho de que la creatividad abarque una toma de decisiones conscientes a cada paso para pensar o hacer algo de cierta manera. *The investment theory* o la teoría de la inversión de Sternberg (2006) encaja bien con la definición de creatividad y es posible proporcionar estos seis recursos en el aula.

Una de las discusiones contemporáneas más interesantes en el campo de estudios es la consideración de la creatividad como dominio específico o general, siendo su relación con la inteligencia la que ha suscitado varios modelos teóricos. Desde aquí, se incluyen concepciones de la creatividad como parte de la inteligencia, o bien la creatividad y la inteligencia relacionadas o parcialmente superpuestas, o también como construcciones independientes o disjuntas (Barron y Harrington, 1981; Guilford, 1975; Wallach y Kogan, 1965). Aunque se sugirió que los intereses, actitudes y deseos son predictores más consistentes de la creatividad que la inteligencia, esto no evita la persistencia del vínculo entre ambas. Las respuestas creativas pueden surgir dependiendo de las interacciones entre el conocimiento, las habilidades y la vida educativa del campo específico. Damasio (1996) ha proporcionado un modelo psicológico que busca explicar los procesos descritos y toma la forma de *somatic marker hypothesis*. Este autor (1996), proveniente de una tradición pragmática, se refiere a la inteligencia humana como “consumed by using the past to plan the future... a ceaseless process of creation which is what reasoning and deciding are all about” [“consumiéndose al usar el pasado para planificar el futuro... un proceso incesante de creación que es de lo que va el razonamiento y la decisión”] (p. 180). Se trata de un proceso de construcción de múltiples representaciones de la realidad, del procesamiento de estas representaciones, la concepción de posibilidades y la selección de datos. A la vez, sugiere que el conocimiento “exists in memory under a dispositional representational form and can be made accessible to consciousness in both language and non-language versions virtually simultaneously” [“se halla en la memoria bajo una forma figurativa disposicional y puede hacerse accesible a la conciencia en versiones lingüísticas y no lingüísticas prácticamente de forma simultánea”] (Damasio, 1996, p. 166).

Existen, por tanto, varios modelos teóricos que intentan describir la relación entre inteligencia y creatividad. Incluyen concepciones de la creatividad como parte de la inteligencia, la creatividad y la inteligencia relacionadas o parcialmente superpuestas, y la creatividad e inteligencia como construcciones independientes o disjuntas (Barron y Harrington, 1981; Guilford, 1975; Wallach y Kogan, 1965). La prueba más utilizada para evaluar la efectividad del entrenamiento de la creatividad mediante imágenes, pruebas de figura y pruebas verbales es *Torrance Test of Creative Thinking* (Torrance, 1987). Por otra parte, *Qualifications and Curriculum Authority* (1999, 2019) sugiere que el comportamiento creativo del alumnado puede evaluarse observando si están explorando, cuestionando, conectando o reflexionando críticamente sobre ideas y acciones. Por consiguiente, las principales variables que se utilizan en las pruebas formales son cognitivas, ambientales, de personalidad y emocionales, y afectan en una proporción muy superior a las personas más creativas. Muchas pruebas de creatividad tienen cuatro componentes principales: pensamiento divergente, pensamiento convergente, evaluaciones artísticas basadas en el juicio de expertos y autoevaluaciones. Los pensamientos divergente y convergente pueden ser medidas de las dimensiones de la inteligencia.

Como se sabe, tanto la inteligencia como la creatividad incluyen habilidades mentales, pero difieren en operaciones mentales. La inteligencia es la capacidad de resolver con éxito problemas que requieren

del pensamiento analítico en respuesta a tareas bien definidas; mientras que la capacidad creativa se refiere a la originalidad y fluidez de ideas en tareas abiertas (Getzels y Csikszentmihalyi, 1972; Guilford, 1975). Estos diferentes tipos de operaciones mentales conducen a distintos patrones de respuestas de prueba (Mayer, 2004). Las respuestas de alta calidad en una prueba de inteligencia satisfacen un determinado criterio de corrección. Por otro lado, las respuestas de alta calidad en las pruebas de capacidad creativa incluyen varias ideas originales. Para explicar la relación entre inteligencia y creatividad se utilizó la hipótesis del *umbral en los estudios*. De acuerdo con esta hipótesis, una persona debe tener, al menos, una inteligencia de nivel medio para exhibir un rendimiento creativo. La tasa de relación entre inteligencia y creatividad es más alta por debajo de ciento veinte puntos de cociente intelectual (Kim *et al.*, 2010). A este respecto, los hallazgos de varios grupos de estudios apoyan la hipótesis (Cho *et al.*, 2010; Fuchs-Beauchamp *et al.*, 1993; Şahin, 2014). Sin embargo, otros son contradictorios (Kim, 2005; Preckel *et al.*, 2006; Runco *et al.*, 2010; Sligh *et al.*, 2005). Muchos académicos analizaron la relación entre inteligencia y creatividad ignorando el efecto del umbral, lo que determinó una tasa de inteligencia continua (Batey *et al.*, 2009, 2010; Rodrigues Virgolim, 2005; Silvia, 2008). También hay estudios en los que no se obtuvo una relación significativa o que informaron de una correlación negativa (Batey y Furnham, 2006; Plucker, 2010; Solomon, 1967; Yoon, 2005). De hecho, los resultados de un estudio que analizó las puntuaciones de la sub-dimensión WISC-R y las del *Creativity Thinking Test* de Torrance (1987) a través de la técnica de análisis factorial indican que la inteligencia y la creatividad son estructuras diferentes (Şahin, 2015). Según Jauk *et al.* (2013), la razón principal de la aparición de resultados diferentes y contradictorios es que los criterios de puntuación del coeficiente intelectual ciento veinte, considerado el valor umbral, carecen de prueba experimental. Si bien, esto se debe al uso de diferentes criterios de los instrumentos de evaluación y a la naturaleza de los grupos evaluados.

A este respecto, Silvia (2008) revisó el estudio de Wallach y Kogan (1965) y encontró que las variables de originalidad y fluidez precedían a la inteligencia. Esto sugiere que aún se sabe poco sobre las pruebas más apropiadas para identificar la creatividad potencial o el aumento del comportamiento creativo entre profesorado y alumnado. Cheung *et al.* (2004) aplicaron *Wallach-Kogan Creativity Tests* en Hong Kong, lo que proporcionó información sobre el potencial creativo y facilitó la comparación intercultural. Por otra parte, Wechsler (2006) administró *Creativity Thinking Test* a una muestra de brasileños y los resultados de estas pruebas relacionaron significativamente los logros e indicadores creativos.

La investigación de Davidovitch y Milgram (2006) se centra en un nivel superior, el universitario, y en el pensamiento creativo como predictor de la efectividad docente. La correlación entre el pensamiento creativo (cantidad y calidad de fluidez de ideas) y la efectividad del docente (resolución de problemas de la vida real) fue estadísticamente significativa, lo que refleja que se puede mejorar la capacidad de pensamiento creativo de los docentes e incluir la creatividad en las evaluaciones.

Paradójicamente, hay resultados contradictorios en los estudios que analizan las relaciones entre talento-creatividad e inteligencia emocional-creatividad. Tomando estos estudios como referencia, cobra sentido que los individuos con altas capacidades difieran en rasgos cognitivos y socioemocionales, aunque, según Shiyko *et al.* (2012), puede haber diferentes rangos en algunos subgrupos cuyas puntuaciones deben computarse por separado cuando puedan distorsionar la homogeneidad en el grupo de estudio (Bryne, 2010; Özbay y Palancı, 2011; Saranlı y Metin, 2012). Hair *et al.* (2014) sugieren revisar y definir grupos mixtos no observados en el muestreo para evitar los posibles errores que puedan surgir durante el análisis de datos.

Evidentemente, las empresas deben valorar la capacidad de las personas para trabajar juntas (Kichuk y Wiesner, 1997). En muchas organizaciones, el capital creativo se considera su mayor activo (Florida y Goodnight, 2005). De hecho, se argumenta que el éxito de muchas empresas depende de su capacidad para aprovechar el potencial creativo de su equipo o grupo de individuos donde “talent, energy and skills are integrated into a team, and this collective capacity to innovate becomes greater than the sum of individual contributions” [“el talento, la energía y las habilidades se integran en un equipo, y esta capacidad colectiva de innovar se vuelve mayor que la suma de las contribuciones individuales”] (Chen, 2007, p. 239; Florida y Goodnight, 2005; Rego *et al.*, 2007). El término al que podrían aludir estos logros es la cultura colaborativa, o sea, un conjunto de valores y creencias sobre el apoyo de las organizaciones a la colectividad, concretamente a factores como la adaptabilidad, la comunicación abierta, el fomento del respeto, el trabajo en equipo, la toma de riesgos y la diversidad (Pérez López *et al.*, 2004). La creatividad en equipo se refiere a producir ideas y soluciones inteligibles y novedosas para mantener la ventaja competitiva de la empresa (Amabile, 1997).

Centrando la presente reflexión en la investigación neurocientífica, se puede ver que la imaginación ocupa un lugar destacado y que está destinada a identificar las similitudes y las diferencias entre creatividad e inteligibilidad. Hassabis *et al.* (2007) usaron tecnología avanzada de escaneo cerebral para rastrear similitudes y diferencias en la actividad cortical prefrontal entre experiencias ficticias imaginadas y memoria episódica. Hubo similitudes notables en el efecto sobre la corteza prefrontal. Este hallazgo en sí mismo subraya un aspecto de la sinergia entre creatividad e inteligibilidad y ofrece pistas al docente sobre el potencial sin explotar del pensamiento imaginativo para estimular el razonamiento crítico relacionado con las experiencias y dilemas de la vida real:

To feel wonder is to experience a sudden decentering of the self. Facing something surprisingly new and unexpectedly powerful, one's ordinary sense of personal identity is dramatically altered, leading to new knowledge and understanding that ultimately recenter the self. The profound impact... is evident in both the intense memorability

of the experiences and the strong bodily sensations that often accompany them. People speak of being stunned, dazed, breath-taken, overwhelmed, consumed, astonished—all gesturing toward a mode of experience that exceeds ordinary language and thought and yet inspires a yearning to explore, understand and learn... where the powerful emotional experience (of wonder) stimulates lively curiosity, knowledge-seeking behaviour and critical questioning. [Sentir asombro es experimentar un descentramiento repentino del yo. Al enfrentarse a algo sorprendentemente nuevo e inesperadamente poderoso, el sentido ordinario de la identidad personal se altera drásticamente, lo que lleva a un nuevo conocimiento y comprensión que, finalmente, vuelve a centrar el yo. El impacto profundo... es evidente tanto en la intensa memoria de las experiencias como en las fuertes sensaciones corporales que a menudo las acompañan. La gente habla de estar aturdida, deslumbrada, sin aliento, abrumada, consumida, asombrada; todo apuntando hacia un modo de experiencia que excede el lenguaje y el pensamiento ordinarios y, sin embargo, inspira un anhelo de explorar, comprender y aprender... donde la poderosa experiencia emocional (de asombro) estimula la curiosidad viva, el comportamiento de búsqueda de conocimiento y el cuestionamiento crítico.] (Bulkeley, 2005, p. 4)

Si se analiza la imaginación, se aprecia el modo en el que estas nuevas formas de comportamiento benefician las emociones. Los aspectos emocionales e intelectuales del comportamiento se unen gracias a la imaginación creativa (Vygotsky, 1994). Una de las discusiones contemporáneas en el campo de estudio de la creatividad es la consideración de la creatividad como dominio específico o aspecto general. Los factores son relativamente independientes entre sí y difieren en dos aspectos: en primer lugar, las operaciones básicas de procesamiento de datos empleadas para cada función de proceso mental de acuerdo con sus principios específicos de dominio; y, en segundo lugar, las operaciones de procesamiento de datos que están en interacción directa con formas específicas de dominio de la información. Un proceso puede ocurrir en más de un campo intelectual. Las respuestas creativas pueden surgir dependiendo de las interacciones entre el conocimiento, las habilidades y la vida educativa del campo específico. *The creativity componential model* o el modelo componencial de la creatividad de Amabile (1983, 1996) y *the amusement park theory* o la teoría del parque de atracciones de Kaufman y Baer (2004) son enfoques teóricos que apoyan la idea de que la creatividad es específica del dominio. En varios estudios experimentales, hay resultados que apoyan ambas perspectivas. En un estudio grupal, se encontró que la creatividad es específica del dominio (Baer, 1997, 1998, 1999; Han, 2003; Hickey, 2001). Y es que el talento solo alcanzará su máximo potencial unido a las emociones, y los aspectos emocionales e intelectuales del comportamiento se unen gracias a la imaginación creativa (Vygotsky, 1994).

De conformidad con Guilford (1966), la capacidad de pensamiento creativo, que describió como pensamiento divergente, es una característica cognitiva general que emerge en los campos del arte y las ciencias, y cuyo proceso posee muchos modelos. Las referencias más recientes afirman la intencionalidad del proceso, por lo tanto, pensar no es suficiente: se requiere un producto o acción para completarlo. *The theory of multiple intelligence* de Gardner (1999), presentada por primera vez en 1983 como interacción de numerosos factores, esclarece las ideas planteadas al describir la cognición humana y revelar que la creatividad es una característica general (Conti *et al.*, 1996; Eunsook y Milgram, 2010).

En realidad, el mecanismo central para el procesamiento de información en la mente humana tiene un carácter autorregulador. Este mecanismo se adquiere en el proceso de aprendizaje y funciona de manera inconsciente en la mente del individuo. La mente actúa bajo un sistema inteligente de autorregulación que nos permite evitar procesos de evaluación completos y hacer un juicio *ipso facto* representado en una acción inmediata. Eysenck (1995) se centra más en las diferencias, la extroversión y el neuroticismo, los orígenes y el desarrollo de la personalidad (diferencias heredadas); e identifica habilidades cognitivas subyacentes independientes (comprensión verbal, capacidad espacial, visualización y capacidad numérica) que enfatiza más que los rasgos resaltados por Csikszentmihaly (1996).

2.1.1. Creatividad y emociones

Sin duda, la creatividad ha sido difícil de definir debido a su subjetividad (Roppelt, 2014). Sin embargo, el concepto de creatividad se ha estudiado ampliamente y puede vincularse a otros fenómenos de la personalidad. Según *the general intelligence theory* o la teoría de la inteligencia general, se considera un poder cognitivo general que afecta a todas las actividades del individuo, lo que significa que los niveles competenciales pueden diferir y los dominios podrían ser independientes (Spearman, 1904). Sin embargo, tras la década de los ochenta, se comenzó a analizar por parte, entre otras, de *the theory of emotional intelligence* o la teoría de la inteligencia emocional. La creatividad permite resolver problemas y aprovechar oportunidades a través de la integración de pensamientos y perspectivas divergentes. Investigaciones previas indican que es la colaboración la que afecta a la forma en la que los miembros de un equipo interactúan, siendo un antecedente de la creatividad del grupo. La confianza cognitiva modera la relación entre cultura colaborativa y creatividad del equipo.

Las posibilidades que ofrece la creatividad, dada su naturaleza multidimensional, dependen de la interacción entre los rasgos personales del individuo, su competencia cognitiva, estilo de pensamiento y motivación (Amabile, 1983, 1996; Sternberg y Lubart, 1991). El pensamiento creativo se expresa como potencial y rendimiento creativo. El potencial creativo consiste en pensamientos divergentes y rasgos

de personalidad creativa (Guilford, 1966). Los hallazgos de los estudios de Barron y Harrington (1981), Feist (1999) y Runco (1994) resumen los rasgos generales de la personalidad observados en los individuos con alta creatividad. En una de sus obras, Barron y Harrington (1981) clasificaron a los individuos con mayor creatividad con intereses comunes, altos criterios estéticos, riesgo, energía, aptitud para la toma de decisiones independientes; motivados internamente, interrogadores, seguros de sí mismos y con capacidad para aportar diferentes perspectivas. Runco (1994) define a los individuos con alta creatividad como personas con éxito para hacer frente a dificultades y manejar tensiones de manera efectiva. Los individuos creativos tienen una mayor tendencia a nuevas experiencias e ideas, y pueden convencer a otros de sus opiniones y usar las competencias sociales de manera efectiva. Feist (1999) resumió los rasgos de los individuos con altos logros creativos en arte y ciencia. De estos últimos destaca su apertura a nuevas experiencias más tradicionalistas, su confianza y alta percepción de sí mismos, orientación interna, ambición y agresividad. Por el contrario, los artistas son más afectuosos, tienen un estado de ánimo variable, menos competencias sociales y son menos aceptados por los miembros de un grupo. Según Russ (1998), los rasgos personales relacionados con las emociones facilitan la creatividad. Se señalan dos rasgos emocionales: sensibilidad a las emociones (percepción y expresión de emociones) y autocontrol (regulación de las emociones y control del estrés) (Feist, 1998).

Años atrás, Damasio (1996) argumentaba que, debido al contexto cultural y experiencia previa, el ser humano está emocionalmente condicionado a construir ciertos tipos de representaciones internas que permiten seleccionar y manejar información, rechazar ciertos cursos de acción de manera inmediata e inconsciente, y enfocarse en otros. Estas representaciones están, consecuentemente, marcadas por respuestas emocionales y pueden manifestarse fisiológicamente como *gut feelings* o activadores automáticos dentro del sistema psicológico. Ya más cercano en el tiempo, Narváez (2008, 2010, 2013, 2014) asigna un papel fundamental a la creatividad, que considera esencial para garantizar la estabilidad emocional y conseguir un sólido razonamiento crítico. La actividad neuronal asociada con la imaginación es la clave para la regulación emocional, necesaria para la toma de decisiones efectivas y la resolución de problemas. La autoconfianza es el resultado de la toma de decisiones y resolución de problemas, y la base del razonamiento crítico y el aprendizaje. Por esa razón, se necesita orientación para la consecución de una pedagogía eficaz. Narváez (citado en Haidt, 2010) hace uso de McGilchrist (2009) para identificar el funcionamiento de los hemisferios derecho (afectividad) e izquierdo (racionalidad) del cerebro. De este modo, la imaginación creativa debe integrarse en el pensamiento lógico racional (Stoltz, 2013; Stoltz y Parrat-Dayán, 2012). En la misma línea se encuentra Bulkeley (2005), que asocia emociones a razonamiento crítico para revelar el concepto “wonder” [“asombro”], que define como “... feeling excited by an encounter with something novel and unexpected, something that strikes a person as intensely real, true and/or beautiful” [“... sentirse entusiasmado por un encuentro con algo novedoso e inesperado, algo que impacta por intensamente real, verdadero y/o hermoso”] (p. 3).

A menudo, el asombro se ha asociado con tradiciones religiosas y morales, pero sus experiencias han sido “... crucial but unappreciated inspirations for... scientific progress and technological innovations” [“... inspiraciones cruciales, pero poco valoradas para... el progreso científico y las innovaciones tecnológicas”] (Bulkeley, 2005, p. 3). La evidencia neurocientífica, que considera que la creatividad, la imaginación y el asombro se complementan, se debe situar sobre este escenario. También Higgins-D’Alessandro (2011) destaca las interconexiones entre el pensamiento racional, crítico e imaginativo para la obtención de resultados, lo que conduce nuevamente al contexto educativo. El hecho es que todos estos planteamientos han aumentado el interés educativo por el vínculo entre creatividad y razonamiento crítico.

La inteligencia emocional podría facilitar la relación entre el estado de ánimo y la ejecución, esto es, adecuar actividades a ciertos estados emocionales (Palfai y Salovey, 1993). Además, propicia estados de ánimo positivos, lo que genera una participación indirecta en la mejora del pensamiento creativo (Isen, 1999). Sin embargo, se tiene que cumplir con un criterio de corrección de reacciones emocionales para obtener una puntuación alta en la prueba de inteligencia emocional (Post, 1996; Walker *et al.*, 1995).

De manera general, los estudios recientes sugieren que la inteligencia emocional es esencial para la efectividad de un colectivo (Druskat y Wolff, 2001a; Goleman *et al.*, 2002). En realidad, Ashforth y Humphrey (1995) argumentan que la emoción es inseparable del entorno laboral, aunque la investigación empírica a este respecto sea escasa, por eso se aplica la inteligencia emocional a este ámbito, que conviene analizar, ya que, de manera general, muchas emociones surgen de interacciones sociales (Druskat y Wolff, 2001a; Goleman, 1995; Goleman *et al.*, 2002; Jordan y Troth, 2004; Kemper, 1978). Los esfuerzos creativos están unidos al compromiso emocional y los sistemas de guía emocional internalizados se aprenden en un contexto cultural. De aquí surge el término *cultura colaborativa*, que se entiende como un conjunto de valores en el que se apoyan las organizaciones para fomentar la adaptabilidad, comunicación abierta y diversidad, así como el respeto, trabajo en equipo y riesgo (Pérez López *et al.*, 2004). Este ambiente promueve la confianza, ingrediente crítico en las relaciones de colaboración para compartir conocimiento y, por tanto, generar la participación y productividad de los miembros (Adler, 2001; Bierly *et al.*, 2009; Bstieler y Hemmert, 2010; Evans y Wolf, 2005). Las personas confiadas están dispuestas a arriesgar, compartir información, cooperar y dotar esta colaboración de sentido (Abrams *et al.*, 2003; Hattori y Lapidus, 2004; Mayer *et al.*, 1995; Russ *et al.*, 1998).

La inteligencia emocional del equipo se considera “[the] ability of a group to develop a set of norms that manage emotional processes” “[la] capacidad de un grupo para desarrollar un conjunto de normas que gestiona procesos emocionales” y persigue la consecución de efectividad mediante la colaboración y cohesión de los miembros (Druskat y Wolff, 2001, p. 133). Jordan y Lawrence (2009) nombran cuatro dimensiones de la inteligencia emocional: “awareness of own emotions, awareness of

other's emotions, management of own emotions and management of other's emotions" ["la conciencia de las propias emociones, la conciencia de las emociones ajenas, el manejo de las propias emociones y el manejo de las emociones ajenas"] (p. 454). Y es que la inteligencia emocional conduce a la construcción de sólidas relaciones, a un mejor intercambio de información y toma de decisiones, y a la disminución de conflictos (Jehn y Mannix, 2001; Jordan y Troth, 2004; Pelled *et al.*, 1999). Esto es, la confianza actúa como facilitador y promueve relaciones interpersonales que se fomentan desde muy temprana edad mediante el juego (Abrams *et al.*, 2003; Middel *et al.*, 2006; Russ *et al.*, 1998).

De ahí que se diga que la inclusión de juegos y narraciones es una manera de enriquecer el ambiente educativo. La creatividad y el juego están conectados naturalmente cuando se usa la fantasía, el simbolismo y el pensamiento divergente para tejer un contexto, una historia y sus personajes. Por lo general, el alumnado con narraciones más organizadas, más imaginación en el juego y una gama amplia de afectos es mejor pensador divergente, independientemente de la capacidad verbal (Russ y Grossman-McKee, 1990). De la misma manera, los niños que idean juegos más imaginativos son los que generan relatos más creativos y, por ende, los que gozan de mayor afecto en juegos de simulación, cuentan historias a la par creativas y afectivas (Russ, 2004). En este aspecto, el juego de simulación ofrece la oportunidad de representar experiencias emocionales y desarrollar habilidades de regulación emocional, pues permite la creación simbólica, modificación de eventos emocionales, negociación de reglas y asignación de rangos (Bretherton, 1989; Fein, 1989; Howes y Matheson, 1992). O sea, la expresión directa de emociones durante la narración se relaciona con la expresión de afecto en el juego de simulación (Russ y Schafer, 2006).

Por otra parte, Piaget (1978) considera que el proceso creativo de construcción está presente en todas las dimensiones del ser humano, y considera la afectividad la fuerza impulsora de la acción. Entiende (1978) que partimos de la descripción que le damos al universo. Esto equivale a reconocer nuestra posición como creadores (Piaget, citado en Bringuier, 1980).

Sin embargo, los caminos se bifurcan y los estudios realizados nos remiten a diversos subcampos de la creatividad (Ayas y Sak, 2014; Carson *et al.*, 2005; Kaufman, 2012; Kaufman y Baer, 2004; Kaufman *et al.*, 2009; Oral *et al.*, 2007; Rawlings y Locarnini, 2007). Por ejemplo, se consideran *the intellectual creativity* o la creatividad intelectual de Ivcevic y Mayer (2009), *the language field* o el campo del lenguaje y *the linguistic intelligence field* o el campo de inteligencia lingüística de Gardner (1999). La creatividad mecánica/científica se basa en *the logical-mathematical intelligence and naturalist intelligence* o la inteligencia lógico-matemática y naturalista de Gardner (1999), *the intellectual creativity* o la creatividad intelectual de Ivcevic y Mayer (2009) y *the scientific factor* o el factor científico de Carson *et al.* (2005). El rendimiento artístico se desarrolló considerando *the*

bodily/kinesthetic and musical intelligence o la inteligencia corporal/cinética y musical de Gardner (1999), *performance arts* o las artes escénicas de Ivcevic y Mayer (2009) y *the musical field* o el campo musical. El campo de la creatividad propia/cotidiana se basa en *the interpersonal and intrapersonal intelligence* o la inteligencia interpersonal e intrapersonal de Gardner y *the creative life style* o el estilo de vida creativo de Ivcevic y Mayer (2009). La infraestructura teórica del campo del arte se presentó inspirándose en *the spatial intelligence* o la inteligencia espacial de Gardner (1999), *the art factor* o el factor artístico de Carson *et al.* (2005) y *the field of art* o el campo del arte. Esta relación (por otra parte, consustancial) entre creatividad e inteligencia conduce directamente al siguiente apartado.

2.1.2. Creatividad y educación

La producción de conceptos es fruto de la actividad basada en significados compartidos socialmente e involucra la experiencia emocional, por lo que la creatividad radica en la negociación con la cultura. Es decir, la conciencia, la subjetividad y el desarrollo de acepciones son resultado de este proceso de internalización, que culmina en la experiencia emocional (Stoltz, 2010). Por consiguiente, la educación abarca lo social y lo individual, el contexto y la experiencia, y permite nuevas síntesis creativas (Stoltz y Piske, 2012). El alumnado debe tener la oportunidad de generar nuevas explicaciones, construcciones, ideas y formas de expresión para fomentar la inteligencia creativa. En otras palabras, se le debe ofrecer la oportunidad de pensar, formular hipótesis y rebasar los límites del sentido. Necesita sentirse seguro en un entorno social abierto y tolerante. En consecuencia, las nuevas funciones psicológicas necesitan un contexto en el que negociar significados (Vygotsky, 1994).

A este respecto, Egan (1997) sostiene en el plano inventivo que la motivación para aprender se acciona mediante la conexión entre el entorno, el estudiante, su etapa de desarrollo, la materia y la creatividad. Argumenta que cuando se apela a la imaginación en el aula, el alumnado está más concentrado y participa voluntariamente. Afirma que la imaginación es una forma de cognición que puede transformar el conocimiento, las habilidades y su aprendizaje para que se produzca a través de experiencias que estimulen la creatividad e involucren las emociones. Del mismo modo, sostiene que la enseñanza requiere la unión de intelecto y emoción para generar aprendizaje significativo y que la imaginación provoca una mayor profundidad experiencial y comprensiva. La define como la base del desarrollo humano y califica su papel de vital para el potencial del individuo.

Fueron Cremin *et al.* (2006) quienes llevaron a la práctica un estudio para identificar el rasgo característico del pensamiento creativo en las experiencias de aprendizaje de la infancia y el modo en el que la pedagogía lo facilitaba. El estudio encontró temas y estrategias de enseñanza individuales que parecían

fomentarlos y ofreció un modelo para conceptualizar una pedagogía para este tipo de razonamiento. Nogueira (2006) llevó a cabo un estudio piloto sobre un programa de enriquecimiento destinado a desarrollar la creatividad en dos grupos de alumnado: con altas capacidades (entre seis y catorce años) y con dificultades de aprendizaje (de doce a dieciséis años). Los resultados mostraron similitudes y diferencias que pueden apuntar a áreas adicionales de estudio dada la amplitud del campo creativo, la variación de definiciones en función de cada país y la falta de consenso en el modo de medir la creatividad y el desarrollo.

Es por todo ello que algunos autores consideran necesaria una evaluación científica de la educación. Snook (2012) afirma que necesitamos diferenciar *good science* de las tendencias. Weisberg *et al.* (2008) crean cierto recelo en torno a *neuromythology* en su estudio empírico que ilustra el *allure* de la neurociencia, incluso cuando es irrelevante para el tema en cuestión. No obstante, Bruer (1997, 1998, 2006) argumenta que esta supuesta evidencia biológica debe ir acompañada de una aplicación psicológica efectiva. Lógicamente, Clement y Lovat (2012) son conscientes del debate acerca de las limitaciones de la neurociencia en la educación, pero los conocimientos de este campo pueden ser útiles para analizar las prácticas educativas y ajustar la enseñanza y el aprendizaje a contextos desafiantes, multiculturales y de múltiples valores (Fleming y Lovat, 2014, 2015).

Con el fin de analizar estos entornos, Schein (2004) define una cultura organizacional en función de suposiciones compartidas. Pérez López *et al.* (2004) definen la cultura colaborativa como la que valora el trabajo en equipo, la comunicación, el respeto y el empoderamiento; la que aprovecha el conocimiento de los individuos, aquel que deriva en el aprendizaje organizacional. Esto es, se anima al equipo a cambiar, ofrecer diferentes puntos de vista y debatir problemas que conduzcan a la colaboración, construcción y consenso. Estos miembros se guían por un objetivo común y trabajan juntos de manera efectiva al compartir conocimientos y aprender conjuntamente. Claramente, la cultura colaborativa fomenta la participación de los miembros mediante el respeto, la atención y el apoyo mutuo (Bstieler y Hemmert, 2010). La confianza es, de este modo, crucial para generar y compartir conocimiento (Adler, 2001). Y es que la confianza genera conexión, cooperación y espíritu de equipo (Strutton *et al.*, 1993). Los equipos con estos principios suelen ser más tolerantes y aceptan ideas y puntos de vista divergentes (Ashforth y Mael, 1989; McAllister, 1995). Sus miembros trabajan estrechamente y se muestran abiertos a recibir críticas constructivas para crear resultados efectivos. A la vez, la confianza actúa como facilitador y promueve relaciones interpersonales (Abrams *et al.*, 2003; Middel *et al.*, 2006; Russ *et al.*, 1998). Por supuesto, esta creencia es crucial para el desarrollo de relaciones colaborativas y productivas (Evans y Wolf, 2005; Hattori y Lapidus, 2004).

Las decisiones en otros aspectos de la vida son considerablemente más complejas en términos de nuestro conocimiento y comprensión, seguridad y certidumbre. Para Damasio (1996), la persona inteligente

procesa generalmente mucha información y sopesa las ventajas y desventajas de sus acciones, lo que denomina *high reason*. En ella, la información se ordena metódicamente y procesa racionalmente en patrones de pensamiento lineales. Cada nuevo desafío se aborda con un estado de ánimo claro y sin prejuicios. La mente está “replete with a diverse repertoire of images (and expected connections, judgemental dispositions, etc.), generated to the tune of the situation one is facing, entering and exiting consciousness in a show that is too rich to be fully encompassed” [“repleta de un repertorio diverso de imágenes (y conexiones esperadas, disposiciones críticas, etc.), generadas con arreglo a la situación a la que uno se enfrenta, entrando y saliendo de la conciencia en una muestra que es demasiado rica para ser abarcada por completo”] (Damasio, 1996, p. 170). Pero esta visión del agente inteligente no explica la velocidad y eficacia en la que se basan los juicios. En este enfoque metódico de *high reasoning*, Damasio (1996) se asocia con personas que tienen discapacidades emocionales y, por consiguiente, están paralizados mentalmente y son incapaces de decidir debido a la magnitud de la tarea de procesamiento de información que se les ha asignado. Rousseau *et al.* (1998) afirman que la confianza es un estado psicológico que comprende la intención de aceptar una vulnerabilidad basada en expectativas positivas de las intenciones o el comportamiento ajeno. En otras palabras, la confianza es una expectativa de que los demás se comportarán como se espera (Jarvenpaa *et al.*, 1998). Por su parte, McAllister (1995) afirma que “‘available knowledge’ and ‘good reasons’ serve as foundations for trust decisions, the platform from which people make leaps of faith” [“el ‘conocimiento disponible’ y las ‘buenas razones’ sirven de base a las decisiones de confianza, la plataforma desde la que las personas hacen actos de fe”] (p. 25). Por tanto, la confianza refleja dimensiones cognitivas y de afecto (Jeffries y Reed, 2000). McAllister (1995) denomina confianza interpersonal a la de los miembros del equipo. Por su parte, Kanawattana-chai y Yoo (2002) definen la confianza entre los sujetos del equipo como “the extent to which a person is confident in, and willing to act on the basis of, the words, actions, and decisions of another” [“la medida en que una persona tiene confianza en las palabras, acciones y decisiones de otro, y está dispuesto a actuar de acuerdo con estas”] (p. 43). Así pues, la confianza positiva es la que se deposita sobre un individuo en función de sentimientos de preocupación (McAllister, 1995). La confianza cognitiva se basa en la buena disposición de confiar en la experiencia de un miembro (Johnson y Grayson, 2005; McAllister, 1995). La confianza afectiva y la cognitiva aumentan la capacidad de trabajo grupal, que implica cooperación e intercambio de información, y conduce a un mayor rendimiento (Larson y LaFasto, 1989). Según Whitener *et al.* (1998), los equipos requieren confianza debido al alto grado de interdependencia requerido para completar sus tareas.

La imaginación colectiva está estrechamente alineada con la capacidad de empatía, que en sí misma es “a primary force behind moral behaviour” [“una fuerza primaria detrás del comportamiento moral”] (Narváez, 2013, p. 327). A su vez, la imaginación da origen a las capacidades de pensamiento de orden superior necesarias “for problem solving and deliberative learning” [“para la resolución de

problemas y el aprendizaje deliberativo”] (Narváez, 2013, p. 327). Eslinger *et al.* (2009) señalan que esas funciones cerebrales se encuentran entre las más complejas porque se debe recurrir a fuentes neuronales sofisticadas para poder afrontar situaciones morales cuyas dimensiones sean novedosas o ambiguas, lo que muestra una conjunción entre creatividad, razonamiento crítico y educación moral.

Wolfradt y Pretz (2001) examinaron la relación entre creatividad y personalidad en estudiantes universitarios. Los resultados mostraron una relación positiva entre la apertura a la experiencia y las medidas de creatividad, reafirmando los resultados de investigaciones anteriores que asociaban la creatividad a rasgos de personalidad específicos. Prabhu *et al.* (2008) realizaron un estudio en un entorno universitario para evaluar el papel mediador y moderador de las motivaciones intrínseca y extrínseca en la relación entre la creatividad y estos tres rasgos de personalidad: apertura a la experiencia, autoeficacia y perseverancia. Descubrieron que la motivación intrínseca actuaba como mediador entre la creatividad y la apertura a la experiencia, y que la autoeficacia y la creatividad estaban estrechamente relacionadas con la motivación intrínseca. Por su parte, la motivación extrínseca moderaba la relación entre autoeficacia/creatividad y perseverancia/creatividad, y se asociaba negativamente con la creatividad. Montgomery *et al.* (2004) investigaron la relación entre el estado de ánimo y las autopercepciones de la creatividad. En este estudio, una muestra de estudiantes de pregrado completó dos inventarios del estado de ánimo y un inventario creativo de autopercepción. Hubo indicios de que el estado de ánimo positivo estaba relacionado con la autopercepción creativa.

Se puede decir entonces, centrando la mirada en la educación, que las definiciones de creatividad se refieren a la producción de algo nuevo e involucran la combinación y modificación de ideas existentes:

Critical and creative thinking are integral to activities that require students to think broadly and deeply [...] in all learning areas at school and in their lives beyond school... Creative thinking involves students in learning to generate and apply new ideas in specific contexts, seeing existing situations in a new way, identifying alternative explanations, and seeing or making new links that generate a positive outcome [...] Critical and creative thinking can be encouraged simultaneously through activities that integrate reason, logic, imagination and innovation. [El pensamiento crítico y el creativo son parte integral de las actividades que requieren que los estudiantes piensen de manera amplia y profunda [...] en todas las áreas de aprendizaje en la escuela y en sus vidas más allá de la escuela... El pensamiento creativo involucra a los estudiantes en aprender a generar y aplicar nuevas ideas en contextos específicos, percibiendo situaciones existentes de una manera nueva, identificando explicaciones alternativas, y viendo o creando nuevos vínculos que generen un resultado positivo [...] Ambos pensamientos se pueden

fomentar simultáneamente a través de actividades que integren razón, lógica, imaginación e innovación.] (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 2013, pp. 66-67)

Según Csikszentmihalyi (1996), la mayoría de los programas destinados a aumentar la creatividad individual se centran en el pensamiento divergente, pero cabe diferenciar entre creatividad como un conjunto de habilidades y creatividad como parte del talento. El simbolismo (capacidad de transformar objetos ordinarios en representaciones de otros objetos) y la capacidad de usar la fantasía también son importantes en el juego de simulación para el fomento de la creatividad. Russ (2004) afirmó la existencia de cinco modos en los que el juego fomenta la creatividad: práctica de la asociación (parte importante del pensamiento divergente); uso de símbolos, recombinação de ideas y manipulación de representaciones de objetos, que son parte de la capacidad de transformación y comprensión (habilidades creativas); expresión del afecto positivo, fundamental en creatividad; expresión y pensamiento de temas afectivos positivos y negativos, lo que conduce al desarrollo de habilidades para acceder a recuerdos y asociaciones que ayudan a resolver problemas de manera creativa. La infancia desarrolla una estructura cognitiva para integrar y expresar afecto.

En China, se educa para la consecución de un desarrollo equilibrado en ética, intelecto, físico, habilidades sociales y estética (Chan, 2000). En Hong Kong se ha enfatizado la importancia del logro académico, pero se ha omitido la del talento creativo (Hau y Salili, 1996). La Comisión de Educación de Hong Kong (1990), en su cuarto informe, incluyó la creatividad como un aspecto de la capacidad de dotación para el desarrollo de estudiantes, lo que ha llevado al planteamiento de si los valores culturales chinos que respaldan las relaciones humanas positivas y la cohesión familiar podrían contribuir al equilibrio. Se encontró que la cohesión y expectativas familiares estaban relacionadas positivamente con la creatividad. Estos hallazgos parecen contradecir la asociación entre la creatividad y las tensiones o trastornos familiares. Puede que tanto las tensiones familiares como el apoyo mutuo sean importantes para el desarrollo de la creatividad.

Pero, aunque en la enseñanza se desarrolle este entramado creativo, rara vez se materializa a nivel legislativo. Puntualmente, el Currículo Nacional del Reino Unido define las habilidades de pensamiento como habilidades de procesamiento de información, investigación, razonamiento, evaluación y pensamiento creativo (Craft, 2001; Gardner *et al.*, 1995). En este país, entre otros, la política educativa sobre creatividad se evidencia en todas las etapas educativas: para niños menores de cinco años, la creatividad se define en términos de arte, artesanía, diseño, juego dramático y expresión creativa; en la escuela secundaria, la creatividad enfatiza las habilidades de pensamiento en todo el currículo a través de la generación y ampliación de ideas, el pensamiento divergente y convergente, y la resolución innovadora

de problemas. Este enfoque considera las TIC, el arte, el diseño y la tecnología partes esenciales del currículo para aumentar la creatividad en el aula. De igual forma, la Declaración de Melbourne sobre Metas Educativas para Jóvenes Australianos identifica la creatividad entre las habilidades esenciales en la educación del siglo XXI (Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, 2008). Por otra parte, Bryk (2012) subraya la necesidad de una política educativa que fomente una creatividad interdisciplinaria como una característica del tipo de razonamiento requerido para un aprendizaje efectivo. Y Newmann (2013) enfatiza la importancia de la creatividad y la imaginación como formas eficaces de pensamiento de orden superior o *critical reasoning*.

En realidad, la necesidad de producir creadores viene de lejos. Piaget (1978) no tenía una opinión fija sobre la pedagogía creativa, pero era consciente de la imposibilidad de la conexión entre su *Genetic Epistemology* o Epistemología Genética y la educación, por lo que solicitó a los pedagogos que desarrollasen modos de enseñanza orientados a experimentar con niños a través de procesos guiados. En palabras de Piaget (citado en Bringuier, 1980):

Education, seen from the current viewpoint, consists of attempting to transform children into the kind of adults existing in the society to which they belong. [...] Whereas for me education consists of producing creators, even if there are not many, even if the creations of one are limited in relation to those of the other. But the need exists to produce nonconformist inventors, innovators. [...] In different degrees, of course: but there is always a domain in which it can exist. [La educación, vista desde el punto de vista actual, consiste en intentar transformar a los niños en el tipo de adultos existentes en la sociedad a la que pertenecen. [...] Mientras que para mí la educación consiste en producir creadores, aunque no sean muchos, pese a que las creaciones de uno sean limitadas en relación con las del otro. Pero existe la necesidad de producir inventores inconformistas, innovadores. [...] En diferentes grados, evidentemente: pero siempre hay un ámbito en el que puede existir.] (p. 183)

Por tanto, Piaget (citado en Bringuier, 1980) también se posicionó contra el sistema educativo: “... the great mistake made by some, was to go ahead with formalization before the time was right, with school students who, in no way whatsoever, had a method to assimilate” [“... el gran error cometido por algunos fue seguir adelante con la formalización antes de que llegara el momento adecuado, con escolares que no tenían, de ninguna manera, un método de asimilación”] (p. 180).

Desde esta postura, Piaget (1978) señaló que el pensamiento autónomo solo es posible desde la etapa de operaciones formales, lo que no implica que el desarrollo de estructuras cognitivas, que se

basan en el razonamiento y comportan nuevas ideas, no pueda fomentarse. Por consiguiente, a pesar de las limitaciones de la infancia, Piaget (1978) señala el período comprendido entre el nacimiento y los dieciocho meses como el de mayor desarrollo de la cognición humana en forma de inteligencia en acción (Vonèche y Stoltz, 2007). Más tarde, este bagaje se reconstruirá en un plano conceptual (Piaget, 1978). Es más, Piaget (1978) nos ofrece el modo de proceder en el aula. Afirma que la manera de encontrar nuevas ideas consiste en no leer nada sobre el tema y dejar que los pensamientos fluyan para, posteriormente, leer todo sobre el tema y realizar una crítica o *Tête de Turc* (Bringuier, 1980). De este modo, la imaginación creativa debe integrarse en el pensamiento lógico racional (Stoltz, 2013; Stoltz y Parrat-Dayán, 2012).

El hecho es que todos estos planteamientos también han aumentado el interés educativo por otros factores, entre ellos, los vínculos entre creatividad y razonamiento crítico. Higgins-D'Alessandro (2011) destaca las interconexiones entre el pensamiento racional, crítico e imaginativo para la obtención de resultados. Los productos creativos deben ser originales, novedosos y útiles. Es posible que los individuos combinen elementos y produzcan algo interesante, pero el profesorado debe guiar el proceso. Los buenos docentes comparten entusiasmo y valoran los procesos de trabajo por encima del producto. A todo ello cabe añadir que las ideas novedosas desarrolladas por el alumnado ayudan a ampliar su comprensión de los elementos del conjunto temático gracias a combinaciones de ideas y significados compartidos. De ahí la importancia del espacio conceptual en el que se establece el acto creativo. De hecho, en el contexto de un enfoque holístico de la educación, Cropley (1990) sostuvo la existencia de un vínculo entre la creatividad cotidiana y la salud mental, lo que le llevó a sugerir estrategias de enseñanza y aprendizaje para niños con dificultades de aprendizaje y discapacidades a través de terapias de arte, música y drama.

La realidad es que desde finales de los años noventa ha aumentado el interés por la creatividad. La sociedad ha apreciado sus beneficios económicos y psicológicos (Craft, 2002). Woods (1990) identificó cuatro características comunes entre creatividad y pedagogía para demostrar que la creatividad de la enseñanza y la enseñanza de la creatividad eran interdependientes: relevancia, propiedad, control e innovación. En la misma línea, Craft (2003) destaca la “large variety of research on creativity” [“gran variedad de investigaciones sobre creatividad”] (p. 142), pero sostiene que la distinción entre enseñanza para la creatividad y enseñanza creativa es falsa, proponiendo en su lugar el concepto de *little c creativity*, que combina varias definiciones e implica “a life-wide resourcefulness which is effective in successfully enabling the individual to chart a course of action by seeing opportunities as well as overcoming obstacles” [“una habilidad para toda la vida que es eficaz en permitir trazar al individuo de forma satisfactoria un procedimiento al ver oportunidades y superar obstáculos”] (p. 148). Craft (2003) elabora una definición que aplica en todo el currículo y rangos de edad. En ella, da cabida al arte elevado, genio creativo y personalidades

inusuales. Los autores Averill *et al.*, (2001) se basan en la creatividad emocional: exploran las interacciones entre emoción y creatividad, y comentan el impacto de los contextos culturales y sociales en su definición. Se podría afirmar que los temas de Averill *et al.* (2001), Craft (2002) y Sternberg (2006) cubren definiciones y teorías de la creatividad a través de la selección y debate de investigaciones empíricas relevantes.

Un tema pendiente en el desarrollo de esta capacidad creativa es el de las necesidades educativas especiales. Por lo expuesto hasta el momento, se deduce que la enseñanza y aprendizaje creativos y la enseñanza para la creatividad beneficia a todo el alumnado. De hecho, algunas investigaciones han demostrado que la creatividad tiene un impacto no lineal en la inteligencia (*threshold theory* o teoría del umbral), lo que significa que la creatividad puede mejorar el rendimiento cognitivo entre individuos con un cociente intelectual inferior a ciento veinte (Simonton, 1994). Pero pocos estudios apoyan la teoría del umbral (Kim, 2005; Sawyer, 2012). Sin embargo, varios estudios realizados durante los años sesenta mostraron que la creatividad podía conducir a un mejor rendimiento académico (Cicirelli, 1965; Feldhusen *et al.*, 1965; Torrance, 1963; Yamamoto, 1964). Powers y Kaufman (2004) demostraron que las valoraciones utilizadas en el examen *Graduate Record Examination* para la selección de postgraduados en Estados Unidos estaban relacionadas con la creatividad. Por ello, Naderi *et al.* (2009) mostraron el promedio acumulativo de calificaciones conforme a la creatividad, edad y género. Chamorro-Premuzic (2006) también señaló que el pensamiento creativo al comienzo de la etapa universitaria era un indicador de la realización de la tesis cuatro años después. Por tanto, la creatividad se correlaciona con el coeficiente intelectual, y este predice el rendimiento escolar. De hecho, los análisis de regresión no muestran que la creatividad agregue valor predictivo al coeficiente intelectual, aunque sí lo hace el entorno personal (Sawyer, 2012).

Sin ir más lejos, los hallazgos en estudios de crianza, educación y capacitación generalmente indican que la familia desempeña un papel importante y positivo en el desarrollo de talentos y potenciales de personas con altas capacidades, aunque se podría señalar que la creatividad y las altas capacidades siempre han estado relacionadas (Bloom, 1985; Csikszentmihalyi *et al.*, 1993; Klein y Tannenbaum, 1992; Olszewski *et al.*, 1987; Piirto, 1991; Smutny, 1998). De hecho, estudios recientes, con diferentes métodos y enfoques teóricos, indican que las personas con altas capacidades son extremadamente creativas (Pérez Barrera, 2004; Peterson, 2003; Piske, 2011; Piske y Stoltz, 2012; Piske *et al.*, 2014; Prieto *et al.*, 2013; Renzulli, 2004; Soriano de Alencar, 2001, 2007). Se suele culpar a los centros educativos de estas carencias, alegando que tienen dificultades para fomentar la creatividad y que son monótonos, pues utilizan actividades repetitivas que requieren la reproducción en lugar de la producción de conocimientos (Piske *et al.*, 2014; Soriano de Alencar, 2001, 2007, 2009, 2011; Winner, 1998). También se aprecia una falta de preparación docente para fomentar la creatividad en la escuela, cuando es un componente esencial en nuestro mundo globalizado y con información disponible en todas partes. Y

razón no les falta, ya que la creatividad debe ser la fuerza motriz de los esfuerzos educativos, lo que a su vez implica una mayor integración del arte y de sus diferentes manifestaciones en las escuelas (Marjanovic-Shane *et al.*, 2010; Stoltz y Weger, 2012).

Sin embargo, al margen de que la familia fomente la creatividad, proporcione un contexto en el que se premien las ideas y conductas creativas, y se valoren los productos creativos, los niños con altas capacidades no se convierten en destacados productores creativos (Olszewski-Kubilius, 2000; Sternberg y Lubart, 1993; Subotnik y Steiner, 1994; Terman, 1925). En este sentido, se ha proporcionado una explicación plausible en la que destaca los logros académicos. Tengamos en cuenta que este tipo de alumnado generalmente proviene de familias centradas en ellos, con relaciones tensas, paternidad poco convencional o pérdida de algún miembro. De hecho, otros investigadores han sugerido que estas circunstancias no siempre resultarían devastadoras (Olszewski-Kubilius *et al.*, 1987). En la misma línea, Russell (1979) sugirió que las familias que gestionan con éxito las crisis fomentan más la creatividad que aquellas con menos habilidad en el manejo de las dificultades. Csikszentmihalyi *et al.* (1993) se enfocaron en el equilibrio entre estrés y apoyo. Lógicamente, un ambiente familiar estresante podría llevar a la persona con altas capacidades a buscar refugio en las actividades intelectuales y utilizar las actividades creativas como medios emocionales (Ochse, 1993; Piirto, 1991). También podría causar una maduración psicológica temprana (Albert, 1980). Por otro lado, las experiencias estresantes de la infancia también podrían preparar al individuo para sobrellevar posteriores tensiones intelectuales o situaciones marginales propias de personas altamente creativas (Feldman, 1994; Gardner, 1994).

De ahí la importancia de trabajar conocimiento y emoción en las escuelas. Los estudiantes con altas capacidades deben poder emprender actividades desafiantes y desarrollar su sensibilidad en un entorno estimulante que responda a sus necesidades educativas, tanto intelectuales como afectivas y sociales. Quizá la clave esté en el debate productivo que mantienen Piaget (1978) y Vygotsky (1994) sobre la creatividad, en el que muestran la necesidad de integrar creaciones científicas y artísticas. Esto equivale a desarrollar una lógica sensible, en la que la cognición, la afectividad, vivir experiencias emocionales y el desarrollo de la conciencia individual desplieguen una mayor sensibilidad ante problemas sociales y ambientales. De nuevo, el arte puede integrar la afectividad y la cognición, y equilibrar cuerpo y entorno (Vygotsky, 1994). Pero aún queda mucho camino por recorrer en este sentido.

Para Vygotsky (1994), la creatividad es inherente a la condición humana, y es la actividad más importante porque posibilita la expresión de la conciencia, el pensamiento y el lenguaje. De hecho, es la máxima expresión de la subjetividad. Según la teoría piagetiana, Stoltz (2013) señala que la creatividad se manifiesta en la construcción de estructuras de conocimiento y de funciones reales y cognitivas. Para Vygotsky (1994) y Piaget (1978) el medio ambiente es esencial para el desarrollo del potencial creativo,

pues permite experimentar la curiosidad, el deseo de aprender, la fantasía y la imaginación. Por ello, el docente debe fomentar actividades desafiantes en entornos estimulantes y receptivos. En este contexto, los estudiantes con altas capacidades compartirán sus habilidades.

Sin embargo y a pesar de la creencia generalizada de que los entornos familiares son importantes para el desarrollo de la infancia, los logros académicos y el desarrollo del talento, hay pocas investigaciones al respecto (Hau y Salili, 1996; Stevenson y Lee, 1996). Este problema es relevante, pues se considera la creatividad como un aspecto orientado a mejorar la enseñanza y, por otro lado, se reconoce la importancia del entorno familiar para identificar y fomentar destrezas, pero no se hace nada para favorecer esta simbiosis (Hong Kong Education Commission, 1990). Concretamente en la sociedad china, las familias suelen tener altas expectativas respecto al rendimiento académico, y valoran mucho el esfuerzo y el trabajo (Stevenson y Lee, 1996). También se enfatiza el respeto a las normas y a las personas mayores, así como la cooperación y el mantenimiento de buenas relaciones (Wu, 1996). Por tanto, las familias que valoran la cohesión en lugar de la independencia mejoran el rendimiento académico de sus hijos, pero empeoran el desarrollo de su creatividad. Sin embargo, se encontró que la cohesión familiar fomentaba la creatividad. Esto dio a entender que un mal ambiente familiar unido a experiencias estresantes puede provocar respuestas y características de personalidad propicias para el logro creativo que incluirían la capacidad de lidiar con el estrés y la tensión, la ausencia de convencionalismos y el interés por actividades intelectuales o creativas para satisfacer las necesidades emocionales (Olszewski-Kubilius, 2000). Parece ser que las variables familiares interactúan con las personales (estrategias de afrontamiento y regulación emocional) para obtener el logro creativo (Subotnik *et al.*, 2003).

Fein (1987) describió el juego en clase como un acto simbólico en el que “one thing is playfully treated as if it were something else” [“una cosa se trata de forma lúdica como si fuera otra”] (p. 282). A través del juego de simulación, en el que se utiliza la fantasía y el simbolismo, se muestran procesos cognitivos, afectivos e interpersonales: “individual differences in these processes can be identified in children, and many of these processes are expressed and developed in pretend play” [“las diferencias individuales en estos procesos se pueden identificar en la infancia, y muchos de estos procesos se expresan y desarrollan en el juego de simulación”] (Russ, 2004, p. 9). Los procesos cognitivos en el juego incluyen el pensamiento divergente, la capacidad de generar una variedad de ideas y la narración de cuentos en la que se pueden observar habilidades de imaginación y fantasía en un entorno poco estructurado. Piaget (citado en Bringuier, 1980) también entiende que el desarrollo cognitivo es un proceso esencialmente creativo. Esta forma de comprensión indica que el problema del conocimiento reside en la manera en la que una persona reconstruye la realidad. “Reality needs to be known, of course, but it needs to be reduced, through deduction and endogenous construction” [“La realidad, indiscutiblemente, hay que conocerla, pero hay que reducirla, mediante deducción y construcción endógena”] (Piaget,

citado en Bringuier, 1980, p. 155). En este proceso interactivo y constructivo entre la persona y el entorno se crean estructuras cognitivas que regulan estos intercambios (Piaget, citado en Bringuier, 1980). Las estructuras cognitivas dependen de la coordinación entre la maduración orgánica (lo que el cuerpo puede), la experiencia con objetos físicos, la experiencia social y el proceso de equilibrio autorregulador que coordina los factores restantes (Piaget, 1936, 1937, 1964; Piaget e Inhelder, 2003).

Narváez (2013) identifica conexiones entre el entorno de aprendizaje afectivo y el de apoyo que, unidos a una imaginación estimulante, equilibran las emociones para que se desarrolle el razonamiento crítico. Y es que los estudiantes frecuentemente experimentan varios tipos de motivación y emoción que favorecen su participación y aprendizaje. Pero, hasta el momento, poco se ha extrapolado sobre la motivación y emoción a la práctica educativa. Los principios del diseño instructivo que promueven la motivación y emoción adaptativas del alumnado son el apoyo a la competencia, la mejora de la autonomía, el uso de tareas relevantes y activas, el énfasis en el aprendizaje y el fomento de sentimientos de pertenencia. La motivación incluye formas, valores y objetivos relacionados con la competencia; y las emociones involucran procesos psicológicos coordinados (componentes afectivos, cognitivos, fisiológicos, motivacionales, expresivos) que afectan al aprendizaje. La motivación y la emoción adaptativas apoyan el compromiso, el aprendizaje y la persistencia de los estudiantes en contextos educativos.

Esta visión se corresponde con la de Piaget (2000), que entiende por desarrollo espontáneo la coordinación de la experiencia social, la experiencia física y la maduración a través del proceso de equilibrio autorregulador orgánico y creativo, pero no voluntario. Para él, el objetivo de la educación es el desarrollo de la autonomía (Piaget, 2000). Sin embargo, las creaciones de una persona dependen del proceso de equilibrio no voluntario. Hay límites internos relacionados con lo que se construye de forma autónoma a través de la interacción con el entorno. Por tanto, la conciencia representa el dominio de la autonomía y la creación en Piaget (1974a, 1974b), es decir, el proceso de autorregulación. La comprensión se concentra en el objeto, no en los mecanismos implicados en su consecución, mientras que la conciencia implica la explicación e interpretación de esas acciones. La creatividad se encuentra en el modo en el que una persona reconstruye sus acciones o en la producción de estructuras lógicas más poderosas “that permit the individual to act upon the world in more flexible and complex ways” [“Que permiten al individuo actuar sobre el mundo de formas más flexibles y complejas”] (Gruber y Vonèche, 1995, XXXIX).

La cuestión es que la motivación y la emoción son críticas para apoyar la participación y el aprendizaje de los estudiantes (Linnenbrink-García y Patall, 2016; Pekrun y Linnenbrink-García, 2012). El uso de estos términos a menudo difiere del cotidiano. Se entienden por motivación procesos de comportamiento de iniciación y mantenimiento (Schunk *et al.*, 2014). Los investigadores motivacionales afirman que las creencias, cogniciones, metas y experiencias moldean el compromiso y el aprendizaje. La

motivación es contextual y se relaciona con la competencia, valores y objetivos. Puede variar con el tiempo en función del contexto educativo; interacciones entre docentes, familias o compañeros; el área temática o la tarea específica. Así que la alteración de los contextos también ofrece oportunidades para apoyar formas de motivación adaptativas según la teoría de la atribución de la motivación de logro o *attribution theory of achievement motivation* (Weiner, 1985).

El entorno educativo puede apoyar la competencia ofreciendo tareas alineadas con las habilidades del alumnado, exponiendo modelos que muestren la consecución exitosa de una tarea, poniendo en práctica actividades específicas que conduzcan a metas desafiantes y posibles o proporcionando retroalimentación positiva, o sea, interviniendo estratégicamente (Harter, 1978; Kitsantas *et al.*, 2004; Locke y Latham, 2002; Schunk y Hanson, 1985; Siegle y McCoach, 2007; Usher y Pajares, 2008; Vallerand y Reid, 1988).

En definitiva, para Vygotsky (1994) y Piaget (1978), entre otros, el medio ambiente es fundamental para el desarrollo del potencial creativo. Piaget (1978) expresa esta importancia a través de las interacciones que permiten construir los procesos de pensamiento e inteligencia. Para Vygotsky (1994), el ambiente es una condición para revelar influencias sociales y contribuye a la construcción histórica de aspectos subjetivos. En Piaget (1978), la creatividad se enfatiza en aspectos cognitivos; sin embargo, Vygotsky (1994) la percibe en variaciones en contextos históricos y sociales, lo que muestra el potencial de los cambios y adaptaciones presentes en los procesos de creación e innovación humana. De hecho, pueden surgir muchas atribuciones causales (capacidad, esfuerzo, suerte, dificultad de la tarea) para explicar un mismo resultado. Su importancia radica en si la causa es interna o externa; en la persistencia o transitoriedad; y en la presencia o ausencia de control. Estas dimensiones tienen diferentes implicaciones. No podemos obviar que el aprendiz es una persona completa, con impulsos cognitivos, emocionales y sociales; y que la investigación apoya estos patrones (Graham y Williams, 2009; Linnenbrink-Garcia y Patall, 2016). Nuestro entorno actual requiere que el alumnado desarrolle habilidades de inhibición, autorregulación y control emocional.

Sobre este escenario general, se ha de situar la evidencia neurocientífica, que considera que la creatividad, la imaginación y el asombro se complementan, a pesar de ser habilidades sinérgicas independientes. Cuando la creatividad está impulsada por el control deliberado, estimula la corteza prefrontal, que es la parte más desarrollada del cerebro y en la que se basa la mayor parte del razonamiento crítico. Srinivasan (2007) ilustra que las tareas creativas utilizan la corteza prefrontal, especialmente cuando se relacionan con "... effortful problem-solving tasks" ["... tareas de resolución de problemas que requieren gran esfuerzo"] (p. 109). Bulkeley (2005) utiliza la investigación neurocientífica e investiga la actividad cortical prefrontal para mostrar el asombro como dimensión integral de la inteligibilidad y

potencial para interrumpir, perturbar, desactivar y reactivar las funciones cerebrales regulares y estimular al cerebro a expandir su capacidad de razonamiento.

Los estudios empíricos muestran una relación estadística entre el coeficiente intelectual y la creatividad. Sin embargo, algunas personas con coeficiente intelectual alto no son creativas y viceversa. Wegerif *et al.* (2010) mostraron que la actividad creativa podía leerse mediante códigos de pensamiento crítico. Su trabajo subraya la sinergia entre la creatividad y el razonamiento crítico en la actividad cerebral. En su *triune ethics theory* (seguridad, compromiso e imaginación), una teoría basada en la educación moral, Narváez (2008, 2013) también se centra en la corteza prefrontal necesaria para el desarrollo de este tipo de razonamiento, que se forma en el cerebro izquierdo, cuya formación se ve estimulada por el pensamiento imaginativo. La dimensión imaginativa a la que se refiere este autor puede alinearse con una mentalidad de seguridad y emitirse en *vicious imagination*, lo que permite que se creen pensamientos y conductas negativas. La imaginación unida al compromiso resulta en *communal imagination*, un conjunto de pensamientos y comportamientos altruistas que enriquecen el crecimiento y desarrollo cerebral (Narváez, 2013, 2014). Y es que la seguridad y confianza generan compromiso y esta mentalidad es la que mueve a algunas empresas, concretamente a las que quieren que sus equipos creativos produzcan ideas y soluciones novedosas para mantener la competitividad en el mercado. Amabile (1998) afirmó que la creatividad depende de las condiciones organizativas (libertad de ideas, características del equipo, apoyo de supervisión y estímulo). Los miembros del equipo tienden a ser muy creativos e innovadores, con altos niveles de comunicación interpersonal, apoyo y claridad en sus propósitos (Jaskyte, 2008). Se caracterizan por su capacidad para identificar oportunidades mediante el uso de estrategias imaginativas para obtener y organizar recursos de manera funcional (Chen, 2007). Es la confianza la que permite una mejor comunicación, intercambio de información, enfoque y cooperación, lo que lleva a mayores esfuerzos creativos (Calton y Lad, 1995; Larson y LaFasto, 1989; Littler *et al.*, 1995; Strutton *et al.*, 1993; Whitener *et al.*, 1998). La colaboración conduce a resultados creativos, sin embargo, la colaboración reiterativa puede afectar negativamente a la creatividad (DeCusatis, 2008; Skilton y Dooley, 2010). Los miembros del equipo con niveles más altos de confianza son capaces de concentrarse mejor, comunicarse y apoyarse entre sí, lo que aumenta su creatividad, de modo que una cultura de colaboración fomenta la motivación creativa.

Este ecosistema irrumpe en el conjunto de datos neurocientíficos, donde hay elementos que resaltan la naturaleza crucial de la creatividad para el desarrollo normal del cerebro. La creatividad facilita el razonamiento crítico para aprender de manera efectiva. Doidge (2009) afirma que los hallazgos de la neurociencia han cambiado la concepción del cerebro y su funcionamiento. Las células y fibras en el cerebro son susceptibles a influencias externas e internas. Las experiencias, como portadoras de sentimientos, impactan tanto en la forma en la que funciona el cerebro como en el modo en el que crece y

se desarrolla. Regular la emoción supone ser capaz de gestionar las propias experiencias emocionales para adaptarse al entorno, lo que incluye un equilibrio de las emociones y un control del comportamiento expresivo (Saarni, 1984; Shields y Cicchetti, 1998). La evidencia empírica muestra que la capacidad para regular el propio estado emocional es esencial en la formación de relaciones positivas entre compañeros (Eisenberg *et al.*, 1993; Fabes *et al.*, 1999). Se desarrolla a lo largo de la infancia e incluye la autorregulación interna y factores ambientales, como reglas culturales o convenciones sociales que dictan dónde, cuándo y cómo expresar los comportamientos relacionados con las emociones (Ekman y Friesen, 1969). Saarni (1984) corrobora lo anteriormente expuesto en su paradigma de decepción, en el que varios niños recibieron un regalo indeseable. Los menores (seis años) fueron abiertamente negativos en sus expresiones, los siguientes en edad fueron menos negativos que los menores, y los mayores (de diez a once años) mostraron un comportamiento positivo, a pesar de sentirse decepcionados.

El autocontrol emocional no es tarea baladí. Las teorías de la inteligencia se basan en creencias sobre capacidades, como así lo corroboran las dos mentalidades que posee el alumnado sobre su propia inteligencia: la mentalidad fija (capacidad de visión como entidad estable) y la mentalidad de crecimiento (capacidad de variar de pensamiento a través del esfuerzo) (Dweck, 1999). Poseer una u otra mentalidad tiene consecuencias: las personas con una mentalidad de crecimiento se esfuerzan por cambiar su inteligencia y desarrollar su competencia, ven los contratiempos como oportunidades de aprendizaje y persisten tras el fracaso. Es decir, tienen mayor capacidad de adaptación y rendimiento, emociones positivas y menor ansiedad. Sin embargo, los individuos con inteligencia innata y estable se preocupan por mostrarla porque consideran que el fracaso es un indicativo de poca inteligencia, lo que conduce a la indefensión (Yeager y Dweck, 2012). Por eso, es beneficioso para las atribuciones, las emociones, la persistencia y el rendimiento asentar la idea de la importancia del esfuerzo y del control de las estrategias adecuadas para aprender (Perry *et al.*, 2014; Yeager y Dweck, 2012).

La tecnología avanzada, capaz de rastrear y representar digitalmente la actividad cerebral, ha consolidado los hallazgos neurocientíficos que confirman el nexo entre la cognición y otras respuestas neuronales (Friston *et al.*, 2011; Jensen, 2008; Meltzoff *et al.*, 2009; Narváez, 2010; Raichle, 2009; Srinivasan, 2007). Además, estos hallazgos están relacionados directamente con la educación, ya sea en sus fundamentos, pedagogía o currículo (Clement y Lovat, 2012; Dommett *et al.*, 2011; Hille, 2011; Immordino-Yang, 2011; Immordino-Yang y Faeth, 2010; Lovat *et al.*, 2011b; Rosiek y Beghetto, 2009; Schrag, 2011; Varma *et al.*, 2008).

En el panorama actual, la creatividad forma parte de la cognición a través de la interacción con el mundo. La construcción de la inteligencia y de la realidad, fruto de intercambios interactivos con el entorno, representa una misma unidad. Para Piaget (1978), inventar es transitar entre disciplinas. Indica

el carácter interdisciplinario de las creaciones científicas, que cobran sentido gracias a su interacción, construcción y determinismo lógico. El pensamiento divergente implica asociación libre, amplia capacidad de exploración y fluidez de pensamiento. Es independiente de la inteligencia, pero importante en la producción creativa, lo que lo convierte en una medida de potencial creativo (Runco, 1991). Singer y Singer (1990) vieron el juego como una práctica de pensamiento divergente porque el juego de simulación y el pensamiento divergente están relacionados. A la vez, el afecto también se relaciona con el pensamiento divergente y la creatividad, por lo que la emoción, que amplía el proceso de búsqueda de asociaciones, la fantasía y el afecto podrían ayudar a desarrollar este tipo de pensamiento (Isen *et al.*, 1987; Russ, 1993). Lógicamente, los afectos positivos aumentan la creatividad (Baas *et al.*, 2008).

Esto se evidencia en las relaciones significativas entre el juego de simulación y el pensamiento divergente (Johnson, 1976; Pepler y Ross, 1981; Singer y Rummo, 1973). Los procesos cognitivos y afectivos se relacionan con el pensamiento divergente (Russ y Grossman-McKee, 1990). Lieberman (1977) relacionó el juego, la alegría y el pensamiento divergente en la infancia. En el extremo opuesto, el efecto negativo también se relaciona con el juego de fantasía y el pensamiento divergente (Russ y Schafer, 2006). Los niños que expresan temas negativos en el juego (agresión o miedo), idean usos originales para los objetos. Esta relación entre la expresión afectiva en el juego de simulación y el pensamiento divergente también se ha encontrado en otras etapas educativas (Kaugars y Russ, 2009). Un estudio longitudinal descubrió que la imaginación y la organización en el juego de fantasía se asociaba con el pensamiento divergente en niveles superiores.

Cabe subrayar que el pensamiento divergente y la narración de historias son distintas formas de creatividad. Baas *et al.* (2008) conceptualizaron diferentes tareas creativas: tareas abiertas (pensamiento divergente), tareas con una única solución correcta (tareas de conocimiento) y tareas de desempeño creativo en las que la creatividad se valora de manera externa (arte o narración). Hennessey y Amabile (1988) afirman que las narraciones y las habilidades propias de cada edad no son interdependientes, por lo que las primeras enriquecen las evaluaciones de creatividad. Sin embargo, no se ha investigado la relación entre el juego y la habilidad de contar historias, ni el papel del pensamiento divergente en la capacidad de contar historias, a pesar de que una historia pueda abarcar varias áreas creativas (fantasía, novedad, imaginación, probabilidad). En un análisis narrativo en el que se utilizó un sistema de puntuación por consenso, Hennessey y Amabile (1988) encontraron cuatro factores diferenciales: la creatividad de la historia, la imaginación del narrador, la novedad de la idea y el humor de la historia.

Por otro lado, para evaluar la creatividad se utilizó la fortaleza familiar, la inteligencia emocional, autopercepciones y autoinformes. Los estudiantes indicaron en qué medida se sentían involucrados,

ellos y sus familias, en ciertos comportamientos y actividades que reflejaban la creatividad, la inteligencia emocional o la fortaleza familiar. No hubo diferencias significativas de género o edad en estas percepciones, pero se clarificaron estas asociaciones al averiguar los grandes efectos que producen la fortaleza familiar y la inteligencia emocional sobre la creatividad. Sin embargo, varios predictores significativos (habilidades sociales, uso de las emociones y empatía) surgieron al considerar los cuatro componentes de la inteligencia emocional para predecir la creatividad auto-percibida. Las habilidades sociales y las emociones actuaban por separado de la fortaleza familiar en la predicción de este tipo de creatividad. Los estudiantes emocionalmente inteligentes y con una sólida percepción familiar se consideraban involucrados en actividades y comportamientos creativos. En otras palabras, los estudiantes creativos podrían ser más inteligentes emocionalmente y tener más probabilidades de provenir de familias asentadas. Varios estudios aclaran el papel del entorno familiar en el desarrollo de la creatividad.

Como se puede percibir, los valores parecen motivar la participación en una tarea. Según la teoría de la expectativa-valor o *expectancy-value theory*, el valor toma varias formas: valor de utilidad (tarea percibida como útil para otros aspectos de la vida), valor de logro (importancia personal de hacer bien una tarea), valor intrínseco (percepción agradable de la tarea) y costo (aspectos negativos de participar en la tarea) (Eccles, 1985). Según Renninger y Hidi (2011), el interés incluye sentimientos positivos y puede clasificarse en individual (estable e interno) y situacional (contextual). La persistencia, el rendimiento y la elección de actividades son predictores de resultados académicos (Linnenbrink-Garcia y Patall, 2016; Schiefele, 2009; Wigfield y Cambria, 2010). El interés aumenta la atención, el proceso cognitivo y la persistencia; también se relaciona con las calificaciones, que varían en función de la competencia, el interés y el logro. La investigación educativa apoya el uso de estrategias para respaldar los valores y el interés mediante contenidos interesantes y actividades prácticas; o para enfatizar la utilidad o importancia de actividades como discusiones, material oral o escrito y cursos (Guthrie *et al.*, 2000; Hulleman y Harackiewicz, 2009; Yeager *et al.*, 2014). De acuerdo con *the cultural-historical theory* o teoría histórico-cultural de Vygotsky (1994), la creatividad es inherente a la condición humana y es la actividad más importante porque supone la expresión de la conciencia, el pensamiento y el lenguaje. Este aspecto de la creatividad como un factor inherente a la condición humana debe entenderse en su dimensión histórico-social, pues toda actividad psíquica ocurre en relación con la historia social de los seres humanos, y contribuye a la consecución de aspectos como la creatividad, la subjetividad y el propio mundo psíquico. La creatividad es la mayor expresión de subjetividad (Vygotsky, 1994). La creatividad puede entenderse como un proceso psíquico innovador que se desarrolla a través de interacciones con otros sujetos en un contexto social y cultural determinado:

In focusing on children and adolescents, Vygotsky highlighted the developmental processes that lead to the construction of the new. Play, fantasy, conceptual understanding, and creative imagination are all imbedded in the cultural and social processes that make human life possible. [Al centrarse en niños y adolescentes, Vygotsky destacó los procesos de desarrollo que conducen a la construcción de lo nuevo. El juego, la fantasía, la comprensión conceptual y la imaginación creativa están integrados en los procesos culturales y sociales que hacen posible la vida humana.] (John-Steiner *et al.*, 2010, p. 14)

En este sentido, el juego de simulación ofrece la oportunidad de representar experiencias emocionales y desarrollar habilidades de regulación emocional, pues permite la creación simbólica, la modificación de eventos emocionales excitantes, la negociación de reglas y el acuerdo de la dirección del juego (Bretherton, 1989; Fein, 1989; Howes y Matheson, 1992). Gayler y Evans (2001) plantearon la hipótesis de que el juego de simulación pudiera mejorar habilidades en la infancia, por lo que la evaluó para regular sus emociones. Estos autores observaron que la infancia participaba en juegos de simulación con sus familias y que, quienes lo hacían con mayor frecuencia, tenían niveles más altos de regulación emocional. Elias y Berk (2002) confirman la contribución del juego de simulación al desarrollo de habilidades de autorregulación porque el juego, de por sí, ofrece un escenario seguro para experimentar y controlar efectos negativos (Bretherton y Beeghly, 1989; Fein, 1989). Se ha demostrado la existencia de un vínculo entre altos niveles de juego socio-dramático, la resolución de conflictos y la autorregulación en la infancia (Fantuzzo *et al.*, 2004).

Para Vygotsky (1994), el desarrollo del pensamiento integra lo concreto y lo abstracto. A este respecto, Vygotsky (1994) argumenta que los juegos infantiles dan paso a la fantasía adolescente. En esta etapa, el pensamiento visual, crucial para el desarrollo del intelecto, se transforma debido a conceptos imaginativos y se produce un acercamiento entre intelecto e imaginación, dando lugar al pensamiento metafórico. “The movement from the concrete through the abstract to the construction of a new form of a concrete image, is the path which describes imagination in the adolescent age” [“El movimiento de lo concreto, a través de lo abstracto, a la construcción de una nueva forma de imagen concreta es el camino que describe la imaginación en la edad adolescente”] (Vygotsky, 1994, p. 283). Según este autor (1994), la fantasía es similar a la naturaleza creativa en la construcción de imágenes. Coherentemente, el logro de una forma concreta solo se puede obtener mediante la abstracción. “An adolescent’s fantasy moves from the concrete visual image through a concept to an imaginary image” [“La fantasía de un adolescente pasa de la imagen visual concreta, a través de un concepto, a una imagen imaginaria”] (Vygotsky, 1994, p. 283). Los adolescentes dirigen, hacen frente y expresan sus emociones e impulsos a través de la fantasía, y el entorno es el mejor acicate para la consecución del logro imaginativo.

En sus estudios sobre la familia para manejar y adaptar factores de estrés, McCubbin y McCubbin (1987, 1993) se refirieron a *family hardiness* como concepto paralelo al de *individual hardiness*, desarrollado por primera vez por Kobasa (1979). La resistencia individual abarca aspectos cognitivos y conductuales de la personalidad que actúan como amortiguadores o mediadores para mitigar efectos estresantes. La fortaleza individual supone compromiso, desafío y control. Para medir la fortaleza familiar, en términos de cohesión y apoyo, McCubbin *et al.* (1987) desarrollaron *Family Hardiness Index* o índice de fortaleza familiar, que consiste en una escala que evalúa cuatro aspectos: compromiso, confianza, desafío y control. Se ha utilizado para explorar aspectos de la resiliencia familiar, incluso en madres de niños con retraso del desarrollo (Failla y Jones, 1991; Sawin y Harrigan, 1995). Al cambiar el enfoque de las variables ambientales familiares a las personales, una consideración obvia fue la capacidad de un individuo para manejar las emociones resolutivamente frente a los estresores, lo que se conoce como inteligencia emocional. Bajo este prisma encontramos la motivación intrínseca, que está relacionada con las creencias de valor, es decir, se hace algo por el logro de la satisfacción inherente de la actividad, a diferencia de la extrínseca, en la que la acción conduce a un resultado diferente (Ryan y Deci, 2000a). Por ello, se relaciona la motivación intrínseca con los resultados académicos: creatividad, compromiso, estrategias de aprendizaje conceptual profundo y logro (Lepper y Henderlong, 2000; Linnenbrink-Garcia y Patall, 2016). Justamente, según Narváez (2010, 2013), los docentes poseen la capacidad de influir en el desarrollo del cerebro a través de los contenidos, currículo y pedagogía. El cerebro es complejo, por lo que el aprendizaje debe ser una experiencia multivariable y enriquecedora para el alumnado (Immordino-Yang y Faeth, 2010). Si los desafíos de aprendizaje se basan en la noción del cerebro como *hardwired* y *mechanistic*, la educación será un proceso negativo y perjudicial para el alumnado, poco acostumbrado a la recepción y el procesamiento (Immordino-Yang y Damasio, 2007). De este modo, se podría dañar su autoestima y el cerebro puede dejar de crecer en línea con su potencial (Doidge, 2009).

El énfasis en el esfuerzo y la mejora, la tolerancia a los errores, las tareas variadas y desafiantes, la autonomía de los estudiantes, la colaboración y la retroalimentación privada basada en tareas en entornos educativos pueden apoyar orientaciones de dominio (Ames, 1992). En contraste, un enfoque del producto; recompensas por el rendimiento; tareas rutinarias, mecanicistas o fáciles; énfasis en el control del docente; competencia; y retroalimentación pública y normativa pueden respaldar las orientaciones al desempeño. Las intervenciones educativas generalmente se enfocan en capacitar al docente para que adopte prácticas características de una estructura de metas, o en enseñar al alumnado la orientación de las metas y alentarlos a adoptarlas. Sin embargo, no hay unanimidad en el respaldo de este proceso (Hoyert y O'Dell, 2006; Linnenbrink, 2005; Maehr y Midgley, 1996; Muis *et al.*, 2013). *The control-value theory* o la teoría de control-valor considera simultáneamente el modo en el que las creencias de control y valor moldean las emociones y los resultados académicos posteriores (Pekrun,

2006; Pekrun y Perry, 2014). Este proceso debe comenzar en la infancia pues, según Vygotsky (1994), la imaginación se desarrolla a muy temprana edad. Es fundamental fomentarla para lograr un desarrollo infantil adecuado.

The creative activity of the imagination is directly related to the richness and diversity of the experiences lived by the subject, because they offer the material for fantasy. This is not necessarily direct experience with the object; hearing accounts of facts experienced by other people, descriptions of objects seen by other eyes or listening to stories of distant cultures are also rich material for building ideas. [La actividad creativa de la imaginación está directamente relacionada con la riqueza y diversidad de las experiencias vividas por el sujeto, porque ofrecen el material para la fantasía. Esta no es necesariamente una experiencia directa con el objeto. También constituye un material rico para construir ideas al escuchar relatos de hechos experimentados por otras personas, las descripciones de objetos vistos por otros ojos o escuchar historias de culturas remotas.] (Oliveira y Stoltz, 2010, p. 83)

Para que realmente pueda darse este proceso, las evaluaciones, la percepción de control de las acciones y los resultados deben estar implícitos en las expectativas, atribuciones y creencias del sujeto competente. Las evaluaciones se relacionan con la importancia de estas actividades y resultados. El control favorece emociones positivas y reduce las negativas (Pekrun y Perry, 2014). Las emociones tienen consecuencias a nivel participativo y de aprendizaje (Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2012). Las emociones de activación positiva promueven un aprendizaje de alta calidad en la mayor parte de condiciones e individuos. El disfrute aumenta el interés por los materiales de aprendizaje, el compromiso motivacional, las experiencias de atención y flujo, el uso de la estrategia de aprendizaje profundo y el aprendizaje autorregulado. Las emociones negativas de activación pueden mermar el aprendizaje. Por lo general, son perjudiciales para el aprendizaje y el logro. Las emociones negativas de desactivación desenfocan el aprendizaje. Cabe, por tanto, atender a cinco principios centrales del diseño instruccional que secundan la motivación y emoción (Guthrie *et al.*, 2000; Martin, 2008; Pekrun, 2014; Pintrich, 2003; Turner *et al.*, 2011):

1. Apoyar la competencia a través de una instrucción bien diseñada, trabajo desafiante e información y comentarios alentadores. El apoyo de la competencia es fundamental para mejorar la motivación y las emociones positivas. Se sugiere una instrucción de alta calidad, que el alumnado experimente un sentido de dominio al presentar tareas que superen ligeramente las habilidades existentes, tener compañeros que muestren el modo de completar el trabajo desafiante y proporcionen una retroalimentación positiva que enfatice el esfuerzo.

2. Respalda la autonomía proporcionando oportunidades para la toma de decisiones y la dirección del alumnado, lo que se puede lograr proporcionando opciones y oportunidades para la toma de decisiones de manera activa y reconociendo las perspectivas del alumnado. Los estudiantes se sienten más autónomos cuando los docentes les brindan la oportunidad de expresar sus opiniones, y estos responden a sus perspectivas al diseñar o presentar actividades de aprendizaje. Es importante minimizar las prácticas que hacen que los estudiantes sientan que están siendo controlados (Reeve, 2009).
3. Seleccionar actividades personalmente relevantes e interesantes que brinden oportunidades para la identificación y la participación. Proporcionar oportunidades para que el alumnado conecte el material del curso con su vida, metas personales e identidad; o para generar propósitos para el aprendizaje son estrategias efectivas. Las oportunidades de participación a través del trabajo en grupos, la realización de actividades prácticas y la participación en discusiones grupales aumentan el interés.
4. Enfatizar el aprendizaje y la comprensión y restar énfasis al desempeño, la competencia y la comparación social. Es decir, apoyar los objetivos de dominio y reducir los de rendimiento. Las estrategias para ponerlo en práctica incluyen actividades en las que el alumnado recibe evaluaciones formativas, tiene múltiples oportunidades para revisar el trabajo y siente que se reconoce su esfuerzo. Las pruebas de evaluación contradicen este principio, ya que respaldan emociones negativas (ansiedad, vergüenza, desesperanza).
5. Estimular sentimientos de relación y pertenencia entre el alumnado y con los docentes. Sentir una conexión positiva con los docentes ayuda a mejorar la motivación intrínseca y a aumentar el interés y la competencia (Linnenbrink-Garcia *et al.*, 2013; Ryan y Grolnick, 1986). También se contagia el entusiasmo docente y los sentimientos de disfrute del alumnado (Frenzel *et al.*, 2009). Los estudiantes que conectan con sus compañeros de clase poseen un compromiso emocional positivo, por lo que este objetivo se alinea con el aprendizaje socioemocional (Brackett y Rivers, 2014; Furrer y Skinner, 2003).

Estos principios empoderan al alumnado. El funcionamiento ejecutivo se refiere a la capacidad de configuración e incluye planificación, persistencia, flexibilidad mental, memoria de trabajo, cambio de configuración, detección y corrección de errores y control inhibitorio. La ejecución se desarrolla con la edad y consiste en el control consciente del pensamiento y la acción necesarios para el comportamiento con propósito orientado hacia el futuro (Welsh *et al.*, 1991; Zelazo *et al.*, 1997). Finalizada la etapa de Educación Infantil, se debe haber alcanzado un cierto grado de autorregulación para esperar el turno, controlar el impulso de golpear o agarrar a otros y persistir en desafíos (Berk *et al.*, 2006).

Vygotsky (1978) teorizó que el juego de simulación sirve como contexto para el desarrollo cognitivo cuando se crea una zona propia de desarrollo próximo. Los niños crean y siguen sus propias reglas, desarrollando la capacidad de autorregulación y control de impulsos (Vygotsky, 1978). El juego de imaginación potencia la práctica de habilidades extrapolables a la vida real (Kraft y Berk, 1998). A Vygotsky (1978) le interesaban los campos de la literatura, el teatro, el arte y la crítica literaria. Según Van der Veer y Valsiner (2009), es el motivo por el que este autor (1978) recurrió a la psicología después de 1922. Su *live experience* contribuyó a que el arte se integrara en las acciones científicas. Vygotsky (1978) entiende que la imaginación y la creatividad están intrínsecamente relacionadas con el desarrollo de las funciones psicológicas superiores propias de la humanidad.

Una amplia investigación aborda la motivación en la educación (Linnenbrink-Garcia y Patall, 2016). Existe un vasto cuerpo teórico y empírico sobre las emociones en el aula y su relación con el compromiso y el aprendizaje, lo que cobra sentido si tenemos en cuenta que las creencias y expectativas tienen consecuencias en los resultados académicos de los estudiantes (Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2012). Las relaciones entre inteligencia emocional y rendimiento académico se han explorado en muchos estudios, y se han dividido en dos perspectivas distintas que comparten la idea de que las habilidades cognitivas y las competencias emocionales son indicadores de una buena adaptación. Aunque estas perspectivas son contradictorias en cuanto a la conceptualización y evaluación de las competencias emocionales.

Asimismo, han surgido otros conceptos que se han unido a este complejo entramado. En primer lugar, la autoeficacia, que se refiere a las creencias sobre la capacidad para ejecutar comportamientos en niveles particulares, como apunta la teoría cognitiva social o *social cognitive theory* (Bandura, 1997). Aplicada a la educación, la autoeficacia incluye las expectativas y creencias de los estudiantes sobre su capacidad para aprender, desarrollar habilidades o dominar tareas. Se orienta hacia el futuro y refleja las creencias del alumnado sobre sus posibilidades. Es específica de una tarea (Bong y Skaalvik, 2003). Y, en segundo lugar, las expectativas de logro, que reflejan predicciones de los individuos sobre el modo en el que ejecutarán una tarea según la teoría de la expectativa y el valor o *expectancy-value theory* (Eccles, 1985). Una construcción relacionada se refiere a las creencias cognitivas sobre diversos aspectos del yo, incluida la habilidad (Bong y Skaalvik, 2003). *The ability models* o modelos de habilidad conciben que la inteligencia emocional abarca cuatro dimensiones: identificación, uso, comprensión y regulación de emociones (Mayer y Salovey, 1997). Por eso, la inteligencia emocional se evalúa mediante pruebas similares a las de inteligencia que valoran respuestas correctas e incorrectas.

Por otro lado, *trait models* o los modelos de rasgos consideran la inteligencia emocional como un constructo multifacético que abarca de trece a quince disposiciones conductuales relacionadas con las emociones (Petrides y Furnham, 2001). Muestran el modo de afrontar demandas y presiones, y se

evalúan a través de cuestionarios similares a los de personalidad. Las pruebas de habilidad capturan el rendimiento máximo o lo que se podría hacer; las de rasgos, el rendimiento típico o lo que se hace (Mikolajczak *et al.*, 2008). La activación describe con más detalle las emociones, ya que diferencia estados positivos y negativos. Los estados de activación fisiológica (excitación) pueden distinguirse de los estados de desactivación (relajación).

Los estudios que investigan el vínculo entre el rasgo de la inteligencia emocional y el rendimiento académico indican que podría actuar como moderador entre ambos, en lugar de tener un efecto directo (Chamorro-Premuzic y Furnham, 2006). De hecho, Petrides *et al.* (2004) encontraron que la inteligencia emocional induce a un mayor rendimiento académico únicamente en un grupo con bajo coeficiente intelectual, y otros estudios no relacionan la inteligencia emocional con el rendimiento académico (Austin *et al.*, 2005; Mavroveli *et al.*, 2009; Newsome *et al.*, 2000). Sin embargo, Parker *et al.* (2004) encontraron una correlación positiva entre estudiantes universitarios. Petrides *et al.* (2004) demostraron que las personas con alta inteligencia emocional tenían menos probabilidades de haber sido excluidas de la escuela, lo que significa una alta implicación en la socialización (Mavroveli *et al.*, 2009; Mavroveli y Sánchez-Ruiz, 2011). Por otro lado, estudios basados en modelos de capacidad mostraron correlaciones moderadas pero significativas entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (Barchard, 2003; Jaeger, 2003).

Es decir, la emoción involucra procesos psicológicos coordinados y componentes afectivos, cognitivos, fisiológicos, motivacionales y expresivos (Shuman y Scherer, 2014). Algunos autores definen las emociones como episodios intensos y de corta duración. Indiscutiblemente, las creencias relacionadas con la competencia deben respaldar el aprendizaje y los logros de los estudiantes. De hecho, la investigación empírica apoya que la creencia de que se controla los propios resultados es necesaria para el compromiso y el esfuerzo. Y es que las creencias de competencia moldean las opciones, el esfuerzo y la persistencia; las estrategias de autorregulación, las emociones y los logros (Bandura, 1997; Pekrun y Perry, 2014; Usher, 2016).

En relación con estas teorías acerca de la creatividad y el pensamiento racional, ya varios estudios realizados durante los años sesenta mostraron que la creatividad podía conducir a un mayor rendimiento académico (Cicirelli, 1965; Feldhusen *et al.*, 1965; Torrance, 1963; Yamamoto, 1964). Woods (1990) identificó cuatro características comunes entre la creatividad y la pedagogía para demostrar que la creatividad de la enseñanza y la enseñanza de la creatividad son interdependientes: relevancia, propiedad, control e innovación. Por añadidura, Craft (2003) propone la utilidad de considerar la enseñanza y el aprendizaje creativos como aspectos complementarios de un sistema educativo dentro de una sociedad más amplia, y centrarse en “the creativity of everyday life or ‘little c creativity’” [“la creatividad cotidiana o creatividad con ‘c minúscula’”], que implica “a life-wide resourcefulness which

is effective in successfully enabling the individual to chart a course of action by seeing opportunities as well as overcoming obstacles” [“un ingenio permanente que resulta eficaz al permitir al individuo trazar satisfactoriamente un plan de acción viendo oportunidades y venciendo obstáculos”] (p. 148). De igual manera, se ha demostrado que la creatividad se correlaciona con la inteligencia emocional y el coeficiente intelectual para predecir el rendimiento escolar (Runco, 2004a; Sternberg y Lubart, 1996).

Asimismo, Piaget (1978) entiende que el desarrollo cognitivo es un proceso esencialmente creativo. No obstante, es importante señalar que los centros educativos tienen dificultades para impulsar la creatividad debido a la promoción de la reproducción en lugar de la producción de conocimientos y la falta de formación docente en este sentido (Piske *et al.*, 2014; Soriano de Alencar, 2001, 2007, 2009, 2011; Winner, 1998). De hecho, Stoltz (2013) señala que la creatividad se manifiesta en la construcción de estructuras y funciones cognitivas en un entorno que permita experimentar la curiosidad, el deseo de aprender, la fantasía y la imaginación (Piaget, 1978; Vygotsky, 1994). Por ende, el docente debe fomentar actividades desafiantes en entornos estimulantes y receptivos. Los contextos educativos deben apoyar el sentimiento de empatía, mejorar la autonomía, usar tareas relevantes, enfatizar el aprendizaje, desestimar la comparación social, y promover sentimientos de pertenencia para mejorar la motivación y emoción y para desarrollar la autonomía, considerando la conciencia el proceso de autorregulación (Piaget, 1974a, 1974b).

La orientación hacia estos objetivos constituye el marco general para interpretar y reaccionar ante los escenarios de logro (Ames, 1992). La teoría de las metas de logro propone dos razones principales para la participación de los individuos en actividades relacionadas con el logro: dominio, dirigido al desarrollo de competencias; y rendimiento, destinado a mostrar competencia y superar a los demás. Enfoques teóricos posteriores dividen los objetivos de logro en los de enfoque frente a los de evitación (Elliot, 1999). Los estudiantes que respaldan los objetivos de dominio tienen mayor interés y autoeficacia, más emociones positivas, niveles más altos de compromiso conductual y cognitivo, y logros moderadamente altos. Sin embargo, los objetivos de evitación del rendimiento se asocian con patrones menos adaptativos (Linnenbrink-Garcia y Patall, 2016; Maehr y Zusho, 2009; Wigfield y Cambria, 2010). De esta manera, la enseñanza debe fomentar el control de la imaginación lúdica y creatividad desbordante para posibilitar la consecución de una madurez equilibrada. Y la imaginación está intrínsecamente vinculada a la capacidad humana de planificar y lograr. En tal sentido, se considera que debe conseguirse a través de un medio, tomar forma y convertirse en un producto capaz de integrar la producción colectiva (Vygotsky, 1994).

Este ecosistema irrumpe en el campo neurocientífico, que resalta la importancia de la creatividad para el desarrollo normal del cerebro. En efecto, la neurociencia apunta a la creatividad para activar el cerebro en su totalidad. Es por ello por lo que Doidge (2009) afirma que este conjunto de ciencias ha cambiado la concepción y actividad de este órgano. Sajjadi (2008) sostiene que la evidencia neurocientífica

reciente hace que la noción tradicional de *brain as a machine* sea bastante inadecuada, ya que el cerebro es dinámico y rizomático y está influenciado por experiencias emocionales que se deben regular para adaptarse al entorno (Narváez, 2013; Saarni, 1984; Shields y Cicchetti, 1998). Esta capacidad es fundamental para la formación de relaciones positivas entre compañeros, ya que involucra procesos psicológicos coordinados y componentes afectivos, cognitivos, fisiológicos, motivacionales y expresivos (Eisenberg *et al.*, 1993; Fabes *et al.*, 1999; Shuman y Scherer, 2014). Es más, las prácticas que mejoran el aliciente para actuar positivamente son anímicamente beneficiosas (Pekrun, 2014; Perry *et al.*, 2014).

Según Russ (1998), los rasgos personales relacionados con sentimientos facilitan la creatividad. Feist (1998) señala dos características: sensibilidad a las emociones (percibir las y expresarlas) y autocontrol (regularlas y controlar el estrés). En otros términos, la actividad neuronal asociada con la imaginación es clave para la regulación emocional, y necesaria para la toma de decisiones efectivas y resolución de problemas. Por esta razón, las posibilidades que ofrece la creatividad dependen de la interacción entre los rasgos personales del individuo y su competencia cognitiva, estilo de pensamiento y motivación (Amabile, 1983, 1996; Sternberg y Lubart, 1991). Ya más cercano en el tiempo, Narváez (2008, 2010, 2013, 2014) asigna un papel fundamental a la creatividad, que considera garantía de estabilidad emocional y fundamento del razonamiento sólido y crítico. *Emotional intelligence* se define como la capacidad de percibir emociones con precisión, usarlas para mejorar el pensamiento, entenderlas, etiquetarlas y regularlas en uno mismo y en los demás (Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990). Esta variable personal abarca las competencias para percibir, comprender y utilizar información emocional, controlando eficazmente la vida en este terreno. Con todo, algunos investigadores la consideran un conjunto de habilidades y características de la personalidad (Ciarrochi *et al.*, 2000; Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 1997; Mayer *et al.*, 2000a, 2000b).

Del mismo modo, se ha demostrado que la inteligencia emocional fomenta el manejo eficiente de eventos pasados y experiencias traumáticas, la anticipación de los objetivos deseados en el futuro, eventos actuales y el estrés crónico (Folkman y Moskowitz, 2000a, 2000b; Nolen-Hoeksema *et al.*, 1997; Pennebaker, 1997; Taylor *et al.*, 1998). Luego no es de extrañar que propicie el aumento de estados de ánimo positivos y contribuya indirectamente a la mejora del pensamiento creativo (Isen, 1999). Los individuos con alta inteligencia emocional experimentan menos estrés en situaciones problemáticas, además de síntomas psicológicos y quejas somáticas menores (Mikolajczak y Limonet, 2008). Igualmente, al ser más aceptados por los demás, son más exitosos en la regulación de sus emociones y en las relaciones sociales (Mavroveli *et al.*, 2009).

En cierto modo, la capacidad para conocer con exactitud los estados emocionales de los demás es un aspecto básico de la inteligencia emocional y una habilidad esencial en la relación entre personas (Ickes *et*

al., 2000). La precisión empática implica tres niveles para lidiar con situaciones sociales de manera positiva: comprensión, expresión y comunicación. La producción relacionada con el humor es una faceta creativa central en las relaciones con los demás porque tiene un componente emocional cuya función es provocar un resultado efectivo (Jáuregui, 2008; Jáuregui y Fernández Solís, 2009). Así pues, existe una conexión entre el humor y la inteligencia emocional entendida como un amplio conjunto de habilidades psicológicas que se centran en la interfaz cognitiva o emocional (Geher, 2004). Estas facetas de la inteligencia emocional predicen resultados de la vida y rasgos como la apertura a la experiencia (Mayer y Salovey, 1995). Sea como fuere, el acto creativo revela dimensiones emocionalmente reflexivas de nuestras conciencias inteligentes.

Se ha demostrado, por consiguiente, un fuerte efecto de la inteligencia emocional para predecir positivamente la creatividad. Además, existe un vínculo importante entre la capacidad de conocer los sentimientos de los demás y la capacidad de crear productos que les resulten divertidos, por lo que se ha considerado a la creatividad como una característica amplia de la experiencia humana. Trasladando estas ideas al ámbito educativo, la creatividad y la inteligencia emocional están relacionadas con el rendimiento académico, el bienestar y la socialización. Se puede decir entonces que, dado que el individuo creativo debe perseguir el sentido de la búsqueda y sentir el deseo de unir elementos desconocidos con la información de que dispone, la pedagogía debe enfocarse en el alumnado y establecer ambientes de aprendizaje estimulantes, confiables y solidarios (Bryk y Schneider, 2002; Newmann y Associates, 1996; Rowe, 2004). Estos espacios, unidos a un aprendizaje profundo, reflexivo y moral, transformarán patrones de sentimiento, comportamiento, resiliencia y diligencia (Benninga *et al.*, 2006; Berkowitz, 2011; Hoffmann, 2000; Lovat, 2010, 2011, 2013; Lovat y Toomey, 2009; Lovat *et al.*, 2010; Nucci y Narváez, 2008). Para ello, se insta al desarrollo de enfoques integradores en que colaboren investigadores, educadores e instituciones.

2.2. CREATIVIDAD Y NARRATIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Es difícil encontrar una definición de narrativa ampliamente aceptada: “From a perspective centred on learning, one can... take a view of story as a process of internal structuring of experience; of sense-making via narrative organization” [“Desde una perspectiva centrada en el aprendizaje, se puede... considerar la historia como un proceso de estructuración interna de la experiencia, dando sentido a través de la organización narrativa”] (Aylett, 2006, p. 6). Dado su alto grado de estructuración mental, Sarbin (1986) se refiere a ella como *storification* porque el almacenamiento da sentido a experiencias y organiza episodios, acciones y relatos de acciones en el tiempo y en el espacio. Aylett (2006) apunta a la

interacción entre el carácter y la causalidad en el almacenamiento central. Señala que los personajes se relacionan con aspectos de la personalidad, el estado emocional y la posición social. Están vinculados a la causalidad a través de motivos, intenciones, planes y acciones. La causalidad denota cuestiones como la temporalidad y la secuencia, y se asocia a los personajes a través de eventos y sus resultados. Los caracteres y la causalidad son elementos centrales en los procesos de almacenamiento, al igual que las herramientas técnicas y psicológicas lo son en el comportamiento humano:

By being included in the process of behaviour, the psychological tool alters the entire flow and structure of mental functions. It does this by determining the structure of a new instrumental act, just as a technical tool alters the process of a natural adaptation by determining the form of labour operations. [Al estar incluida en el proceso de la conducta, la herramienta psicológica altera todo el flujo y la estructura de las funciones mentales. Lo hace determinando la estructura de un nuevo acto instrumental, así como una herramienta técnica altera el proceso de una adaptación natural al determinar la forma de las operaciones de trabajo.] (Vygotsky, 1981, p. 137)

Strawson (2004) refuta los aspectos clave de la visión narratológica que prevalece en educación. Argumenta contra *psychological Narrativity thesis* (la narrativa es el medio principal para dar sentido al mundo) y *ethical Narrativity thesis* (la narrativa es esencial para una existencia ética y productiva o *good life*). Estas ideas surgen de posiciones contradictorias en relación con la narratología en educación. La narrativa se considera una herramienta de mediación poderosa y fundamental en el desarrollo de la comprensión humana, la cultura y la sociedad, a pesar de sus limitaciones y su papel en la experiencia y el desarrollo ontogenético. El contenido y la estructura narrativa están muy influenciados por la cultura (Bloome *et al.*, 2001; Collins, 1985; Hedburg y Westby, 1993; Jalongo, 2014; McCabe, 1997), que debe considerarse para interpretar las narraciones de manera adecuada. Applebee (1978) presentó cinco niveles de desarrollo de narrativas (Agrupamiento Enumerativo, entre los dos y tres años; Secuencia de Acciones en torno a un personaje, aproximadamente a los tres años; Narración Primitiva, entre los cuatro años y seis meses; Cadenas Narrativas o Narraciones con Episodios Incompletos, entre los cuatro años, seis meses y los cinco años; y Narraciones Verdaderas, entre los cinco y los siete años) que se basan en los elementos de centrado o enfoque en un tema y encadenamiento o secuenciación de eventos. Estos niveles se consideran los más apropiados para comprender el desarrollo de las historias entre los dos y los siete años. El modelo de desarrollo narrativo de Stein y Glenn (1979) se basa en elementos de gramática de la historia (introducción, suceso, ejecución, consecuencia y reacción) para describirlas en la escuela primaria. Ambos modelos se asientan en la tradición narrativa europea y pueden no ser apropiados para todos los grupos culturales.

En el contexto narrativo, las herramientas moderan los personajes que se activan e influyen en motivos, intenciones, planes y acciones; y el modo en que se desarrollan las acciones y afectan a eventos y resultados. El medio narrativo no revela su desenlace al inicio. El autor dirige la trama que el lector se limita a seguir para adquirir experiencia. El enfoque consiste en conocer el modo en que funcionan las estructuras narrativas y no narrativas en los medios interactivos, y en qué medida las estructuras existentes ayudan al alumnado a comprender el material. La organización narrativa puede describirse analíticamente como una estructura de la interacción entre personajes, herramientas y causalidad. El almacenamiento dota la organización narrativa de sentido, pues implica un proceso de transformación de la experiencia humana en líneas de la historia. Dettori *et al.* (2006) describen tres formas en las que se ha utilizado el almacenamiento en el aprendizaje y que nos permiten analizar diferentes roles del aprendiz: para recibir, construir y participar en una historia. Estos tres usos narrativos se pueden percibir como formas de almacenamiento, es decir, como modos de experimentar una historia. Se diferencian respecto a la cantidad de actividad. Una manera para que el aprendiz pueda encontrar su propio camino en el mundo del conocimiento, es decir, participar en el aprendizaje exploratorio, es el debate. El docente conocerá al alumnado y le guiará en su proceso de aprendizaje experiencial con la ayuda de una base de datos multimedia y a través de preguntas cuidadosamente seleccionadas, dado el componente afectivo que conlleva la narración.

En el ámbito educativo se han intentado unificar conceptos destacados para sacar partido a todo su potencial. De ahí que en los últimos años haya surgido una tecnología que crea nuevas posibilidades para la narrativa y la creatividad. A este respecto, son importantes las prácticas de alfabetización en el aula, los discursos que compiten dentro de este espacio pedagógico, y las interacciones entre estos discursos y prácticas y aquellos que construyen el uso de las TIC en educación primaria. Ha habido muchas discusiones sobre alfabetización, sobre todo en los primeros años (Snyder, 2008). Concretamente, en el Reino Unido, Estados Unidos y Australia ha habido revisiones a gran escala de la enseñanza de la alfabetización: *the Rose Report* en el Reino Unido; *the National Reading Panel* en Estados Unidos; y *the National Inquiry into the Teaching of Literacy* en Australia (Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Goodman, 2011; Layton y Miller, 2004; Rose, 2006; Rowe, 2005). Todas ellas han apoyado el desarrollo de marcos curriculares basados en estándares obligatorios de conocimientos y habilidades esenciales llevadas a la práctica a través de reglamentos, sistemas de evaluación y pruebas e informes externos. Los informes nacionales sobre evidencia se enfocan en la enseñanza explícita y evaluación de habilidades de alfabetización tradicionales (Oakley y Fellowes, 2011). En consecuencia, se debe apostar por un aprendizaje creativo e identificar el uso productivo de la tecnología como indicador de un alumnado exitoso. Estos objetivos curriculares se ven eclipsados por la visión tradicional de la alfabetización (Lankshear y Knobel, 2003). A pesar de los esfuerzos por aprovechar el potencial de la tecnología digital en la escuela a través de la exploración, la experimentación y el juego imaginativo y creativo, sigue imponiéndose el modelo tradicional de enseñanza.

Hay una gran diferencia entre los medios y métodos de enseñanza tradicionales y los enfoques controlados por el alumnado. Los primeros requieren una historia, por tanto, son narrativos. Otorgan al docente el rol de narrador y al alumnado el de oyente. Probablemente, este modo de educación sea eficiente para preservar y transmitir nuestra cultura y conocimiento. La estructura narrativa es fundamental para la comprensión (Mandler y DeForest, 1979). De hecho, Bruner (2007) afirma que no hay cultura sin historias y Schank (1991) define la inteligencia humana en relación con la narrativa: “All we have are experiences —but all we can effectively tell others are stories. Knowledge is experiences and stories, and intelligence is the apt use of experience and the creation and telling of stories” [“Todo lo que tenemos son experiencias —pero todo lo que podemos contar de forma efectiva a los demás son historias. El conocimiento son experiencias e historias, y la inteligencia es el uso acertado de la experiencia y la creación y la narración de historias”] (p. 16).

Las narraciones orales son un enlace importante para el desarrollo cultural y, por consiguiente, para el fomento de la alfabetización. Hedburg y Westby (1993) describieron este puente en términos de temas y funciones. Los temas de las conversaciones giran en torno a experiencias familiares e inmediatas, mientras que los temas alfabetizados son más abstractos y ocurren en el pasado. Las narrativas sirven como transición entre ambos y ayudan a evolucionar desde la puesta en común de conversaciones hasta la enseñanza del lenguaje escrito al impartir lecciones basadas en experiencias propias. Las narraciones orales se han relacionado con el éxito escolar que se refleja en la alfabetización emergente y los estudios de lectura (Hirsch *et al.*, 1966; McCabe y Rollins, 1994).

Si se interpreta la vida como una historia con personajes, temas y desenlaces, se debería encontrar el significado de cada relato en la narrativa noogénica, compuesta por debates y temas clave de la filosofía educativa y la psicología. Este concepto está inspirado en la psicología positiva, principalmente en Frankl (2006) y Seligman (2011). El enfoque psicológico positivo aboga por una orientación efectiva frente a desafíos y problemas, que es un factor determinante para llevar a cabo una vida significativa y con propósito. Esta estrategia, basada en historias con imágenes verídicas, se extiende al campo audiovisual. La publicidad pretende mostrar un alto grado de exactitud y realismo, a pesar del objetivo promocional. El vídeo y la imagen fotográfica pueden tener la misma importancia, pues documentan socialmente las producciones publicitarias (Freund, 2001). El testimonio, entendido como una historia real de la persona afectada, se ve reforzado por el contexto. El significado de algunas campañas publicitarias, tanto denotativa como connotativamente, es unívoco. La representación de un estado está vinculada al significado narrativo de los elementos diegéticos de cada narración audiovisual. Suele destacar la persona, el entorno representado y las acciones que se llevan a cabo. El sistema narrativo basado en mostrar parcialmente la realidad es común en el lenguaje audiovisual, y puede fortalecer sentimientos de conciencia y empatía hacia los demás. Frankl (2006) afirma que se puede encontrar

el propósito de vida a través del logro o consecución de una tarea o acción; del reconocimiento del potencial ajeno y el compromiso de ayudar para reforzarlo; y de nuestra actitud hacia el sufrimiento inevitable. Las neurosis noogénicas surgen de un vacío ostensible, existencial o irracional en la vida. Sin embargo, Frankl (2006) sostiene que el significado es omnipresente en nuestras vidas, el reto consiste en apreciarlo. Según Frankl (2006), la vida está llena de momentos duros, por lo que la actitud para afrontarlos y encontrar un sentido en cada situación marcará la diferencia. Seligman (2011) ha ampliado el enfoque psicológico positivo a través de su modelo PERMA, que identifica los fundamentos clave para la obtención de *authentic happiness* y *good life: Positive emotion, Engagement, Relationships, Meaning y Achievement*.

Conviene ahondar más en este término. El concepto de narrativa noogénica o historia de vida significativa sintetiza aspectos fundamentales de la psicología positiva, que integra con la concepción narratológica de la educación. Esta sostiene que las historias narrativas, particularmente las de inspiración positiva, son importantes para el desarrollo humano ontogenético, la comunicación humana, creación, actividad, cultura, ética, imaginación y autoidentidad (Bruner, 2002, 2007). Y es que, según Bruner (2012), la vida es autobiográfica: somos protagonistas de nuestra propia narrativa ontogenética. La narrativa noogénica puede definirse como la visión de que la vida, considerada como una historia, adquiere su significado debido a la conexión entre tres dimensiones que se refuerzan mutuamente: relación con el mundo (logro), con los demás (afecto) y consigo mismo (actitud). La tecnología narrativa mejora significativamente esta dimensión ternaria de la narrativa noogénica. Por añadidura, la tecnología ayuda a configurar recursos creativos para la educación, y este enfoque conceptual híbrido está formado por educación creativa, narrativa y tecnología.

Paralelamente, el gran potencial de la educación y la pedagogía surge de la combinación de tecnologías intuitivas con la creatividad, expresividad e interpretación narrativa. Las tecnologías ayudan a configurar nuevos contextos para la educación. A pesar del desarrollo de las capacidades interactivas y la facilidad de uso de la tecnología, todavía existen limitaciones en el modo de conceptualizar la tecnología actual (Livingstone *et al.*, 2011). Por tal motivo, la exploración de este terreno requiere la ayuda del docente, que estructurará el material de manera que los objetivos puedan alcanzarse. Los medios multimedia son activos y deben permitir que el alumnado conozca la estructura narrativa, es decir, que participe en su elaboración (toma de decisiones, formulación y prueba de hipótesis, elecciones, construcción de interpretaciones...).

El deseo transformador de la enseñanza interactúa con roles, estructuras y procesos institucionalizados que se oponen a la innovación. Siempre se ha implementado la tecnología que mejor se adapta a las prácticas existentes a pesar del impacto potencialmente transformador de los

dispositivos tecnológicos en el aula. En la cultura actual, el rol docente requiere confianza y coraje y las investigaciones centradas en metodologías novedosas se realizan en las grietas del currículo dominante, que somete al alumnado a procedimientos e instrumentos de evaluación en lugar de posicionarlo como agente de su propio aprendizaje (Groundwater-Smith y Mockler, 2009; Lankshear y Knobel, 2003). El contexto político influye en la práctica docente directa (autoimposición para llevar a cabo experiencias enriquecedoras) e indirectamente (prácticas cotidianas en el aula y expectativas externas). El transcurso histórico del uso de la tecnología a menudo se descontextualiza debido a una falta de ubicación más amplia (Selwyn, 2010). Livingstone *et al.* (2011) utiliza una serie de mitos sobre el uso contemporáneo de la tecnología y la opinión de que, actualmente, la educación digital es innata: “Only 36 percent of 9-16-year-old say it is very true that they know more about the Internet than their parents. This myth obscures children’s needs to develop digital skills” [“Solo el 36 por ciento de los jóvenes de 9 a 16 años aseguran saber más de Internet que sus padres. Este mito oculta las necesidades de los niños de desarrollar habilidades digitales”] (p. 42). Además, el informe destaca las limitaciones y pasividad en el modo en el que se utiliza la informática, centrada principalmente en el contenido creado y en la experiencia televisiva problemática para el desarrollo de la educación creativa. Estos hallazgos subrayan la importancia del desarrollo de la competencia y creatividad digitales.

Al mismo tiempo, el enfoque de los currículos de alfabetización y las prácticas en el aula, acordadas políticamente, chocan con conocimientos contemporáneos de *multiliteracies* e infancias asentadas tecnológicamente (Anstey y Bull, 2004; Cope y Kalantzis, 2000; Fler, 2011; Kress, 2000; Lankshear y Knobel, 2003; Unsworth, 2002). Estos conocimientos ponen en evidencia deficiencias en la alfabetización de los estudiantes para participar de manera consciente en la sociedad contemporánea, lo que requiere una expansión y fusión de modos en los planes de estudio (Davis, 2008; Kalantzis *et al.*, 2010; Underatun, 2011). En este contexto, los docentes reciben mensajes contradictorios sobre el papel de las TIC en el aprendizaje de la alfabetización. Parece que solo quepa la posibilidad de convertir la tecnología en un medio para practicar y recompensar habilidades de alfabetización impresas. Esta área de estudio requiere investigación para evitar el contraste entre contextos escolares y extraescolares, y expectativas erróneas en el profesorado, que fluctúan entre la negociación de formas productivas para los estudiantes y la satisfacción de las diversas demandas de los interesados (Honon, 2009; Lankshear y Knobel, 2003; Ottesen, 2006; Rowan y Honon, 2005).

Goodson (2003) argumenta que las historias deben ubicarse para su correcta interpretación. Igualmente, Rakow (1999) siente curiosidad por la consideración de los medios como emisores activos, a la que se suman algunos contribuyentes a la teoría de la práctica contemporánea (Knorr, 2001; Reckwitz, 2002; Schatzki, 1996, 2001; Swidler, 2001). Más aún, Warde (2005) se ha unido al estudio del consumo, y Couldry (2004) y Bird (2010) al de los medios de comunicación. Couldry (2004) considera los medios como

prácticas orientadas que implican un cambio de paradigma en estos estudios, centrados generalmente en el análisis de contenido del texto, la estructura de producción, teorías de acción y sociología del conocimiento. Este autor (2004) incluye una serie de acciones regidas por reglas, emociones, fines, proyectos y creencias compartidas. A pesar de todo, la concepción de Wasry (citado en Ardèvol *et al.*, 2009) de *media practices* incluye la implicación en productos mediáticos elaborados por instituciones culturales y la producción de medios, contribuyendo activamente al panorama mediático cotidiano.

Muchos otros autores también se hacen eco de estos cambios educativos supeditados a la inclusión de la narrativa tecnológica en el currículo. Pearse (2010) atribuye importancia al poder educativo de la narración al afirmar que un cuento heroico es tan esencial de la educación como una proposición de Euclides. La narración digital es una tecnología narrativa muy avanzada, útil para el diseño y fácil de implementar. Por esta razón, crece la demanda de prácticas interactivas fuera de la escuela con herramientas digitales y medios de comunicación (Burnett, 2010; Honan, 2009; O'Mara y Laidlaw, 2011; Rowan y Honan, 2005; Yelland, 2005). El alumnado se convierte en usuario competente y productor de textos mediáticos con las herramientas y estímulos adecuados. De este modo, participa en prácticas de alfabetización reconocidas y no se limita a seguir trayectorias definidas de habilidades de alfabetización fomentadas, entre otros, por dispositivos de pantalla táctil a través de la participación intuitiva (Marsh, 2004; O'Mara y Laidlaw, 2011; Rowan y Honan, 2005; Verenikina y Kervin, 2011). Los modelos curriculares limitan las metas de aprendizaje y evaluaciones al texto alfabético tradicional y están en desacuerdo con la alfabetización tecnológica fuera de la escuela (Marsh, 2005; Yelland, 2005). Por consiguiente, el currículo parece obviar la narrativa digital.

Por el contrario, Applebee (1978) relacionó las narrativas con el desarrollo de conceptos que conectan lenguaje y cognición (Vygotsky, 1978). Para contar una buena historia, se deben conocer tanto relaciones temporales y de causa-efecto como de teoría de la mente, es decir, se debe saber que podemos pensar y sentir de manera diferente. Westby (1991) señaló que la forma narrativa facilita el uso del lenguaje para monitorizar, reflexionar, razonar, planificar y predecir experiencias, pero no suele utilizarse para facilitar el desarrollo del lenguaje. Bruner (2007) aplicó conceptos e ideas aristotélicas, formalistas y psicológicas. De acuerdo con él (2007), la peripecia introduce tensión dramática, emoción y desarrolla un fuerte sentido de lo posible en la educación y en la vida. El relato de incidentes a modo de peripecias constituye experiencias de aprendizaje significativo, pues tiene el potencial de cambiar la visión sobre uno mismo. El planteamiento del enfoque psicológico positivo consiste en aprender a discernir el potencial de cada suceso para el aprendizaje, desarrollo y mejora personal. Kapur (2008) lo esboza como *Productive Failure*, que radica en usar la productividad oculta en fracasos aparentes. La narrativa digital y creativa y la narración de historias pueden ayudar a mejorar significativamente los procesos de concienciación, reflexión y desarrollo personal para afrontar desafíos y percibir los problemas como oportunidades.

Bruner (2007) describe el modo en el que la narrativa estructura y da sentido a la experiencia. La tecnología narrativa facilita la comprensión de experiencias inescrutables e ininteligibles. La capacidad narrativa facilita la flexibilidad, ayuda a comprender problemas, a interpretar de manera creativa y a abordar estratégicamente esos desafíos. Para adquirir todos sus beneficios, es necesario poner en práctica procesos introspectivos e interpretativos, y prestar atención a la estructura narrativa de los programas multimedia, que puede mermar la comprensión del alumnado (Stratfold, 1994). Los medios educativos pueden distinguirse por su contribución al proceso de enseñanza-aprendizaje (Laurillard, 1993). Una manera para que el aprendiz pueda encontrar su propio camino en el mundo del conocimiento, es decir, para que pueda participar en el aprendizaje exploratorio es *conversational framework*. Consiste en el debate de descripciones; la interacción entre el alumnado y algún aspecto definido por el docente; la acción y la reflexión conjunta sobre estas actuaciones. El medio determina el modo en el que se lleva a cabo cada parte del proceso, ya que el texto impreso transmite o demanda impresiones escritas, pero es unilateral a diferencia del debate. Por otro lado, la videoconferencia permite mantener un diálogo bidireccional, pero no tan enriquecedor como la interacción personal. Respecto al rol de las tecnologías digitales en la educación de la alfabetización, los dispositivos se utilizan como herramientas de comprensión, producción, comunicación y conexión de alfabetizaciones en el hogar y en la escuela. Generalmente, la tecnología se considera un producto listo para el consumo en lugar de una herramienta en la que iniciarse a través del proceso de aprendizaje. Las aulas deberían ser espacios en los que el alumnado tuviera más control y tomara decisiones sobre los recursos y herramientas más adecuados, en vez de recurrir siempre al libro de texto como principal fuente de información. Los cambios educativos orientados a la consecución de un aprendizaje autodirigido implican procesos, recursos, modificación del rol de docentes y estudiantes, y posiciones de identidad asociadas.

Más aún, la pedagogía crítica resultante de estas prácticas se interesa por experiencias educativas que capacitan al alumnado para ser autor activo de su propia vida, le posicionan como fuente de experiencia y productor de conocimiento, y se basan en vínculos auténticos entre el mundo de la escuela y el de la vida. Conviene recordar que, en la tecnología narrativa de la narración digital, el enfoque está en el valioso aporte de la peripecia. El medio narrativo no revela su desenlace al inicio. El autor dirige la trama que el lector se limita a seguir para adquirir experiencia. El enfoque consiste en conocer el modo en el que funcionan las estructuras narrativas y no narrativas en los medios interactivos, y en qué medida las estructuras existentes ayudan al alumnado a comprender el material. Por ello, se considera que el conocimiento del desarrollo de este planteamiento y la descripción de las estrategias que lo facilitan podrían facilitar la labor del profesorado.

Este enfoque de enseñanza es diferente al centrado en habilidades dirigidas por el docente. En el modelo tradicional, docentes y alumnado son meros receptores y consumidores de contenido y

productos predeterminados. A este respecto, Groundwater-Smith y Mockler (2009) distinguen entre *doing good* o desafiar el *status quo* y *being good* o cumplir con las demandas externas (responsabilidad y estandarización). Se sugiere que los buenos docentes son los que promueven habilidades fácilmente medibles a través de tareas y medios que posicionan al alumnado como productor de su propio contenido, propietario de su aprendizaje y participante activo en una comunidad que se extiende más allá de las paredes del aula (Louden *et al.*, 2005).

La narrativa organiza información de manera coherente y ayuda a recordar eventos y procesos (Falk y Dierking, 2000; Mandler, 1984; Sugiyama, 2001). Además, es valiosa para el aprendizaje porque incorpora conocimiento e involucra al alumnado, y aborda también la educación emocional (Aylett, 2006). La narración digital proporciona un contexto tecnológico significativo y mejorado para la reflexión crítica y la interpretación creativa de la experiencia. Trabajar positivamente hacia una resolución por medio de la tecnología narrativa puede ayudar a adquirir confianza para entender los desafíos y resolverlos productivamente. Todo ello no es más que la consecuencia de las transformaciones evolutivas que han experimentado recientemente las esferas de producción y consumo y que, unidas a la proliferación de tecnologías, ofrecen nuevas posibilidades educativas.

Una de las transformaciones actuales más importantes radica en la evolución entre las esferas tradicionales de producción y consumo. En los últimos años, han surgido tecnologías que ofrecen nuevas posibilidades para la educación, el aprendizaje y la pedagogía. Varios medios, como los audiovisuales y digitales, llegan a la ciudadanía eficientemente y contribuyen al proceso de aprendizaje de muy diferentes maneras. “The power of narrative” es un factor determinante (Said, 1996/2001, p. 13). La narrativa y la representación audiovisual se enmarcan en un contexto de Comunicación para el Cambio Social, con influencia de la interactividad en la sociedad 2.0, el proceso del prosumidor y la percepción activa, con las posibilidades de participación y el fortalecimiento de la comunidad (Chaves-Gil, 2012; Gumucio Dragón, 2012; Toffler, 1980).

Plowman y Stephen (2003) informan que “new technologies may lead to new concepts of play and learning [...] encompass participation by practitioners, parents and children in different learning spaces and promote discovery, delight, curiosity, creativity, self-expression and pleasure in learning” [“Las nuevas tecnologías pueden conducir a nuevos conceptos del juego y el aprendizaje [...] incluyen la participación de profesionales, padres y niños en distintos entornos de aprendizaje, y promueven el descubrimiento, el deleite, la curiosidad, la creatividad, la expresión personal y el placer de aprender”] (p. 160).

Conjuntamente, los medios contribuyen al proceso de aprendizaje mediante “the power of narrative” [“el poder de la narrativa”] (Said, 1996/2001, p. 13). Ambas, narrativa y representación audiovisual, pretenden comunicar de manera interactiva para provocar un cambio hacia una sociedad igualitaria

(Chaves-Gil, 2012; Núñez Delgado y Liébana Checa, 2004; Toffler, 1980). Hoy en día, los consumidores de medios audiovisuales no son meros “viewers” [“espectadores”] o “receivers” [“receptores”]: el prosumidor participa mediante su percepción activa, lo que origina un comportamiento “productive” [“productivo”] que fortalece a la comunidad (Gumucio, 2012, p. 41). Un nuevo vocablo, *viewsing*, se hace eco de estas prácticas: “The experiencing of media in a manner that effectively integrates the activities of both viewing and using . . . ‘Viewers’ are the new ‘connected consumers’ who find entertainment pleasure in the multi-tasking activities being promoted through their computer and television screens” [“Experimentar los medios de manera que integren de forma efectiva las actividades tanto de ver como de usar... ‘Viewers’ son los nuevos ‘consumidores conectados’ que se divierten con las actividades multitarea que se promocionan a través de sus pantallas de ordenador y televisión”] (Harries, 2002, p. 172).

Esta concepción activa de recepción está vinculada a la posición de *text reader* debido a que, gracias a bases de datos multimedia, es posible acceder a hipertexto mediante búsquedas de información, lo que ha supuesto un aumento de seguidores del aprendizaje *learner-oriented*, *constructivist* y *exploratory* en el ámbito educativo. A nadie escapa la importancia de aprender recibiendo, buscando y creando conocimiento, pero esta revolución funcional ha chocado con el contexto político, el currículo y las prácticas institucionalizadas del ámbito educativo. De modo que el profesorado se encuentra atrapado entre su visión innovadora, el deseo de establecer nuevas prácticas en el aula, el contenido comercial, el conservadurismo contextual y la construcción social de la tecnología. Todo esto implica la necesidad de una reforma que parta de los cimientos.

Es de destacar que la infancia desarrolla competencias lingüísticas desde el nacimiento por intermedio de interacciones con los demás. Así aprende el significado, estructura y uso del lenguaje. A la edad de tres o cuatro años, comienza a contar historias que configuran habilidades narrativas. Estos relatos constituyen una herramienta útil para el fomento del lenguaje oral, forman un puente hacia la alfabetización, predicen el éxito académico y favorecen el desarrollo conceptual (Applebee, 1978; Bishop y Edmundson, 1987; Hedberg y Westby, 1993; Morrow, 1985; Vygotsky, 1962). Por lo tanto, la narrativa se ha reconocido como un medio valioso para estructurar y dar sentido a experiencias (Hermans *et al.*, 1995). Para Bruner (1990), es parte de la experiencia humana, ya que distribuimos el mundo narratológicamente:

One of the most ubiquitous and powerful discourse forms in human communication is narrative. Narrative structure is even inherent in the praxis of social interaction before it achieves linguistic expression; it is a ‘push’ to construct narrative that determines the order of priority in which grammatical forms are mastered by the young child. [Una de las formas de discurso más universal y poderosa de la comunicación

humana es la narración. La estructura narrativa es incluso inherente a la praxis de la interacción social antes de alcanzar la expresión lingüística. Es un 'esfuerzo' por construir narrativa lo que determina el orden de prioridad en que el niño domina las formas gramaticales.] (p. 77)

En realidad, la organización narrativa puede describirse analíticamente como la interacción entre personajes, herramientas y causalidad. En cualquier caso, la narración se considera una herramienta de mediación poderosa y fundamental para el desarrollo de la comprensión humana, la cultura y la sociedad. De hecho, el contenido y la estructura narrativa están muy influenciados por la cultura (Bloome *et al.*, 2001; Collins, 1985; Jalongo, 2014; McCabe, 1997).

En el contexto narrativo, las herramientas moderan los personajes y el modo en que se desarrollan las acciones. Su mecanismo parece sencillo: el autor dirige la trama que el lector se limita a seguir. Sin embargo, se trata de conocer el funcionamiento de las estructuras narrativas y no narrativas en los medios interactivos, y en qué medida se posibilita la comprensión del material. Se debe apostar por un aprendizaje creativo que se refleje en el uso productivo de la tecnología porque la carencia de formas multimedia socava la comprensión del material, mientras que la estructura narrativa la favorece (Australian Ministerial Council on Education, 2010; Mandler y DeForest, 1979; Stratfold, 1994).

Pero este deseo transformador debe interactuar con roles, estructuras y procesos institucionalizados (Whitebread *et al.*, 2005). Para facilitar el aprendizaje, se debe prestar atención a la interacción entre el alumnado y su entorno porque este último tiene la capacidad de transformar el conocimiento académico en experiencia. Del mismo modo, es improductivo comprender el mundo partiendo de un conocimiento académico abstracto y no significativo. De ello se deduce la relevancia y utilidad del contexto para la expresión del lenguaje.

Como muestran las narraciones digitales que produce el alumnado, merece la pena aunar narrativa y tecnología. La narrativa digital y la creatividad mejoran significativamente los procesos de concienciación, reflexión y desarrollo personal para afrontar desafíos y percibir los problemas como oportunidades. Con ello se pretende aumentar el logro, la confianza y el aprendizaje intra e interpersonal; desarrollar la tecnología narrativa como metodología pedagógica y reflexiva; mejorar la educación intercultural e intergeneracional; y enriquecer la creatividad, competencia y alfabetización digital. No obstante, las prácticas comerciales *skills and drills* limitan la acción de los estudiantes y posicionan el aprendizaje de la alfabetización como *struggle* para codificar y decodificar, en vez de como un medio placentero de autoexpresión (Burnett, 2010; Lankshear y Knobel, 2003; Marsh, 2005; Rowan y Honan, 2005). En resumidas cuentas, el currículo ignora los profundos cambios en alfabetización, que se basan en pantallas y no en páginas (Marsh, 2005). Por tanto, el uso de la tecnología se limita al ámbito familiar y se apoya en métodos de alfabetización

arraigados, cerrados y configurados para receptores pasivos. La narración digital es una tecnología muy avanzada, útil para el diseño y fácil de implementar. Favorece la comprensión de experiencias y flexibilidad, ayuda a comprender problemas, a interpretar de manera creativa y a abordar estratégicamente esos desafíos. Por esta razón, crece la demanda de prácticas interactivas fuera de la escuela con herramientas digitales y medios de comunicación (Burnett, 2010; Honan, 2009; O'Mara y Laidlaw, 2011; Rowan y Honan, 2005; Yelland, 2005). Durante su desarrollo, el alumnado pone en práctica procesos introspectivos e interpretativos, y presta atención a la estructura narrativa de los programas multimedia, por lo que se convierte en usuario competente y productor de textos mediáticos (Stratfold, 1994). De este modo, participa en prácticas de alfabetización reconocidas y no se limita a seguir trayectorias definidas, ya que el problema real surge cuando el alumnado desea controlar los medios interactivos, pero no es consciente de su falta de conocimiento (Marsh, 2004; O'Mara y Laidlaw, 2011; Rowan y Honan, 2005). En este caso, es fundamental la aportación docente a modo de preparación, orientación, apoyo y supervisión.

Los dispositivos digitales se utilizan como herramientas de producción, comunicación, conexión y comprensión de alfabetizaciones en el hogar y en la escuela. A fin de cuentas, los cambios educativos orientados a la consecución de un aprendizaje autodirigido implican procesos, recursos, modificación del rol de docentes y estudiantes, y posiciones de identidad asociadas. Más aún, la pedagogía crítica resultante de estas prácticas se basa en vínculos auténticos entre la vida y la escuela. Impulsado por las necesidades de cada tarea, el alumnado se moverá de manera fluida entre aplicaciones y el contenido digital que haya creado para concebir un texto multimodal. Al fin y al cabo, las nuevas prácticas docentes se caracterizan por su naturaleza innovadora, emocionante y empoderadora, sin obviar el factor lúdico añadido y presente en el juego. Los juegos producen concentración, lo que posibilita el aprendizaje significativo, el énfasis en la resolución de problemas y la consideración del aprendizaje como proceso activo de comprensión (Gee, 2005; Shaffer y Gee, 2006; Shaffer *et al.*, 2005). Es indudable que ofrecen entornos de aprendizaje fructíferos (Jenkins, 2004a). El vínculo entre alumnado y juego queda patente en estudios en que, a medida que sobresale el empoderamiento y producción del usuario, lo hace la noción de *player*. Como señala Marshall (2002), el juego ha pasado por un proceso de mercantilización puesto que “toy making had been industrialized with mass-produced objects” [“la producción de juguetes se había industrializado con objetos fabricados en masa”] (p. 72). Caillois (1967/1994), inspirado por Huizinga (2007), afirma que es una actividad ficticia, impredecible e improductiva, con reglas, límites temporales y espaciales, y sin responsabilidades. También clasifica los juegos bajo dos orientaciones: *paidia* (libertad) y *ludus* (restricción). Fiske (1987) coincide con esta apreciación y afirma que “games and texts construct ordered worlds within which the players/readers can experience the pleasures of both freedom and control” [“los juegos y los textos construyen mundos ordenados donde los jugadores/lectores pueden experimentar los placeres de la libertad y el control”] (p. 228). Fiske (1987) piensa que la fuente del placer de los juegos radica en la interacción entre las reglas y el margen de movimiento que

permite a sus jugadores: “the pleasures of play derive directly from the players’ ability to exert control over rules, roles and representations” [“los placeres del juego provienen directamente de la habilidad de los jugadores de ejercer control sobre las reglas, los roles y las representaciones”] (p. 236).

El juego concentra varios componentes motivadores que lo aproximan a la noción de videojuego: *competition, accomplishment, system mastering, narrative enjoyment, audiovisual experience, discovering hidden elements, cheating, challenge, immersion* [la competición, el logro, el dominio del sistema, el disfrute narrativo, la experiencia audiovisual, el descubrimiento de elementos ocultos, las artimañas, el desafío, la inmersión] (Le Diberder y Le Diberder, 1998; Newman, 2004; Rouse, 2004). Marshall (2002) opina que el entorno cultural proporciona patrones de juego a través de los medios para mantener una mercancía intertextual o respuesta industrial al empoderamiento de los consumidores. Estas conexiones sofisticadas dan lugar a narraciones multicanal o *transfiction* que se pueden consumir de diferentes maneras (Dena, 2004a). Es decir, la mezcla de dispositivos digitales transforma herramientas mundanas en *playable tools*. Jenkins (2004b) lo denomina “the cultural logic of media convergence” [“la lógica cultural de la convergencia de los medios”] y afirma que:

[C]onvergence is both a top-down corporate-driven process and a bottom-up consumer-driven process . . . Consumers are learning how to use these different media technologies to bring the flow of media more fully under their control and to interact with other users. [La convergencia es tanto un proceso descendente dirigido de forma corporativa como un proceso ascendente dirigido por el consumidor... Los consumidores están aprendiendo a usar estos distintos medios tecnológicos para controlar mejor el flujo mediático e interactuar con otros usuarios.] (p. 37)

Sus conclusiones (2004b) conducen a un acuerdo entre productores y consumidores en “dance of control and chaos” [“el baile del control y el caos”] (Marshall, 2002, p. 74). Otro tema clave es el nexo entre juego y vida cotidiana. Así, Silverstone (1999) considera el juego “core activity of everyday life” [“la actividad central de la vida diaria”] (pp. 59-60), separado de la realidad ordinaria y parte importante de la vida social. Paralelamente, se enfatiza el placer de cruzar *magic circle* o explorar límites entre el espacio de juego y *real life* (Fiske, 1987; Kücklich y Fellow, 2004; Salen y Zimmerman, 2003). En este punto tiene mucho que ver la equiparación del juego con la fantasía, que permite crear “alternative realities” o “mixed realities”, es decir, “practices that create cross-over between the real world and an imaginary or fictional world” [“prácticas que crean un cruce entre el mundo real y un mundo ficticio o imaginario”], lo que provoca que juguemos con y a través de los medios de forma placentera (Dena, 2004b; Kücklich y Fellow, 2004, p. 29). En estas prácticas específicas, los usuarios son, al mismo tiempo, parte del nuevo sistema y agentes de cambio (Jenkins, 2004a; Manovich, 2001). Como Kerr *et al.* (2006)

sugieren, en los sistemas de comunicación los significados se crean cuando un lector interactúa con un texto. Efectivamente, “pleasure is, perhaps, the experience most intrinsic to games” [“el disfrute es quizás la experiencia más intrínseca a los juegos”] (Salen y Zimmerman, 2003, p. 330). Y es que, en los videojuegos, el placer estético se ve reforzado por elementos interactivos y lúdicos no presentes en formas audiovisuales anteriores. Los viejos medios *remedian* juegos en animación digital, efectos visuales especiales y estructuras narrativas no lineales (Bolter y Grusin, 2000).

El juego está impregnando las prácticas de los medios de muchas maneras, como se ha referido en el apartado de gamificación. Sus seguidores se involucran de modo creativo en un juego no competitivo y afectivo (Hills, 2002). Asimismo, los videojuegos permiten construir una autoidentidad lúdica, pero cabe preguntarse “to what extent and in what ways computer games are currently transforming our understanding of as well as the actual construction of personal and cultural identities” [“en qué medida y de qué modo los juegos de ordenador están actualmente transformando nuestra comprensión y la construcción real de identidades personales y culturales”] (Raessens, 2006, p. 53). Según Rouse (2004), la interactividad es el núcleo del término *gameplay*. Se podría decir que los autores coinciden en que antes de ser una forma cultural, artística, narrativa o educativa, y aunque parezca evidente, los videojuegos son, ante todo, juegos (Frasca, 2004). Por consiguiente, la noción de *playability* es una propiedad del diseño formal clave en la consideración de los videojuegos como sistemas cibernéticos complejos. Mediante ellos, se producen y distribuyen características narrativas y, por ende, se negocian significados (Juul, 2005; Salen y Zimmerman, 2003). De ahí que los autores aborden los videojuegos como sistemas cibernéticos, estéticos y narrativos. Es cierto que el juego introduce cambios innovadores en formas de consumo y experimentación con los medios, entre ellas, *fanfiction*. Jenkins (1992) describe la relación entre fans y corporaciones mediáticas como “an ongoing struggle for possession of the text and for control over its meanings” [“una lucha en curso por la posesión del texto y por el control de sus significados”] (p. 24). Por otro lado, podría considerarse un proceso de negociación de reglas y resultados en la esfera del juego. Equivalentemente, Frasca (2003) identifica la simulación como el factor clave de diferenciación entre medios narrativos audiovisuales y videojuegos:

[...] to simulate is to model a (source) system through a different system which maintains to somebody some of the behaviours of the original system. The key term here is ‘behaviour’. Simulation does not simply retain or represent the behaviours. This model reacts to certain stimuli (input data, pushing buttons, joystick movements), according to a set of conditions. [...] simular es copiar un sistema (inicial) por medio de un sistema diferente que mantiene para alguien algunos de los comportamientos del sistema original. La palabra clave aquí es ‘comportamiento’. La simulación no solo retiene o representa los comportamientos. Este modelo responde ante ciertos estímulos (datos

de entrada, pulsación de botones, movimientos del mando), según un conjunto de condiciones.] (p. 223)

Las condiciones que permiten la simulación pueden considerarse cercanas a la noción de *playability*, orientada al sujeto y vinculada a reglas (Kücklich y Fellow, 2004). En definitiva, se pretende equilibrar la relación entre el código de *software* o desafíos del juego y las opciones o habilidades del jugador, ya que “any disturbance of this basic illusion is bound to decrease the playability of the game” [“cualquier alteración de esta ilusión básica está destinada a disminuir la capacidad de entretenimiento del juego”] (Kücklich y Fellow, 2004, p. 22). Análogamente, *replayability* está fuertemente conectada con *playability*, de ahí que levante tanta controversia entre *narratologists* y *ludologists*. Grodal (citado en Kücklich y Fellow, 2004) señala que la repetición es una fuente de placer en los videojuegos, ya que “somehow repetitive (reversible) activities are felt as less serious, less ‘real’ than . . . irreversible processes” [“de alguna manera, las actividades repetitivas (reversibles) se consideran menos serias, menos ‘reales’ que...los procesos irreversibles”] (p. 25). Adicionalmente, Grodal (citado en Marshall, 2004) considera que la repetición es la clave para participar en el juego, y que “[t]he aesthetic of repetition is based on the sequence: first unfamiliarity and challenge, then mastery and finally automation” [“la estética de la repetición se basa en la secuencia: primero el desconocimiento y el desafío; después, el control y, finalmente, la automatización”]. Este autor (Grodal, citado en Marshall, 2004) entiende la automatización como “desensitization by habituation” [“insensibilización por habituación”], pero el hecho de interactuar con los medios no es un simple acto de “reading” [“lectura”] (p. 70). Esa visión no nos conduce “beyond a model of communication in which institutions speak while citizens listen” [“más allá de un modelo de comunicación en el que las instituciones hablan mientras los ciudadanos escuchan”], ni nos exime de poner en práctica un meticuloso plan de acción cuando trabajemos con medios interactivos (Rakow, 1999, p. 6). La estructura narrativa es una de las formas más importantes en que se entiende el mensaje instructivo, por lo que se debe aprender a utilizarla en el contexto educativo. El videojuego parece estar en una posición jerárquica inferior respecto a otras prácticas sociales serias, pero se puede sacar partido educativo de sus beneficios: “No matter where a practice fits in a hierarchy of social prestige, there are internal goods to be derived from it for individual practitioners” [“Independientemente de dónde una práctica encaje en una jerarquía de prestigio social, siempre hay beneficios internos que se derivan de dicha práctica para usuarios individuales”] (Warde, 2005, p. 148).

En suma, los videojuegos todavía se evalúan socialmente como no productivos, a pesar de la cantidad de dinero y empresas que movilizan, el número de comunidades con objetivos y valores de identidad que crean, y el papel social que desempeñan en la producción y reproducción de mundos simbólicos. Coman (2006) asegura que no son un simple canal por el que circulan símbolos culturales, sino parte del sistema cultural. Son el producto de un proceso de hibridación entre medios audiovisuales y

culturas de juego. En virtud de ello, deben explorarse como nuevas prácticas y transformaciones mediáticas relacionadas con el actual desarrollo de tecnologías digitales. Considerar los videojuegos como práctica mediática implica valorar su consumo, relación y organización social. Los videojuegos cambian el rol del espectador y le relacionan lúdicamente con imágenes útiles para comprender nuevas prácticas en los medios. Son exponente de un cambio mayor en cuanto al modo en que se producen y consumen los medios, y en que se organiza el ocio en nuestra vida cotidiana.

En pocas palabras, suele ocurrir que la presencia escolar de un nuevo dispositivo supone una visión transformadora que conduce a focos de resistencia e innovación. Finalmente, los antiguos y nuevos dispositivos se utilizan para llevar a cabo las mismas prácticas institucionalizadas y perpetuar roles, relaciones e identidades, en lugar de apoyar nuevas formas de participación cultural e identidad del alumnado. Lo cierto es que estas nuevas herramientas digitales y los medios de comunicación podrían funcionar de manera productiva para ir más allá de procesos, estructuras y relaciones tradicionales de la escuela; y apoyar el desarrollo de alfabetizaciones digitales e identidades de aprendizaje que permitan buscar nuevas formas de participación cultural (Rogers, 2010). La tecnología narrativa ofrece alternativas para un renacimiento digital en educación, pues su manejo, cada vez más intuitivo, aumenta la creatividad y compromiso del alumnado y le concede control de su propio proceso de aprendizaje. Como en la mayor parte de ocasiones, “la clave reside, en gran medida, en la creatividad del profesorado y en su cambio de óptica” (Cremades García *et al.*, 2016, p. 118).

2.3. CREATIVIDAD Y GÉNERO

La creatividad se ha definido como un proceso mental que implica la generación de nuevos pensamientos o asociación a conceptos existentes. Se refiere a la capacidad humana para producir ideas novedosas, generar nuevas soluciones y expresarse de manera única. Es beneficiosa para individuos, instituciones y sociedades debido a su vinculación con la productividad, adaptabilidad y salud (Runco, 2004b). Kerr y Gagliardi (2003) afirman que la creatividad es el rasgo humano más necesario para el avance de la humanidad. Asimismo, la capacidad creativa es posible en cualquier aspecto de la vida humana: lenguaje y comunicación, toma de decisiones y organización, pero cada persona la posee en distinta cantidad y la utiliza de modo diferente (Runco y Pritzker, 2011; Sawyer, 2012).

Sternberg (2003) nombró cinco componentes de la creatividad: experiencia (conocimiento base bien desarrollado), habilidades de pensamiento imaginativo (capacidad de ver las cosas de manera

novedosa, reconocer patrones y hacer conexiones), personalidad emprendedora (búsqueda de nuevas experiencias, tolerancia al riesgo y a la ambigüedad, y perseverancia para superar obstáculos), motivación intrínseca (producto del interés, satisfacción y desafío, más que de causantes externos) y, por último, ambiente creativo (sustento y revisión de ideas). Así pues, el nivel medio de creatividad está relacionado con la inteligencia y, por encima de esa medida, con otros cofactores:

If I were to summarize what is most generally characteristic of the creative [individual] as we have seen him (sic), it is his high level of effective intelligence, his openness to experience, his freedom from petty constraints, and impoverishing inhibitions, his aesthetic sensitivity, his cognitive flexibility, his independence of thought and action, his high level of energy, his unquestioning commitment to creative endeavor, and his unceasing striving for creative solutions to the ever more difficult . . . problems he constantly sets for himself. [Si tuviera que resumir lo que caracteriza normalmente en mayor medida al [individuo] creativo como le hemos visto (sic), es su alto nivel de inteligencia efectiva, su actitud receptiva hacia la experiencia, su libertad ante limitaciones intrascendentes e inhibiciones empobrecedoras, su sensibilidad estética, su flexibilidad cognitiva, su independencia de pensamiento y acción, su alto nivel de energía, su compromiso incuestionable ante el esfuerzo creativo, y su lucha permanente por encontrar soluciones creativas a los cada vez más difíciles... problemas que se plantea constantemente.] (MacKinnon, 1978, p. 4)

En realidad, existen más de cien definiciones de creatividad y abarcan variadas disciplinas (Hocevar y Bachelor, 1989; Park y Byrnes, 1984; Parkhurst, 1999). A causa de esta complejidad, el significado y modo de medirla se han mantenido al margen de la comunidad científica durante décadas, siendo el enfoque psicométrico, que enfatiza la capacidad de visualizar múltiples soluciones para un mismo problema, el más popular para valorarla (Guilford, 1967, 1982; Runco y Albert, 2010). Y es que la medida de las creaciones depende de muchas circunstancias, ya que cada producto es único y su grado de originalidad se debe a la singularidad, importancia y adecuación a un determinado contexto (Runco y Jaeger, 2012; Stein, 1953).

El potencial creativo se refleja en las seis P de creatividad: *process*, *product*, *person*, *place*, *persuasion* y *potential* (Kozbelt *et al.*, 2010). Las herramientas más utilizadas para medirlo son:

- *The alternate uses task*, que utiliza el pensamiento divergente para evaluar una o más facetas del pensamiento creativo y permite generar posibles soluciones (Abraham y Windmann, 2007; Wallach y Kogan, 1965).

- La prueba de creatividad de Torrance (1987), basada en la teoría de Guilford (1982), se considera una medida multidimensional fiable.
- La técnica de evaluación consensual evalúa el nivel de creatividad de un producto generado previamente (Amabile, 1982).
- Formularios de autoinforme, como el Cuestionario de Logros Creativos, se utilizan para evaluar factores intermedios: rasgos de personalidad, autoeficacia y logros asociados con la creatividad (Carson *et al.*, 2005).

Esta diversidad metodológica dificulta la relación de género en los resultados y el consecuente progreso en este campo (Arden *et al.*, 2010). El tipo de evaluación que se utiliza en un estudio lo determinan la creatividad, la edad de la muestra y el contexto (Kaufman *et al.*, 2008; Simonton, 2012; Torrance y Haensly, 2003). Muchas investigaciones empíricas se han enfocado en averiguar las variables que influyen positiva o negativamente en la creatividad, pero Simonton (1998, 2000) afirma que pocos estudios la analizan en mujeres y minorías. Este autor considera que el proceso creativo es el mismo en hombres y mujeres, pero determinados aspectos operan de modo diferente conforme al género, etnia, nivel socioeconómico o variables demográficas (Simonton, 2002). Los resultados empíricos de diferencias de género en creatividad determinan que existe la carencia de un consenso entre ambas posturas. Aunque, a decir verdad, son más numerosos los que posicionan a las mujeres sobre los hombres. Los resultados negativos se deben a diferencias ambientales de género en el acceso a la educación y a recursos, a diferentes expectativas y socialización para niños y niñas, y al control masculino de estándares para medir logros creativos (Baer, 1999). De la misma manera, algunos autores afirman que este mito es consecuencia de la falta de registro de contribuciones creativas de las mujeres (Reiss, 2002; Simonton, 1992).

Kogan (1974) revisó las diferencias de género en la creatividad y determinó que, a pesar de las variaciones en los patrones y áreas de fortaleza, existía una igualdad relativa entre hombres y mujeres. Las investigaciones de los últimos años han presentado argumentos convincentes para explicar diferencias de género poco significativas (Piiro, 1991). De hecho, obras relevantes como *A handbook on the psychology of women*, de Denmark y Paludi (1993); *Handbook of the Psychology of Women and Gender*, de Unger (2001); *Encyclopedia of Women and Gender*, de dos volúmenes, de Worrell (2001); o la última edición de *Sex Differences in Cognitive Abilities*, de Halpern (2011), no hacen referencia a la creatividad ni al pensamiento divergente.

A pesar de todo, algunos autores afirman la existencia de diferencias de género en la creatividad (Eccles, 1985; Eysenck, 1995; Maccoby y Jacklin, 1974; Reiss, 1999). Para ello, nombran a distinguidos genios masculinos en campos como las ciencias, las artes, la literatura, la música y el desarrollo técnico.

Pero estos autores no tienen en cuenta que estos resultados varían considerablemente dependiendo del campo de estudio, como la escritura, la danza o el teatro (Baer, 1999; Eysenck, 1995).

Según otros autores, personas de ambos sexos desarrollan actividades de expresión (escritura, música, danza, arte dramático...), pero los hombres son más numerosos en ámbitos de invención (ciencia, composición musical y pintura) y la diferencia es más acusada a medida que subimos de nivel de excelencia en las artes y las ciencias (Cole y Zuckerman, 1987; Chan, 2005; Kaufman, 2006; Piirto, 1991; Runco, 1986). A este respecto, Harris (1989) revisó estudios de preferencias de colores y formas entre hombres y mujeres y argumentó que estas diferencias se deben a la devaluación del trabajo de artistas femeninas y que la sociedad necesita ajustar sus percepciones para permitir una mayor valoración de la expresión creativa femenina.

Varios investigadores han tratado de encontrar una explicación lógica a esta afirmación sesgada (Albert, 1980; Block, 1984; Bloom, 1985; Helson, 1983, 1985, 1987; Helson *et al.*, 1995). Se cuestiona la causa de que los hombres logren niveles superiores de creatividad, ya que se ha demostrado que cualquier ventaja creativa respecto al sexo debería favorecer a las mujeres (Baer y Kaufman, 2008; Halpern, 2011; Kimura, 2000; Miller y Halpern, 2013; Pinker y Spelke, 2005). Existen dos explicaciones a este respecto:

- **Biológicas:** Según Carrel y Willard (2005), las diferencias genéticas son decisivas en un dos o tres por ciento. También encontramos diferencias hormonales y cerebrales, en cuanto a tamaño y organización. Lentini *et al.* (2013) afirman que la exposición de animales a diferentes hormonas sexuales en la fase de desarrollo temprano es uno de los factores más importantes de diferenciación entre macho y hembra. El cerebro de los hombres es ligeramente más grande que el de las mujeres, lo que hace variar también la proporción de materia gris en función del género, aunque estos datos diferenciales varían en función del investigador (Luders y Toga, 2010). Falta esclarecer el modo en que las diferencias fisiológicas originan sesgos específicos en el procesamiento de la información que influyen en la creatividad.
- **Socioculturales:** Se han estudiado factores sociales, culturales y de socialización para intentar averiguar el motivo por el que los hombres presentan niveles más altos de creatividad que las mujeres (Baer y Kaufman, 2008; Pagnani, 2011; Runco *et al.*, 2010). En primer lugar, la sociedad restringe la participación de las mujeres en diferentes ámbitos, lo que provoca una carencia de recursos esenciales para el correcto desenvolvimiento y éxito en algunos campos (Simonton, 1994). Por ejemplo, en los años setenta, las mujeres podían estudiar en la Universidad de Oxford, pero no pudieron matricularse ni graduarse

hasta mil novecientos veinte. Tampoco Blackwell (citado en Wilson, 1970) pudo convertirse en la primera mujer titulada en medicina hasta mil ochocientos cuarenta y nueve en Estados Unidos. Asimismo, los factores culturales chocan con estereotipos de género, ya que las transformaciones culturales conllevan cambios de género en el ámbito creativo, como sucedió cuando Mar'i y Karayanni (1983) averiguaron que el nivel de modernización experimentado en el Medio Oriente traía consigo un aumento de la igualdad de género y, consecuentemente, de la creatividad de las mujeres (Simonton, 1992). También las diferencias de socialización (encasillamiento, percepciones, expectativas, escolaridad...) han sido cruciales para explicar el supuesto desfase entre género y creatividad (Baer, 1999; Piirto, 1991). Todos estos factores restringen el desarrollo de habilidades de pensamiento creativo. Por otro lado, las elecciones de vida que deben realizar las mujeres afectan a la creatividad (Piirto, 1991). En estas decisiones entran en conflicto objetivos propios y expectativas ajenas (matrimonio y vida familiar). Sin embargo, se alienta al hombre a que alcance un alto estatus dentro de su profesión: "Young women are pulled by their society away from the kind of intense commitment necessary for creative accomplishment" ["Las mujeres jóvenes son alejadas por la sociedad del tipo de compromiso intenso necesario para el logro creativo"] (Baer, 1999, p. 758).

En estudios que utilizan la técnica de evaluación consensual de Amabile (1982, 1983) se han detectado pocas diferencias en la creatividad de hombres y mujeres. En cada estudio se solicita la creación de un producto en forma de poema, historia, collage..., que son calificados posteriormente por expertos. En un análisis sobre la creatividad en el arte a través de un collage, Amabile (1983) no encontró diferencias significativas de género, aunque es cierto que "there was a nearly significant sex difference. Females made collages that were rated higher in creativity than those made by males" ["había una diferencia de sexo casi significativa. Las mujeres hicieron collages con una calificación más alta en creatividad que los realizados por hombres"] (p. 49).

En una investigación realizada por Baer (1993), cincuenta estudiantes escribieron poemas, cuentos, problemas y ecuaciones matemáticas. Los hombres obtuvieron calificaciones más altas que las mujeres en las ecuaciones. Por lo demás, no se observaron diferencias de género. Kaufman *et al.* (2004) analizaron ciento dos poemas, ciento tres historias de ficción y ciento tres narraciones personales en un estudio compuesto por estudiantes de treinta y dos estados que eligieron sus dos mejores escritos durante el curso. Tres grupos de expertos leyeron trescientas ocho redacciones, entre ellos, docentes de escritura creativa, psicólogos expertos en creatividad y escritores creativos con amplia experiencia en la etapa de secundaria. No se encontraron diferencias de género.

Varias investigaciones han abordado las diferencias de género en la cognición en el ámbito matemático, habilidades espaciales, habilidades verbales y funciones relacionadas con la memoria. Estos estudios, aún no corroborados de manera fehaciente, partieron de que no existen diferencias de inteligencia entre hombres y mujeres, pero los niños se desenvolvían mejor en tareas de razonamiento matemático (espaciales o cuantitativas), analogía verbal y rotación mental para geometría del diseño (Pinker y Spelke, 2005). Por su parte, ellas destacaban en las de comprensión y fluidez verbal, cálculos matemáticos rápidos y memoria de la posición espacial de objetos (Terman, 1916). Además, se ha demostrado durante décadas que las diferencias en la inteligencia no se deben al género, lo que no implica la ausencia de diferencias de género respecto a las habilidades cognitivas (Baer y Kaufman, 2008; Flynn y Rossi-Casé, 2011; Halpern, 2011; Kimura, 2000; Miller y Halpern, 2013).

Goldsmith y Matherly (1988) no encontraron diferencias de género en la creatividad ni autoestima de ciento dieciocho estudiantes universitarios. Runco (1986) evaluó el pensamiento divergente de ciento cincuenta estudiantes con un coeficiente intelectual medio en siete campos (escritura, música, artesanía, arte, ciencia, artes escénicas y presentación pública) y encontró diferencias de género en cuanto a la cantidad de rendimiento en la interpretación musical. Chan (2005) solicitó a doscientos doce estudiantes chinos una autoevaluación de su creatividad, fortaleza familiar e inteligencia emocional. Tampoco encontró diferencias significativas de género. Se pidió a tres mil quinientas cincuenta y tres personas que se autoevaluaran en cincuenta y seis campos diferentes de creatividad. Los hombres se autocalificaron más alto que las mujeres en los factores analítico-científico y deportivo, mientras que las mujeres lo hicieron en comunicación social y visual-artística. El factor verbal-artístico estuvo equilibrado en ambos casos. Por consiguiente, se podría decir que las desigualdades suceden a nivel emocional.

Por tanto, se vuelve a la idea de la importancia de proporcionar un ambiente propicio a una edad temprana, pues las diferencias en la cognición son sutiles, pero se manifiestan de manera errónea como *cognitive deficiencies* (Halpern, 1989). Las diferencias de género en términos de estructura y función cerebral han vuelto a ser centro de interés, lo que ha evidenciado diferencias cerebrales en cuanto a estructura (Cahill, 2006; McCarthy y Konkle, 2005). Según Luders y Toga (2010), es patente en un mayor grosor cortical en las áreas anterior temporal y orbitofrontal en hombres, y en una mayor complejidad cortical a través del neocortex en mujeres. El campo emocional también estudia las diferencias sexuales en la función cerebral, y determina una mayor actividad de la amígdala izquierda en respuesta a las emociones negativas en las mujeres y positivas en los hombres (Stevens y Hamann, 2012).

La creatividad emocional es, en palabras de Averill y Thomas-Knowles (1991), “the development of emotional syndromes that are novel, effective, and authentic” [“el desarrollo de síndromes emocionales

que son novedosos, efectivos y auténticos”] (p. 270). Averill y Nunley (1992) afirmaron que “women may be more emotionally creative than men” [“las mujeres pueden ser más creativas emocionalmente que los hombres”] (p. 159). Averill (1999) creó el Inventario de Creatividad Emocional, que consta de tres fases: preparación, novedad y efectividad o autenticidad, y en el que las mujeres obtuvieron calificaciones más altas que los hombres en preparación y efectividad, así como en la puntuación media general. No hubo diferencias en la faceta referida a la novedad.

Estos resultados se debaten en artículos sobre, por ejemplo, el conectoma estructural humano del cerebro, que informó de una conectividad intrahemisférica en los hombres y una conectividad interhemisférica en las mujeres (Ingallhalikar *et al.*, 2014). Hubo quien respaldó este estudio y quien lo cuestionó (Cahill, 2014; Joel y Tarrasch, 2014). Recientemente se ha publicado un análisis completo sobre las diferencias de sexo en la estructura del cerebro. En él se examinaron cinco mil seiscientos veinticinco registros y se validaron ciento sesenta y siete artículos que cumplían todos los criterios necesarios para un metaanálisis (Ruigrok *et al.*, 2014). Se concluyó que el hombre tiene un mayor volumen de materia gris en regiones como la amígdala, la formación del hipocampo, el cíngulo posterior, el putamen, los polos temporales y partes del cerebelo. En cambio, las mujeres la tienen en otras regiones, como el polo frontal, el giro frontal inferior, el giro frontal medio, el opérculo parietal, la corteza insular, el área de Heschl, el tálamo y la corteza occipital lateral. La forma en la que tales diferencias estructurales se traducen en diferencias funcionales en términos de actividad cerebral respecto a una tarea, cognición y comportamiento está aún por determinar.

Sin embargo, el comportamiento no ha sido objeto de estudio para investigaciones neurocientíficas, a pesar de que se hayan tenido presentes las diferencias de género como covariable para interpretar el vínculo entre la creatividad y la función cerebral (Takeuchi *et al.*, 2012, 2015). De hecho, se publicaron dos estudios de electroencefalografía, que consiste en una exploración neurofisiológica en la que se registra la actividad bioeléctrica cerebral, un estudio de neuroimagen estructural y un estudio de neuroimagen funcional (Abraham *et al.*, 2014; Fink y Neubauer, 2006; Ryman *et al.*, 2014).

Fink y Neubauer (2006) no encontraron diferencias de comportamiento entre sexos, sin embargo, variaba la sincronización de la tarea en las regiones anteriores del córtex. Las mujeres con altas capacidades mostraron una mayor sincronización y originalidad que las de inteligencia verbal media, pero los hombres presentaron patrones opuestos. Razumnikova (2004) sugirió que las diferencias de género son evidentes en la organización hemisférica de la actividad cerebral durante el pensamiento creativo. El estudio de neuroimagen estructural reveló diferencias de género en la conectividad de la materia blanca (afecta al modo en el que el cerebro aprende y funciona) entre las regiones del cerebro en función de la capacidad creativa (Ryman *et al.*, 2014). La alta creatividad en las mujeres se relacionó con una menor conectividad y

eficiencia, a diferencia del género opuesto. Es decir, la alta creatividad femenina podría ser consecuencia de la puesta en funcionamiento de más regiones cerebrales durante el pensamiento creativo. Por otro lado, la alta creatividad masculina se deriva de una mayor eficiencia y agrupación de la red cerebral debido a conexiones directas entre regiones cerebrales, así como a un aumento en el procesamiento local. Por tanto, hombres y mujeres utilizan sus cerebros de manera diferente cuando participan en la cognición creativa, aunque no se refleje en su comportamiento.

En el estudio de imágenes de resonancia magnética funcional se evaluó la influencia del género en la creatividad en función del rendimiento (Abraham *et al.*, 2014). La participación en la tarea de usos alternativos provocó un aumento de la actividad en el giro frontal inferior, la corteza frontopolar y el polo temporal, estructuras cerebrales vinculadas en la retención, recuperación e integración de la información semántica (Abraham *et al.*, 2012). Asimismo, la participación en cualquier tipo de pensamiento divergente activó otras regiones cerebrales (formación del hipocampo, amígdala, corteza cingulada posterior, corteza prefrontal medial, giro angular) fundamentales para la memoria, el procesamiento del lenguaje, el razonamiento hipotético y el juicio evaluativo.

La evidencia mostró diferencias cuantitativas y cualitativas en la actividad cerebral durante el pensamiento creativo y divergente en función del género (Abraham *et al.*, 2014). Las redes cerebrales asociadas con la memoria semántica, el aprendizaje de reglas y la toma de decisiones basada en resultados se activaron preferentemente en los hombres, mientras que las mujeres mostraron una mayor actividad de las regiones cerebrales asociadas con el procesamiento del habla y la percepción social (Binder y Desai, 2011; Bunge, 2004; Hein y Knight, 2008; Price, 2010; Rudebeck y Murray, 2011). Cuando se involucran en pensamientos divergentes, los hombres activan regiones cerebrales responsables de la memoria autobiográfica, episódica, semántica y espacial, así como otras regiones más vinculadas a las que utilizan las mujeres durante el procesamiento autorreferencial y el razonamiento del estado mental (Binder *et al.*, 2009; Cabeza y St. Jacques, 2007; Frith y Frith, 2006; Spires y Maguire, 2007). Los hallazgos del estudio mostraron que ambos sexos pueden emplear diferentes estrategias cognitivas al realizar tareas (Abraham *et al.*, 2014).

Los estereotipos de género pueden influir en la creatividad que se percibe en un individuo. De hecho, las expectativas basadas en categorías sociales a menudo limitan el significado de la conducta y conceptos de la cognición creativa (Kunda y Thagard, 1996). Incluso algunas creencias respecto a las necesidades del pensamiento creativo se corresponden con estereotipos masculinos, lo que sesga la evaluación de la creatividad de hombres y mujeres. Se tiende a considerar erróneamente que los hombres son más creativos que las mujeres, entendiendo la creatividad como un proceso social que enfatiza la colaboración e integración de perspectivas (Baer y Kaufman, 2008). Sin embargo, existen diferencias de género en la creatividad en los niveles más altos, donde se posicionan los hombres. Se apunta al entorno

como el factor laboral que limita el logro femenino, lo que concuerda con investigaciones que muestran que las pruebas de pensamiento divergente son más predictivas de los logros creativos en hombres que en mujeres (Arnold y Subotnik, 1994). Los entornos en los que trabajan los creadores masculinos son generalmente más propicios para conseguir logros creativos que los de las creadoras, lo que permite que los hombres expresen sus habilidades en este campo con mayor frecuencia que las mujeres.

Según Simonton (1994), hay diferencias significativas en los logros creativos del mundo real. El modelo de creatividad *the amusement park theoretical* es un modelo jerárquico con varios niveles (Baer y Kaufman, 2008). En el primero, se mencionan los requisitos necesarios para cualquier tipo de producción creativa (inteligencia, motivación, entornos adecuados...). Existen habilidades, rasgos y conocimientos que promueven la contribución creativa en muchos campos relacionados con las áreas temáticas generales, pero se deben dominar también las áreas de conocimiento especializado. Este marco jerárquico general contribuye a esclarecer aspectos del género en la creatividad.

Desde otro ángulo se sugiere que la causa de la superioridad creativa masculina es de naturaleza biológica (Eysenck, 1995). Aunque autores como Vernon (1989) se empeñen en situar el origen de las diferencias creativas en factores genéticos, lo cierto es que la biología no es determinante en el esclarecimiento de estos resultados. Por ejemplo, Hassler *et al.* (1990) afirmaron que la fuerte correlación presente entre el talento musical y la capacidad espacial no se da en las mujeres compositoras, lo que puede deberse a las diferencias en los niveles de testosterona en el desarrollo del cerebro, concretamente en la dominancia hemisférica, que varía dependiendo del género. Geschwind y Galaburda (1985) mostrarían su acuerdo al afirmar que existe una relación entre la dominancia hemisférica anómala y los talentos especiales. La tesis de Waterhouse (1988) confirma que los talentos cognitivos especiales tienen sustratos neurológicos específicos. Hassler *et al.* (1990) realizaron tres estudios experimentales cuyos resultados apoyaron las tres hipótesis.

Una explicación biológica popular se basa en que los hombres y las mujeres tienen diferentes curvas normales. Pinker y Spelke (2005) resumieron esta base estadística con las siguientes palabras:

[E]ven in cases where the mean for women and the mean for men are the same, the fact that men are more variable implies that the proportion of men would be higher at one tail, and also higher at the other. [Incluso en los casos en que la media de las mujeres y la media de los hombres es la misma, el hecho de que los hombres sean más variables implica que la proporción de hombres sería mayor en ambos extremos de la curva.] (párr. 24)

Los datos que presentan Hedges y Nowell (1995) muestran una mayor varianza masculina que femenina en varias áreas cognitivas analizadas, pero no se contemplan diferencias entre géneros en cuanto a los niveles de creatividad. Varios teóricos achacan estas diferencias a períodos específicos de desarrollo y restricciones de tareas. No existen explicaciones simples en este sentido porque los factores que subyacen a estas diferencias son diversos y complejos, y operan en muchos ámbitos y niveles.

Algunos rasgos personales que se asocian con la creatividad son masculinos: decisión, competitividad, autosuficiencia, disposición a la asunción de riesgos, ambición, audacia, valentía; mientras que otros son fruto de consideraciones estereotipadas respecto al género femenino: sensibilidad, cooperación, comprensión, utilidad, afecto, calidez en las relaciones con los demás, apoyo (Prentice y Carranza, 2002). Sin embargo, no se observa diferencia de género en contextos donde no intervienen hombres estereotipados (Kunda y Spencer, 2003).

Hay otros estudios que miden la personalidad creativa. De hecho, las principales pruebas de personalidad incluyen índices de creatividad. Quizás el hallazgo más consistente sobre la personalidad y la creatividad es que en la prueba de personalidad de cinco factores, la experiencia se vincula fuertemente a la creatividad (Feist, 1999; Goldberg, 1992; McCrae, 1987). Las niñas obtienen puntuaciones más altas en el factor experiencial en algunos de estos estudios. McCrae *et al.* (2002) midieron la personalidad de doscientos treinta estudiantes de sexto grado durante ese curso académico y cuatro años después. Las niñas obtuvieron puntuaciones más altas en ambos casos. En un segundo estudio, McCrae *et al.* (2002) evaluaron a mil novecientos cuarenta y siete estudiantes de secundaria y encontraron una mayor predisposición de las mujeres a la apertura a la experiencia. Sin embargo, los estudios de Hakstian y Farrell (2001) con dos mil trescientos setenta y cinco estudiantes universitarios que solicitaban puestos no directivos y de Harris (2004) con cuatrocientos cuatro estudiantes universitarios no mostraron diferencias en este sentido. Por su parte, Costa *et al.* (2001) realizaron un análisis secundario de veintitrés mil treinta y una personas de veintiséis culturas que mostraron mejores calificaciones de las mujeres en arte, sentimientos y acciones. Los hombres obtuvieron calificaciones más altas en apertura a las ideas. No hubo diferencias en la fantasía o los valores.

Sin embargo, todos estos resultados son fruto de diferencias ambientales de género en el acceso a la educación y los recursos, diferentes expectativas y socialización para niños y niñas, y el control masculino de los estándares para medir los logros creativos (Baer, 1999). Algunos autores afirman que este mito se debe a la falta de registro de las contribuciones creativas de las mujeres (Reiss, 2002; Simonton, 1992). Piirto (1991) revisó varios estudios y observó que las niñas muestran los mismos logros creativos hasta que pasan el instituto y la universidad (Barron, 1972; Getzels y Csikszentmihalyi, 1976; Helson, 1983). Por tanto, las diferencias aparecen “in the choices that creative people make

after college, a time when commitment and regular effort in the field of creativity matter” [“en las decisiones que toman las personas creativas después de la universidad, un momento en el que son importantes el compromiso y el esfuerzo constante en el campo de la creatividad”] (Piirto, 1991, p. 146). En esto influyen las diferencias entre los roles familiares y profesionales, y los valores y expectativas de familias y profesorado, que pueden revertir en el modo de desarrollar estilos distintos de expresión y discurso (Piirto, 1991). Belenky *et al.* (1986) y Gilligan *et al.* (1990) afirmaron que las niñas mostraban tendencia a la unión, lo que influye en la toma de decisiones que implican un compromiso intenso en un campo creativo. Piirto (1991) pensaba que los docentes debían enfatizar la motivación “encouraging commitment and intensity for both boys and girls” [“fomentando el compromiso y la intensidad tanto para niños como para niñas”] (pp. 146-147).

Cole y Zuckerman (1987) probaron una hipótesis que proponía explicar la causa por la que las mujeres científicas publicaban menos artículos que los hombres. Para ello, entrevistaron a setenta y tres mujeres y a cuarenta y siete hombres y concluyeron que las científicas casadas “do pay a price to remain scientifically productive” [“ciertamente pagan un precio para seguir siendo científicamente productivas”], ya que tienen que centrarse en el trabajo y la familia (Cole y Zuckerman, 1987, p. 125). Y, de hecho, “women scientists who marry and have families publish as many papers per year, on the average, as single women” [“las científicas que se casan y tienen familias publican tantos artículos al año, de media, como las mujeres solteras”], lo que supone un sobreesfuerzo (Cole y Zuckerman, 1987, p. 125). Ruth y Birren (1985) revisaron las investigaciones de Greenacre (1971) y Maslow (1971) sobre las bajas aportaciones creativas de las mujeres a las artes y las ciencias. “[Women] appear more interested in the creative process itself than in its end-product. Women sometimes have difficulties in externalizing their inner creative processes or have a lower need of achievement in creative endeavors” [“[Las mujeres] parecen más interesadas en el proceso creativo en sí que en su producto final. Las mujeres a veces tienen dificultades para exteriorizar sus procesos creativos internos o tienen una menor necesidad de logro en los esfuerzos creativos”] (Ruth y Birren, 1985, pp. 100-101). Estas diferencias son “not inherent, but reflect cultural values which are manifest in upbringing, educational possibilities, and freedom of action for the two sexes” [“no inherentes, pero reflejan valores culturales que se manifiestan en la educación, las posibilidades formativas y la libertad de acción de ambos sexos”] (Ruth y Birren, 1985, p. 101).

Feist y Runco (1993) contabilizaron el número de contribuyentes masculinos y femeninos del Journal of Creative Behavior desde mil novecientos sesenta y siete hasta mil novecientos ochenta y nueve en un estudio de tendencias creativas en literatura. Durante este período de veintidos años, la cantidad de autoras había aumentado en la década de los setenta y luego se había estabilizado, lo que ocurrió también en otras revistas.

Eagly y Steffen (1984) observaron que el pensamiento creativo suele atribuirse a hombres debido a sus cualidades autónomas, lo que hace suponer que ellos tienen un estilo de pensamiento propio, dado que unen la creatividad con la metáfora de pensar *outside the box* (Kanter, 2010; Strauss, 2012). Incluso el aprendizaje autodirigido se asocia con rasgos como aventura y autosuficiencia, y se vincula al hombre. Por otro lado, la preocupación por los demás enlaza atributos como la sensibilidad social y cooperación, y se relaciona con la mujer (Abele, 2003; Bakan, 1966; Eagly y Steffen, 1984; Spence y Buckner, 2000). Así que, con arreglo a estos criterios, el género masculino se centraría en la independencia y el carácter singular, y el femenino, en el mantenimiento de la armonía social y la interconexión (Abele y Wojciszke, 2007).

Aún así, muchos son los autores que abogan por la igualdad de género en el campo creativo. Por ejemplo, Helson (1990) opina que “differences between men and women in biology and early socialization experience are ‘exaggerated’ by culture” [“la cultura ‘exagera’ las diferencias entre los hombres y las mujeres en la biología y en la experiencia de la socialización temprana”] (p. 47). Del mismo modo, cabría añadir diferencias en la forma en que las familias perciben e interactúan con sus hijos e hijas, ya que estas experiencias están distorsionadas por roles culturales: “Right from childhood, women are less likely to be picked as special by their parents” [“Desde la infancia, es menos probable que los padres consideren especiales a sus hijas”] (Helson, 1990, p. 48). En consecuencia, este autor (1990) apuntó a valores culturales, roles sociales y el pensamiento sexista como las causas de esta variación entre hombres y mujeres. Y Simonton (1994) añadió que existen, al menos, otros tres factores de desigualdad: prácticas de socialización, matrimonio y familia, efectos de “gender ambience of a particular civilization at a given time. . . not very sympathetic to female attainments” [“el ambiente de género de una civilización concreta en un momento determinado... no muy comprensivo con los logros femeninos”] (p. 36).

Además, se debe tener presente la teoría de la motivación intrínseca de la creatividad de Amabile (1983) y el hecho de que las restricciones extrínsecas tienden a socavar la motivación intrínseca (Lepper *et al.*, 1973). Conti *et al.* (2001) averiguaron que las niñas eran menos creativas en situaciones competitivas, y puede que los niños sean menos sensibles a comunicaciones interpersonales que ellas (Gilligan *et al.*, 1990; Pool, 1994).

Lo cierto es que, en rasgos generales, “cada vez son menos las visiones complementarias, las posibilidades de contraste y de crítica, de construcción de una opinión libre de prejuicios” y, en comparación, más los sesgos de género que presenta la sociedad (Núñez Delgado y Liébana Checa, 2004, p. 42). La productividad creativa de las mujeres se ha considerado inferior a la de los hombres debido a la carencia de un entorno experiencial propicio y en igualdad de condiciones. Se ha fomentado poco el talento femenino desde la sociedad y continuas demandas personales han obstaculizado logros de mujeres en numerosos ámbitos. Pese a que muchos psicólogos han estudiado la creatividad a través

de numerosas investigaciones que han facilitado su comprensión, aún queda mucho trabajo por hacer (Simonton, 2000). Esta capacidad es difícil de definir y medir porque es un fenómeno complejo en cuanto a formas de expresión, influencias potenciales y campos en que se manifiesta, siendo los *mass media* uno de sus ámbitos de acción principal (Runco, 2004b).

La exposición a medios de comunicación de masas influye en nuestras actitudes y creencias, fuertemente asociadas con el comportamiento sexual considerado apropiado para mujeres y hombres. Las redes sociales cumplen un importante papel en el proceso de socialización, pues estos espacios sirven como escenario para visualizar la identidad idealizada, también denominada *hoped-for possible self* (García-Gómez, 2010; Huffaker y Calvert, 2005; Manago *et al.*, 2008; Seivick-Bortree, 2005; Sveningsson, 2007; Thelwall, 2008; Young, 2009; Zhao *et al.*, 2008). Igualmente, la investigación sobre los efectos del uso de las TIC ha aumentado durante la denominada *Information Age*. En el siglo XXI consistió, primordialmente, en las consecuencias del aprendizaje basado en ordenador para el desarrollo cognitivo de niños y niñas (Wartella y Jennings, 2000). A esta línea de investigación le sucedió la de los efectos de Internet (Madden, 2006; Pew Internet & American Life Project, 2005; Rosentiel, 2010).

De igual modo, Sánchez Burón y Fernández Martín (2010) califican de intenso el uso de redes sociales acorde con una encuesta realizada al respecto por la Fundación Pfizer (2009), porque el alumnado se conecta varias veces al día y crea identidades mediante la visualización de contenidos. Los adolescentes adoptan el rol de anunciantes al hacer uso de posturas llamativas (Goffman, 1979). Para ello, se toma como referencia la publicidad, por lo que se reproducen estereotipos de género. En general, en el universo cibernético se valora la imagen por encima de la palabra (Zhao *et al.*, 2008). Las fotografías son importantes herramientas de gestión a través de las que se presentan atractivos frente a los demás, y no solo se encuentran presentes en pantallas (Seivick-Bortree, 2005; Siiback, 2010). Algunos libros las albergan y sus contenidos literarios las evocan, por lo que se incluyen, asimismo, las narraciones entre los medios ligados con la transmisión de roles de género.

Se puede decir que la no ficción se utiliza, comúnmente, para transmitir información al lector. No obstante, existen pocos trabajos de género enfocados en narrativa, a pesar de que haya una predisposición favorable a cambiar creencias personales a raíz de la exposición literaria (Abramson y Mechanic, 1983; Marsh y Fazio, 2006; Marsh *et al.*, 2003). La ficción es efectiva para sumergir al lector en la vida de personajes, adquirir nuevas perspectivas y flexibilizar diferencias interpersonales (Foroni y Mayr, 2005; Hodson *et al.*, 2009; Xu *et al.*, 2013). Efectivamente, las historias reducen prejuicios y potencian la igualdad (Katz y Zalk, 1978; Paluck, 2009). Se ha demostrado que la ficción es capaz de influir en nuestras creencias y perspectivas (Bal y Veltkamp, 2013; Djikic *et al.*, 2013; Gerrig y Prentice, 1991; Green, 2004; Green y Brock, 2000; Kidd y Castano, 2013). En virtud de ello, nos encontramos con

un instrumento muy eficaz para crear entornos educativos tolerantes.

Las investigaciones sobre efectos sociales de la lectura se han centrado, fundamentalmente, en categorías de ficción y no ficción, que influyen en los lectores de distintas maneras (Fong *et al.*, 2013; Kidd y Castano, 2013; Mar *et al.*, 2006; Mar *et al.*, 2009). Estos estudios reflejan que las niñas tienden a leer principalmente ficción, y sus actitudes hacia la lectura son más positivas que las de los niños, lo que aumenta su tendencia a la igualdad de género (Eagly *et al.*, 2004; Mar *et al.*, 2009; McKenna *et al.*, 1995). En otro orden de ideas, los niños dedican más tiempo a la lectura, lo que establece actitudes liberales que les conducirán a respaldar roles de género igualitarios (Carney *et al.*, 2008; Finn, 1997; Katz-Wise *et al.*, 2010; McManus y Furnham, 2006). Todavía se desconoce si la lectura está vinculada, de algún modo, a los videojuegos.

Se ha investigado ampliamente este campo. Por un lado, su consumo se ha relacionado con la mejora de habilidades visoespaciales que generan efectos positivos para el rendimiento en matemáticas, ingeniería y ciencias (Green y Bavelier, 2003, 2006, 2007; Jackson *et al.*, 2009). De igual forma, existe una relación causal entre el uso de videojuegos y el comportamiento agresivo masculino, pero esta consecuencia se produce en menor grado que la generada por exposición a contenidos televisivos violentos (Anderson *et al.*, 2003; Anderson *et al.*, 2007; Bushman y Anderson, 2002; Gee, 2005; Gentile y Anderson, 2003).

Por otra parte, los videojuegos se han convertido en una actividad central en muchos hogares y las investigaciones apuntan a una correlación positiva entre el uso de videojuegos y la creatividad (Entertainment Software Association, 2018). De acuerdo con datos de que se dispone, los niños juegan a videojuegos violentos y deportivos con mayor asiduidad que las niñas, que prefieren juegos interpersonales, y ambos juegan con la misma frecuencia a videojuegos de estrategia y carreras.

A este respecto, se afirma que el uso de videojuegos favorece la creatividad debido a sus múltiples escenarios simultáneos, y es que tanto los videojuegos como la creatividad trascienden los límites del lenguaje y la cultura. La causa de esta relación parece ser la estimulación cognitiva producida por los videojuegos, por lo que se podría plantear su diseño conforme a la optimización del desarrollo de la creatividad, sin mermar el componente lúdico. De esta suerte, se abarcarían enseñanza y entretenimiento en la creación y consumo de contenidos, cuyo principal foco de difusión es Internet.

Jackson *et al.* (2006) valoraron estudios correlacionales referidos a consecuencias cognitivas, sociales, psicológicas y físicas del uso de Internet en niños y adolescentes (Jackson, 2008; Jackson *et al.*, 2006). La aplicación de estos resultados cumple un importante papel en la potenciación de la autonomía y toma consciente de decisiones sobre contenidos a publicar en redes sociales (Goffman, 1979, 1964/1991; Livingstone, 2009; Siiback, 2010; Stern, 2002, 2004). En ellos, se muestra la necesidad colectiva de orientación para contrarrestar efectos negativos presentes en los patrones publicitarios y construir así una personalidad madura, equilibrada

e igualitaria: “If anything, advertisers conventionalize our conventions, stylize what is already a stylization, make frivolous use of what is already something considerably cut off from contextual controls. Their hype is hyper-ritualization” [“En todo caso, los anunciantes convencionalizan nuestras convenciones, estilizan lo que ya es una estilización, usan de forma frívola lo que ya está considerablemente apartado de los controles contextuales. Su despliegue publicitario es hiper-ritualización”] (Goffman, 1979, p. 84).

Las redes sociales están influenciadas por estereotipos de género y se están convirtiendo en escenarios de negociación en un entorno cada vez más sexualizado (Ringrose y Eriksson, 2011). Para crear una identidad integral y evitar la reproducción automática de estos patrones, se plantea desarrollar una educación mediática centrada en el papel que ejerce la publicidad y en la retroalimentación de prácticas adolescentes, pues el papel del consumidor no está suficientemente valorado, a pesar de su participación en la creación, avance, uso creativo y personalización del producto, al que otorga valor y confiere reclamo para el marketing (Gumusluoglu y Ilsev, 2009; Hirschman, 1980; Im *et al.*, 2008; Moreau y Dahl, 2005; Porac *et al.*, 2001; Rosa *et al.*, 2005, 2008). Varias investigaciones arrojan luz sobre este proceso al mostrar contribuciones creativas y la capacidad del usuario para identificar factores contextuales y emocionales clave (Burroughs *et al.*, 2008; Dahl y Moreau, 2002; Moreau y Dahl, 2005; Moreau y Herd, 2010).

El género y los sistemas sensoriales influyen en la toma de decisiones, opinión sobre estos productos, autorregulación y representaciones mentales del consumidor, e idealizan estas últimas (Barsalou, 1999; Förster, 2004; Hung y Labroo, 2011; Peck y Childers, 2003; Rosa y Malter, 2003). Gill (2009) identificó una serie de prácticas de representación publicitaria con cuerpos masculinos erotizados que, paradójicamente, no alteran la imagen social del hombre. Sin embargo, no es sencillo reconducir posiciones femeninas estereotipadas.

Generalmente, se ha vinculado género a creatividad (Baer, 2008). El primero influye en los resultados creativos de los consumidores debido a la novedad y funcionalidad del diseño de productos, el procesamiento de la publicidad, deseo de un producto, rol familiar y tareas creativas de pensamiento divergente (Burroughs *et al.*, 2008; Gentry *et al.*, 2003; Kleine y Baker, 2004; Putrevu, 2004). Se asevera que las mujeres son más creativas que los hombres, independientemente de la edad, pero la investigación se muestra dubitativa respecto a diferencias en autoestima, rasgos de personalidad o capacidad de memoria para ubicar el objeto relacional (Baer, 2008; Duff y Hampson, 2001; Goldsmith y Matherly, 1988; Kim y Michael, 1995; Silverman y Eals, 1992). A este listado cabe añadir que las mujeres son más creativas que los hombres en la funcionalidad del producto, como muestran Fischer y Arnold (1994) en su investigación sobre la influencia de la perspectiva adoptada por el consumidor en creatividad. Estos autores afirman que hombres y mujeres se relacionan con productos regalados de manera diferente: los primeros tienden a ver el disfrute propio, mientras que las mujeres se preocupan por el ajeno.

La creatividad surge cuando el conocimiento preexistente se transforma en novedoso. Reiss (2002) afirma que es compleja y depende de múltiples factores que incluyen la elección personal, sociedad y cultura. Helson (1990) considera importantes el contexto social, la motivación y cambios personales y sociales a lo largo del tiempo. Una razón de la desigualdad de género en creatividad es, esencialmente, la adopción de procesos cognitivos sesgados (Diekman *et al.*, 2010; Kennedy y Kray, 2013). Concretamente, el consumo de medios de comunicación de masas se relaciona ampliamente con la socialización sexual, ya que promueve estereotipos de género.

Las prácticas mediáticas adolescentes reproducen patrones patriarcales a través de la imitación, apropiación y remodelación de arquetipos publicitarios. Históricamente, el atractivo de hombres y mujeres ha sido valorado de manera diferente, lo que indica transformaciones en imágenes masculinas y en representaciones sexualizadas femeninas (Gill, 2009). Gómez Alonso (2004) sostiene que las sociedades patriarcales consideran el poder masculino y la belleza femenina los rasgos más atractivos. Como dice Berger *et al.* (1972/2015), la presencia social de un hombre se basa en el poder que encarna, mientras que la de una mujer se expresa hacia sí misma. Berger *et al.* (1972/2015) y Mulvey (1975) añaden que la imagen del cuerpo femenino se ha dirigido siempre al disfrute de un espectador masculino y, según este último autor (1975), las mujeres han interiorizado y creado, a partir de esa mirada, sus propias autorrepresentaciones y autoevaluaciones. Dyer (1982) acrecienta esta diferenciación al especificar que la acción de ser visto es signo de impotencia, mientras que la de mirar se considera indicador de poder y dominación, representados en la fuerza muscular masculina.

Por consiguiente, los estereotipos que se basan en la autoridad contribuyen a la discriminación de mujeres y se extienden al ámbito laboral (Heilman, 2001; Rudman y Glick, 2002). El problema es la falta de reconocimiento creativo femenino, que causa ausencia de mujeres en cargos de liderazgo corporativo y en círculos de élite de industrias creativas. Este dato explicaría la escasez de mujeres en campos de ciencias, ingeniería, matemáticas y tecnología, parte crucial del mercado laboral (Hathaway y Kallerman, 2012).

Niños y niñas crecen en entornos dispares, hacen frente a limitaciones sociales y acceden a recursos de distinta manera (Simonton, 1994). Las diferencias de género en la forma en que se responde a restricciones extrínsecas conllevan un rendimiento creativo inferior (Baer, 1997, 1998). Normalmente, ambos sexos no se desenvuelven en entornos exactamente propicios para el logro creativo. Por tanto, estas desigualdades se deben a factores ambientales, expectativas de adultos, diferencias de oportunidades y experiencias en función del sexo.

PARTE 2.

METODOLOGÍA



3. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. EL ESTUDIO DE CASO

Un estudio de caso es una investigación cualitativa que investiga un fenómeno contemporáneo en un contexto real donde los límites entre el fenómeno y el contexto no están claramente delimitados, y en el que se utilizan múltiples fuentes de evidencia (Yin, 2002). Se considera, por tanto, un método, metodología o diseño de investigación (Bassey, 1999; Merriam, 1998; Orum *et al.*, 1991; Yin, 2002). Es una heurística transparadigmática y transdisciplinaria que implica la delineación cuidadosa de fenómenos para los que se recolectan evidencias, aunque se ha señalado su carencia de rigor en la recopilación, construcción y análisis de materiales empíricos que dan lugar al estudio (Anthony y Jack, 2009; Hamel *et al.*, 1993). En este sentido, Stake (1995) menciona cuatro características de la investigación cualitativa, imputables al estudio de caso, que muestran su esencia válida y confiable: *holistic* (interrelación entre fenómeno y contexto), *empirical* (observaciones de campo), *interpretive* (confianza en la intuición e interacción investigador-sujeto) y *emphatic* (experiencias indirectas). El uso de *qualitative case study* ha aumentado en la última década porque este estudio permite que se conserven las características holísticas y significativas de los eventos de la vida real (Yin, 2002). Efectivamente, se ha resaltado su capacidad para manejar una variedad de evidencias y se considera una herramienta inmejorable para estudiar entornos sociales (Flyvbjerg, 2001; Yin, 2002).

Desde 1990 hasta la fecha, se han generado numerosas definiciones respecto al estudio de caso. Yin (2002) define el caso como “a contemporary phenomenon within its real life context, especially when the boundaries between a phenomenon and context are not clear and the researcher has little control over the phenomenon and context” [“un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre un fenómeno y el contexto no están claros y el investigador tiene poco control sobre el fenómeno y el contexto”] (p. 13). Defiende el estudio de casos como método legítimo de investigación, dada la necesidad de “comprehensive research strategy” [“una estrategia de investigación integral”] (Yin, 2002, p. 14). Desde su punto de vista, el estudio empírico aborda las preguntas *how* o *why* relacionadas con el fenómeno de interés. Smith (1978) describe otros atributos del caso: “a specific, a complex, functioning thing” [“algo específico, complejo y funcional”], “an integrated system” [“un sistema integrado”] intencional que “has a boundary and working parts” [“tiene un límite y unas partes operativas”] (p. 2). La definición de Merriam (1998) está en consonancia con la de Smith (1978), ya que lo define como un sistema acotado: “the case as a thing, a single entity, a unit around which there are boundaries” [“el caso como un objeto, una entidad individual, una unidad en torno a la que hay límites”] (Merriam, 1998, p. 27). No obstante, Khan (2008) sugiere siete características de la unidad de análisis que muestran su naturaleza dinámica y la imposibilidad de establecerla definitivamente al comienzo de la investigación:

1. *Small N*. Enfoque intensivo y profundo en la unidad de análisis específica y un tamaño de muestra pequeño (Gomm *et al.*, 2000; Yin, 2004).
2. *Contextual detail*. Análisis altamente detallado y contextualizado de “an instance in action” (MacDonald y Walker, 1975, p. 2).
3. *Natural settings*. Adecuación a la investigación en entornos complejos (Anderson *et al.*, 2005).
4. *Boundedness*. Contextualización de estructuras y relaciones interesantes.
5. *Working hypotheses and lessons learned*. Generación de hipótesis de trabajo y aprendizaje de nuevas lecciones basadas en lo descubierto o construido durante la recopilación y el análisis de datos (Eckstein, 2002; Lincoln y Guba, 2000).
6. *Multiple data sources*. Desarrollo de líneas de investigación convergentes, facilitación de la triangulación y propuesta de resultados convincentes y precisos (Yin, 2002).
7. *Extendability*. Ampliación de la experiencia del lector debido al enriquecimiento y transformación de la comprensión de un fenómeno (Donmoyer, 1990).

Por tanto, se puede decir que el diseño de investigación del estudio de caso consta de cinco componentes: preguntas, proposiciones, unidad de análisis, lógica que une datos y proposiciones, y criterios de interpretación de hallazgos. Todos estos pasos descritos pormenorizadamente conducirán al objetivo final: descubrir patrones, determinar significados, y construir conclusiones y teoría. En efecto, General Accounting Office of the USA (1990) afirma que las características clave de los estudios de casos son la selección de casos, triangulación y búsqueda de refutación. De igual forma, la descripción del fenómeno en sí y su contexto posibilitan que el informe permanezca enfocado, que aborde las preguntas de investigación y que se transmita el enfoque de manera concisa y comprensible.

Así que, siguiendo a Yin (2002), se preparó al comienzo de esta investigación un diseño detallado y se realizaron cambios tras comenzar la recopilación de datos, lo que ha posibilitado identificar cuestiones relevantes en el diseño y abordarlas a tiempo. El mismo autor (2004) clasifica los estudios de casos como explicativos, exploratorios o descriptivos. Los estudios puramente descriptivos han sido criticados debido a la falta de contribución teórica, por lo que en esta investigación se ha utilizado el exploratorio por ser “the safest option” [“la opción más segura”], y se ha relacionado con el paradigma de investigación constructivista, considerado el más adecuado, dado que “the key philosophical assumption upon which all types of qualitative research are based is the view that reality is constructed by individuals interacting with their social worlds” [“el supuesto filosófico clave en el que se basan todos los tipos de investigación cualitativa es la opinión de que los individuos construyen la realidad interactuando con sus mundos sociales”] (Gephart, 2004; Guba y Lincoln, 2005; Merriam, 1998, p. 6;

Pan y Tan, 2011, p. 163). Los constructivistas afirman “that reality is not an objective entity; rather, there are multiple interpretations of reality” [“que la realidad no es una entidad objetiva; más bien hay múltiples interpretaciones de la realidad”] (Merriam, 1998, p. 22). Esta epistemología “recognizes the importance of the subjective human creation of meaning, but doesn’t reject outright some notion of objectivity. Pluralism, not relativism, is stressed with focus on the circular dynamic tension of subject and object” [“reconoce la importancia de la creación humana subjetiva del significado, pero no rechaza del todo cierta noción de objetividad. Se subraya el pluralismo, no el relativismo, prestando especial atención a la tensión dinámica circular de sujeto y objeto”] y se basa en la premisa de una construcción social de la realidad (Crabtree y Miller, 1999, p. 10). La consolidación, reducción e interpretación ayudan a su aplicación concreta en el proceso analítico (Searle, 1995). De igual manera, se ha medido la calidad del diseño (rigurosidad y solidez) con cuatro criterios cuyo producto deriva de una adecuada planificación: validez de constructo (triangulación a partir de múltiples fuentes de evidencia, cadenas de evidencia y verificación de miembros), validez interna (uso de técnicas analíticas establecidas, como la coincidencia de patrones), validez externa (generalización analítica) y confiabilidad (protocolos de estudio de caso y bases de datos) (Yin, 2002).

Se ha comenzado la planificación con la definición del problema, por lo que se ha visto necesario realizar una revisión de la literatura que ha permitido identificar lagunas relevantes y considerar las preguntas y objetivos de investigación (Darke *et al.*, 2002; Dooley, 2002; Ravitch y Riggan, 2011). El muestreo teórico se originó con el desarrollo de la *teoría fundamentada* para obtener una comprensión más profunda de los casos y facilitar el desarrollo de teorías (Glaser y Strauss, 2017). Esta teoría implica que se tomen como referencia ideas teóricas provisionales en la recolección de datos, lo que permite responder preguntas sobre el análisis y reflexionar sobre notas anteriores (Boeije, 2002). Es lo más razonable, ya que en este enfoque interaccionan el caso en sí, la unidad de análisis, la recopilación de datos en curso utilizando múltiples fuentes y el desarrollo de la teoría, por lo que encontrar el foco se muestra como una tarea compleja (Creswell, 2013). Y es que los estudios de casos son enfoques valiosos para desarrollar una teoría, participar y evaluar programas debido a su flexibilidad y rigor. En su implementación, Yin (2002) utiliza *propositions* para guiar el proceso de investigación, mientras Stake (1995) aplica lo que denomina *issues*. Ambos sugieren que las proposiciones y los problemas son elementos necesarios, pues conducen al desarrollo de un marco conceptual que guía la investigación.

3.1. LA NARRATIVA TRANSMEDIA EN EL ACTUAL CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO

La situación social y educativa en la que se enmarca la presente investigación es la que seguidamente se expone.

Datos recientes indican que menos de la mitad del profesorado español utiliza contenidos audiovisuales en el aula, y solo entre un cuarenta y un cuarenta y siete por ciento los usa de vez en cuando (Gabinete de Comunicación y Educación de la UAB y aulaPlaneta, 2015). De la misma forma, se considera que la alfabetización audiovisual es una práctica ocasional en los centros escolares, aunque para integrar educativamente tecnologías y audiovisual se apoye la potenciación de dispositivos o el desarrollo de infraestructuras cooperativas que favorecen las nuevas escrituras y formas de expresión.

Según apuntan los resultados de esta investigación, algunas de estas premisas podrían cambiarse incorporando *transmedia storytelling* a la práctica docente, término que se refiere a narrativas audiovisuales convergentes y que Jenkins (2008) define como relatos multiplataforma interrelacionados, pero independientes y coherentes narrativamente, lo que implica su consumo individual a pesar de pertenecer a un relato global. Para ello, la participación sería clave, y su expansión en diferentes medios y lenguajes aportaría valor específico al conjunto. Cada medio hace lo que se le da mejor. Cada producto de la franquicia debe posibilitar su consumo autónomo y constituir un punto de acceso a la franquicia (Dena, 2009; Hernández y Grandío, 2011; Jenkins, 2008; Scolari, 2009b).

Gracias a esta división narrativa que permite distintas entradas a un mismo relato, los contenidos se adaptan a la audiencia, lo que se traduce en beneficios (Belsunces Gonçalves, 2011; Dena, 2009). Visto así, se podría pensar que la narrativa transmedia es simplemente una forma novedosa de contar una historia a través de los medios y plataformas de comunicación actuales, pero lo cierto es que la tecnología e industria audiovisual ficcional influyen enormemente en nuestras vidas. Este tipo de lectura se diferencia de la tradicional en dos aspectos: la disección narratológica de un mismo universo, al que se accede a través de distintas entradas, y el rol participativo del receptor, que se agrupa en comunidades de seguidores (Pratten, 2011).

Esto es, la inmersión e interactividad son sus rasgos más atrayentes y derivan de las características únicas de estos relatos: sin linealidad espacio-temporal, conclusos con posible continuidad, ramificados, en constante *spin-off*, dispuestos rizomáticamente, y difundidos en diferentes medios, formatos y discursos (Guarinos *et al.*, 2011). Por tanto, varían los roles de emisor y receptor, pues desencadenan un universo creativo del que solo se percibe un fragmento. En otras palabras, el arte de contar historias

ha dado paso a la elaboración de complicados contextos cuya plena experiencia precisa del acceso a varias plataformas (Jenkins, 2006).

Otros aspectos de la narrativa transmedia son la planificación temporal de la trama o *timing* y el grado de participación. En *transmedia*, todo se encuentra previamente planeado: cada puerta de entrada se abre en el momento adecuado y permite el acceso a una experiencia lo más enriquecedora posible dentro del medio en el que se ubique. El nivel de implicación del espectador va a ser muy superior al de las narrativas convencionales o interactivas al uso. Además, el relato transmedia requiere colaboración en el universo *online* y *offline*, lo que afina la frontera entre apariencia y certeza. De hecho, Denward y Waern (2009) comprobaron que el treinta por ciento de fans afirmaba la autenticidad de una historia y el veinticuatro por ciento la suponía.

Por esto, en esta investigación se ha tratado de verificar que la narrativa transmedia puede ayudar al alumnado prosumidor a interpretar correctamente el significado de la imagen, se ha analizado el grado de alfabetización multimedia y también la medida en la que la imaginación influye en este proceso. Conforme a ello y con ayuda de herramientas TIC, se ha logrado elaborar un proyecto transmedia común, transmitir contenido audiovisual y hacerlo comprensible. De este modo, y mediante la puesta en práctica de actividades atractivas, el alumnado ha ido consolidando la estructura y elementos de una historia. En definitiva, ha creado, de manera progresiva y autónoma, relatos transmedia y, a la par, ha aumentado sus destrezas audiovisuales y digitales, así como su creatividad y motivación.

Precisamente, los motivos principales que han llevado a utilizar el estudio de caso en esta investigación han sido su utilidad para conocer individuos, grupos, procesos y relaciones; el poco control que se ha tenido sobre los eventos; que el enfoque haya sido un fenómeno contemporáneo en el contexto de la vida real, y la asunción de que la realidad social es una creación humana (Denzin y Lincoln, 2011; Yin, 2002). Por añadidura, esta investigación se ha enfocado en comprender la naturaleza del problema: el conocimiento construido, es decir, la forma en la que se da sentido al mundo y las experiencias; y en realizar búsquedas “for culturally derived and historically situated interpretations of the social life-world” [“de interpretaciones de la esfera de la vida social derivadas de la cultura y ubicadas históricamente”], analizando y contextualizando las creencias y prácticas de las personas (Crotty, 1998, p. 67; Strauss y Corbin, 1994).

3.2. OBJETO DE ESTUDIO

Dos han sido las variables principales objeto de estudio: alfabetización multimedia e imaginación, a través de experiencias positivas, ricas y motivadoras que han implicado al alumnado humanamente. Para fomentar el pensamiento crítico, las capacidades creativas y de comunicación, y el proceso de alfabetización audiovisual, se han explorado y aplicado medios tecnológicos y eficaces técnicas de aprendizaje. Actualmente, el alumnado es un consumidor pasivo de contenido multimedia y exterioriza sus efectos a través de las redes sociales de un modo desenvuelto, pero primario y menguado.

A lo largo del proceso de investigación, se ha creado y enriquecido la trama de historias conectadas. Conforme a sus numerosas ventajas, la narración es el epicentro en torno al que se ha diseñado cada sesión: aúna aprendizaje y evaluación; involucra en la investigación, escritura y reflexión; crea una necesidad de conocimiento gracias a la motivación; promueve habilidades lingüísticas, y fomenta la imaginación. De igual modo, se ha tenido en cuenta que las narraciones digitales eficaces son las que consideran la alfabetización mediática y enfatizan la experiencia colectiva. Por ello, se eligió el cortometraje de animación *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (Joyce y Oldenburg, 2011), quedando constancia de su eficacia para trabajar *transmedia storytelling* y alfabetización audiovisual. Fue desarrollado por creadores prominentes de la literatura infantil y producido por Moonbot Studios en Louisiana. La película se centra en el bibliófilo *Lessmore* y su custodia de una biblioteca mágica de libros voladores. Combina en su creación animación, miniaturas generadas por ordenador (incluido *stop motion*) y técnicas manuales tradicionales. Originalmente, la duración del cortometraje no debía sobrepasar los siete minutos, pero la disminución temporal era proporcional a la pérdida de impacto emocional. Ha ganado más de una docena de festivales de cine, lo que hizo que App Store lanzara una aplicación basada en la película (Moonbot Studios, 2012). De esta manera, se creó una adaptación del libro a finales de 2012 que ganó el Premio del Libro SIBA (categoría infantil) en 2013. El libro se inspiró en William Morris, editor de libros para niños de HarperCollins y mentor de Joyce (2012/2014), y el protagonista de la historia fue modelado visualmente tomando como referencia al actor de cine mudo Buster Keaton. La película se apoyó en la escena de la tormenta de *El mago de Oz* (Fleming, 1939) y en el huracán Katrina que devastó Nueva Orleans en 2005. Por consiguiente, esta obra está adaptada a las demandas tecnológicas actuales.

Los datos se han recopilado desde varias perspectivas, atendiendo a una de las fuentes de evidencia más importantes: entrevistas o conversaciones guiadas (Yin, 2002). Estas pueden ser estructuradas o con preguntas predefinidas; semiestructuradas o flexibles, lo que permite una mejor comprensión de la perspectiva de los entrevistados; y no estructuradas, con preguntas abiertas que generan valiosos datos (Dane, 2011; Daymon y Holloway, 2011; Fontana y Frey, 1994; Miles y Huberman, 1994). Esta investigación comienza y termina con entrevistas individuales, semiestructuradas y con seguimiento, para lo cual se han

utilizado preguntas específicas y abiertas. En ellas, se ha buscado la flexibilidad, objetividad y compromiso mediante el contacto visual y un tono de voz adecuado (Barker, 1971). Las entrevistas finales a las familias han servido para concretar aficiones, rutinas y opiniones en cuanto a tecnología se refiere. Se ha intentado crear en todo momento un ambiente distendido donde se propicie la comprensión, motivación y creación de argumentos. Por ello, el debate ha cobrado especial protagonismo en las sesiones grupales. A este respecto, se tomó nota del lenguaje corporal de cada sujeto a lo largo del proceso. También se han seguido las indicaciones de Stake (1995) y Merriam (1998), que señalan la recopilación y el análisis simultáneo de datos como atributo por excelencia del diseño de investigación cualitativa.

En este sentido, se ha utilizado el concepto OTTR (*Observe, Think, Test, Revise*) a través de notas de campo, el diario de clase y transcripciones (General Accounting Office of the USA, 1990). Este concepto ha ayudado a confirmar interpretaciones existentes o descartar explicaciones alternativas, y ha permitido llevar a cabo una revisión continua, eliminar información redundante o improductiva, y comprender y ajustar fenómenos derivados de la práctica, como eventos causales, detalles descriptivos y consecuencias significativas.

Indudablemente, las herramientas informáticas han ayudado a codificar y categorizar grandes cantidades de texto narrativo, a contribuir a su análisis y a alcanzar el objetivo del informe: realizar una descripción completa del estudio. De la misma manera, se ha intentado que el lector se sienta participante activo en la investigación y pueda determinar si los hallazgos podrían aplicarse a su propia situación (Yin, 2002). El análisis de datos se ha llevado a cabo con ayuda del programa informático ATLAS.ti (Scientific Software Development, 2020), lo que ha ayudado a identificar categorías, definir patrones, apreciar la evolución del alumnado y extraer inferencias.

Antes de completar la recopilación, la investigadora se ha asegurado de que hubiese suficiente evidencia confirmatoria en la mayor parte de temas del estudio para poder investigar las principales hipótesis o explicaciones rivales, y posibilitar la triangulación de datos y el desarrollo de líneas de investigación convergentes.

3.3. ANÁLISIS DE DATOS

El estudio de caso ha sido adecuado para esta investigación en la que se hace uso de descripciones extensas y profundas del fenómeno social multimedia, debido a que una de las principales virtudes de este estudio es la profundidad del análisis, a pesar de que, “given the time required, the rich, in-depth, nature of the information sought, and the need to achieve credibility” [“dado el tiempo necesario, la naturaleza rica en profundidad de la información buscada, y la necesidad de lograr credibilidad”], pueda

ser costosa (General Accounting Office of the USA, 1990, p. 11; Gerring, 2004). Este estudio ha permitido valorar el comportamiento de individuos de manera sencilla a través de intervenciones complejas, pues los datos se han analizado a medida que han estado disponibles y los resultados emergentes han dado forma al posterior conjunto de observaciones o actividad de recopilación de datos (Dooley, 2002; General Accounting Office of the USA, 1990; Yin, 2002).

Para el análisis de datos audiovisuales, esta investigación se ha basado en el trabajo de tres autores. En primer lugar, la propuesta articulada de dimensiones e indicadores de Ferrés Prats (2006), que establece códigos para analizar el lenguaje presente en el relato audiovisual y la publicidad. Este documento se envió a cincuenta y cuatro expertos iberoamericanos conocidos por sus aportaciones en este ámbito, y se elaboró un segundo documento con las observaciones y sugerencias aportadas por los cuarenta y seis que respondieron a la demanda. Posteriormente, se envió a catorce expertos del ámbito español, que consensuaron el documento definitivo:

Tabla 3.3.1.

Dimensiones e indicadores propuestos por Ferrés Prats (2006)

RELATO AUDIOVISUAL	PUBLICIDAD
- Capacidad de analizar y de valorar la estructura narrativa de un relato audiovisual y los mecanismos de la narración.	- Capacidad de análisis crítico de anuncios desde el punto de vista de las necesidades y deseos del destinatario: ¿satisface necesidades o crea deseos?
- Capacidad de analizar y valorar los personajes en un relato audiovisual y los roles narrativos que asumen.	- Capacidad de análisis y valoración de anuncios en función del beneficio del producto que se presenta, una ventaja funcional o un valor añadido, de tipo psicológico o sociológico.
- Capacidad de analizar y de valorar un relato en función del público objetivo al que se dirige.	- Capacidad de discernir si en un mensaje publicitario se recurre a mecanismos de tipo racional, vinculados a la argumentación, o de emotividad primaria, vinculados a la seducción.
- Capacidad de identificar y valorar qué aporta la interactividad al relato.	- Capacidad de comprensión y valoración crítica de formas de publicidad indirecta como el <i>product placement</i> .

En segundo lugar, el diagnóstico exploratorio para películas y anuncios de televisión realizado por Aguaded Gómez y Sánchez Cabrero (2013). Se trata de un estudio enmarcado en la Convocatoria de Proyectos I+D del Ministerio de Economía y Competitividad, y en el Proyecto de Investigación de Excelencia de la Junta de Andalucía:

Tablas 3.3.2.

Diagnóstico exploratorio realizado por Aguaded Gómez y Sánchez Cabrero (2013)

Variable	Indicadores	Ítems
Lectura crítica de películas	Reconoce el tema esencial de la historia	¿Cuál es el tema principal de la historia?
	Distingue el rol protagónico de los personajes y sus características	¿Quién es y cómo es el protagonista principal? ¿Quiénes son los protagonistas secundarios y cómo ayudan al protagonista principal?
	Identifica el argumento que se utilizó para desarrollar el tema	¿Cuál es el argumento de la película?
	Reconoce el objetivo del protagonista y el principal impedimento	¿Qué desea el protagonista y qué se lo impide?
	Reconoce el lugar y la época en que transcurre la historia	¿En qué época transcurre? ¿Dónde ocurre la historia?
	Identifica la figura de héroe, villano, cómplice, o autoridad y su comportamiento	Rellena este cuadro y señala nombre y comportamiento del héroe, villano, cómplice, autoridad, etc.
	Diferencia la realidad de la fantasía	¿Crees que alguna parte de esta película podría ocurrirte? ¿Por qué?
	Identifica la intención del director	¿Qué trató de expresar el director de la película?
	Reconoce si la película le ha dejado alguna enseñanza y señala los valores que destacan en el film	¿Te ha enseñado algo la película? ¿Cuáles son los valores que destacan en el film?
	Reconstruye la historia con los mismos personajes y localizaciones de manera creativa	Escribe en pocas líneas, con los mismos datos del video (personajes y localizaciones) una historia diferente

Variable	Indicadores	Ítems
Lectura crítica de anuncios de televisión	Identifica el producto y la marca que se anuncia	¿Qué producto se anuncia? ¿Cuál es la marca del producto?
	Reconoce las características del producto y si se explica su uso en el anuncio	¿Cómo es el producto? ¿Para qué sirve? ¿Se explica en el anuncio?
	Identifica el target o público al que va dirigido el anuncio y el usuario del producto	¿A quién va dirigido este anuncio? Marcar opciones
	Describe con detalle los personajes del anuncio	¿Cómo son las personas que intervienen en el anuncio?
	Reconoce el uso de efectos sonoros en el anuncio	¿Descubriste efectos sonoros?
	Describe con detalle los rótulos que aparecen en el anuncio	Analiza las letras y palabras que aparecen en el anuncio (tamaño, colores)
	Deduce la efectividad del producto a través del anuncio y argumenta su respuesta	¿Crees que el producto funcional tal como lo muestra el anuncio? ¿Por qué?
	Identifica algunos planos y movimientos de cámara y su utilización	¿Qué tipo de planos utilizan? ¿Hay movimientos de cámara? ¿Cuáles? ¿Para qué los utilizaron?
	Recuerda la frase más importante o eslogan del anuncio	¿Recuerdas la frase más importante del anuncio? ¿Cuál es?

Para el análisis creativo se ha tomado como referencia la concepción imaginativa propuesta por Egan (1997), que combina la *teoría de la recapitulación* de Haeckel (1889) y la *de la mediación cultural* de Vygotsky (1978). La primera de ellas sostiene que el modo en el que la civilización humana domina varios tipos de conocimiento coincide con el de la infancia para aprenderlo: ambas lo hacen de manera continuada, gradual y sofisticada. Pero el propio autor fue consciente de que esta teoría no explica la causa de este orden en el desarrollo de habilidades. Sin embargo, la teoría de Vygotsky (1978) sostiene

que el desarrollo intelectual se debe a la internalización gradual de las herramientas culturales utilizadas por la sociedad en la que se vive, que generan diferentes tipos de conocimiento. Según Egan (1997), Vygotsky (1978) centra su atención en el conocimiento generado por la historia cultural en vez de en las capacidades cognitivas desarrolladas. Sobre esta base, Egan (1997) construye su *teoría secuencial de herramientas cognitivas* que se adquieren durante el desarrollo y dan lugar a tipos de comprensión que se acumulan con el paso del tiempo. Especifica que, en la era del Pleistoceno Medio, se produjeron una serie de cambios evolutivos en el cerebro, laringe, faringe y mandíbula de nuestros antepasados que llevaron al desarrollo del lenguaje, y describe las características de la comprensión mítica presente en las sociedades orales tradicionales y en el desarrollo eficaz de un lenguaje fluido en edades comprendidas entre los dos y los ocho años a través de diversos tipos de herramientas cognitivas:

- Opuestos binarios: Modo en el que se organiza la comprensión conceptual de fenómenos orales complejos. Son fundamentales a nivel físico y emocional, pues la infancia posee experiencia imaginativa y pragmática básica.
- Fantasía: Despliegue de entidades naturales, propiedades culturales y características mentales profundas.
- Pensamiento abstracto: Capacidad para deducir, extrapolar, comparar o desarrollar una conclusión.
- Metáfora: Consecuencia del desarrollo del lenguaje oral mediante la ampliación del significado y el impacto de ideas. Este poder generativo aumenta la comprensión.
- Narrativa: Patrones lingüísticos (ritmo, rima...) que perpetúan la tradición cultural, y potencian la memoria y el conocimiento mediante ritmos vitales (emociones...).
- Imágenes: Capacidad mental para evocar imágenes ausentes como si fueran reales. Este proceso conlleva un componente afectivo de efectos considerables, y ayuda a vincular imaginación y conocimiento, o sea, a comprender nuevo contenido.
- Cuentos: Herramientas cognitivas eficaces para transmitir conocimientos de manera significativa y memorable.
- Humor: Malinterpretación del significado de algunas palabras que sofistica el lenguaje.

El fomento de la creatividad desarrolla la imaginación y requiere el uso de estas herramientas cognitivas. Por eso, es conveniente utilizar enfoques educativos que las contemplen, pues hasta la edad de catorce o quince años no se aprende de un modo puramente lógico-matemático (Egan, 1997).

En esta etapa se han considerado y empleado técnicas analíticas, explorado explicaciones contrarias, y mostrado hechos e interpretaciones, lo que ha proporcionado una comprensión holística

del fenómeno transmedia. Durante el proceso, los datos se han dividido y reconstruido en partes para reflejar una visión de la realidad (Beekhuyzen *et al.*, 2010; Hentz, 2012; Stake, 1995; Yin, 2002). La investigadora ha leído las transcripciones, notas de campo y diario de clase para desarrollar apuntes preliminares y formular categorías, temas y relaciones iniciales. Siguiendo a Morse y Richards (2002) y Beekhuyzen *et al.* (2010), se ha realizado la codificación en diferentes niveles de abstracción: inicialmente, la codificación descriptiva (temas generales a desarrollar antes de realizar entrevistas y observaciones); después, la codificación de temas (cuestiones que se evidencian durante el análisis de datos); y, por último, la codificación analítica (organización de datos codificados). Finalmente, se ha vuelto a las proposiciones que formaron el marco conceptual para asegurar que el análisis tenga un alcance razonable y estructurar el informe final (Yin, 2002).

Por último, en relación con los aspectos éticos, se ha mantenido la confidencialidad de los datos personales de los sujetos implicados en la investigación, variando su denominación (Ignacio, Marta, Patricia, César y Eugenia, sustitutos estos últimos de Sergio y Carla, respectivamente, a partir de la cuarta sesión). Previamente, se informó a las familias de todo el proceso, el modo de llevarlo a cabo y la importancia de su compromiso en una reunión inicial. En ella, firmaron un documento en el que corroboraron el conocimiento y aprobación de la grabación de las sesiones y entrevistas individuales para su análisis y difusión con fines académicos. Asimismo, la investigadora estuvo a disposición de la muestra y sus familias, tanto presencial como virtualmente, para resolver dudas y concretar emplazamientos y fechas.

3.4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Los objetivos perseguidos, así como la naturaleza nomotética y realista de la investigación, hacen que se haya optado por la *teoría fundamentada* y por un diseño flexible, llevado a cabo mediante un boceto inicial de problemas que ha conducido al esbozo de las preguntas de la investigación –derivadas de la noción “progressive focussing” [“enfoque progresivo”]–, y que se fundamenta en la suposición de que “the course of the study cannot be charted in advance” [“la evolución del estudio no puede trazarse por adelantado”] (Parlett y Hamilton, citado en Stake, 1995, p. 22). Merriam (1998) sugiere que “purposive or purposeful sampling usually occurs before the data are gathered, whereas theoretical sampling is done in conjunction with data collection” [“el muestreo intencional o deliberado tiene lugar normalmente antes de reunir los datos, mientras que el muestreo teórico se realiza junto con la recopilación de datos”] (p. 66). La ejecución de este estudio de caso ha sido complicada, pues tiene “many more variables of interest than data points” [“muchas más variables de interés que puntos de

datos”], ya que se basa “on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulating fashion” [“en múltiples fuentes de evidencia, con datos que necesitan converger de forma triangulada”] y se beneficia “from the prior development of theoretical propositions to guide data collection and analysis” [“del desarrollo anterior de proposiciones teóricas para guiar la recopilación y el análisis de datos”] (Yin, 2002, p. 18). Asimismo y siguiendo a Escudero Macluf *et al.* (2008), el presente estudio exploratorio y constructivista ha facilitado una estructuración flexible y en constante adaptación a la evolución de la muestra, lo que ha permitido encontrar respuestas a las siguientes cuestiones u objetivos de la investigación:

- Verificar la efectividad de la narrativa transmedia para el desarrollo de la alfabetización multimedia.
- Percibir el modo en el que las herramientas cognitivas de Egan (1997) vinculan imaginación y alfabetización multimedia.
- Desvelar si existen diferencias de género y valores a lo largo de este proceso.
- Transponer los resultados a una posible acción didáctica para la educación primaria.

Las respuestas a estos interrogantes podrán servir para elaborar una propuesta didáctica basada en la actitud del alumnado, su conocimiento previo, la asimilación de nueva información y su puesta en práctica en un marco metodológico y tecnológico que difiere del habitual. Igualmente, muestran la necesidad de profundos cambios en la formación del profesorado, que deberían incluir preferentemente una formación en imaginación, lo que paliaría el actual desconcierto ante el uso de la tecnología con fines educativos, lleno de desafíos a enfrentar en el aula contemporánea.

Asimismo, se ha buscado tanto la generalización como la atención al caso individual. Para ello, se ha garantizado una clara formulación de las preguntas de investigación, su corroboración con la ayuda de las correspondientes proposiciones, adecuación del diseño a las preguntas de investigación, aplicación de estrategias de muestreo apropiadas, recopilación de datos, gestión sistemática y análisis correcto (Russell *et al.*, 2005). Tales preguntas y proposiciones se plantean por qué la sociedad actual y, por ende, la educación, siguen ancladas en *modus operandi* desfasados que no aprovechan el potencial mediático de las redes globales de aprendizaje, y cómo la narrativa transmedia puede ayudar a que las múltiples alfabetizaciones propias de la era de la información se materialicen sobre sólidos cimientos formativos fomentando también la creatividad y propiciando una adecuada digitalización educativa.

Dado que se consideran una herramienta para la evaluación y el aprendizaje organizacional, los estudios de casos prototípicos implican una descripción detallada del contexto (Barratt *et al.*,

2011; Dooley, 2002; Flyvbjerg, 2006; Gerring, 2004; Stuart *et al.*, 2002). En este caso, han facilitado la exploración del fenómeno transmedia a través de una variedad de lentes que han revelado y englobado múltiples facetas de este fenómeno. Hamel *et al.* (1993) señalan que el grado de detalle en la descripción garantiza que la representatividad del caso se defina claramente, y Miles y Huberman (1994) sugieren delimitar el caso porque considerar “your unit of analysis” (p. 25) es un desafío, de modo que así se hizo.

3.5. PROCESOS E INSTRUMENTOS

Para llevar a cabo el estudio, se ha pedido la colaboración de un grupo reducido y aleatorio de sujetos (dos niños y tres niñas) de un aula de sexto de Primaria de clase social media en un CEIP bilingüe y TIC ubicado en la provincia de Málaga. Consecuentemente, el muestreo no probabilístico ha sido por conveniencia, y los participantes se han seleccionado atendiendo a motivos de disponibilidad y accesibilidad. Los integrantes del caso han estudiado juntos desde la etapa de Educación Infantil, viven en la misma zona y los ingresos de sus familias y actitudes tecnológicas son similares. En esta investigación se concentran el rol de investigadora y tutora en una misma persona, que ha sido la encargada de llevar a cabo simultáneamente la planificación y puesta en práctica de sesiones presenciales y entrevistas individuales extraescolares. El seguimiento del alumnado corresponde a la segunda mitad del curso escolar 2016/17. Entre los recursos de recopilación de datos utilizados, se podrían mencionar fundamentalmente los siguientes: pizarra analógica/digital, videocámara, grabadora de voz, móviles y tabletas digitales. Para mostrar al alumnado la riqueza del contenido audiovisual y despertar en él la necesaria empatía hacia el protagonista que incite a un análisis profundo, las sesiones han girado inicialmente en torno a la historia *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (Joyce y Oldenburg, 2011) en sus diferentes versiones: álbum ilustrado (Joyce, 2012/2014) y aplicación (Moonbot Studios, 2012).

Tabla 3.5.1.

Información sobre el cortometraje The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore (Joyce y Oldenburg, 2011)



Descripción:

Este corto ganó el Óscar al Mejor Cortometraje de Animación en 2011. Inspirado a partes iguales por el huracán Katrina, Buster Keaton, El Mago de Oz y un amor por los libros, *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* es una alegoría de humor punzante acerca de los poderes curativos de la historia. Usando una variedad de técnicas (miniaturas, animación por ordenador, animación 2D), el galardonado autor / ilustrador William Joyce y el codirector Brandon Oldenburg presentan un estilo híbrido de animación que se remonta al cine mudo y musicales de MGM en Technicolor. Morris Lessmore es anticuado e innovador al mismo tiempo.

Créditos:

- **Directores:** William Joyce y Brandon Oldenburg.
- **Guionista:** William Joyce.
- **Productores:** Alissa Kantrow, Lampton Enochs y Trish Farnworth-Smith.
- **Género:** Cortometraje
- **Publicado:** 2011

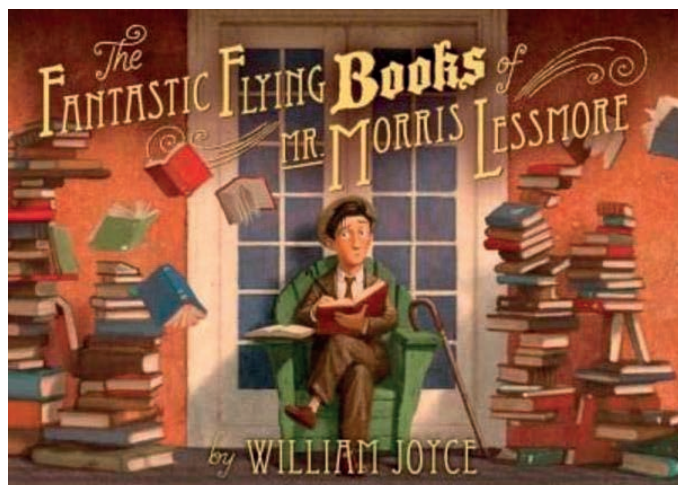
Justificación:

Los términos literarios, visuales y auditivos utilizados en este cortometraje son atractivos y adecuados para que el alumnado desarrolle el placer por la lectura de la imagen. Incluso promueve valores como la imaginación, sabiduría, sensibilidad y esperanza, personificados intachablemente en su protagonista.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.5.2.

Información sobre el álbum ilustrado *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (Joyce, 2012/2014)



Descripción:

A medida que los *e-books* se imponen sobre la palabra impresa, proliferan álbumes ilustrados que idealizan los libros (*The Lonely Book*, *It's a Book*, *Dog Loves Books...*). El presente relato sobre libros de Joyce, magníficamente ilustrado, está inspirado en su cortometraje de animación del mismo nombre. La secuencia inusual de *film-to-book* sugiere que, mientras que los libros son cosas gloriosas, lo que realmente importa es la historia. Esta cuenta la de un bibliófilo de ensueño llamado Morris Lessmore, que pierde su colección de libros debido a una tormenta catastrófica, mitad Katrina (Joyce es de Louisiana) y mitad *Mago de Oz*. Después de conocer a una simpática señorita que era transportada por un alegre escuadrón de libros voladores, Morris encuentra una biblioteca abandonada cuyos libros están vivos y cuyas portadas baten como alas de pájaros. Revolotean a su alrededor de manera protectora, ven cómo empieza a escribir de nuevo y cuidan de él a medida que envejece: *Se organizaban para leerle todas las noches*. Detrás de este relato sobre libros, hay una historia más profunda de amor, pérdida y sanación, que será apreciada por todo tipo de público.

Categoría: Ficción

Publicado: 19 de junio 2012

Editorial: Atheneum Books for Young Readers

Vendedor: Simon and Schuster Digital Sales Inc.

Longitud de impresión: 56 páginas

Idioma: Inglés

Justificación:

Su uso ha dotado al cortometraje de voz e invitado al razonamiento de escenas.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.5.3.

*Información sobre la aplicación del álbum ilustrado *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (Moonbot Studios, 2012)*



IMAG • N • O • TRON™

Descripción:

Desarrollada por Moonbot Studios LA, LLC.

IMAG • N • O • TRON™ proporciona una nueva experiencia del libro de Moonbot Studios. Se ha apuntado hacia el álbum *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* con IMAG • N • O • TRON, y sus páginas han cobrado vida.

Justificación:

Ha servido como apoyo a la lectura del álbum e introducción al concepto de realidad aumentada. Desafortunadamente, esta aplicación ya no se encuentra en la App Store.

Fuente: Elaboración propia.

Se amplía este listado con los recursos tecnológicos que se especifican a continuación:

Tabla 3.5.4.

Información sobre la aplicación Rory's Story Cubes (Asmodee Digital, 2009)



Rory's Story Cubes

Descripción:

Rory's Story Cubes es un juego que fomenta la imaginación a través de varios dados cuyas caras contienen elementos de una historia. El reto consiste en crearla haciendo uso de ellos.

Justificación:

Se ha utilizado en la cuarta sesión para elaborar nuevas historias individuales.

Información:

Proveedor: Asmodee Digital

Tamaño: 140,6 MB

Categoría: Educación

Compatibilidad:

iPhone, iPad, iPod touch, Mac.

Idiomas: Inglés

Edad: 4+

Copyright:

© 2009 The Creativity Hub Ltd.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.5.5.

Información sobre la aplicación Explain Everything EDU (Explain Everything sp. z o.o., 2020)



Explain Everything EDU

Descripción:

Ganadora del premio a la mejor aplicación en 2020, cuando se hizo uso de ella en esta investigación, ya apuntaba maneras. Es una aplicación muy versátil, pues sirve como pizarra interactiva o para realizar grabaciones, trabajos, presentaciones...

Justificación:

Se ha utilizado en la cuarta sesión para elaborar la historia colectiva.

Información:

Proveedor: Explain Everything sp. z o.o.

Tamaño: 225,8 MB

Categoría: Educación

Compatibilidad:

iPhone, iPad,

iPod touch.

Idiomas: Español, Alemán, Chino

simplificado, Chino tradicional, Danés,

Finés, Francés, Inglés, Italiano, Japonés,

Noruego bokmål, Polaco, Portugués, Árabe

Edad: 4+

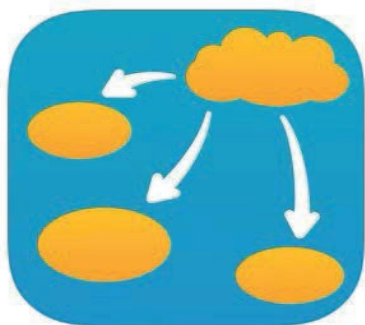
Copyright:

© 2011-2020 Explain Everything

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.5.6.

Información sobre la aplicación Inspiration Maps (Diagramming Apps LLC, 2019)



Inspiration Maps

Descripción:

Contiene multitud de plantillas para generar lluvias de ideas.

Justificación:

Se ha utilizado para crear los esquemas de sus historias, que figuran en la quinta sesión.

Información:

Proveedor: Diagramming Apps, LLC

Tamaño: 285,1 MB

Categoría: Educación

Compatibilidad:

iPhone, iPad, iPod touch, Mac.

Idiomas:

Español, Francés, Inglés

Edad: 4+

Copyright: © 2019 Diagramming Apps, LLC

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.5.7.

Información sobre la aplicación WhatsApp (Koum, 2009)



WhatsApp

Fuente: Elaboración propia.

Descripción:

Aplicación utilizada para enviar mensajes de texto y multimedia.

Justificación:

Ha servido para conectar familias, alumnado e investigadora.

Tabla 3.5.8.

Información sobre el sitio web YouTube (Hurley et al., 2005)



YouTube

Fuente: Elaboración propia.

Descripción:

Su uso está muy extendido porque permite tanto el disfrute como la creación de contenido, y la conexión con la comunidad de YouTube.

Justificación:

La muestra se ha servido de esta plataforma para visualizar el corto y buscar anuncios.

Tabla 3.5.9.

Información sobre el programa de presentación Microsoft PowerPoint (Microsoft, 2018)



Microsoft PowerPoint

Fuente: Elaboración propia.

Descripción:

Sirve para crear, editar, mostrar, presentar o compartir contenido.

Justificación:

Algunos miembros de la muestra han elaborado sus presentaciones con la ayuda de este recurso.

3.6. JUSTIFICACIÓN

Se han planteado cinco sesiones (de febrero a agosto de 2017) durante las cuales los sujetos han compartido espacios tales como aulas escolares y universitarias, cafeterías y el propio hogar de la investigadora, lo que ha motivado que se haya producido una sobrecarga de datos que ha mejorado la confiabilidad (Miles, 1990; Stake, 1995). Los intervalos entre las mismas han sido breves, pues las cuatro principales se produjeron en febrero y marzo. Sin embargo, la carga de trabajo a sobrellevar en este curso académico unida en ocasiones a la falta de disponibilidad de las familias ha hecho que las entrevistas finales tengan lugar en julio y agosto, aunque se han seguido reforzando los conceptos adquiridos durante este intervalo de tiempo (de abril a junio). La duración de las sesiones ha variado en función de la predisposición de la muestra, idoneidad de la ubicación, modalidad de la sesión (individual/colectiva) y las tareas a realizar. Las sesiones colectivas han abarcado aproximadamente ciento ochenta minutos cada una, y las individuales, entre treinta y noventa minutos por sujeto. En general, se calculan más de quince el total de horas transcritas. El cronograma se ha ido desarrollando conforme se expone a continuación:

Tabla 3.6.1.

Cronograma de entrevistas (primera sesión)

PRIMERAS ENTREVISTAS							
Martes 07/02/17	Viernes 10/02/17	Lunes 13/02/17	Martes 14/02/17	Miércoles 15/02/17	Jueves 16/02/17	Viernes 17/02/17	Sábado 18/02/17
S2 (Primera entrevista)	S1 (Primera entrevista)	S4 (Primera entrevista)	S2 (Segunda entrevista)	S5 (Se aplazó al viernes 17)	S3 (Primera entrevista)	S5 (Primera entrevista)	S1, S2, S3, S4, S5 (Primera sesión universitaria)

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.6.2.

Cronograma de sesión grupal y entrevistas individuales (segunda y tercera sesión)

SESIÓN GRUPAL Y ENTREVISTAS SOBRE SUS HISTORIAS					
Segunda sesión	Tercera sesión				
18 de febrero	S1	S2	S3	S4	S5
	17/03/17	23/03/17	22/03/17	20/03/17	21/03/17

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.6.3.

Cronograma de la realización de la historia colectiva (cuarta sesión)

CUARTA SESIÓN/REALIZACIÓN HISTORIA COLECTIVA				
MESES	Marzo	Abril	Mayo	Junio
DÍAS	25	27	22-30	1-16-17

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.6.4.

Cronograma de quinta sesión/entrevistas finales

QUINTA SESIÓN/ENTREVISTAS FINALES										
SUJETOS	S1	S4	PS4	MS5	S2	PS2	S5	MS1	S3	PS3
DÍA	24 julio 2017				26 julio 2017			28 julio 2017	10 agosto 2017	

Fuente: Elaboración propia.

Se debe señalar que dos de los sujetos (el **S4** y el **S5**) abandonaron la presente investigación el quince y el dieciséis de mayo, respectivamente, argumentando falta de tiempo para compatibilizar sus quehaceres cotidianos y el presente proyecto. Por tanto, tras la tercera sesión, fueron sustituidos por César (nuevo **S4**) y Eugenia (nuevo **S5**).

Una de las ventajas de la observación participante ha sido la estrecha colaboración entre la investigadora y los sujetos, que han expresado sus puntos de vista en todo momento de manera respetuosa y empática (Crabtree y Miller, 1999; Lather, 1992; Robottom y Hart, 1993). Aunque se tuvieron en cuenta los posibles efectos de la investigadora sobre su comportamiento, o *double hermeneutics*, estos fueron mínimos, pues se fomentó una buena relación entre todos (Darke *et al.*, 2002; Giddens, 1984; Miles y Huberman, 1994). La investigadora, como participante activa en los eventos objeto de estudio, fue consciente de que sus observaciones podían estar sesgadas (Yin, 2002). Para paliar estos efectos, se delimitó adecuadamente el proceso: determinación del objeto de estudio, selección del caso, construcción de la teoría inicial a través de una revisión de la literatura, recopilación, organización y análisis de datos, y establecimiento de conclusiones.

PARTE 3.

RESULTADOS

4. PRIMERA SESIÓN

4.1. PROCESO

- Escoger un anuncio publicitario y pensar en su interpretación para poder exponerla durante la primera entrevista individual y segunda sesión colectiva.
- Mostrar anticipadamente su elección con el objeto de ampliar detalles y ayudar a su máximo desarrollo.
- Visualizar la película *El mago de Oz* (Fleming, 1939) y el cortometraje *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (Joyce y Oldenburg, 2011), cuyas especificaciones se exponen a continuación.

4.2. INTRODUCCIÓN

Una mañana comento en clase con mi grupo de tutoría la intención de llevar a cabo una serie de actividades con dispositivos tecnológicos. Entusiasmados, quieren participar y se muestran muy motivados. En verdad, desconocen las actividades que se llevarán a cabo, pero les fascina introducir estos aparatos, generalmente de uso doméstico, en el ámbito escolar. Por otro lado, la conformación al azar del caso de estudio garantiza su heterogeneidad y el establecimiento de conclusiones fidedignas. Por tanto, considero en ese mismo momento la posibilidad de delimitar la muestra en función del sistema operativo de sus dispositivos tecnológicos (IOS), lo que nos permitirá recorrer paralelamente el mismo sendero. Cinco alumnos (dos chicos y tres chicas) han levantado la mano. Se trata de un grupo heterogéneo que abarca desde las altas capacidades intelectuales hasta el nivel medio bajo. El alumnado restante se ha conformado. Algunos han querido colaborar voluntariamente en las actividades en grupo propuestas para afianzar los contenidos.

Asimismo, tengo un encuentro con los tutores legales de los componentes del caso de estudio. En esta reunión, se comprometen a colaborar en la medida de sus posibilidades, propiciando la asistencia de sus hijos e hijas a las sesiones e implicándose activamente en las entrevistas, y se muestran conformes con las actividades que se van a llevar a cabo. Por esta razón, el veinticinco de enero de dos

mil diecisiete se crea un grupo de WhatsApp entre alumnado, familias e investigadora para establecer fechas y resolver cualquier duda o incidencia que pueda surgir. Inicialmente, considero hacer dos grupos: uno para las familias y otro para el alumnado; sin embargo, dada la insistencia del último por conocer todos los detalles y ante la conformidad de los padres, decido aunar ambos. Finalmente, he estado recibiendo mensajes a través de canales colectivos e individuales. Se ha comenzado fijando los días para las primeras entrevistas, que se han realizado en el centro en el que imparto docencia del siete al diecisiete de febrero a las catorce horas, es decir, después del horario lectivo, ya que el alumnado dedica las tardes a formación, expansión y deberes. Ubicar estas actividades en la jornada escolar no ha sido factible debido a la carencia del intervalo necesario para ello y el alto grado de atención y concentración requerido para su desarrollo.

Una vez aprobado el proyecto, me dirijo al director del centro educativo para comunicarle lo acordado con las familias hasta ese momento y solicitar su consentimiento para desarrollar algunas sesiones en sus instalaciones a partir de las catorce horas. El uno de febrero, confirmo las fechas de las sesiones universitarias y envío la tarea que deben realizar en la primera entrevista, que consiste en elegir un anuncio publicitario y explicar su contenido. Previamente, deben descargarlo en un *pendrive* para su visualización y análisis. De la misma forma, les sugiero ver la película *El mago de Oz* (Fleming, 1939) para realizar la primera sesión universitaria, prevista el dieciocho de febrero.

Se establece un cronograma de entrevistas el cuatro de febrero. Están nerviosos y me lo hacen saber en clase y por WhatsApp. Intento tranquilizarles: solo tienen que elegir, descargar y observar detenidamente un anuncio, yo les voy a ayudar. Me preguntan si se puede elegir un anuncio en inglés, a lo que accedo sin problema. Más tarde, he podido apreciar que la falta de comprensión del idioma actúa como traba para el análisis publicitario en momentos puntuales [**S2**: *Es que "girly" no sé yo lo que significa. Que algunos niños hablan con ella para que juegue, pero no sé. ¿Que le gustan las cosas exóticas?*; **S3**: (*"Practically magic"*) *¿Practica la imaginación?*].

Algunos ya han salido en televisión; otros se ponen frente a la cámara por primera vez. En cualquier caso, están intranquilos. Así que el siete de febrero, tras la primera entrevista, decido enviarles algunas preguntas orientativas. He pedido a las familias que no ayuden a sus hijos, porque les he entregado con antelación las pautas de análisis del anuncio. El nueve de febrero propongo invitarles a comer tras cada entrevista, antes de dejarles en sus casas. Sus familias me lo han agradecido y me han dicho que sus hijos están muy ilusionados. Me alegra haber propiciado esta actitud.

Pronto podemos comprobar que el cansancio y el hambre dificultan la concentración a partir de las dos de la tarde (*Venga, que ya nos queda muy poco*). A pesar de todo, no tenemos otra opción factible para desglosar los anuncios y analizar sus escenas. En contrapartida, ha sido muy gratificante constatar la evolución del nivel de comprensión del significado del alumnado y su progresión de lo denotativo a lo connotativo. El *découpage* ha estado acompañado de preguntas encaminadas a organizar los elementos esenciales de la narración audiovisual, establecer la sintaxis narrativa y alterar lo menos posible la gratificación del espectador. El trece de febrero envió por WhatsApp el enlace al cortometraje *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore*⁴ (Joyce y Oldenburg, 2011) para que lo vean detenidamente y poder propiciar, de este modo, su disfrute, comprensión y posterior descripción, tanto general como pormenorizada.

Dada la esencia creativa de la publicidad, las sesiones han sacado a la luz datos emergentes a nivel narrativo e imaginativo que han hecho cambiar la estructura inicial de los parámetros de análisis.

A continuación, se especifican dichos elementos:

4 En <https://www.youtube.com/watch?v=TFF6G6FQgyw>

Tabla 4.2.1.

Adaptación de los parámetros de análisis audiovisual (primera sesión)

Variable: Lectura crítica de anuncios de televisión	
Indicadores	Ítems
Identifica el producto y la marca que se anuncia	¿Qué producto anuncia? ¿Cuál es la marca del producto?
Reconoce y analiza las características del producto, sus ventajas y utilidad, así como si se explica su uso en el anuncio	¿Cómo es el producto? ¿Para qué sirve? Di alguna ventaja del producto. ¿Se explica en el anuncio?
Analiza críticamente el anuncio desde el punto de vista de las necesidades y deseos del destinatario	¿Te apetece comprar el producto?
Identifica el target o público al que va dirigido el anuncio y el usuario del producto	¿A quién va dirigido este anuncio?
Describe con detalle los personajes del anuncio, distinguiendo su rol protagónico y características, y discriminando mecanismos racionales y emotivos	¿Cómo son las personas que intervienen en el anuncio? ¿Quién es el personaje principal/secundario? ¿Te gustaría ser el protagonista del anuncio?
Reconoce el uso de efectos sonoros en el anuncio	¿Descubriste efectos sonoros?
Describe con detalle los rótulos que aparecen en el anuncio	Analiza las letras y palabras que aparecen en el anuncio (tamaño, colores)
Deduce la efectividad del producto a través del anuncio y argumenta su respuesta	¿Crees que el producto funciona tal como lo muestra el anuncio? ¿Por qué?
Identifica algunos planos y movimientos de cámara y su utilización	¿Qué tipo de planos utilizan? ¿Hay movimientos de cámara o cortes de escena? ¿Cuáles? ¿Para qué los utilizaron?
Recuerda la frase más importante o eslogan del anuncio y expresa sus impresiones	¿Recuerdas la frase más importante del anuncio? ¿Cuál es? ¿Qué te sugiere?
Identifica el argumento que se utiliza para desarrollar el anuncio	¿Cuál es la trama del anuncio?
Reconoce colores y los asocia con sensaciones y/o emociones	¿Qué color es? ¿Qué te transmite?
Descubre los mensajes latentes ocultos en los manifiestos a través de la descripción y argumentación	¿Qué ves aquí? ¿Qué quieren transmitir?
Identifica estereotipos de género	¿Quién realiza esta acción en el anuncio? ¿Y en la vida real?

Fuente: Elaboración propia.

Los códigos descriptivos, interpretativos e inferenciales derivados de sus intervenciones se han reflejado en tablas. Algunas de ellas se organizan en apartados para facilitar la fluidez del contenido.

4.3. ANÁLISIS PUBLICITARIO

Ambos sujetos masculinos han seleccionado anuncios publicitarios basados en historias breves, hechos concretos y la utilidad del producto. En cambio, los sujetos femeninos se han apoyado para su elección en factores humanos ligados a la solidaridad, superación personal y búsqueda de la felicidad a través del amor. Posteriormente, se amplían estos datos.

El Sujeto 1, con altas capacidades y al que llamaremos Ignacio⁵, ha comenzado las tareas con un altísimo grado de motivación. Se ha movido como pez en el agua y sus entrevistas han sido muy fluidas. La familia es muy participativa y está plenamente involucrada en su educación. Le apasionan los videojuegos: recibe formación al respecto y, a pesar de su juventud, ha participado en campeonatos.

La primera entrevista se realiza el diez de febrero a las dos de la tarde en un aula del centro educativo. Durante su desarrollo, me comenta que ha encontrado el anuncio⁶ en el canal Boing y le ha llamado la atención la utilidad de la aplicación [**S1**: *Lo encontré y me bajé la aplicación, y entonces ya, cuando tú dijiste lo del anuncio, lo vi otra vez... Me gustó*]. Sin embargo, no usa Glovo (Glovo, 2017) normalmente. A continuación, muestro un resumen de sus intervenciones, con sus correspondientes categorías y códigos.

5 Los nombres de los sujetos son inventados, dado que se ha omitido su identidad real.

6 <https://www.youtube.com/watch?v=-GyPctMYrZw>

Tabla 4.3.1.

Resultados del análisis publicitario – S1 (primera sesión)

Publicidad S1	
¿Qué producto anuncia?	<i>Se anuncia una aplicación para móviles, tablets, ordenadores y todo lo electrónico llamada Glovo con v.</i>
¿Cuál es la marca del producto?	<i>Glovo. Es un poco peculiar, Glovo con v. Y es como: ¿qué me voy a pedir? Glovo, y te acuerdas.</i>
¿Cómo es el producto?	<i>La aplicación es muy útil.</i>
¿Para qué sirve? Di alguna ventaja del producto.	<i>Es una aplicación, como bien he dicho ya, que tú quieres algo y lo pides. Puedes comprar cualquier cosa en cualquier momento en toda España.</i>
¿Se explica en el anuncio?	<i>Creo que más o menos sí. Está bastante bien.</i>
¿Te apetece comprar el producto?	<i>Sí. [Le entran ganas] de descargar la app porque está chula y me transmite felicidad, no me transmite tristeza porque no es una música triste.</i>
¿A quién va dirigido este anuncio?	<i>Sobre todo a personas adultas porque los niños no necesitamos cosas en un momento justo, los adultos sí. A todos los adultos pero, sobre todo, a las familias, a adultos que tengan hijos... Puede que hay personas que lo necesiten más.</i>
¿Cómo son las personas que intervienen en el anuncio?	<i>Personas de la vida cotidiana totalmente normales, que pueden ser padres aunque no salgan niños, pueden ser trabajadores normales. No sale ningún tipo de actor, ni de futbolista ni modelo. Es para que la gente vea: “¡Ah!, que estos son personas normales, que no son ni ricos ni famosos”, y entonces eso es lo que atrae a más personas. Porque eso hace que tú digas: “Es una aplicación totalmente normal, no es ni para adultos ni para...”, que la puede usar todo el mundo que quiera.</i>
¿Quién es el personaje principal/secundario?	<i>Yo creo que son todos igual de importantes.</i>
¿Te gustaría ser el/la protagonista del anuncio?	<i>El anuncio está también muy bien hecho, pero no me gustaría parecerme a nadie.</i>

Publicidad S1

¿Descubriste efectos sonoros?

Se escucha música de fondo y también, por ejemplo, cuando se cae el huevo, se escucha que se ha caído. La música está chula y es de fondo, así, acompañamiento. Y es un poco llamativa para que tú veas el anuncio. Ahí es todo llamativo. Y una música que acompaña bien, es marchosa, y que no es la típica canción lenta, es rápida para que tú te fijas más.

[Le entran ganas] de descargar la app porque está chula y me transmite felicidad, no me transmite tristeza porque no es una música triste. Ganas de moverme a mí me transmite. En el principio no está puesta, cuando pregunta lo que es la aplicación, y ya es como si la música fuera una música especial de esa aplicación. Por ejemplo, como si tú te metieras en la aplicación y sonara esa música, aunque a lo mejor no suene. [Paran la música] para que se escuche bien cuando pregunta la aplicación, que tú escuches justo cuando dice lo de qué es la aplicación y tú digas: “¡Ay!, he escuchado esto, no sé qué, pero lo he escuchado y está chulo”. [Otra vez] se para cuando le dice lo de la cena y él dice lo de: “Contigo”. Yo creo que es para que esa parte resalte el parón y tú estés escuchando la música y dices: “¡Huy!, se ha parado, y mires”. Es un cambio de música para que te atraiga el anuncio, para que te atraiga la tele.

Analiza las letras y palabras que aparecen en el anuncio (tamaño, colores).

Te sale el típico anuncio publicitario de “Descárgalo en el enlace”, y sale el título en grande de la aplicación con un fondo, creo que era verde.

¿Crees que el producto funciona tal como lo muestra el anuncio? ¿Por qué?

No creo que sea tan inmediato, pero yo creo que sí es muy buen producto y que puede salvarte de más de una ocasión. Porque si dicen que la aplicación es tan buena y hay gente que yo he escuchado que la ha utilizado y es buena, es imposible que tú digas: “Quiero una manzana”, y te llegue ahí volando, eso es imposible, pero que a lo mejor tardan diez minutos y que te salva.

¿Qué tipo de planos utilizan?

Movimientos para cambiar de escena y también para enfocar a las personas.

¿Hay movimientos de cámara o cortes de escena? ¿Cuáles? ¿Para qué los utilizaron?

Para que quede mejor, para cambiar de escena y para que atraiga más a la gente.

Para que el hombre, como es el que está hablando, que salga enfocado él y que, como está mirando a ella, a cámara... para que se vea a quién le está hablando. Quieren misterio.

¿Recuerdas la frase más importante del anuncio? ¿Cuál es?

La que te explica lo que es: “Glovo te trae de todo” porque es como resumen, o el final que dice: “Glovo, ya vamos nosotros”. Te sale en grande un tiempecillo las letras y el símbolo de la aplicación.

¿Qué te sugiere?

Que te ahorran trabajo. [Se siente] bien, porque me quita trabajo. Es como: “¡Ay, qué bien!” (con alivio).

¿Cuál es la trama del anuncio?

Seguramente sean dos parejas que sean amigos y que estén en una casa porque hayan quedado a hacer algo, una casa bonita, y que uno está usando la aplicación y los demás le preguntan qué es, porque no lo saben, y entonces ya lo explica y salen distintas escenas de la casa en las que ocurre algo o sugieren ellos algo para que tú uses la aplicación y tú digas: “¡Ay!, ¿y si me pasa esto? Pues utilizo la aplicación”.

Fuente: Elaboración propia.

El Sujeto 2, Marta, ha sido la primera en la fase práctica de la investigación. Su segunda entrevista se realiza el catorce de febrero, ya que en la primera (siete de febrero) se ha mostrado muy nerviosa, a pesar de las capacidades que demuestra a diario en clase. De hecho, el trece de febrero me escribe un whatsapp comentándome que no consigue averiguar el producto de su *spot*⁷ y que ni siquiera sabe si se anuncia algo. Le digo que busque las palabras que aparecen en pantalla y le envío el enlace del producto que se anuncia⁸ [S2: *Se supone que anuncia compresas, me da vergüenza decirlo en el vídeo*]. Igualmente, le pido que se relaje y vea el anuncio detenidamente un par de veces más, fijándose en los detalles [I: *Es grabación de audio, pues di productos para la menstruación o regla*]. Marta es sumamente trabajadora, perfeccionista y autocrítica [S2: *Yo las frases que ponía cuando salía la pantalla azul las he analizado*]. Lleva a cabo, con esfuerzo y tesón, varias actividades extraescolares todas las tardes después de la jornada escolar. He podido apreciar, en determinados momentos de la conversación, cierto grado de timidez [S2: *Hay como... Es que no sé cómo explicártelo*] y miedo al fracaso [S2: *Para que nadie las vea. No, es que no sé*]. No está acostumbrada a pensar de manera creativa ni a participar en sesiones interactivas [S2: *Eso se lo dicen a ella. Que puede jugar, que se está divirtiendo. Está jugando. Tirar a la niña. Está mirando como a la gente, está como pensando. Ahora están más contentas*], aunque le he repetido varias veces que no hay respuestas correctas o incorrectas [I: *No es un examen, no te preocupes*]. No obstante, una vez se ha relajado, ha sido capaz de alcanzar un nivel deductivo sorprendente. Las tramas subordinadas o subtramas de su anuncio transmiten mensajes que trascienden lo puramente comercial, ya que las protagonistas deben superar obstáculos externos [S2: *Dice que algunas personas le dicen, le decían que fuese así, una asistente de tienda*] e internos [S2: *(Se siente) mal (porque le decían que fuese asistente de tienda). Quiere ser boxeadora*], provocando continuas peripecias [S2: *Que lucha por sus sueños, que está corriendo tras ellos para conseguirlos*].

El contenido es sincrónico y se añade puntualmente a una observadora explícita como entrevistadora para “animar a que las niñas que se quieren quitar, no lo dejen”. El anuncio utiliza palmadas para controlar el ritmo a lo largo del anuncio [S2: *Empieza con palmas. (Le transmiten) a lo mejor que nos vengamos arriba, que no nos rindamos. (Añade) ¿como sonidos de platos? Las hacen (las palmadas) como más fuertes. Que cada vez, digamos, les dan más ánimo*]. La primera reacción de Marta ha sido relatarme el modo en el que lo ha encontrado [S2: *Puse en Internet, digamos, los anuncios más vistos en 2016 y me salió una página donde había diez anuncios, y encontré este. (Lo elegí) porque era muy bonito. Me encantó, la verdad. (Pedí opinión) a mis padres. Dicen que era muy bonito, que les gustó mucho. Vi uno de un juego. Se llama Clash Royale, y uno de unos perritos. Dudé entre el del perrito y este, pero escogí este porque me gusta más. Iba de una familia que adoptaba unos perritos*]. Sus informantes se muestran a continuación:

7 https://www.youtube.com/watch?v=jXmiu_nr22Y

8 <https://always.com/en-us/about-us/our-epic-battle-like-a-girl>

Tabla 4.3.2.

Resultados del análisis publicitario – S2 (primera sesión)

Publicidad S2
¿Qué producto anuncia? <i>Se anuncia un producto para la higiene de las mujeres.</i>
¿Cuál es la marca del producto? <i>Always, siempre. Siempre quiere que permanezcan las niñas jugando. Porque, digamos, los deportes mantienen la “confidencia” de las niñas. Que siempre confiemos en lo que queremos. [La marca se asocia] con la confianza de las niñas.</i>
¿Cómo es el producto? <i>[Para] cuando les viene la menstruación.</i>
¿Para qué sirve? Di alguna ventaja del producto. <i>¿Cuidar la higiene? [El producto da] seguridad. Que mantiene la confianza de las niñas.</i>
¿Se explica en el anuncio? <i>No.</i>
¿Te apetece comprar el producto? <i>Sí, porque a lo mejor es para ayudar a las niñas, yo qué sé, para ayudar a las niñas a que les hagan caso y puedan jugar. Entonces, pues para ayudar.</i>
¿A quién va dirigido este anuncio? <i>A todo el mundo. A los hombres o a los niños que, digamos, no les dejan jugar a las niñas a lo que quieren. [Va dirigido] a las adolescentes, a las niñas. A las niñas, a la mujer.</i>
¿Cómo son las personas que intervienen en el anuncio? ¿Quién es el personaje principal/secundario? <i>[Las protagonistas y los personajes secundarios] son niñas. No [aparece ningún niño]. [Las protagonistas] son todas adolescentes. [Los personajes secundarios,] también.</i>
¿Te gustaría ser el/la protagonista del anuncio? <i>[Se siente identificada] con la de rugby porque es lo que se parece más al fútbol.</i>

Publicidad S2

¿Descubriste efectos sonoros?

Empieza como con palmas. Va, digamos, subiendo. Va añadiendo, por ejemplo, un piano, una batería. [Cuando una canción termina, va] bajando. [Va subiendo] para animarlas, a lo mejor. Que no paren, que luchen por lo que quieren. Empieza con palmas. [Le transmiten] a lo mejor que nos vengamos arriba, que no nos rindamos. [Añade] ¿como sonidos de platos? Las hacen [las palmadas] como más fuertes. Que cada vez, digamos, les dan más ánimo. Ahora se une como un piano eléctrico o algo de eso. Como un bombo o algo grande cuando le tira la pelota y se ve la pelota, cuando pasa a las letras. Para que se animen. Cuando la pelota cae al suelo y se cambia todo. [La música ayuda a hacer] hincapié [en lo] importante.

¿Una batería? Sí. Ahora, como se ha quedado con otro sonido parado... ¿un piano?, ¿cómo un órgano?, ¿un violín? Para darle volumen a la canción, a las niñas. Esperanza, ánimo. [Empieza a tocar el violín] en "Want to play". A todo lo que quieran jugar. Marcan un punto, digamos, que ganan. Están luchando por lo que quieren. Va creciendo. La batería justo cuando cambia la imagen. Que ya le dejan jugar, que ya puede jugar cuando quiere. La batería da un golpe fuerte y después se queda como el violín ahí, planito, escuchándose un poquito. Termina con una batería. Que no se ha terminado todavía. ¿Cómo te lo explico? Que se queda ahí la chispilla de que sigas. Que siga, que no se acabe.

Analiza las letras y palabras que aparecen en el anuncio (tamaño, colores).

En la pubertad, la confianza de las niñas se desploma. [El celeste,] lo de antes, tristeza pero alegría a la vez. Por un lado, porque no pueden hacer lo que quieren, y por otro porque al final lo van a conseguir. Que se quitan de los deportes, muchas.

Dice que algunas personas le dicen, le decían que fuese así, una asistente de tienda.

Que actúes en el mundo, que quieras jugar como una niña. [Que muestres] cómo se juega como una niña. Que sigas jugando, digamos, como juegas de verdad. Claro, no por ser niña tienes que jugar peor.

¿Crees que el producto funciona tal como lo muestra el anuncio? ¿Por qué?

No, porque no lo muestra.

¿Qué tipo de planos utilizan? ¿Hay movimientos de cámara o cortes de escena? ¿Cuáles? ¿Para qué los utilizaron?

[Plano] de cerca/de lejos, primer plano/plano general. Hay movimientos de cámara cuando, por ejemplo, la niña coge las pesas, cuando juega el partido de rugby y cuando todas las niñas salen con las pelotas de baloncesto corriendo.

¿Recuerdas la frase más importante del anuncio? ¿Cuál es? ¿Qué te sugiere?

La [frase] que más importante me ha parecido a mí es la última, que pone "always" y arriba pone "rewrite the rules", escribe las reglas. Que las niñas luchen por lo que quieren. Luchadora.

¿Cuál es la trama del anuncio?

Trata sobre niñas que quieren jugar a deportes que les gustan, pero no les dejan.

Fuente: Elaboración propia.

Patricia, Sujeto 3, es espontánea, alegre y extrovertida. Muestra interés hacia aquello que le interesa realmente. Entre sus aficiones destaca el baile. Es activa, pero se ha mostrado bastante tranquila, centrada y decidida durante la entrevista, lo que ha sido muy S3 positivo. El anuncio seleccionado pertenece al iPhone 7⁹ (Apple, 2016) y su montaje narrativo es idóneo para identificar e interpretar acontecimientos de una *story*, ya que el *raccord* sobre la mirada del globo rojo produce continuidad entre las escenas del anuncio [S3: (La cámara) *va moviéndose como si fuese el globo. En medio da la casualidad de que siempre está el globo*]. Según sus propias palabras, ha elegido el anuncio por varios motivos [S3: *Porque me gustaba ese tipo de móviles y vi el anuncio en la televisión y después lo encontré por YouTube y me gustó mucho y lo elegí. Aparte, que lo he visto muy chulo e interesante. Había visto otro que era de un hombre que se tiraba a una piscina y veía como que era acuático. Era igual, y del iPhone 7 también. Y entonces pues estuve buscando de esos y me salió ese porque había salido algunas veces buscando música y no lo había visto entero, pero digo: “Bueno, voy a buscarlo” y, cuando lo vi, pues me gustó mucho. He ido directamente (a buscarlo). Me puse en mi ordenador y lo busqué*].

Ha percibido y descrito pormenorizadamente los elementos propios de la composición, centrándose en los escenarios y *performance* de actantes, plagados de interpretaciones emotivas [S3: (Hay) *claridad. (El cielo) está como grisáceo o así. Hay una casa que está como en una zona alejada con jardín y han puesto ropa ahí para que se seque, pero todo blanco y de forma triste. Y de pronto un globo ahí de color. (La casa se encuentra) en los pueblos o en zonas alejadas, alejada de la ciudad. (Ventanas) Hay una abierta, la de abajo, y dos cerradas. Porque ha salido el globo. (El día está) nublado. Frío. A las ocho de la mañana, más o menos. Por eso se reflejaba el globo en el cristal. Un puente, y árboles también. El sol. Se va reflejando también y se va poniendo hacia el globo. Hay unas cuantas (nubes), pero ya no tantas como antes porque ya se está despejando el cielo*]. El orden temporal continuo de todos los componentes audiovisuales evidencia el objetivo del personaje principal [S3: (Las cortinas están) *abiertas para que entre claridad. (Dentro hay) lámparas encendidas. Hay muchos colores por fuera alegres y hay muy tristes, y para darles a esos tristes más tonos alegres para que no se vea tan triste el anuncio. Parece que hay más claridad fuera que dentro. (La señora está) echándole agua a las plantas. ¿Tienen un destino los globos?*]. Las tablas muestran, entre otros datos, las imágenes metafóricas que ha extraído durante la interpretación de los mensajes del anuncio:

9 <https://www.youtube.com/watch?v=GIbipGAPGzs>

Tabla 4.3.3.

Resultados del análisis publicitario – S3 (primera sesión)

Publicidad S3	
¿Qué producto anuncia?	<i>Un teléfono móvil. Tiene mucha imaginación, un móvil no es solo para estar enganchado viendo vídeos y cosas, sino que sirve también para otras cosas.</i>
¿Cuál es la marca del producto?	<i>Apple. [La protagonista recibe] las felicitaciones por su cumpleaños. Yo creo que no [que eso no se puede hacer con otros móviles] porque otras marcas de teléfonos han intentado hacer cosas y al final han fallado los móviles, y no han sabido hacerlo como esta marca.</i>
¿Cómo es el producto?	<i>Chulo y divertido. Se ha demostrado que es un buen producto.</i>
¿Para qué sirve? Di alguna ventaja del producto.	<i>Para mandar un mensaje, ver vídeos chulos y divertidos, para reírse y para hablar con tus familiares y amigos.</i>
¿Se explica en el anuncio?	<i>La imaginación con los colores, sí, para que tú con los globos imagines las cosas.</i>
¿Te apetece comprar el producto?	<i>Sí.</i>
¿A quién va dirigido este anuncio?	<i>A las personas de la ciudad que están tristes, para darles color y alegría.</i>
¿Cómo son las personas que intervienen en el anuncio? ¿Quién es el personaje principal/ secundario? ¿Te gustaría ser el/la protagonista del anuncio?	<i>[La protagonista] es una mujer que es su cumpleaños y no está alegre ni nada porque la ciudad es muy triste y entonces pues ya meten los globos de colores y tiene el iPhone y le dan las felicidades.</i> <i>[Las personas están] tristes hasta que ven los globos de colores y se ponen alegres. No, no se ven muchas. Se ven algunas, pero no. Se ve una mujer anciana pues haciendo cosas, mirando por la ciudad y triste, y vienen los globos y se alegra. La mujer, que es su cumpleaños, y personas paseando.</i> <i>[El personaje principal es] el globo rojo y el secundario, el globo amarillo.</i> <i>[La chica es] más fuerte, otra raza, alegre, valiente, moderna. Ahora mismo está segura y un poco triste. Se va alegrando. Contenta. [Coge el móvil con las] dos manos porque va a contestarlo.</i>

Publicidad S3

¿Descubriste efectos sonoros?

Al final, cuando ya están todos los globos reunidos, se ve diciendo en inglés blanco así de colores para que se viera mejor la letra que el móvil tiene imaginación, y que no es solo para ver vídeos y para estar enganchado.

["Follow you wherever you may go", "Te seguiré donde vayas"] Que da igual a los sitios que vaya el globo, que siempre le seguirá porque siempre lleva la alegría.

["No hay océano demasiado profundo ni montaña demasiado alta que me mantenga alejado de mi amor"] Que por mucho que te vayas lejos o por mucho que no estés tanto conmigo, yo siempre voy a estar ahí, siempre te voy a estar apoyando y queriendo.

["Where you go, I'll follow, I'll follow, I'll follow"] Entrar. Cambiar a otra tonalidad. Subir, ha subido un tono.

[Piano] Más alegría y más, para sentir la música y llevarte por la música tras el globo.

[Violín] Más fuerza.

["You'll always be my true love, my true love, my true love"] Los globos es como que se habían chocado y el rojo le había dado el cariño y es como si fuera la pareja, una pareja.

["My true love, my true love, my true love" coincide] con el corazón. "Happy birthday", que se ha acordado. Marc, el chico, le quiere.

["Forever", "Para siempre". "Serás mi amor verdadero para siempre"] Para que se acuerde y siempre que será él.

[Termina con final ascendente] con el piano. Se va apagando, va como de las notas agudas a las graves. Hace como dos y ya del tirón. Habían empezado con el piano y terminan con el piano. De que va a seguir. [Quieres] seguir viendo el anuncio. Para seguir el anuncio.

Analiza las letras y palabras que aparecen en el anuncio (tamaño, colores).

Letras blancas: [El mismo tamaño], menos el número y la marca. Para que se viera mejor. Cuando tú tienes algo, lo más grande es lo primero que te viene. Porque hay muchos tipos colores de los globos y al ponerlas en blanco se ven mejor porque si le pones otro color, el rojo, por ejemplo [eslogan].

¿Crees que el producto funciona tal como lo muestra el anuncio? ¿Por qué?

Sí, porque he visto marcas de eso y se sabe que es una buena marca.

¿Qué tipo de planos utilizan? ¿Hay movimientos de cámara o cortes de escena? ¿Cuáles? ¿Para qué los utilizaron?

Para darle más alegría y para que sea más vistoso, y más para que la gente se anime más a verlo y a comprar ese producto. Primer plano/Segundo plano. [La cámara] va moviéndose como si fuese el globo. En medio da la casualidad de que siempre está el globo.

Se ve un paisaje más despejado, más luminoso. Y muchos árboles con vida, dando más vida. [Se muestra] desde abajo. [Parece] más grande. Y sigue reflejándose en el agua.

[La cámara] hace como que se acerca. Entre los edificios, dos columnas. [Se abre] a toda la ciudad.

Publicidad S3

¿Recuerdas la frase más importante del anuncio? ¿Cuál es? ¿Qué te sugiere?

Mensajes expresivos en el iPhone 7.

[“Practically magic”] ¿Practica la imaginación? Mágico. ¿La imaginación en el móvil? Que tengas más imaginación con el móvil, no tanto enganchado a una cosa y hablando siempre, que crees algo tuyo propio.

¿Cuál es la trama del anuncio?

Pues es de una ciudad como que está muy triste y ahora entonces empiezan a salir globos de colores para alegrar la ciudad y alegrar las cosas y empiezan a meterse por las casas y eso, a darle color, y entonces anuncia el teléfono de que tiene mucha imaginación y que hay que estar feliz.

Fuente: Elaboración propia.

Sergio, Sujeto 4, es un chico muy motivado con las nuevas tecnologías y los videojuegos, callado y formal, trabajador y discreto. Tiene mucha personalidad y no suele manifestar sus impresiones fácilmente. El anuncio seleccionado¹⁰ muestra claramente la relación entre sujeto y objeto propia de cualquier intriga. Me ha comentado el modo en el que ha encontrado el anuncio [S4: *Estuve buscando en YouTube y me salió ese anuncio y lo quería probar. Yo le dije a mi madre que lo comprara para probarlo. Lo elegí porque me interesó bastante porque, como yo me mancho tanto, pues para limpiar las manchas de cuando me mancho. Yo estuve mirando en YouTube y me salieron muchísimos, y elegí el Vanish Color. Estuve entre uno de un coche y entre este de Vanish. Me decidí por este porque me interesó más que el del coche, porque el del coche estaba menos logrado que este. Este tenía mejor hechos los cortes, estaba mejor explicado el producto... Lo vi antes en la tele, antes de que tú lo dijeras. Lo volví a ver en YouTube*]. En su discurso, ha especificado lo percibido tanto en las imágenes como a través del sonido diegético presente en los diálogos [S4: *(El coche) está bastante nuevo. Sí (es grande, es familiar). No es que se vea un coche barato, la verdad. Se ve un coche bastante caro. (Lo conduce) por una carretera en la que no pasan muchos coches (en) un barrio pequeñito, bien cuidado, bastante adinerado. Parece que vienen de un partido. No, de un partido no, porque dice que ayer le firmaron. Pues del supermercado o de comprar el producto. La casa está bastante limpia. Me produce que tiene bastante dinero esa familia. Esa cocina es cara. (La madre está vestida de otra manera) supongo porque para que pegue con el color del fondo y, lo que resalte, que te fijas en lo que resalte. (Colores amarillo y naranja se parecen a los del) tapón del Vanish. Te explican más o menos cómo tienes que usar el capuchón ese*]. Sus resultados y representaciones están contenidas en la siguiente tabla:

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=eVM-IFUvMT0>

Tabla 4.3.4.

Resultados del análisis publicitario – S4 (primera sesión)

Publicidad S4
¿Qué producto anuncia? <i>Un quitamanchas. Vanish Gold. [Sirve para] quitar las manchas de la ropa.</i>
¿Cuál es la marca del producto? <i>“Quince veces más eficaz”.</i>
¿Cómo es el producto? <i>El producto es “quince veces más eficaz que otros quitamanchas”.</i>
¿Para qué sirve? Di alguna ventaja del producto. <i>Pues que quita mejor las manchas que otros quitamanchas. Pues te va a mejorar en la casa porque quita mejor las manchas.</i>
¿Se explica en el anuncio? <i>Te pone un ejemplo.</i>
¿Te apetece comprar el producto? <i>[Se ve] el producto y bastantes cosas por detrás: un muñeco, está feliz porque está así, levantando las manos: “Dame un abrazo”.</i> <i>Le dará felicidad a la familia, ver un muñeco. Me transmite querer comprarlo, ¿no?, porque es que el muñeco está como si lo quisieras coger.</i>
¿A quién va dirigido este anuncio? <i>Pues a las madres.</i>
¿Cómo son las personas que intervienen en el anuncio? ¿Quién es el personaje principal/ secundario? <i>[Los personajes principales] son las madres, que están dialogando y usando el detergente para quitar las manchas. [Los personajes secundarios,] los niños. [Son personas] bastante jóvenes, las madres no tanto como los niños, pero porque los niños son más jóvenes.</i>
¿Te gustaría ser el/la protagonista del anuncio? <i>No, pero como yo me mancho tanto, pues yo lo uso para quitarme la mancha. El fútbol me gusta, aunque prefiero otros deportes como el baloncesto. [Piensa que, si lo compra, puede ser como el protagonista, jugar partidos y que le firmen la camiseta] porque, si tengo una camiseta limpia, el autógrafo o lo que viene siendo se ve mejor. Nunca me han firmado, pero los he visto. Pues claro [que le gustaría].</i>

Publicidad S4

¿Descubriste efectos sonoros?

Había una música de fondo.

La música sale cuando el niño le está enseñando al otro, la música está para hacerle feliz, y justo cuando la madre se da cuenta de que la camiseta estaba sucia, se para de golpe porque ya no está tan feliz todo. Y cuando ya está limpiando la camiseta, ya vuelve otra vez la música. Se para, la madre se da cuenta de que la camiseta estaba sucia. Después, cuando ya se ve que la está lavando, vuelve la música. [El silencio resalta] cuando la madre le habla, la conversación: que lo lave y que cruce los dedos porque, a lo mejor, no sale la mancha. La madre le dice que es porque no usa el producto, que el producto hace que lo limpie mejor. Creo que sigue con la misma, es la misma música porque al principio salen lo de los tres golpes de la música y al final también.

Se están divirtiendo los niños. [Se para y] volvían al día anterior en el que la madre le estaba explicando. [La música] es distinta. Mientras está de fondo yo pienso que produce incluso felicidad viendo el anuncio. [Se produce otro corte y vuelve] a la madre que está firmando, [a la música] del principio. Por lo de los tres golpes de música. [En orden cronológico, las escenas corresponden] al presente-al pasado-al presente, en el que la madre está firmando la camiseta. Sí [el sonido se corresponde con los cortes temporales del anuncio].

[Al principio,] los niños se estaban divirtiendo. [Al final, el tono de las canciones] baja. Aquí ha subido. No sé por qué la suben. ¿Es rara la canción, no tiene sentido? ¿Sigue? Porque seguirá el anuncio, pero no sale. ¿[Que lo compremos para] crear nosotros nuestra propia historia? Que continuemos nosotros haciéndolo.

Analiza las letras y palabras que aparecen en el anuncio (tamaño, colores).

Había letras pequeñas, mayúsculas, de color blanco y azul. Cuando termina el anuncio, pone unas letras grandes que dicen: "Vanish, el mejor quitamanchas del mercado". Vanish es la que más resalta. La frase más importante del anuncio es "Vanish, el mejor quitamanchas del mercado". Rosa y azul, las letras.

¿Crees que el producto funciona tal como lo muestra el anuncio? ¿Por qué?

Pues sí, porque en el anuncio te pone un ejemplo de cómo funciona con las personas normales. Sí, lo compró [su madre] y lo probé con una camiseta en la que me manché y la quitó.

¿Qué tipo de planos utilizan? ¿Hay movimientos de cámara o cortes de escena? ¿Cuáles? ¿Para qué los utilizaron?

La cámara se va moviendo de lado a lado para enfocar las distintas cosas. Pues para que el anuncio se vea más profesional. ¿Para que el espectador vea las distintas cosas?

Yo creo que son, en plan, están enfocando el producto. Esas son las camisetas que tenían las madres. [No está en primer plano,] lo veo más para atrás. Pues para que nos fijemos más en los detalles del anuncio. Pues para que veamos lo conseguido que está el anuncio. Los detalles.

¿Recuerdas la frase más importante del anuncio? ¿Cuál es? ¿Qué te sugiere?

Número quince en la camiseta: Porque es "quince veces más eficaz".

Publicidad S4

¿Cuál es la trama del anuncio?

Van dos niños en un coche y un niño le dijo al otro que un futbolista famoso le firmó la camiseta, y justo esa camiseta estaba muy manchada. Entonces, la madre se dio cuenta y fue a la casa y la lavó con Vanish Gold, y se quitaron las manchas.

Se están divirtiendo los niños. [Se para y] volvían al día anterior en el que la madre le estaba explicando. [La música] es distinta. Mientras está de fondo yo pienso que produce incluso felicidad viendo el anuncio. [Se produce otro corte y vuelve] a la madre que está firmando, [a la música] del principio. Por lo de los tres golpes de música. [En orden cronológico, las escenas corresponden] al presente-al pasado-al presente, en el que la madre está firmando la camiseta. Sí [el sonido se corresponde con los cortes temporales del anuncio].

Fuente: Elaboración propia.

La entrevista de Carla, Sujeto 5, prevista inicialmente para el quince de febrero, se aplaza un par de días debido a la concreción del aula prevista para llevar a cabo las sesiones universitarias. El catorce de febrero me comunica que le preocupa no llegar a tiempo a su clase de patinaje, que comienza a las cuatro de la tarde, y desconocer algunos detalles de su entrevista [S5: *Seño, yo sigo sin saber cuál es el producto que vende*]. Le indico que resolveremos sus dudas en el horario libre de recreo, pero el quince de febrero no asiste al colegio por motivos de salud. Me intereso por su estado y le envío la traducción de las frases (que los anunciantes han incorporado recientemente al *spot*¹¹), lo cual me agradece.

Durante la entrevista, me comenta dónde ha encontrado el anuncio [S5: *YouTube, busqué anuncios y me salió ese. Me parece muy bonito. Uno era parecido, pero era un anuncio que anunciaba Coca-Cola*¹². (Este) me gustó más porque el hombre ayudaba a las personas]. Curiosamente, el veinticinco de enero Carla comparte por WhatsApp un vídeo cuya trama interna tiene un trasfondo humano muy pronunciado: el maltrato a la mujer. Pese a mis continuas muestras de ánimo [I: *¡Venga, que nos queda muy poquito! Venga, nos queda nada*], ese día la noto algo cansada, lo que achaco a su enfermedad. El montaje del anuncio seleccionado le ha otorgado cierto dinamismo a la narración subjetiva a través de la bondad como *leitmotiv*; si bien la duración de su anuncio, debido al *embedding* y a la repetición de secuencias de eventos, ha hecho que la entrevista se alargue más que las anteriores. En realidad, de vez en cuando ha habido algún intento deductivo fallido [No, (este bolígrafo) *no me dice nada*], pero ha sido capaz de captar, deducir y explicar la información percibida, e incluso de relacionarla con atributos de

11 <https://www.youtube.com/watch?v=uL8H0wqF6rw>

12 <https://www.youtube.com/watch?v=sNEHTTeyATA>

los *characters* o hechos acontecidos en su vida [(La expresión facial del chico es) *alegre porque ayuda a las personas. A mí me ha pasado una vez, pero he seguido. Cuando estaba lloviendo, pasé por debajo y me cayó aquí, pero he hecho así* (sacudiéndose el hombro), y ya está. No (tiene) mucha (suerte). Él ayuda y después le viene que lo ha hecho bien y eso. Ayudando. Ayuda a la planta poniéndola debajo, porque la planta está seca y la pone debajo del agua para que crezca más. (Va) para comer. Sí (trabaja), en la tienda esa con una mujer. (Ropa del chico) Va bien. (Elegante) no mucho. Normal, una camisa y unos pantalones. (Es) de día. Para cuando va a comer, por la tarde más o menos porque va a comer después]. A continuación, presento en tablas la información más relevante y la significación de su entrevista.

Tabla 4.3.5.

Resultados del análisis publicitario – S5 (primera sesión)

Publicidad S5
¿Qué producto anuncia? <i>Lo que el dinero no puede comprar.</i>
¿Cuál es la marca del producto? NS/NC
¿Cómo es el producto? NS/NC
¿Para qué sirve? Di alguna ventaja del producto. <i>Para que la gente ayude, ¿no?</i> <i>Que seamos igual o parecidos, que intentemos hacerlo igual que ese. ¿Ser mejor? [Poder disponer] del dinero, lo usas.</i>
¿Se explica en el anuncio? <i>Sí, para que ayude. Por si cuando tú eres ya muy mayor y, a lo mejor, no uses ese dinero, pues dárselo a otras personas.</i>
¿Te apetece comprar el producto? Sí.
¿A quién va dirigido este anuncio? <i>A la gente. Porque para que la gente piense más en ayudar y eso.</i>
¿Cómo son las personas que intervienen en el anuncio? <i>[El protagonista es] él [el hombre]. [Los personajes secundarios son] una madre y una hija, una señora que trabaja en un restaurante, un hombre que trabaja en una tienda de gafas, un perro.</i>
¿Quién es el personaje principal/secundario? <i>¿Gente que necesita ayuda? Pobre. Normal. Buenas. No [todas], el hombre que trabaja en una tienda de gafas se le ha quedado mirando como diciendo que no va a conseguir nada haciendo eso.</i>

Publicidad S5

Chico: *Alegría, satisfecho, no está arrepentido de lo que está haciendo. [Obtiene] como las gracias. [El perro] le sigue. ¿La buena acción? Por hacerlo, que lo ha hecho bien y pues que le ha ayudado. [Han pasado] semanas porque ahora la planta está más grande. El hombre está más cambiado, ahora tiene más luz. Está más arreglado que antes. Puede que sí [que hiciera lo mismo que el chico], pero es que ahora no porque mi madre no me deja darle tanto dinero. No tiene mucho, pero de lo poco que tiene da a la gente. Comer arroz. Está sin camiseta y está sentado en el suelo a oscuras. Masticando, [con la boca] abierta. Él también tiene hambre. Ahora sí es natural. Está de perfil, es para que se vea más a cámara. Darle de comer a sus animales. La luz le ilumina a él. No tiene mucho, pero que ayuda bastante. [Le parece] normal, [le cae] bien. Rezar relajado. Ha hecho así muy lento. ¿Rascarse? ¿Un mosquito? No es un lugar tan como las personas normales. Que no tiene mucho tampoco, que es de pobres. Cuando él ha ayudado a la planta, puede ser que haya funcionado y se ve bien con él mismo, que no se arrepiente de lo que ha hecho. Él tiene comida y eso, pero no mucho. Se la gana ayudando. Ya se ha puesto la gorra. Como si le esperaran ya todos los días en un trabajo de esos. Sigue ayudando. Sigue alegre y rezando. Si eres de una religión y rezas, es para ser bueno. [El mundo sería] muchísimo mejor [si nos parecíamos a él].*

Planta: *No [es un personaje]. También le ha ayudado. Sí [evoluciona]. Sí [es un personaje]. Ha crecido un poco más. También ha cambiado. A lo mejor la planta se siente ahora mejor porque ha crecido más. Flores blancas como el color blanco.*

Vendedora: *No lo conoce y viene a ayudarlo. No [se alegra], no [la conoce]. Ropa sucia. [Clase social] baja. El delantal. [La sombrilla] deshilachada. ¿Una planta? Es como se siente la mujer, que ella no ayuda tanto. No ve como el hombre, que ve mejor y va ayudando a todo el mundo. Le ayuda y no le recibe bien. Encima de que le ayuda, se enfada. El chico corre como diciéndole perdón. Se ayudan también. Ahora le está ayudando también a conocer que tiene que ayudar. Le dice como que mire para allá o algo y después lo levanta él solo. [El chico la mira] como diciendo que antes no era así, que ahora ha aprendido a ser mejor.*

Perro: *[Día] nublado. Un perro que le pide que le dé de comer. Marrón y blanco. Más blanco que marrón. [Color blanco] Alegría, paz. [Manchas marrones] ¿Que no está tan bien como si estuviera en una casa? [Color marrón] ¿Pobreza? El hombre se le queda mirando como diciendo que no sabe de quién es ni de dónde viene. [Le da] un trozo de pollo, uno entero. Es [alegre y humilde]. Ahora hay más sol. [Se refleja] en la pared, derecha. A lo mejor no se lo iba a dar y el perro estaba que lo necesitaba y ahora se lo ha dado. Le da otra vez la pata. En vez de darle uno, le da dos para ayudarlo más. Alegre, como diciéndole: “No te doy uno, te doy dos”. El perro ya le ha cogido cariño y se quiere ir con él. [El chico] le acaricia, le da mimos. [Le considera] su dueño, su amigo porque le sigue con la mirada y le da la pata y le deja que le acaricie. Porque, a lo mejor, si es un perro callejero no le gustaría que otras personas le acaricien sin saber quién es.*

Publicidad S5

Óptico: *Diciéndole como que no va a servir para nada porque él se va a quedar con más hambre. Como diciendo que no le va a servir para nada y que no sabe por qué hace eso. Diciéndole que no con la cabeza. Leyendo un periódico. Le sigue diciendo que no va a servir para nada, que no va a conseguir nada. Se quita las gafas, como diciendo que no puede ser verdad.*

Cocinero: *¿Triste? El hombre está ahí [callejón] metido, como sin ver la luz ni nada. De oscuridad. Por aquí, luz. [Las luces están] encendidas. ¿Un poco iluminado? Oscuro, porque eso no ilumina mucho. Pero si las letras están tan para atrás, no le ilumina. Que es muy cerrado y, que no habla mucho y que no le gusta ayudar ni pensar bien en los demás ni nada. [Humo negro] Que está como siempre cabreado.*

Madre e hija: *Le piden dinero... Bueno, le saludan con la cabeza. Lee el cartel, y le da pena y le da todo lo que tiene menos un poco para comer y eso. [Pedían] para educación. No está muy fiable, pero se lo da porque piensa que lo va a necesitar más que él. [La madre] mirándole la cara para ver si está muy contento con lo que hace. Le sigue dando, y la niña se le queda mirando como diciendo que viene todos los días y le ayuda mucho porque así le va a ayudar a una educación buena. [El chico está] alegre, porque sabe que le va a ayudar mucho. [Primero mira] al dinero, porque a lo mejor le va a hacer a él falta también, pero se lo da. [La hija] como dándole pena también de él, porque él también lo va a necesitar. [El chico] como diciéndole que ella lo va a necesitar más. [La madre] diciéndole gracias también. ¿Mirándole para ver cómo reacciona? Triste porque la hija no se siente bien cuando le dan mucho dinero porque, a lo mejor, él lo necesita más. [La hija] le está enseñando a la madre a contar.*

Anciana: *Le ha puesto comida a una persona que no tiene dinero. Plátanos. Parece que tampoco sale a la calle y que está encerrada porque no tiene ropa para salir y no tiene nada para arreglarse. Abre [la puerta] y no sale, solo coge los plátanos. ¿Mirar? [Vive] sola porque si viviera con alguien le ayudaría a salir, le compraría comida. Coge los plátanos, como sorprendida.*

Pasajera: *No le conoce tampoco y a lo mejor dice: "¿Y por qué me quiere dejar el sitio?" Le mira y él sonríe como diciéndole que sí, que se puede sentar. Está todo el mundo mirando para la ventana, y ella está cansada y se pone a mirar para el frente. [Ella está] seria. [Él está] sonriendo. El hombre se siente bien haciendo lo que hace. No se sabe si va a aceptar el asiento o no. A conseguir lo bueno de lo que ha hecho. Contenta, como diciendo que ojalá existieran más personas como él.*

¿Te gustaría ser el/la protagonista del anuncio?

Sí [se siente identificada]. Puede que sí [hiciera lo mismo que el protagonista], pero es que ahora no porque mi madre no me deja darle tanto dinero.

¿Descubriste efectos sonoros?

La música, como una historia. Que te están contando una historia y te ponen esa música, pero este es más triste de ayudar, pues te ponen esa música. Sí [le transmite tristeza].

Empieza a sonar cuando ayuda. El agua. Que iba tranquilo. Con un piano tranquilo. ¿Buena acción?, ¿humildad?

Publicidad S5

Momento álgido (chico, madre e hija): *No está la niña. El hombre, sorprendido. Y la mujer, mirándole, no sé por qué tiene esa cara. Que no le dé más dinero. Es verdad. [El cartón está] arrugado, sucio, roto. [Se escucha] a la niña. [La música] se para. El [sonido] de la niña corriendo, alegre. Alegría. Que está alegre porque ya tiene, que se siente mejor que antes. ¿Correr, andar? Y la niña se queda sonriéndole como diciéndole gracias. Porque le mira, que es como que siempre viene y le dice, como dándole las gracias [la hija]. Emoción también, porque ve al chico que se siente bien, porque ella pensaba que a él también le iba a hacer falta, pero la ha visto que está bien [la madre]. Porque ella pensaba que no tendría dinero para él, pero ha visto que ha sonreído y se ha sentido bien, entonces ella ha pensado que lo que pensó no era como creía. [A partir de este momento] música más alegre, más rápida.*

“Siente el amor”: Le están abrazando. Largo porque lo han cortado y no se sabe si va a durar más. Alegría, no como antes que estaba en la casa. Ahora empieza la música otra vez más fuerte, más rápida. Sorprendida.

Final: [Termina] *ascendente. Yo lo veo más para arriba. He escuchado de las dos. [Lo más normal es] para abajo. [Para arriba sugiere] como más alegría, más normal. Que siguiera, pero con nosotros. Unas cuerdas cuando hace lo bueno, cuando ayuda a esa mujer. El [momento en] que se quita las gafas. Se está parando porque no sabían si lo iba a aceptar o no. Va más alto, ¿no? [Un instrumento] muy de fondo cuando hace lo suyo. Regar las plantas. Vida. Antes cuando estaba sentado con el perro mirando para el frente, era el mismo fondo que el de ahora. No está solo.*

Analiza las letras y palabras que aparecen en el anuncio (tamaño, colores).

Son blancas. A mí me gusta [el color blanco]. [Las letras blancas transmiten] buena acción.

¿Crees que el producto funciona tal como lo muestra el anuncio? ¿Por qué?

No, porque todas las personas no piensan igual y no sería igual.

¿Qué tipo de planos utilizan? ¿Hay movimientos de cámara o cortes de escena? ¿Cuáles? ¿Para qué los utilizaron?

Principal, ¿no? Primer plano.

Cortan escenas para que salga otra. [Los planos] normales, de medio. Te ponen escenas que parece que estás en la calle, en ese sitio, pero no estás. Yo creo que están en la calle. Está preparado, está peinado. Le han metido como efectos borrosos y eso porque no se ve lo que hay atrás. Brillo en el hombre por las manos y eso, y por los hombros. [El día] está nublado pero con el sol. [La luz puede significar] ¿Paz?, alegría. ¿Que deja las soluciones que él ha hecho para lo último? Tres escenas, pero empiezan ayudando. Después, viendo como el proceso de lo que ha ayudado, y como el final. Para él sí [se complica], un poco [en el nudo]. Porque después [en el desenlace] él lo vuelve a tener todo otra vez, porque se pone a trabajar, consigue el dinero.

Sabiendo que el chico es tan bueno, se lo llevaría a la casa.

Ahora se lo da en la mano. [Antes comía] en el suelo. Mono, ¡qué bonito! [mirada]. [Imagina] que le acaricia. Al perro, le está acariciando, diciéndole que se va y que va a volver otro día. Como diciéndole adiós, que va a volver otro día.

Publicidad S5

¿Recuerdas la frase más importante del anuncio? ¿Cuál es? ¿Qué te sugiere?

Que ayudes siempre y que no pienses, que no seas como la china esa al principio, que no agradecía.

“Cree en lo bueno”. Que creas en lo que está bien, que no hagas lo que está mal.

¿Cuál es la trama del anuncio?

Un hombre que tampoco tiene mucho, pero ayuda a los demás.

Fuente: Elaboración propia.

Los sujetos han utilizado la televisión e Internet, en el orden expuesto, como medios predilectos para la consulta y elección de los anuncios. En efecto, tres de los cinco alumnos han visto el anuncio antes en televisión y les ha llamado la atención, por lo que han decidido buscarlo en la web para obtener el *link*.

Tabla 4.3.6.

Mass media utilizados para la selección de anuncios (primera sesión)

Mass media utilizados para la selección de anuncios				
S1	S2	S3	S4	S5
TV	Internet	TV	TV	Internet
(BOING)	(YouTube)	Internet	Internet	(YouTube)
Internet		(YouTube)	(YouTube)	
(YouTube)				

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que ha habido tres receptores (Patricia, Sergio y Carla) incapaces de identificar el destinador [**S3**: *Mensajes expresivos en el iPhone 7*; **S4**: *Quince veces más eficaz*; **S5**: *Lo que el dinero no puede comprar*], aunque tuvieron claro el destinatario. En el caso de Carla es comprensible, pues su anuncio mostraba la marca del producto en otro idioma y codificaba sus características. Quieren consumir los productos que se anuncian (Sergio ya lo había hecho), por motivos internos o externos [**S2**: *Para ayudar*; **S1**: *Porque está chula y me transmite felicidad*]. Asimismo, los receptores han comprendido la coherente e indisoluble interacción entre texto, imagen y sonido propia del lenguaje audiovisual:

S1: *Se para cuando le dice lo de la cena y él dice lo de: “Contigo”. Yo creo que es para que esa parte resalte el parón y tú estés escuchando la música y dices: “¡Huy!, se ha parado, y mires”. Es un cambio de música para que te atraiga el anuncio, para que te atraiga la tele.*

S2: *Ahora se une como un piano eléctrico o algo de eso. Como un bombo o algo grande cuando le tira la pelota y se ve la pelota, cuando pasa a las letras. Para que se animen. Cuando la pelota cae al suelo y se cambia todo. (La música ayuda a hacer) hincapié (en lo) importante. (Empieza a tocar el violín) en “Want to play”. A todo lo que quieran jugar. Marcan un punto, digamos, que ganan. Están luchando por lo que quieren.*

S3: *(“My true love, my true love, my true love” coincide) con el corazón. “Happy birthday”, que se ha acordado. Marc, el chico, le quiere.*

S4: *La música sale cuando el niño le está enseñando al otro, la música está para hacerle feliz, y justo cuando la madre se da cuenta de que la camiseta estaba sucia, se para de golpe porque ya no está tan feliz todo.*

S5: *“Siente el amor”: Le están abrazando. Largo porque lo han cortado y no se sabe si va a durar más. Alegría, no como antes que estaba en la casa. Ahora empieza la música otra vez más fuerte, más rápida. Sorprendida].*

Con todo, solo dos sujetos femeninos han cuestionado la veracidad publicitaria, al afirmar que el producto no funciona tal y como se muestra en el anuncio (no se patentiza su uso). Marta ha permanecido en el plano externo y lo ha achacado a motivos visibles, pero la respuesta de Carla ha marcado un punto de inflexión, ya que ha extrapolado y enjuiciado la bondad [**S5:** *No, porque todas las personas no piensan igual y no sería igual*]. Han aprendido a diferenciar e identificar los planos principal y general. Esta simple clasificación inicial se ha ramificado progresivamente en encuadres tomando como referencia la posición de la cámara en la escena. Por ejemplo, Patricia ha podido distinguir un plano cenital al apreciar que el globo parecía “más chiquitito”. Y Carla ha identificado un contrapicado al afirmar que la ciudad se ve “más pequeña desde arriba” y, desde abajo, parece “supergrande”. Tampoco ha pasado desapercibida la intención con la que se producen los cortes de escena y distintos enfoques:

S1: *Para que el hombre, como es el que está hablando, que salga enfocado él y que, como está mirando a ella, a cámara... para que se vea a quién le está hablando.*

S2: *Ahora están más contentas. Que marcan un punto, digamos, que ganan.*

S3: *Para darle más alegría y para que sea más vistoso, y más para que la gente se anime más a verlo y a comprar ese producto.*

S4: *Para que nos fijemos más en los detalles del anuncio. Pues para que veamos lo conseguido que está el anuncio. Los detalles.*

S5: *Cortan escenas para que salga otra. (Los planos) normales, de medio. Te ponen escenas que parece que estás en la calle, en ese sitio, pero no estás. Yo creo que están en la calle. Está preparado, está peinado. Le han metido como efectos borrosos y eso porque no se ve lo que hay atrás. Brillo en el hombre por las manos y eso, y por los hombros. (El día) está nublado pero con el sol. (La luz puede significar) ¿Paz?, alegría].*

Las deducciones de los sujetos masculinos y femeninos difieren respecto al eslogan. Ellos lo relacionan con el contenido global del anuncio, y ellas con su identidad, deseos y principios.

Tabla 4.3.7.

Opiniones de los sujetos respecto al eslogan (primera sesión)

Sujetos	Eslogan	Sugerencia
S1 Ignacio	Glovo, ya vamos nosotros	<i>Que te ahorran trabajo.</i>
S2 Marta	Always rewrite the rules	<i>Que las niñas luchan por lo que quieren.</i>
S3 Patricia	Practically magic	<i>Que tengas más imaginación con el móvil. Que crees algo tuyo propio.</i>
S4 Sergio	Quince veces más eficaz	<i>Porque “es quince veces más eficaz”.</i>
S5 Carla	Believe in good (Cree en lo bueno)	<i>Que creas en lo que está bien, que no hagas lo que está mal.</i>

Fuente: Elaboración propia.

A pesar de que la publicidad intente apelar a las emociones de los receptores haciendo uso de una historia que transmite mediante aparatos, procesos y modos, los razonamientos de la muestra han estado a la altura de estos mecanismos persuasivos.

4.4. RELATO AUDIOVISUAL

Pasamos a analizar la historia como portadora de mensajes publicitarios a través de sus elementos narrativos. Como se sabe, Internet supone el acceso al mundo de las nuevas generaciones. Evidentemente, los publicistas no han dejado escapar la oportunidad de ubicar sus anuncios en este medio para promocionar sus productos, y qué mejor modo de atraer la curiosidad de los nuevos espectadores que a través de una buena historia: algunos anuncios, a pesar de su brevedad, simulan la estructura de las superproducciones al mostrar un enganche o *hook* al inicio y un epílogo a modo de resolución [S4: *Vanish ha limpiado la firma y toda la suciedad, y la madre está volviendo a hacer la firma para que el niño no se dé cuenta. Como se ha borrado la firma por el producto que lo ha lavado, pues volver a poner la firma. Lavar la ropa para que se quite la suciedad de la camiseta*]. El alumnado, poco habituado a identificar mecanismos manipulativos, no ha sido consciente de la relación entre determinados aspectos hasta que se han planteado. Una vez llegados a este punto, la evolución ha sido inmediata, captando el doble sentido de las palabras y *plantíng*. La mención anticipada de elementos ha hecho que algunas unidades narrativas se hayan comprendido *a posteriori*:

[S2: *Siempre, confianza. Pues que siempre confiemos en lo que queremos. (En el futuro,) ya la dejan pasar porque hay un camino donde puede salir, jugar a lo que quiere.*

S3: (Globos) *Cuerda. Claridad, como más transparencia, lo que llevaba siempre el rojo. (Simbolizan) personas. En un cumpleaños siempre hay globos, y como si estuviese en una fiesta. El amor. (El camino que recorre) la persona, el mensaje. Encima del corazón como para darle ese color rojo de amor al corazón.*

S5: *¿Que lleva también carga y va ayudando? (Va cargando también) con lo suyo. Ahora lleva menos peso porque tiene otra mochila. Por ayudar a los demás tiene más recompensa, y también le van a ayudar. Lo mismo, sigue ayudando, (como) nuestra madre. Sorprendido. Ahora tiene la camisa más corta. Todo lo que ha hecho le está dando más solución, como mejor que antes. Camisa y pantalón, y la mochila. ¿Es porque quiere seguir ayudando? Ahora tiene menos peso porque se siente mejor. Ayudar*].

Han discriminado, sin dificultad y apoyándose en la voz sincronizada, entre la información explícita e intención de los protagonistas [S1: (La casa pertenece a la pareja) *de la derecha. Lo dice en tono irónico. Bromista*] y la función cardinal implícita y fuera de campo [S1: *Parece que la mujer pone una buena cara, una buena respuesta, porque después el chico levanta la ceja, y después sale ahí el menú con la comida*], reconociendo, previo al final del relato, el efecto de intriga o sorpresa a través de un breve *cliffhanger* que se adelanta a la resolución [S1: *Para que el hombre, como es el que está*

hablando, que salga enfocado él y que, como está mirando a ella, a cámara... para que se vea a quién le está hablando. Quieren misterio].

Me ha sorprendido, de igual modo, su capacidad para identificar elementos de la estructura narrativa, como el conflicto o complicación del *plot*, cuya progresión va *in crescendo* hasta el clímax, mostrado de manera subjetiva [S2: (A partir de este momento, están) *más alegres*]. Han sabido explicar el *plot point*, producido por el mediador sobre un personaje secundario, apuntando a la lógica de las acciones [S5: (Vendedora) *Ella no ayuda tanto. No ve como el hombre, que ve mejor y va ayudando a todo el mundo. Le ayuda y no le recibe bien. Encima que le ayuda, se enfada. El chico corre como diciéndole perdón. Se ayudan también. Ahora le está ayudando también a conocer que tiene que ayudar. Le dice como que mire para allá o algo y después lo levanta él solo. (El chico la mira) como diciendo que antes no era así, que ahora ha aprendido a ser mejor*].

A medida que ha avanzado la entrevista, han definido la temporalización del *plot* e identificado, gracias al sonido asincrónico, los eventos anteriores a la cronología presente que interrumpen la linealidad de la historia. Esta anticipación o *flashforward* altera el tiempo de discurso y se manifiesta a modo de pausas y cambios de sonido [S4: *Se están divirtiendo los niños. (Se para y) volvían al día anterior en el que la madre le estaba explicando. (La música) es distinta. Mientras está de fondo yo pienso que produce incluso felicidad viendo el anuncio. (Se produce otro corte y vuelve) a la madre que está firmando, (a la música) del principio. Por lo de los tres golpes de música. (En orden cronológico, las escenas corresponden) al presente-al pasado-al presente, en el que la madre está firmando la camiseta. Sí (el sonido se corresponde con los cortes temporales del anuncio)*]. En otras ocasiones, los saltos diacrónicos han dirigido el tiempo del relato [S5: (Han pasado) *semanas porque ahora la planta está más grande. El hombre está más cambiado, ahora tiene más luz. Está más arreglado que antes*]. Un aspecto destacable ha sido la diferencia entre el mundo narrativo y el mundo posible [S5: *Reza para ser bueno. Sí (deberíamos parecernos a él. El mundo sería) muchísimo mejor*], propiciado por la consonancia entre la conciencia del narrador extradiegético, con su punto de vista subjetivo en tercera persona, y la del personaje principal de la intriga.

El corte de escenas ha servido para delimitar el planteamiento de la historia, con su inicio, nudo y desenlace:

[S4: *Se están divirtiendo los niños. (Se para y) volvían al día anterior en el que la madre le estaba explicando. (La música) es distinta. Mientras está de fondo yo pienso que produce incluso felicidad viendo el anuncio. (Se produce otro corte y vuelve) a la madre que está firmando, (a la música) del principio. Por lo de los tres golpes de música. (En orden cronológico, las*

escenas corresponden) *al presente-al pasado-al presente, en el que la madre está firmando la camiseta. Sí* (el sonido se corresponde con los cortes temporales del anuncio).

S5: *¿Que deja las soluciones que él ha hecho para lo último? Tres escenas, pero empiezan ayudando (comienzo). Después, viendo como el proceso de lo que ha ayudado, y como el final. Para él sí (se complica), un poco (en el problema). Porque después (en el cierre) él lo vuelve a tener todo otra vez, porque se pone a trabajar, consigue el dinero].*

Respecto a los personajes del *storyworld*, no solo los han identificado y trazado minuciosamente, sino que han sido capaces de determinar su evolución con gran precisión, a lo que han ayudado las palabras del narrador y sonidos presentes en la narrativa heterodiegética [**S5:** “¿Y en tu vida?: A nosotros. Que cómo es nuestra vida. Ayudar. Que siga (el anuncio), que ahora nosotros le demos su recompensa de todo lo que ha hecho]. De igual modo, los han ubicado en contextos concretos donde puedan superar la prueba que accione sus sueños [**S2:** *El anuncio significa que las niñas también tenemos derecho a hacer lo que queramos, que todo el mundo tiene los mismos derechos. Que las niñas quieren jugar a algo y no les dejan. Por un lado, tristeza, sí, porque quieren jugar a algo y no pueden. Que ella (la niña francesa) quiere hacerlo, pero no le dejan*], para lo que ha sido de vital importancia el reconocimiento del arco o evolución de los personajes a lo largo de la historia, partiendo de sus carencias [**S2:** *Quiere ser boxeadora. ¿De qué se está protegiendo? De las lecciones, de lo que dicen los niños y las cosas, y la gente que no puede. Que luchemos por lo que queremos, que corramos hacia ello*]. De igual manera, han sido conscientes de los puntos de no retorno [**S5:** (Pedían) *para educación. No está muy fiable, pero se lo da porque piensa que lo va a necesitar más que él. Le sigue dando, y la niña se le queda mirando como diciendo que viene todos los días y le ayuda mucho porque así le va a ayudar a una educación buena. (La hija) como dándole pena también de él, porque él también lo va a necesitar. Triste porque la hija no se siente bien cuando le dan mucho dinero porque, a lo mejor, él lo necesita más. (La hija) le está enseñando a la madre a contar*].

Han quedado patentes el antihéroe o personaje ordinario, que destaca por su apatía [**S5:** *Pero es que el hombre que trabaja en una tienda de gafas se le ha quedado mirando como diciendo que no va a conseguir nada haciendo eso*] y al que podríamos calificar como antagonista, puesto que parece oponerse inicialmente al objetivo del protagonista desde un punto de vista moral [**S5:** *Le sigue diciendo que no va a servir para nada, que no va a conseguir nada. Se quita las gafas, como diciendo que no puede ser verdad*], además de muchos otros personajes cuya descripción y recorrido se recoge en las tablas individuales. Muestro un resumen de este apartado:

Tabla 4.4.1.

Estructura narrativa (primera sesión)

Estructura narrativa	
Elementos	Planteamiento: Inicio, Nudo, Desenlace Clímax <i>Plot point</i> Punto de no retorno Personajes
Temporalización	Linealidad Saltos diacrónicos
Personajes	Mediador Antagonista
Procesos	Prueba Arco o evolución

Fuente: Elaboración propia.

Dejando de lado la terminología, el alumnado es consumidor de narraciones desde edades tempranas, por lo que posee, de manera inconsciente, parte del entramado necesario para comprender, analizar y construir una historia usando, para ello, la creatividad.

4.5. CREATIVIDAD

Una vez analizados los mecanismos con los que cuenta el lenguaje publicitario para mostrarnos sus productos a través de una historia, hemos pasado al componente imaginativo, crucial en cualquier composición narrativa. El análisis de la creatividad desde la fase inicial de la investigación mediante las herramientas cognitivas propuestas por Egan (1997) marcará un punto de partida que permita conocer el potencial imaginativo del alumnado. Cualquier medio, analógico o digital, contiene lenguaje denotativo que activará asociaciones subjetivas, culturales y emocionales (connotaciones). Veremos los efectos de este proceso y su correspondencia con la intención de los creadores. Del mismo modo en el que la infancia convierte su paraguas en una espada, los componentes del caso objeto de estudio han hecho lo propio con los elementos denotativos de sus anuncios, como evidencian sus testimonios.

Su grado deductivo ha ido aumentando a medida que avanzaba la entrevista, extrayendo relaciones de causalidad aun sin habersele solicitado [**S1**: *Le sorprende que diga eso. Porque los pañales los usan solo los bebés y ellos no tienen hijos*; **S5**: *Fuerza, están supercontentos*] y llegando a un nivel profundo de significación del discurso apoyándose en indicios [**S1**: *¿Qué quieren tener un hijo?*; **S5**: *¿Triste? El hombre está ahí (callejón) metido, como sin ver la luz ni nada. De oscuridad. Por aquí, luz. (Las luces están) encendidas. ¿Un poco iluminado? Oscuro, porque eso no ilumina mucho. Pero si las letras están tan para atrás, no le ilumina. Que es muy cerrado y, que no habla mucho y que no le gusta ayudar ni pensar bien en los demás ni nada. (Humo negro) Que está como siempre cabreado (metáfora)*].

Ciertos acontecimientos, como *inserts* a lo largo de los relatos, han permitido obtener valiosas conclusiones [**S3**: (El globo) *choca y no explota. Es como si fuera un ser vivo y tú, cuando te chocas con algo, no explotas. Un roce. Pedir disculpas. No pasa nada, avanzas. Sí, pero si te tropiezas y te caes, tú te levantas y sigues (pensamiento abstracto)*]. Dada la profundidad de campo, la disyunción entre fondo y figura ha sido lo suficientemente nítida para apreciar elementos aparentemente irrelevantes y que pasaban desapercibidos [**S2**: *Valla: Hay una valla. Como una valla grande. Está al final. Se corta. Hay un tubo. Por ahí, sí (podría pasar). Como un puente. Que, digamos, no puede pasar porque la tienen retenida, que no la dejan jugar a lo que quiere, no la dejan bajar a jugar*]. El alumnado ha identificado en su recorrido visual la antítesis (**opuesto binario**) entre ambas partes de la pantalla, la izquierda y la derecha, con sus diferencias y respectivos contenidos:

[**S3**: (La luz) *en los globos, derecha. A amanecer, los de la derecha. Porque están con la claridad y van más para arriba para meterse por los sitios. (Da sensación de que está) muy cerrada. Y como está como muy oscuro, da la sensación de estar más cerrado.*

S4: (De repente, la pantalla se va dividiendo en dos) *partes. Una parte que está más colorida. En la parte de la derecha parece que está todo limpio y parece que lo han limpiado con ese producto. Una mano se ve más luminosa que la otra, pero por la iluminación. (La otra, parece) más sucia*].

Interpretaron el final ascendente de la música de la misma manera:

[**S2**: *Que no se ha terminado todavía. ¿Cómo te lo explico? Que se queda ahí la chispilla de que sigas. Que siga, que no se acabe.*

S4: (Al final, el tono de las canciones) *baja. Aquí ha subido. No sé por qué la suben. ¿Es rara la canción, no tiene sentido? ¿Sigue? Porque seguirá el anuncio, pero no sale. ¿(Que lo compremos para) crear nosotros nuestra propia historia? Que continuemos nosotros haciéndolo*].

Los instrumentos musicales (bombo, violín, piano) reciben connotaciones optimistas: ánimo, fuerza, alegría; mientras que elementos opresivos (reja, valla) producen malestar: prisión, retención.

Las tablas clasifican y clarifican el uso de la fantasía como herramienta cognitiva.

Tabla 4.5.1.

Nivel denotativo/connotativo del S1 (primera sesión)

Denotación	Fantasía	Connotación
<u>S1</u>	<u>¿Qué ves aquí?</u>	<u>¿Qué quieren transmitir?</u>
Decoración, sillón	[Decoración] <i>No hay nada así muy especial, como diciendo que no es que estén en un ambiente especial. <u>Que es como si estuvieran tranquilos en su casa.</u> Que no es que están en ningún parque...Queda también muy bonito.</i> [Sillón] <i>Para que sea como si estuvieran normal, ahí, en el sillón hablando de lo que sea y que de repente pase algo, y así vean la utilidad de la aplicación las demás personas. <u>Porque los sillones es como de estar más tranquilo.</u> En la cocina uno está más ocupado... O estás cocinando o estás hablando con alguien que está cocinando y es más tranquilo.</i>	Tranquilidad
Pensamiento del chico	<i>Le sorprende que diga eso. Porque los pañales los usan solo los bebés y ellos no tienen hijos. ¿Qué me estás diciendo: “bebé”? ¡Ah!, o como son pareja, <u>¿que quieren tener un hijo?</u></i>	Paternidad
Palabras del chico	<i>Lo dice en <u>tono irónico</u>. <u>Bromista</u>.</i>	Ironía, Broma
Ambiente	<i><u>Tranquilo y alegre</u>. Formal. Bueno, no es que sea formal de un sitio. Es <u>informal</u>, es una casa.</i>	Tranquilidad, Alegría, Informalidad

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4.5.2.

Nivel denotativo/connotativo del S2 (primera sesión)

Denotación	Fantasía	Connotación
<u>S2</u>	¿Qué ves aquí?	¿Qué quieren transmitir?
"Rewrite the rules"	La [frase] que más importante me ha parecido a mí es la última, que pone "always" y arriba pone "rewrite the rules", escribe las reglas. Que las niñas luchan por lo que quieren. <u>Luchadora.</u>	Lucha
Música ascendente, palmadas	[La canción va subiendo] <u>para animarlas, a lo mejor. Que no paren, que luchen por lo que quieren.</u> [Palmadas] Que nos vengamos arriba, que no nos rindamos. Cada vez les <u>dan</u> más <u>ánimo</u> .	Ánimo, Voluntad
Bombo	Ahora se une como un piano eléctrico o algo de eso. Como un bombo o algo grande cuando le tira la pelota y se ve la pelota, cuando pasa a las letras. Para <u>que se animen.</u>	Ánimo
Violín	¿Una batería? Sí, ahora como se ha quedado con otro sonido parado, ¿un piano? ¿Cómo un órgano? ¿Un violín? Para darle volumen a la canción, a las niñas. <u>Esperanza, ánimo.</u> [Empieza a tocar el violín] en "Want to play". A todo lo que quieran jugar. Marcan un punto, digamos, que ganan. <u>Están luchando por lo que quieren.</u>	Esperanza, Ánimo, Lucha
Final ascendente	Va creciendo. La batería justo cuando cambia la imagen. Que ya le dejan jugar, <u>que ya puede jugar cuando quiere.</u> La batería da un golpe fuerte y después se queda como el violín ahí, planito, escuchándose un poquito. Termina con una batería. Que no se ha terminado todavía. ¿Cómo te lo explico? Que se queda ahí la chispilla de que sigas. <u>Que siga, que no se acabe.</u>	Continuación
Pesas	[La niña] está <u>triste</u> . Como <u>desanimada</u> , un poquito [por lo que le dicen. Pero,] levanta las pesas, no le cuesta. Lo hace. [Contrasta] lo que te está diciendo con lo que aparece en la imagen. La niña vence a las pesas. <u>Sí, puede.</u>	Tristeza, Desánimo, Voluntad
Pelota	Está tirando la bola. <u>Hace lo que quiere.</u>	Voluntad
Blanco	[Dos palabras blancas] La marca y confianza. Que siempre <u>confiemos</u> en lo que queremos.	Confianza

Denotación	Fantasía	Connotación
S2	¿Qué ves aquí?	¿Qué quieren transmitir?
Casco y guantes	<i>Está como <u>luchando</u> por sus cosas, por lo que le gusta. [Se siente] mal [porque le decían que fuese asistente de tienda]. Quiere ser boxeadora. ¿De qué se está <u>protegiendo</u>? Está como triste. [Solo se le ve] la nariz y los ojos. [Se protege] de un puñetazo. [En la vida, se protege] de las lecciones, de lo que le dicen los niños y las cosas, y la gente que no puede. Se ha puesto como más contenta. <u>Pelear</u>. Estaba triste porque decían que fuese asistente de tienda. Me quiere pegar.</i>	Lucha, Protección, Pelea
Balón naranja	<i>[Lo tiene en la mano] porque ha estado jugando. ¿Para <u>animar</u> a que jueguen? ¿Para animar a que nadie lo deje? Animar a que las niñas que se quieren quitar, no lo dejen. <u>Alegría</u>. <u>Fuerza</u>. <u>Lucha</u>. <u>Encestarlo</u>. Tirar a canasta. A pasarla a un compañero. Nuestro turno de jugar, de <u>empezar a hacer lo que queremos</u>. <u>Alegría</u>, que es nuestro turno de <u>empezar a jugar</u>, si queremos. Pues pasar el balón. <u>Seguir el sueño</u>.</i>	Ánimo, Alegría, Fuerza, Lucha, Victoria, Voluntad, Deseo
[Sudadera] desabrochada [y] pelo con una coleta, como despeinado	<i>No hace falta ir arreglada para, digamos, ser <u>perfecta</u>. Está colorada.</i>	Perfección
Valla	<i>Hay una valla. Como una valla grande. Está al final. Se corta. Hay un tubo. Por ahí, sí [podría pasar]. Como un puente. Que, digamos, no puede pasar porque la tienen <u>retenida</u>, que no la dejan jugar a lo que quiere, no la dejan bajar a jugar. [En el futuro,] ya la dejan pasar porque hay un camino donde puede salir a jugar a lo que quiere.</i>	Retención
Niña del balón	<i>Bota el balón, correr. Ella está botando el balón, va con un balón. El [personaje] principal es ella porque está jugando, es la que más <u>lucha</u>. Está luchando por sus sueños, está corriendo detrás de sus sueños. Y no lo va a dejar hasta que lo consiga.</i>	Velocidad, Lucha
Pista	<i>Está dentro de un sitio. Para que nadie las vea. Es <u>amplio</u>. Hay ventanas, entonces hay <u>claridad</u>. Allí, que no hay ventanas, hay más oscuridad, es como el pasado. La niña corre, digamos, hacia la claridad, hacia el futuro. [Las luces] están apagadas, entra claridad.</i>	Amplitud, Claridad
Momento del día	<i>Por la mañana. Cuando está el sol, digamos, brillando. Que <u>falta poco para conseguir</u>, digamos, <u>lo que quiere</u>.</i>	Consecución, Meta
Carrera	<i>Que <u>lucha</u> por sus sueños, que está corriendo tras ellos para conseguirlos.</i>	Lucha

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4.5.3.

Nivel denotativo/connotativo del S3 (primera sesión)

Denotación	Fantasía	Connotación
<u>S3</u>	<u>¿Qué ves aquí?</u>	<u>¿Qué quieren transmitir?</u>
Globo rojo	<i>Puede recorrer muchos sitios y siempre que ves un globo dices: “¡Anda, un globo!” paseando por ahí porque se ha ido para arriba o algo así. Siempre te das cuenta. Siempre, depende de cómo sea, yo qué sé, si es un globo de una muñeca dices: “¡Anda, la muñeca no sé qué!”. <u>Un globo siempre llama la atención, y más si es rojo.</u> [Refleja] <u>el amor, la claridad.</u></i>	Protagonismo, Amor, Claridad
Hilo	<i>Como una persona o algo. Que puedes agarrarlo. Que se ha escapado y <u>da la impresión como que se hubiese escapado por sí mismo para darle alegría a la gente.</u></i>	Iniciativa, Alegría
Ventana	<i>Porque <u>estará un niño jugando o algo y se le habrá escapado.</u> [Dentro puede haber] una mujer.</i>	Pérdida, Salida
Sonido de piano con globo rojo	<i><u>Volar, más alegría.</u> Es como que va pasando el globo y <u>va despejando el cielo,</u> y se va viendo más verde y como más alegría.</i>	Ascenso, Alegría, Claridad
Río y choque de globos	<i>Como un <u>corazón.</u> De <u>amor,</u> de un corazón.</i>	Amor
Mar tranquilo	<i><u>Paz.</u></i>	Paz
Reflejo del globo	<i>[Hay cada vez] <u>más luz.</u> <u>Más vida en el agua, a lo mejor.</u></i>	Luz, Vida
Choque con algo	<i>[El globo] <u>choca y no explota.</u> Es como si fuera un ser vivo y tú, cuando te chocas con algo, no explotas. Un roce. Pedir disculpas. No pasa nada, <u>avanzas.</u> Sí, pero si te tropiezas y te caes, tú <u>te levantas y sigues.</u></i>	Constancia, Perseverancia
Fábricas sin funcionar	<i>Porque <u>está amaneciendo y tan temprano no suelen ponerse las fábricas.</u> <u>Para cuidar el medio ambiente.</u></i>	Sostenibilidad ambiental
Puente	<i><u>Viejo,</u> <u>está como viejo, como oxidado.</u> Para que lo arreglen y <u>para que le den otra vida.</u> Para que pase la gente por ahí y, no sé. Que si se choca, se puede pinchar porque como a lo mejor <u>está roto, y eso es metal.</u> Queda <u>bonito.</u> [Está encendida] <u>la luz, como desgastado, y al estar desgastado no le da mucha atención y no le da luz ni nada que le haga falta.</u></i>	Regeneración
Luz	<i><u>Alegría y claridad y darle vida a lo que está todo triste.</u></i>	Alegría, Claridad, Vida

Denotación	Fantasía	Connotación
S3	¿Qué ves aquí?	¿Qué quieren transmitir?
Choque con alguien	<i>Pues como dándole un <u>apoyo</u> o dándole <u>amor</u>. Se pone claro como el rojo, como <u>transparente para que la luz le traspase</u>.</i>	Apoyo, Amor
Globos	<i><u>Vida</u>, darle vida a la ciudad.</i>	Vida
Plantas	<i>¿Darle <u>vida</u> al puente, darle <u>color</u>? <u>Están cuidadas</u>.</i>	Vida, Color, Cuidado
Ferrocarril	<i>Coches y dos personas paseando. Parecen un hombre y una mujer agarrados de la mano. Jóvenes, no son viejos. Alegres y con amor. Hacia el derecho, hacia delante. [Y los globos,] hacia arriba, derecha. El mismo sentido. [Y los coches,] al contrario. <u>Movimiento</u>. ¿La <u>rapidez</u>? ¿Para darle más <u>fuerza</u> a los globos?</i>	Movimiento, Rapidez, Fuerza
"You are my destiny", "Tú eres mi destino"	<i>Que sigas tu destino <u>creciendo</u> porque, como van <u>para arriba</u>, cuando tú quieres seguir una carrera, que puede ser <u>difícil</u>, pues que subas para arriba y <u>que sigas para adelante</u>.</i>	Crecimiento, Superación
Mujer anciana	<i>[Las cortinas están] <u>abiertas para que entre claridad</u>. [Dentro hay] <u>lámparas encendidas</u>. Hay muchos colores por fuera alegres y hay muy tristes, y para darles a esos tristes más tonos alegres para que no se vea tan triste el anuncio. Parece que hay más claridad fuera que dentro. [La señora está] echándole agua a las plantas. ¿Tienen un <u>destino</u> los globos?</i>	Destino
"Chicago Board of Trade"	<i>Siempre hay <u>dificultad</u> en esas cosas, y siempre se está muy mal en esas cosas porque hay cosas que se deciden que a ti no te gustan, y por darle alegría, aunque no sea su destino. Que lo represente, por eso.</i>	Dificultad
Derecha/Izquierda	<i>[La luz] en los globos, derecha. A amanecer, los de la derecha. Porque están con la <u>claridad</u> y van más para arriba para meterse por los sitios. [Da sensación de que está] muy cerrada. Y como está como muy <u>oscuro</u>, da la sensación de estar más cerrado.</i>	Claridad/ Oscuridad

Denotación	Fantasía	Connotación
S3	¿Qué ves aquí?	¿Qué quieren transmitir?
"I love you, I love you, I love you"	<i>Para que se den cuenta de que muestra amor y que los globos están más de color, que hay más globos rojos, rosas, naranjas, muestran más de amor. Da la sensación que hay más globos de esos colores. <u>Expandirse</u>. [Recorren] todo el edificio y toda la ciudad. [Da sensación] de <u>amplitud</u> [en contraste] con los colores tristes y apagados.</i>	Expansión, Amplitud
Piano	<i>Más <u>alegría</u> y más, para sentir la música y llevarte por la música tras el globo.</i>	Alegría
Violín	<i>Más <u>fuerza</u>.</i>	Fuerza.
Globos	<i>Cuerda. <u>Claridad</u>, como más <u>transparencia</u>, lo que llevaba siempre el rojo. [Simbolizan] personas. En un cumpleaños siempre hay globos, y como si estuviese en una fiesta. El <u>amor</u>. [El camino que recorre] la persona, el <u>mensaje</u>. Encima del corazón como para darle ese color rojo de amor al corazón.</i>	Claridad, Transparencia, Amor, Mensaje
Contraste [entre los edificios y los globos]	<i>[Cubren] la ciudad. ¿Como la capa de ozono? <u>Nubes</u> apagadas y grises.</i>	Nube

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4.5.4.

Nivel denotativo/connotativo del S4 (primera sesión)

Denotación	Fantasía	Connotación
<u>S4</u>	¿Qué ves aquí?	¿Qué quieren transmitir?
Muñeco	[Se ve] <i>el producto y bastantes cosas por detrás: un muñeco, está <u>feliz</u> porque está así, levantando las manos: “Dame un <u>abrazo</u>”. Le dará felicidad a la familia, ver un muñeco. Me transmite querer <u>comprarlo</u>, ¿no?, porque es que el muñeco está como si lo quisieras coger.</i>	Felicidad, Afecto, Deseo
Detergentes	[De repente, la pantalla se va dividiendo en dos]	Oscuridad/Claridad,
Mesa	<i>partes. [La parte de la izquierda tiene] tonos</i>	Suciedad/Limpieza
Toalla	<i><u>oscuros</u>. [La de la derecha,] <u>amarillo</u>, <u>felices</u>. Una</i>	
Manos	<i>parte que está más colorida. [La parte izquierda]</i>	
Pelo	<i>no está muy limpia. [La de la derecha] está más <u>limpia</u>. Felicidad la otra parte. En la parte de la derecha parece que está todo limpio y parece que lo han limpiado con ese producto. [Colocaría Vanish] <u>en la derecha</u>. <u>¿Porque la mayoría de las personas miran más para el lado derecho?</u> Hay más diestros que zurdos.</i>	
	Detergentes: <i>El otro se ve que es más espeso, más <u>sucio</u>.</i>	
	Mesa: <i>Aquí hay más <u>sombras</u> y aquí hay más <u>sol</u>, aquí les da el sol.</i>	
	Toalla: <i>Gris y <u>blanca</u>. Marroncito, <u>beige</u>. [Le da la sensación] que no está muy <u>limpio</u>. [En la parte derecha hay] un cazo blanco completamente.</i>	
	Manos: <i>Una mano se ve más <u>luminosa</u> que la otra, pero por la iluminación. [La otra, parece] más sucia.</i>	
	Pelo oscuro: <i>Para darle más <u>oscuridad</u>.</i>	

IZQUIERDA/DERECHA

	Denotación	Fantasía	Connotación
	S4	¿Qué ves aquí?	¿Qué quieren transmitir?
IZQUIERDA/DERECHA	Cacitos	<i>Uno parece más <u>grande</u> y mejor sitio para agarrar. Es como si tiene el asa más <u>pequeña</u>.</i>	Estrechez/Holgura
	Camisetas	<i>Pues que una se ve como que la tratara mejor que otra. [Diferente modo de coger la camiseta,] como si te diera <u>asco</u>.</i>	Descuido/Esmero
	Espuma	<i>[Las líneas] <u>curvas</u> [dan la sensación] que se <u>arruga</u> más. Por el producto, que hace que se quede más <u>arrugado</u>. ¿Que la espuma se vaya por más partes de la ropa? La otra, si se queda tesa, pues se queda más en una zona. [Parece] una <u>nube</u>. A <u>espuma</u>, <u>agua</u>, a burbujas. [Falta de espuma] Como son marroncitos y son cosas <u>pequeñitas</u>, a <u>tierra</u>.</i>	Rigidez/Movimiento (Pliegue/Espuma), Suciedad/Limpieza (Tierra/Agua)
	Música	<i>Se están divirtiendo los niños. [Se para y] volvían al día anterior en el que la madre le estaba explicando. [La música] es distinta. Mientras está de fondo yo pienso que produce incluso <u>felicidad</u> viendo el anuncio. [Se produce otro corte y vuelve] a la madre que está firmando, [a la música] del principio. Por lo de los tres golpes de música. [En orden cronológico, las escenas corresponden] <u>al presente-al pasado-al presente</u>, en el que la madre está firmando la camiseta. Sí [el sonido se corresponde con los cortes temporales del anuncio]. [Al principio,] los niños se estaban <u>divirtiendo</u>. [Al final, el tono de las canciones] <u>baja</u>. Aquí <u>ha subido</u>. No sé por qué la suben. ¿Es rara la canción, no tiene sentido? ¿Sigue? Porque seguirá el anuncio, pero no sale. ¿[Que lo compremos para] crear nosotros nuestra propia historia? <u>Que continuemos nosotros haciéndolo</u>.</i>	Felicidad, Temporalidad, Diversión, Prolongación

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4.5.5.

Nivel denotativo/connotativo del S5 (primera sesión)

Denotación	Fantasia	Connotación
<u>S5</u>	<u>¿Qué ves aquí?</u>	<u>¿Qué quieren transmitir?</u>
Piano	<i>Empieza a sonar cuando ayuda. Con un piano tranquilo. ¿Buena acción?, ¿humildad?</i>	Bondad, Humildad
Agua	<i>Que iba tranquilo.</i>	Serenidad
Mochila	<i>¿Que lleva también <u>carga</u> y va ayudando? [Va cargando también] con lo suyo. Ahora lleva menos peso porque tiene otra mochila. Por ayudar a los demás tiene más <u>recompensa</u>, y también le van a ayudar. Lo mismo, sigue ayudando, [como] nuestra madre. Sorprendido. Ahora tiene la camisa más corta. Todo lo que ha hecho le está dando más <u>solución</u>, como mejor que antes. Camisa y pantalón, y la mochila. ¿Es porque quiere seguir ayudando? Ahora tiene menos peso porque <u>se siente mejor</u>. Ayudar.</i>	[Llena/Vacía] Ocupación, Recompensa, Resolución, Satisfacción, Ayuda
Carrito	<i>¿Que puede con todo?</i>	Resolución
Escalón	<i>Que por muy grande que sea, lo pueden <u>subir</u>. [La mujer] no se ve. [Parece] que lo está haciendo solo.</i>	Superación
Plátanos	<i>Salud.</i>	Salud
Luz	<i>De arriba. Es de <u>bueno</u>. [Está dentro] de la <u>claridad</u>. [La parte oscura está] en la negativa, en la izquierda. ¿Que por donde va, va dando <u>alegría</u>?</i>	Bondad, Claridad, Alegría
Agua, verde	<i>Ahora es de día. Regar, <u>ayudar</u> a las plantas regándolas. <u>Alegría</u>.</i>	Ayuda, Alegría
“Ni más famoso”	<i><u>Fuerza</u>, están <u>supercontentos</u> [chico y vendedora]. Creo que con lo que él ha visto y todas las soluciones y eso, se ha puesto más contento y tiene más fuerza.</i>	Fuerza, Felicidad
Camisa blanca	<i><u>Abierta</u>. Que ya está todo con <u>solución</u>, que lo ha hecho todo muy bien. Desabrochada. ¿Por el pecho? El <u>corazón</u>. En ese [lado].</i>	Sinceridad, Alivio, Amor
Gorra	<i>Se la pone. ¿Si se quiere poner a <u>trabajar con ella</u>? Cuando se le cae, se la vuelve a poner y que como diciendo que un <u>fallo</u> se puede [solucionar].</i>	Complicidad, Reparación
Paisaje verde	<i>Más <u>alegría</u>, que el barrio se ha vuelto <u>mejor</u> gracias a él y eso.</i>	Alegría, Mejora
La niña viene del colegio	<i>[Todo es] <u>mejor</u>. [Lo que das] lo vas a <u>recibir</u> por otra parte. [El chico está] también <u>sorprendido</u>, porque no se pensaba que iba a hacer tan <u>bien</u> en darle el dinero.</i>	Mejora, Reciprocidad, Sorpresa

Denotación	Fantasia	Connotación
S5	¿Qué ves aquí?	¿Qué quieren transmitir?
“Recibe emociones”	<i>Alegría, sorpresa y humildad.</i>	Alegría, Sorpresa, Humildad
Ciudad	[Se muestra una parte] <i>mejor que la que hay dentro del barrio.</i> [Se ve la ciudad] <i>desde arriba, más pequeña.</i> [Desde abajo, se ve] <i>supergrande. Buena, porque yo creo que los pobres son mejor que los ricos, y los ricos serían un barrio más grande. Esa parece la pobre y esa parece la rica porque tiene menos edificios y las cosas más pequeñas. Pobre, porque no tiene ningún coche ni nada. Nubes, yo lo veo nublado.</i> [Se protegen] del sol [con los paraguas].	Grandeza, Pobreza
“Recibe lo que el dinero no puede comprar”	<i>El amor, la emoción, los sentimientos.</i>	Amor, Emoción, Sentimientos
Perro	<i>Ayudarle también. Ahora tiene menos manchas. Sí, antes tenía más.</i>	Apoyo, Cuidado
Regadera	<i>Para regar. Vida para las plantas.</i>	Vida
“Un mundo hecho más bonito”	<i>Porque lo ha hecho él.</i>	Acción
“¿Y en tu vida?”	<i>A nosotros. Que cómo es nuestra vida. Ayudar. Que siga</i> [el anuncio], <i>que ahora nosotros le demos su recompensa de todo lo que ha hecho.</i>	Ayuda, Continuidad, Compromiso
Mariposa	<i>Está cogiendo comida. Reproduce. Hay más flores.</i> [El chico] <i>también va recibiendo más porque, a lo mejor, gracias a que él ha hecho la planta, pueden nacer también más mariposas.</i> [“Y en tu vida, ¿qué es lo que más deseas?”] <i>Que sea todo el mundo así.</i>	Nutrición, Reproducción, Vida, Igualdad
Reja	<i>De noche. Ya se está yendo el sol. Por detrás hay más luz.</i> <i>Encerrados.</i> [No podemos] <i>hacerlo bien, como lo ha hecho. La reja [tapa] el cielo. Él y el perro. Por la mañana le daría el sol, porque en otras escenas le ha dado el sol cuando estaba regando. Ya se va a acostar y piensa en todo lo que ha hecho en el día y eso. Mirarle (el perro). ¿Que intentemos cambiar?</i>	Prisión, Balance, Cambio
Life insurance	<i>¿Que guardemos el dinero para los que más lo necesitan?</i> [El chico trabaja] <i>¿en los seguros de vida? Ayudar.</i>	Ahorro, Compromiso

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los **colores**, las sensaciones que producen en el alumnado no se corresponden con la significación asociada comúnmente con cada tono, lo que indica que, salvo en contadas excepciones, la apreciación de la muestra está más ligada al ámbito imaginativo que al socialmente impuesto. Cada comentario es distinto, es decir, neutro y sin influencias externas, salvo las comúnmente asociadas con distintos géneros, como es el caso de los colores rosa/fucsia y gris.

Tabla 4.5.6.

Significación general de colores (primera sesión)

SIGNIFICACIÓN GENERAL	
ROJO	Audacia, entusiasmo, deseo, amor, pasión, fuerza, potencia, estimulante, energía, liderazgo, emoción, coraje y valentía. Advertencia o peligro (alarmas, semáforos, errores, etc.). Se ha comprobado que el rojo mejora el metabolismo humano, aumenta el ritmo respiratorio y eleva la presión sanguínea.
AZUL	Paciencia, calma, tranquilidad, integridad, amor, estabilidad, profundidad, profesionalidad, confianza, paz, espiritualidad, honor, libertad, lealtad, honradez, tristeza, depresión y responsabilidad. Los azules más oscuros implican autenticidad, confianza, seguridad, fidelidad y dignidad. Los azules más pálidos pueden reflejar frescura y limpieza, aunque también debilidad. Es uno de los colores más populares y poderosos, y el preferido por los hombres. Está ligado a la conciencia y al intelecto.
AMARILLO	Vivacidad, energía, felicidad, curiosidad, diversión, alegría, inteligencia, brillo, precaución, sol, optimismo. Tonos de color amarillo dorado implican la promesa de un futuro prometedor. Se ha comprobado que el color amarillo provoca pensamientos creativos. Si el amarillo es usado en exceso, puede tener un efecto perturbador.
VERDE	Armonía, naturaleza, vida, crecimiento, primavera, renovación, renacimiento, salud, frescura, paz, solución de problemas medioambientales, fertilidad, libertad, sanación, tranquilidad, estabilidad, resistencia, falta de experiencia (fruto verde), ganancias, dinero (dólar americano), mundo de las finanzas, banca, Wall Street.

SIGNIFICACIÓN GENERAL

NARANJA	Alegría, creatividad, amistad, confianza, valor, constancia, energía, diversión, aventura, optimismo, sociabilidad, salud, placer, alegría, paciencia, generosidad y ambición. Es el color de las personas arriesgadas, extrovertidas y desinhibidas. Es un color cálido, vibrante y extravagante.
BLANCO	Pureza, sencillez, frescura, bondad, inocencia, limpieza, facilidad, pureza, igualdad y unidad. Implica un nuevo comienzo. Representa la pizarra limpia, nos ayuda en momentos de estrés, nos invita a seguir adelante y a dejar el pasado atrás. Contiene todos los colores del espectro y representa lo positivo y lo negativo de cada uno de ellos. Es ideal para usar como fondo, pues facilita la lectura y destaca otros colores.
NEGRO	Elegancia, clasicismo, finura, secreto, poder, sofisticación, formalidad, misterio, depresión, delicadeza, falta de color y vacío primordial. Es muy usado en arte y fotografía, ya que realza el resto de los colores. Es autoritario y puede evocar emociones fuertes, su exceso puede ser abrumador. Un fondo negro mejora la perspectiva y la profundidad.
GRIS	Gravedad, conservadurismo, tradicionalismo, pureza, inocencia, seguridad, fiabilidad, inteligencia, modestia, dignidad, madurez, solidez, vejez, tristeza, calidad, aburrimiento, sentido práctico, profesionalidad, durabilidad, conocimiento, sabiduría, compromiso (al encontrarse entre blanco y negro), melancolía, tristeza, fantasmas, cenizas, telarañas y casas embrujadas. Práctico, clásico, durable, elegante y refinado. Implica una perfecta neutralidad, razón por la que se utiliza a menudo como color de fondo. Combina bien con colores vivos.
VIOLETA	Poder, nobleza, riqueza, sabiduría, realeza, independencia, lujo, ambición, dignidad, magia y misterio.
MARRÓN	Relajación, confianza, naturaleza, durabilidad, comodidad, fiabilidad, sofisticación, solidez. Convencional, terrenal y tribal.
ROSA	Ternura, romance, feminidad, verdad, pasividad, buena voluntad, salud emocional, cuidado, afecto, madurez emocional, nutrición, sabor y olor dulce, delicadeza.

Fuente: Heller (2004/2008)

Por otra parte, los colores apagados y oscuros, como el negro, producen tristeza; los contrastes entre diferentes tonalidades, interés; el amarillo/oro, felicidad y resplandor (correspondiente a riqueza). Contrariamente, asocian el verde con felicidad y vida, y con tristeza. El rojo produce las mismas sensaciones opuestas que el color verde (alegría/tristeza). Confieren sensaciones positivas a colores como el blanco (confianza, claridad, luz, bondad, paz, tranquilidad, limpieza), el naranja (calidez, ánimo, alegría, fuerza, lucha, victoria, voluntad, deseo, vida) y el azul (alegría/felicidad, salida, consecución, satisfacción personal, calma). Por último, el poco común morado invita a la acción, al inducir al movimiento y la lucha.

Seguidamente, se presentan los datos generales e individuales en tablas:

Tabla 4.5.7.

Sensaciones que los colores provocan en el caso (primera sesión)

COLOR/ TONALIDAD	ASOCIACIÓN
Rosa/fucsia	Feminidad
Gris	Masculinidad, elegancia
Colores oscuros	Tristeza
Contrastes	Interés
Amarillo/oro	Felicidad, resplandor, riqueza
Verde	Felicidad/tristeza, vida
Rojo	Alegría/tristeza
Blanco	Confianza, claridad, luz, bondad, paz, tranquilidad, limpieza
Naranja	Calidez, ánimo, alegría, fuerza, lucha, victoria, voluntad, deseo, vida
Azul	Alegría/felicidad, salida, consecución, satisfacción personal, calma
Morado	Movimiento, lucha

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4.5.8.

Sensaciones que el S1 asocia con los colores (primera sesión)

Colores S1		
	¿Qué color es?	¿Qué te transmite?
Azul y amarillo	<i>Resaltan y tú dices: “Está bien hecho”. Por ejemplo, si no estás mirando la tele, la miras y dices: “No ve, esto parece chulo, voy a ver el anuncio”. Lo buscas por Internet y es como que te transmite <u>interés</u>. Para que digas: “No ve, estos van así vestidos siempre” [Es como] su icono.</i>	<i>Interés</i>
Amarillo	<i>Brillantez, <u>resplandor</u>.</i>	<i>Brillantez, Resplandor</i>
Blanco	<i>A mí me transmite <u>tranquilidad</u>.</i>	<i>Tranquilidad</i>
Verde	<i>Y la planta verde también. <u>Serenidad</u>, mejor dicho.</i>	<i>Serenidad</i>
Rojo	<i>Crea un <u>contraste</u> muy chulo.</i>	<i>Contraste</i>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4.5.9.

Sensaciones que el S2 asocia con los colores (primera sesión)

Colores S2		
	¿Qué color es?	¿Qué te transmite?
Verde, negro, rojo	<i>[Verde] Un poquito de <u>tristeza</u> porque no les dejan jugar a lo que quieren. Va de negro. <u>Tristeza</u>. Un poco de <u>tristeza</u>. [Rojo y negro] que está <u>triste</u>. [Negro] un poquito, porque está triste ahora mismo. El negro, <u>tristeza</u> porque no puede.</i>	<i>Tristeza</i>

Colores
S2

	¿Qué color es?	¿Qué te transmite?
Azul/celeste	<u>Alegría</u> porque cuando juega se divierte. Lo de antes, <u>tristeza pero alegría a la vez. Por un lado, porque no pueden hacer lo que quieren, y por otro, porque al final lo van a conseguir.</u> Que, de la tristeza de que no puede jugar, pasa a la alegría de poder jugar. Y que <u>sale</u> por el camino hacia la pista. El azul ya va como siendo más clarito, como, a ver, que <u>cada vez le dejan jugar más.</u> El azul que todavía están por conseguirlo. Que lo va <u>consiguiendo</u>, cada vez va jugando más.	Alegría, Salida, Consecución
Rosa	El rosita. [El rosa es] <u>de las niñas.</u> Que se siente <u>femenina</u> al correr, que por mucho que haga deportes que normalmente son de niños, se siente <u>femenina.</u>	Feminidad
Gris	[Contraste entre gris y rosa] Como <u>más masculina que femenina.</u>	Masculinidad
Naranja	[Naranja] en el sol. Muy <u>caliente.</u> [Lo tiene en la mano] porque ha estado jugando. ¿Para <u>animar a que jueguen?</u> ¿Para animar a que nadie lo deje? Animar a que las niñas que se quieren quitar, no lo dejen. <u>Alegría. Fuerza. Lucha. Encestarlo. Tirar a canasta. A pasarla a un compañero. Nuestro turno de jugar, de empezar a hacer lo que queremos. Alegría, que es nuestro turno de empezar a jugar, si queremos. Pues pasar el balón. Seguir el sueño.</u>	Calidez, Ánimo, Alegría, Fuerza, Lucha, Victoria, Voluntad, Deseo
Morado	Que sigue <u>luchando</u> aunque le digan lo que sea.	Lucha
Amarillo	<u>Alegría</u>, porque ya pueden jugar, y hacen lo que quieren. El amarillo como que ya <u>han conseguido lo que quieren.</u>	Alegría, Consecución
Blanco	[Los colores resaltan] <u>las palabras más importantes.</u> [Blancas dos palabras,] la marca y confianza. <u>Que siempre confiemos en lo que queremos.</u>	Confianza

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4.5.10.

Sensaciones que el S3 asocia con los colores (primera sesión)

Colores S3		
	¿Qué color es?	¿Qué te transmite?
Rojo	<u>Amor y alegría.</u>	Amor, Alegría
Colores apagados, oscuros, beige grisáceo, verde oscuro, trigo, blanco roto, verde grisáceo	<u>De tristeza. Está todo muy triste y de pronto sale ahí un globo de colores. Como alegría. Como de triste, algunas plantas que están bien, pero la casa en sí está muy tristona. Tristeza, y las plantas algo de vida, pero no hasta que no llegan los globos.</u> <u>Tristeza. Colores tristes y apagados.</u>	Tristeza
Naranja, blanco, morado	<u>El naranja, vida. El blanco, claridad. Y el morado, como más alegría, más movimiento, le da un toque oscuro. Son claros.</u>	Naranja: Vida Blanco: Claridad Morado: Alegría, Movimiento, Oscuridad
Rosa, verde	<u>El rosa, pues más de amistad y más de niña, porque las niñas siempre suelen elegir el color rosa. Y el verde, de más alegría, como representando a las plantas, de vida.</u>	Rosa: Amistad, Feminidad Verde: Alegría, Vida, Naturaleza
Blanco/Negro	¿Como la <u>luz</u> ?	Luz
Gris/Rosa	<u>Chico/Chica.</u>	Masculinidad/ Feminidad

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4.5.11.

Sensaciones que el S4 asocia con los colores (primera sesión)

Colores S4		
	¿Qué color es?	¿Qué te transmite?
Azul, blanco	<i>Las letras del quitamanchas son azules. [El azul,] limpieza. El blanco, pues de que también deja la ropa limpia. El blanco sin manchas. Me transmiten <u>limpieza</u>, es todo blanco.</i>	Limpieza
Amarillo	<i><u>Felices</u>.</i>	Felicidad
Gris y blanco, marrón, beige	<i>Que no está muy limpio. La <u>suciedad</u>.</i>	Suciedad
Morado	<i>Es como el amarillo, también produce <u>limpieza</u>.</i>	Limpieza
Fucsia	<i>Lo veo fucsia. [El fucsia es rosa oscuro. Ese color se identifica más] con las <u>mujeres</u>. Para las mujeres, que les atraiga más. Es rosa el producto. El rosa me <u>gusta</u>. Sí [el rosa claro también. El rosa le transmite] <u>felicidad</u>. Hace que te <u>fijes</u> más en el color para que lo leas y ponga “quince veces más eficaz”, y te des cuenta.</i>	Feminidad, Afinidad, Felicidad, Atracción
Dorado	<i>[Gold significa] oro, [el tapón es de color] oro, amarillito [por el color de la camiseta. La familia es] <u>rica</u>, [está relacionado con] la moneda, el oro.</i>	Riqueza
Verde	<i>El verde, es que le han puesto un verde oscuro, mucha <u>felicidad</u> no. Y después, cuando ya está el producto limpio, ponen colores vivos junto al Vanish. Es más feliz, es más <u>claro</u>. Pega más con el color del Vanish, el rosa y el verde.</i>	Tristeza/Oscuridad, Felicidad/Claridad
Azul	<i>El azul es lo que más sale. El azul es un color que no es tan apagado como otros, en plan, es <u>feliz</u>.</i>	Felicidad
Gris	<i>Bastante <u>triste</u> el color. [Lo han puesto debajo] para que no te fijas en lo gris, te fijas en el amarillo. <u>Diferencia</u>. Pues que no es como la otra, esta es más triste, gris. Son tonos oscuros para que te fijas en lo que resalta, que es la camiseta.</i>	Tristeza, Diferencia

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4.5.12.

Sensaciones que el S5 asocia con los colores (primera sesión)

Colores S5		
¿Qué color es?		¿Qué te transmite?
Blanco	<i>A mí me gusta. Que es una persona <u>buen</u>a.</i>	Bondad
Blanco y gris	<i><u>Elegante</u>.</i>	Elegancia
Verde	<i>¿<u>Vida</u>? <u>Alegría</u>.</i>	Vida, Alegría
Amarillo	<i><u>Felicidad</u>.</i>	Felicidad
Azul	<i>Que se siente <u>bien</u>, <u>calmado</u>.</i>	Satisfacción personal, Calma
Blanco y azul	<i><u>Paz</u>.</i>	Paz

Fuente: Elaboración propia.

4.6. ESTEREOTIPOS SEXISTAS

Casi todos los anuncios rompen con arquetipos sexistas. Algunos muestran las diferencias entre ambos géneros a través de cronotopías enfatizadas con una voz *en off* masculina [S1: (En el anuncio están las) *mujeres*, (aunque la voz *en off* pertenezca al) *hombre para que contraste un poco*]. Otros diluyen las desigualdades a medida que avanza la trama [S2: *Trata sobre niñas que quieren jugar a deportes que les gustan, pero no les dejan*]. El alumnado coincide en afirmar que las mujeres son más ordenadas [S3: *Las chicas son como más ordenadas y tienen más las cosas en su orden y las cosas más en su sitio*; S5: *Las chicas (son más ordenadas) porque nos gusta que esté todo más ordenado*] y que realizan las tareas del hogar [S1: (Cocinan) *las mujeres*; S4: (En la cocina están) *las madres, cocinando (o) limpiando la ropa*], salvo Ignacio, que afirma que hombres y mujeres se encargan indistintamente del cuidado de los hijos. Debo hacer un inciso para señalar que el padre de Ignacio está muy implicado en su educación.

Los gustos y aficiones asociados a las mujeres son, entre otros, la meditación/yoga y el cuidado de su aspecto físico, vinculándose el mando del televisor y el fútbol a los hombres [S2: (Fútbol) *Normalmente, es de chicos*; S4: (Entrenan más) *los niños*]. Si bien, profesiones como la de repartidor y ámbitos laborales como los talleres permanecen anclados en el género masculino [S1: *Suelen ser chicos. Porque lo más común es que conduzcan una moto, que es como suelen enviar*; S3: (En los talleres trabajan) *los hombres*]. Por último, la muestra afirma unánimemente que el hombre toma la iniciativa en las relaciones de pareja

[S1: Los chicos, porque los chicos se tienen que poner de rodillas, y el anillo y todo eso. Y que también los hombres. Como que la mujer, por ejemplo, intenta disimular, y a lo mejor dice: “Pues me apetece cenar algo”, como diciendo: “Quiero una cena romántica”, y ya el hombre es el que tiene que decir; S3: Yo creo que el chico. Suele tomar las decisiones. (El matrimonio lo decide) el chico].

Se organizan estos datos en una tabla previa a las que contienen las intervenciones individuales:

Tabla 4.6.1.

Resultados de estereotipos sexistas (primera sesión)

Estereotipos sexistas				
Categorías	Códigos descriptivos	Mujeres	Hombres	Ambos
Tareas del hogar	Cocinar	X		
	Cuidado de los hijos/as			X
	Orden	X		
	Doblar la ropa	X		
Gustos y aficiones	Menú XL con cola y patatas			X
	Meditación/yoga	X		
	Móvil			X
Otros	Mando TV		X	
	Cuidado aspecto físico	X		
	Llaves olvidadas			X
	Taller		X	
	Entrenamiento/Fútbol		X	
	Repartidor		X	
	Iniciativa en relación		X	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4.6.2.

Clasificación de acciones según el género – S1 (primera sesión)

Estereotipos sexistas S1		
	¿Quién realiza esta acción en el anuncio?	¿Y en la vida real?
Menú XL con Coca-Cola y patatas	<i>Una <u>chica</u>.</i>	<i>Yo creo que <u>ambos</u>, porque a todo el mundo le puede apetecer un menú ¿con Coca-Cola y patatas era? Yo creo que lo consume todo el mundo.</i>
Meditación/ yoga	<i>En el anuncio lo hace un <u>hombre</u>.</i>	<i>Yo creo que más las <u>mujeres</u>.</i>
Cocinar	<i>[En el anuncio están las] <u>mujeres</u>, [aunque la voz en off pertenezca al] <u>hombre</u> para que contraste un poco.</i>	<i>Las <u>mujeres</u>.</i>
Cuidado de los hijos	<i>[La palabra] <u>pañales</u> [está en boca de] la <u>mujer</u>.</i>	<i>Yo creo que <u>depende de la familia</u>. Las mujeres suelen ser más porque están más con los hijos, y la madre suele estar más con los hijos. Pero no tiene por qué.</i>
Cargador para el móvil	<i>Lo pide una <u>chica</u>.</i>	<i>Los dos géneros, mucho, pero los <u>hombres</u> suelen estar siempre con el móvil, aunque las mujeres también lo usan mucho. Un cargador que te puede hacer falta en cualquier momento. Se te rompe y ahora mismo nadie puede vivir sin móvil.</i>
Llaves	<i>El <u>chico</u> se deja las llaves.</i>	<i>Yo creo que <u>los dos</u> se las dejan por igual. Por ejemplo, en mi casa mi madre se las deja más, pero no tiene por qué.</i>
Toma de iniciativa en una relación	<i>El <u>chico</u> utiliza la app para invitar a la chica a una cena romántica.</i>	<i>Los <u>chicos</u>, porque los chicos se tienen que poner de rodillas y el anillo y todo eso (Risas). Y que también los hombres, como que la mujer, por ejemplo, intenta disimular, y a lo mejor dice: “Pues me apetece cenar algo”, como diciendo: “Quiero una cena romántica”, y ya el hombre es el que tiene que decir.</i>
Repartidor	<i>El repartidor es un <u>chico</u>.</i>	<i>Suelen ser <u>chicos</u>, porque lo más común es que conduzcan una moto, que es como suelen enviar, eso los chicos.</i>
Mando del televisor	<i>La <u>chica</u> tiene el mando.</i>	<i>La <u>chica</u> tiene el mando. [Normalmente, suelen tenerlo] los hombres.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4.6.3.

Clasificación de acciones según el género – S2 (primera sesión)

Estereotipos sexistas S2		
	¿Quién realiza esta acción en el anuncio?	¿Y en la vida real?
Jugar al fútbol	En el anuncio practican todo tipo de deporte las <u>chicas</u> .	<i>Que actúes en el mundo, que quieras jugar como una niña. [Que muestres] cómo se juega como una niña. Que sigas jugando, digamos, como juegas de verdad. Claro, no por ser niña tienes que jugar peor. Normalmente, es de <u>chicos</u>.</i>
Color rosa	Lo lleva una <u>niña</u> .	<i>De las <u>niñas</u>.</i>
Camiseta gris y rosa	La lleva una <u>niña</u> .	<i>Como más <u>masculina</u> que femenina.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4.6.4.

Clasificación de acciones según el género – S3 (primera sesión)

Esteretipos sexistas S3		
	¿Quién realiza esta acción en el anuncio?	¿Y en la vida real?
Hogar	En el anuncio, pertenece a una <u>chica</u> .	[Pertenece a una] <u>chica</u> , porque un chico se lo mandaría a una chica y todo eso es tarea de una chica. De <u>chica</u> , porque las chicas son como más ordenadas y tienen más las cosas en su orden y las cosas más en su sitio.
Cojines	Ambos pertenecen a la <u>chica</u> .	Yo creo que sola. Porque solo hay un sillón. <u>Gris: Chico/ Rosa: Chica</u> .
Chica por detrás	Su apariencia es <u>masculina</u> .	<u>Chica</u> , por la camisa, el pelo y, no sé. Sobre todo, por el pelo. Porque un chico, cuando suele tener el pelo largo, se lo deja suelto o se hace algo raro. Las chicas siempre se lo ponen más repeinado y mejor. Los pantalones, porque son pitillo.
Taller y casa	Pertenecen a la <u>mujer</u> .	[Trabajan] <u>los hombres</u> . [Vive] sola.
Colores	El color oscuro y personaje principal se asocia con el género <u>masculino</u> .	Yo creo que <u>el chico es el rojo y la chica, el amarillo</u> .
Iniciativa en pareja	El <u>chico</u> .	Yo creo que el <u>chico</u> . En la fuerza. Sí, <u>suele tomar las decisiones</u> . La ropa, porque siempre que tienes una pareja y te quieres poner algo y no sabes, siempre se lo dices a él y él es el que toma al final la decisión. Cuando te decides por algo, sí, pero cuando algo no sabes siempre se lo preguntas a alguien, y si es con tu pareja, pues él es el que se decide al final. <u>[El matrimonio lo decide] el chico</u> .

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4.6.5.

Clasificación de acciones según el género – S4 (primera sesión)

Estereotipos sexistas S4		
	¿Quién realiza esta acción en el anuncio?	¿Y en la vida real?
Entrenamiento	<i>Dos <u>niños</u>.</i>	<i>[Entrenan más] los <u>niños</u>.</i>
Cuidado de hijos/as	<i><u>Mujeres</u>. El Vanish ha limpiado la firma y toda la suciedad, y la madre está volviendo a hacer la firma para que el niño no se dé cuenta. Como se ha borrado la firma por el producto que lo ha lavado, pues volver a poner la firma. Lavar la ropa para que se quite la suciedad de la camiseta.</i>	<i>[Normalmente,] las <u>madres</u>.</i>
Uso del móvil	<i>La <u>mujer</u>, la única adulta que va en el coche.</i>	<i>Los dos lo usan. Está equilibrado. Las <u>mujeres</u> [prestan más el móvil a sus hijos/as].</i>
Cocina	<i>En el anuncio, el diálogo principal se produce en la cocina, entre <u>mujeres</u>.</i>	<i>[Están] las <u>madres</u>, cocinando [o] limpiando la ropa.</i>
Fucsia	<i>Para las <u>mujeres</u>, que les atraiga más. Es rosa el producto.</i>	<i>[Ese color se identifica más] con las <u>mujeres</u>. Para las mujeres, que les atraiga más. Es rosa el producto.</i>
Ropa doblada	<i>Encima de una mesa muy blanca. En la cocina. [Lo ha hecho] la <u>madre</u>. Es lo que dobla.</i>	<i>En la cocina [están] las <u>madres</u>, cocinando [o] limpiando la ropa.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4.6.6.

Clasificación de acciones según el género – S5 (primera sesión)

Estereotipos sexistas S5		
	¿Quién realiza esta acción en el anuncio?	¿Y en la vida real?
Vivienda	<i>Él tampoco tiene mucho, pero tiene casa._</i>	<i>La <u>mujer</u> que estaba en un cartón en el suelo no tenía casa.</i>
Trabajo	<i>Más <u>hombres</u> que <u>mujeres</u>.</i>	<i>Pues... que el <u>hombre</u> habrá trabajado. Sí, porque yo lo he visto trabajando con una <u>mujer</u>._</i>
Orden	<i>Se muestra la casa desordenada de un <u>chico</u>.</i>	<i>Las <u>chicas</u> [son más ordenadas] porque nos gusta que esté todo más ordenado.</i>

Fuente: Elaboración propia.

5. SEGUNDA SESIÓN

5.1. PROCESO

- Analizar el anuncio publicitario adjudicado por la investigadora a cada componente del caso.
- Visualizar por segunda vez el cortometraje *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (Joyce y Oldenburg, 2011) para realizar predicciones, establecer conexiones y sintetizar información a través de preguntas de inferencia. Se pretende la comprensión global y pormenorizada a nivel audiovisual. En ocasiones, se hará uso de la alegoría, que se ha utilizado ampliamente a lo largo de la historia del arte por su enorme potencial para ilustrar ideas y conceptos complejos que, de otro modo, serían difíciles de asimilar por sus espectadores, lectores u oyentes. Se trata de un recurso literario en el que los personajes o acontecimientos representan o simbolizan ideas y conceptos de forma oral, visual o musical. Una alegoría transmite su mensaje oculto a través de figuras simbólicas, acciones, imágenes y/o eventos. Su ámbito, por tanto, es a menudo la fantasía y la ciencia ficción. Por ello, se ha incluido y utilizado como herramienta deductiva.
- Reflexionar sobre el cortometraje a través de la transcripción del álbum ilustrado.
- Leer la historia con la ayuda de la aplicación móvil IMAG•N•O•TRON (Moonbot Studios, 2012).

5.2. INTRODUCCIÓN

El diecisiete de febrero, me dirijo a un aula reservada en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga a fin de preparar la segunda sesión. He adquirido una cámara que permite grabar varias horas ininterrumpidamente y con una audición nítida. De todos modos, y para evitar contratiempos, tengo pensado registrar la sesión en vídeo (cámara) y audio (móvil).

Al día siguiente, llego al encuentro antes de lo previsto. Sin embargo, familias y alumnado ya esperaban, entusiasmados y nerviosos, en las escaleras exteriores de la facultad desde antes de las diez de la mañana. Les pido que entremos en el edificio para ubicar el aula y que, de este modo, puedan recoger a sus hijos a la hora acordada, dos menos cuarto de la tarde, siguiendo indicaciones de Conserjería.

El orden de asientos, dispuesto con el fin de evitar distracciones y favorecer interacciones, de izquierda a derecha y colocada frente a ellos, ha sido el siguiente: **S5-S1-S3-S4-S2**. Bromean mientras conecto la cámara, a causa de que todo les resulta novedoso. Carla sigue resfriada, tiene la mirada perdida y, pese a tomarse un analgésico, no participa activamente.

El resto de alumnado, sin embargo, se muestra enérgico y necesita de refuerzo oral para paliar la inquietud que le provoca el uso de la cámara de vídeo, ya que *me cierro si estoy nervioso (S4)* y *a la tele no voy porque siempre que me graban me pongo nerviosa (S2)*. Les tranquilizo e indico las normas a seguir: intervenir de manera ordenada, levantando la mano y respetando el turno de palabra, tanto si solicito su participación como si quieren hacerlo voluntariamente. La primera actividad consiste en asignar a otros compañeros los anuncios analizados durante la primera sesión.

He adjudicado anuncios de contenido emocional a los sujetos masculinos, pues sus *spots* carecen de sentimientos profundos y quiero despertar y conocer su grado de sensibilidad y espíritu crítico. La siguiente tabla muestra el orden de intervenciones:

Tabla 5.2.1.

Orden de intervenciones del análisis publicitario (segunda sesión)

ANUNCIO PUBLICITARIO	ANÁLISIS
S5: Seguro de Vida (Thai Life Insurance, 2014)	S1 (Ignacio)
S1: Glovo (Glovo, 2017)	S3 (Patricia)
S3: iPhone 7 (Apple, 2016)	S4 (Sergio)
S4: Vanish Gold (Vanish, 2017)	S2 (Marta)
S2: Always (Always #LikeAGirl, 2016)	S5 (Carla)

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, expongo la aplicación. No saben si decantarse por *el corto*¹³ (**S3**) o *el libro* (**S4**) (álbum ilustrado), pero tienen claro que les apasiona [**S1: Chulísimo**] *el libro en 3D* (**S2**) o *realidad aumentada: que tú enfocas algo y eso se pone en relieve* (**S4**). En tanto que experimentan con IMAG•N•O•TRON (Moonbot Studios, 2012) en mi iPad [**S2: ¡El libro! ¡Que se mueve!**], apporto nuevos

¹³ La investigación ha generado una gran cantidad de transcripciones. En beneficio de una mayor fluidez en la lectura y por no sobrecargar visualmente el texto de signos ortográficos, se ha optado en ocasiones, al igual que se hace en prensa gráfica, por el uso de la cursiva para las citas y de la redonda para adiciones dentro de estas.

datos del corto: explico el significado del acertijo inglés Humpty Dumpty, cuyo papel en el cuento está indisolublemente unido al del protagonista. De ahí que, *si se cae, se vuelve a levantar* (S4). Otra canción infantil del corto, *Jack y la comadreja*, menciona “Aúpa” para animar al protagonista a “levantarse”, a animarse. La sesión, que sirve de introducción a la siguiente tarea, finaliza entre curiosidades y juegos.

5.3. ANÁLISIS PUBLICITARIO

El primer anuncio expuesto ha sido el de Carla (seguro de vida). Lo ha analizado Ignacio porque he pensado que infunde seguridad en sus compañeros. El anuncio ha gustado mucho e impactado por igual, despertando emociones en momentos clave que han compartido a través de miradas cómplices [S2: ¡Qué anuncio más triste!]. La longitud del *spot* y el tiempo limitado de la sesión ha tornado complicado detenerse demasiado [S1: *Es que es largo*]. Aun así, se ha completado el análisis y se ha cumplido con los objetivos marcados. Lógicamente, la falta de conocimiento del idioma ha vuelto a actuar como traba en razón al aspecto descriptivo del anuncio y su desarrollo en inglés sin subtítulos [S1: *Lo dice rapidísimo*]. Lo he traducido con el objeto de facilitar su comprensión y análisis, ya que solo eran capaces de descifrar *algunas palabras* (S4).

La identificación de instrumentos musicales, como *un piano* (S2), no ha supuesto ninguna dificultad y han hecho sus aportaciones sin miedo a errar [S3: *Y algún instrumento de cuerda también he escuchado yo. ¿El violín?*]. Al fin, Carla ha descifrado los aspectos que más le han llamado la atención: *que el hombre cada día lleva menos peso en la mochila*, y que achacaron correctamente a una carga mental paliada mediante la *ayuda a las personas, pero él también necesita para él y se está quedando sin cosas, pero le da igual* (S2). El protagonista *prefiere dormir en el suelo sabiendo que hay gente que necesitaba dinero, y ya se lo ha dado y ya está bien* (S3).

Otro aspecto significativo ha sido la relación de causalidad del *perro*, al que *se le quitan las manchas* (S5), *que ya sale limpio* (S3), *es más limpio* (S1) porque *se fue a vivir con él* (S2). (Todo va cogiendo otro tono) *mejor* (S1).

Se clasifican los datos:

Tabla 5.3.1.

Resultados del análisis publicitario – S1 (segunda sesión)

S1 analiza anuncio publicitario S5	
¿Qué producto anuncia?	<i>Es una campaña para animar a la gente a ayudar a los demás.</i>
¿Cuál es la marca del producto?	<i>Es una marca, pero el nombre es diferente. Es árabe, parece. La vida...</i>
¿Cómo es el producto?	<i>Hay empresas que tú tienes un seguro que tienes que pagar todos los meses y ellos te... Por ejemplo, tú vas al médico y tienes una compañía de médico, pues un seguro de vida es cuando tú te mueras pues que vas a tener seguro, y a tu familia le pagarán por lo que a ti te pase.</i>
¿Para qué sirve? Di alguna ventaja del producto.	<i>Que cuando a ti te pase algo, que tu familia pueda estar tranquila.</i>
¿Se explica en el anuncio?	<i>No.</i>
¿Te apetece comprar el producto?	<i>Sí, no puedo.</i>
¿A quién va dirigido este anuncio?	<i>Sobre todo a los adultos, porque los adultos se suelen preocupar más por esas cosas. Y a las personas más mayores.</i>
¿Cómo son las personas que intervienen en el anuncio? ¿Quién es el personaje principal/secundario?	<i>[Casi todos los que intervienen en el anuncio son] adultos, menos una niña, [acompañada] de su madre. El chico [es el personaje] principal que ayuda a la gente. [Él está detrás] de todo, de las demás personas. Porque él pide eso en primera persona. [Porque el personaje principal está siempre] rezando.</i>
¿Descubriste efectos sonoros?	<i>Hay un cambio de música de la parte triste, en la que la gente está triste y las cosas van mal, a la parte alegre, cuando le ayuda y va todo bien. Cuando cambia de cuando él da cosas a ver la recompensa, se para ahí la música y suena como más suavcita. Cuando llega la niña y dice: “Mamá”. Ahí se para. Yo he escuchado un piano.</i>
Analiza las letras y palabras que aparecen en el anuncio (tamaño, colores).	<i>En inglés. Blanco. Me llaman la atención.</i>
¿Crees que el producto funciona tal como lo muestra el anuncio? ¿Por qué?	<i>No, porque eso es un seguro de vida, no es un seguro para que tú ayudes a la gente. Cubre las necesidades, pero no expresamente...</i>

S1 analiza anuncio publicitario S5

¿Qué tipo de planos utilizan? ¿Hay movimientos de cámara o cortes de escena? ¿Cuáles? ¿Para qué los utilizaron?

Casi todos son primeros planos, de cerca, para que se vea bien la acción y lo que está haciendo. [Los primeros planos tienden a centrarse] ¿En el personaje principal?, porque eso significa mucho. Las expresiones faciales que pongan es importante para que comprendas más la acción.

¿Recuerdas la frase más importante del anuncio? ¿Cuál es? ¿Qué te sugiere?

Believe in good: ¿Cree en Dios?

Estar siempre seguro, no estar preocupado por lo que te pase, ni a tu familia cuando ya no estés.

Fuente: Elaboración propia.

Llega el turno de Patricia. El anuncio de Ignacio (Glovo) ha provocado risas y bromas, debido probablemente al cambio de registro con relación al anuncio anterior [S1: *Me encanta (...)*, S1 a S3: *¿Has visto? Te lo he puesto corto*]. Los sujetos han coincidido en la idea de que el atractivo del producto consiste en *que te ahorras hacer un viaje e ir a la tienda y volver, porque te lo traen y te ahorras ir* (S2). Patricia *ya lo había visto en la tele*, pero se ha mostrado más insegura en su análisis que durante la entrevista individual: dudaba de aspectos que antes conocía, como el destinatario [*Es que la verdad es que no... Es que yo qué sé. No lo sé*]. Sus compañeros le han echado una mano, indicando que la publicidad se dirige siempre al espectador, *a nosotros* (S4).

Patricia no comprendía el sentido de los cortes de cámara [*¿para que no se vea tanto el movimiento? Es que no lo sé*]. No obstante, sus compañeros tenían claro que se utilizaban *para cambiar de escena* (S1 y S2) y añadir *color, que no sea tan repetitivo* (S1).

Los aspectos que más han llamado la atención de Ignacio han sido la música *marchosa*, que provoca *que te fijas en el anuncio y que concuerde*; y que *en los cambios de cámara también hay enfoques*. Por ejemplo, *cuando el chico dice lo de la cena romántica, la cara de la chica no sale, pero podemos intuir la reacción: que es como que sí, que se queda. No sabemos nada de lo que haya pasado al final, a pesar de que la imagen de una chica pidiendo nos hiciera intuir que era un sí*.

Los datos del análisis se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 5.3.2.

Resultados del análisis publicitario – S3 (segunda sesión).

S3 analiza anuncio publicitario S1	
¿Qué producto anuncia?	<i>Es una marca donde, bueno, un programa que sale en el móvil. Si necesitas algo, en vez de ir a comprarlo donde sea, lo pides online y te lo traen a tu casa, a tu dirección de la casa.</i>
¿Cuál es la marca del producto?	<i>¿Glovo?</i>
¿Cómo es el producto?	<i>Aplicación.</i>
¿Para qué sirve? Di alguna ventaja del producto.	<i>Te puede llevar de todo. Tiene para pedir lo que tú quieras. Hay de todo.</i>
¿Se explica en el anuncio?	<i>Sí.</i>
¿Te apetece comprar el producto?	<i>Sí, porque yo creo que funciona correcto.</i>
¿A quién va dirigido este anuncio?	<i>¿A las personas que lo están haciendo? A las personas que están allí haciendo el anuncio. Yo creo que es más para mis padres porque son los que pagan las cosas y piden las cosas.</i>
¿Cómo son las personas que intervienen en el anuncio? ¿Quién es el personaje principal/ secundario?	<i>Adultos. Si recuerdo bien, creo que son dos mujeres y dos hombres. Yo creo que no [son pareja], porque después uno le dice lo de la cena y si quiere ir con otro.</i>
¿Descubriste efectos sonoros?	<i>[La música transmite] alegría. [En la tele sonaba] el huevo [cuando se caía].</i>
Analiza las letras y palabras que aparecen en el anuncio (tamaño, colores).	<i>Amarillo y como un azul verdoso. [Sugieren] alegría. No sé, que te llaman más la atención esos colores.</i>
¿Crees que el producto funciona tal como lo muestra el anuncio? ¿Por qué?	<i>Sí. Porque si no, no creo que lo mostrarían tan así en el anuncio.</i>
¿Qué tipo de planos utilizan? ¿Hay movimientos de cámara o cortes de escena? ¿Cuáles? ¿Para qué los utilizaron?	<i>Yo creo que muestra muchos primeros planos. Segundos planos, no. Creo que había uno [un plano general] cuando salían todos, me parece. Creo que sí [hay movimientos de cámara], ¿cuándo están en el salón hablando y de pronto sale a la cocina? [Se utilizan los cortes de cámara] ¿para que no se vea tanto el movimiento? Es que no lo sé.</i>

S3 analiza anuncio publicitario S1

¿Recuerdas la frase más importante del anuncio? ¿Cuál es? ¿Qué te sugiere?

“Ya vamos nosotros”.

Que tú lo pides y van ellos, no vas tú a recogerlo, que van las personas que trabajan allí a llevarte las cosas que pides.

Fuente: Elaboración propia.

El anuncio de Patricia (iPhone 7) [S1: *Es rarísimo. Este es el más difícil*] la ha relajado y posicionado en el papel de anfitriona, sintetizando la información explícita e implícita de las distintas escenas con el propósito de que sus compañeros no pierdan ni un detalle [S3: *Que se refleja el globo en el agua. Ahí las fábricas no están encendidas. Aquí está el puente... deshecho. Ahora vienen más globos de colores. Siempre van para arriba. La frase se repite. Ahora es cuando entran todos los globos. Al principio, cuando sale de la casa, va a otro sitio. Está todo superverde y la figura de las piedras puede ser también... Si te fijas, hay algunas que son redondas en forma de un globo. [El río] parecía un corazón. Por donde iba pasando el globo al principio de la casa, si mirabais al cielo, estaba todo supernublado. Y cuando iba pasando el globo, se iba despejando todo el cielo. Llega un momento en el mar que está todo el cielo despejado, y está como rosita cuando está así, y está amaneciendo, y por eso se reflejan todos los globos*].

Han calificado la música de *clásica* (S2) o *entre medio* (S3) para que haya contraste, que estén anunciando una cosa moderna y que esté la música más antigua, más clásica (S1). La intensidad musical coincide con un cambio de imagen que acentúa el camino del globo *saliendo de una casa oscura y llegando a más luz* (S5). Las palabras destacan porque *nuestra vista va ahí* (S1) y los colores de los globos, *muchísimos* (S2), sugieren que *es supercolorido todo* (S4), *mucha alegría*, y *contraste porque los edificios son más blanco, gris...* Ya ahí te meten muchos colores y resalta mucho (S1). Los colores son más oscuros (S2) y los globos van aportando *color* (S1 y S4) y *alegría* (S3). Apple oferta *perfeccionismo* (S1) y nos muestra que *el móvil no es solo para jugar y para estar todo enganchado hablando y eso. Que tengas imaginación con el móvil* (S3). Efectivamente, las ventajas que atribuyen al producto son la *ligereza y rapidez* (S4), y *los mensajes mejorados* (S1). Al preguntarles por la frase “Prácticamente mágico”, surgen términos como *extraordinario* (S2), *divertido* (S5) o *impresionante* (S1 y S4).

Los datos extraídos del análisis se reflejan en la siguiente tabla:

Tabla 5.3.3.

Resultados del análisis publicitario – S4 (segunda sesión)

S4 analiza anuncio publicitario S3	
¿Qué producto anuncia?	<i>El iPhone 7.</i>
¿Cuál es la marca del producto?	<i>Apple.</i>
¿Cómo es el producto?	<i>Un móvil.</i>
¿Para qué sirve? Di alguna ventaja del producto.	<i>Para distintas cosas. Lo puedes usar para jugar o para hablar. Los mensajes se mueven. Es más ligero. Va más rápido que otros.</i>
¿Se explica en el anuncio?	<i>No, solo se ve a una chica hablando que le dicen que es el cumpleaños.</i>
¿Te apetece comprar el producto?	<i>Hombre, ¿a quién no? Porque es un iPhone. Por las frases del anuncio, porque dicen que el móvil es mágico, que te va a sorprender el móvil.</i>
¿A quién va dirigido este anuncio?	<i>A los adultos, porque son los que van a comprar. Porque normalmente son los adultos los que compran los móviles.</i>
¿Cómo son las personas que intervienen en el anuncio? ¿Quién es el personaje principal/secundario? ¿Te gustaría ser el/la protagonista del anuncio?	<i>La chica.</i> <i>[Los personajes son] los globos, porque es lo primero que sale.</i> <i>Sí.</i>
¿Descubriste efectos sonoros?	<i>Hay una música, un hombre cantando. Es más moderna.</i>
Analiza las letras y palabras que aparecen en el anuncio (tamaño, colores).	<i>Al final. El fondo es una ciudad con muchos globos. Las letras son blancas. [El tamaño,] mediano, no son pequeñas, no son grandes. [Resalta] ¿La P del Phone? y el 7: iPhone 7.</i> <i>Y los globos hacen también que resalten más las letras porque, si no están los globos, las letras no se podrían ver por el edificio.</i>
¿Crees que el producto funciona tal como lo muestra el anuncio? ¿Por qué?	<i>El anuncio solo lo muestra mandando un mensaje. Todos los móviles mandan mensajes.</i> <i>[Da fiabilidad] porque, si es una marca cara, será porque funciona. Tengo un iPad.</i>

S4 analiza anuncio publicitario S3

¿Qué tipo de planos utilizan? ¿Hay movimientos de cámara o cortes de escena? ¿Cuáles? ¿Para qué los utilizaron?

[Planos:] *En el que están todos los globos. O cuando entran todos los globos en el cuarto de la chica. Porque es muy colorido.*

Bueno, movimientos no, son cortes. Al principio sí se mueve el globo. Se va moviendo y le va siguiendo la cámara. El globo se va moviendo por sitios que hay muchos árboles. Ese sitio es superoscuro y el globo es lo que más brillaba. Para enfocar el globo.

¿Recuerdas la frase más importante del anuncio? ¿Cuál es? ¿Qué te sugiere?

Está al final: ¿"Prácticamente mágico"?

Que el móvil es mágico. Impresiona.

Fuente: Elaboración propia.

En cuarto lugar, Marta ha analizado el anuncio de Sergio (*Vanish Gold*). Se ha mostrado alegre y desinhibida y, aunque ha dudado en ocasiones [**S2**: *Es que no sé cómo explicártelo. Es que no sé cómo decírtelo*], en seguida ha remontado y aportado nuevos detalles.

Han coincidido en afirmar que el *producto de limpieza (S3) Vanish Gold*, como parte de su propio nombre indica, se promociona a través de personas *que no pasan necesidad (S2) porque le han firmado la camiseta (S5) y viene de jugar al fútbol (S2)*. Además, *van bien vestidos, tienen casa (S1)*.

La división de la pantalla ofrece a la imagen una estructura inusual que aporta contrastes de color, claridad, textura y tamaño: *Colores oscuros y colores más limpios (S4) como el azul, porque es más oscuro (S5)*. *Ahí es todo rosa para que resalte y allí es blanco, azul, que no resalta tanto (S1)*. *Cuando mete la camiseta, sale la espuma rosa (S3), la otra es gris (S1)*. *Donde está el quitamanchas de marca blanca hay menos espuma que en el otro, se dobla, lo que significa que se están formando pompitas para limpiarse (S2), está haciendo efecto y lo está limpiando (S1)*. *El cacito derecho parece más grande, y las manos. En el lado izquierdo está más oscuro y en el derecho da más el sol para que te fijas más en el lado derecho*. Por añadidura, *ponen la camiseta amarilla debajo de las grises para que te fijas en la amarilla*. Y, el número quince porque es "Quince veces más eficaz" (**S4**).

Los datos aportados se organizan seguidamente:

Tabla 5.3.4.

Resultados del análisis publicitario – S2 (segunda sesión)

S2 analiza anuncio publicitario S4
¿Qué producto anuncia? <i>Un producto para quitarle las manchas a la ropa.</i>
¿Cuál es la marca del producto? <i>Vanish Gold.</i>
¿Cómo es el producto? <i>Es un líquido, como espuma, unos polvitos que tú los echas y le echas agua y se convierte como espuma.</i>
¿Para qué sirve? Di alguna ventaja del producto. <i>Que le quita las manchas y la deja súper, digamos, muy limpia, muy brillante.</i>
¿Se explica en el anuncio? <i>Sí.</i>
¿Te apetece comprar el producto? <i>Sí. Porque a lo mejor es verdad lo que dicen y funciona, y deja la ropa muy limpia.</i>
¿A quién va dirigido este anuncio? <i>A los niños que nos manchamos mucho. Bueno no, yo no, mis padres. A las mujeres, que son las que suelen lavar la ropa.</i>
¿Cómo son las personas que intervienen en el anuncio? ¿Quién es el personaje principal/ secundario? <i>Los protagonistas son los adultos. Mujeres.</i>
¿Descubriste efectos sonoros? <i>Hay un momento en que se para [la música]. Cuando pone: “El día anterior” y las dos mujeres empiezan a hablar, ¿para que la gente se entere del producto?</i> <i>Hay dos [tipos de música]. Uno, es que son como golpes. Y otro después empieza...</i> <i>Tranquila. Primero, es como que la madre se asusta. Entonces, pues más nerviosa. Y, después, pues más tranquila, porque ya ha, digamos, adivinado cómo solucionar el problema.</i>
Analiza las letras y palabras que aparecen en el anuncio (tamaño, colores). <i>“El mejor quitamanchas del mercado”. Blanco.</i> <i>La palabra que resalta es “quitamanchas”, porque está en mayúscula todo para saber lo que es el producto.</i>
¿Crees que el producto funciona tal como lo muestra el anuncio? ¿Por qué? <i>Yo es que no lo he probado, es que no lo sé. Puede, porque dice que es el mejor quitamanchas del mercado, y Vanish Gold algo tendrá que hacer.</i>

S2 analiza anuncio publicitario S4

¿Qué tipo de planos utilizan? ¿Hay movimientos de cámara o cortes de escena? ¿Cuáles? ¿Para qué los utilizaron?

Utiliza al principio, digamos, un plano como general, porque [se ve] todo el coche, y después un plano principal, porque están las dos mujeres y aquí también parece un plano principal.

[Utiliza cortes] Para cambiar de día, para pasar de presente a pasado.

¿Recuerdas la frase más importante del anuncio? ¿Cuál es? ¿Qué te sugiere?

“El mejor quitamanchas del mercado”.

Que lo deja muy limpio, brillante.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, Carla ha analizado el anuncio de Marta (Always). Se ha sentido indisputada y ha permanecido ausente en muchos momentos. Han acogido el *spot* con recelo, pues lo consideraban *un poco complicado (S3)*, *difícil (S2)*, *raro (S1)*. En definitiva, *no entiendo este anuncio (S5)*. Esta percepción se ha ido desvaneciendo a medida que avanzaba su análisis [**S2**: *Seño, yo, si no lo dicen, digo luego una cosa, ¿vale?*].

Los sujetos masculinos han identificado la intención de los instrumentos musicales y efectos sonoros: *primero comienza una música solo de instrumentos de percusión (S1) celebrando que las chicas puedan jugar a deportes que juegan más los hombres (S4) y, cuando ya empiezan las chicas a hablar, se empieza a escuchar un piano, y desde ahí ya se va animando y se van metiendo más instrumentos (S1)*.

Los planos, movimientos de cámara y cortes han servido *para enfocar la acción que están haciendo: la de la puerta y la cárcel. Al principio del anuncio, hay una niña que iba corriendo, la cámara la iba siguiendo (S4)... en el que la chica tira la bola (S3) y, cuando cogen todas las niñas los balones, empiezan a correr y la protagonista principal empieza a botar el balón (S2)*.

La tabla muestra sus aportaciones:

Tabla 5.3.5.

Resultados del análisis publicitario – S5 (segunda sesión)

S5 analiza anuncio publicitario S2	
¿Qué producto anuncia? ¿Cuál es la marca del producto?	<i>¿Que hacen deporte que suelen hacer los niños? Ayudar, ¿no?</i>
¿Cómo es el producto?	<i>[Para que las mujeres] puedan hacer los mismos deportes que hacen los niños.</i>
¿Para qué sirve? Di alguna ventaja del producto.	<i>Que son las niñas las que juegan. Que pueden hacer lo que quieren.</i>
¿Se explica en el anuncio?	<i>No.</i>
¿Te apetece comprar el producto?	<i>A mí me gustan los deportes y eso.</i>
¿Cómo son las personas que intervienen en el anuncio? ¿Quién es el personaje principal/ secundario?	<i>Niñas. No [hay niños] porque es para niñas.</i>
¿Descubriste efectos sonoros?	<i>Sí, cuando la niña está jugando. Una canción. Alegre. Que empiezan como dando unas palmadas. Sí, que cuando empieza la música le van metiendo otra música de fondo, ¿no?</i>
¿Crees que el producto funciona tal como lo muestra el anuncio? ¿Por qué?	<i>Sí, porque si es una campaña para eso, pues va a funcionar, ¿no?</i>
¿Qué tipo de planos utilizan? ¿Hay movimientos de cámara o cortes de escena? ¿Cuáles? ¿Para qué los utilizaron?	<i>[Movimiento de cámara] ¿De fondo cuando la niña rubia está hablando? La de los ojos azules.</i>
¿Recuerdas la frase más importante del anuncio? ¿Cuál es? ¿Qué te sugiere?	<i>¿La de que no tienes que dejarlo porque te lo digan? Que pongas tú las reglas en vez de que te lo digan otros.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Los anuncios en lengua extranjera, como ha sucedido en la primera sesión, siguen provocando dudas sobre la identificación de algunos elementos. Al igual que Carla, Ignacio ha sido incapaz de reconocer al destinador (producto y marca). A pesar de la dificultad para recordar la nomenclatura, han entendido el sentido de las preguntas formuladas. Así, Patricia ha denominado “segundo plano” al “plano general”, y han determinado *la frase más importante (S3)* del anuncio, pero solo Sergio, Ignacio y Marta recordaban el término *eslogan*.

Los cambios de temperatura corporal de Carla, fruto de su malestar, han hecho que analicemos el anuncio de manera colectiva. Cuando le he preguntado por el producto, y por más que se había mencionado, no ha respondido correctamente [S5: *Ayudar, ¿no?*]. Los compañeros han intervenido, tanto para apoyarla como para contradecirla, cuando Carla ha afirmado que el anuncio muestra el funcionamiento del producto. En verdad, *no lo muestra (S4), no sale (S1 y S4)*. Menos aún he obtenido respuesta de sus ítems sobre a quién se dirigía el anuncio o el análisis de palabras. Si bien, la ausencia del producto en la pantalla hace imposible su identificación, *porque no se anuncia algo en especial. Es como que se anunciara que las chicas pueden hacer deporte de niños (S4)*. Pensaban que *sería una campaña para que las niñas puedan hacer cualquier deporte que quieran, porque no hay deportes ni de niños ni de niñas. Creo que al principio ponía que era patrocinado por los Juegos Olímpicos, pero no se explica, porque en el anuncio no sabes ni cuál es la empresa. Piensas que es una campaña de cualquier cosa a favor del deporte de las mujeres. Las protagonistas son chicas haciendo deporte y los productos son para mujeres (S1)*. Hay que esperar al final del anuncio para toparse con el *hashtag (Todos) #ComoUnaNiña (S1)* que da sentido al eslogan “Rewrite the rules always” [S1: *Reescribe las reglas siempre*] y sugiere *que no te manden, que hagas lo que quieras (S4), que no te obliguen a hacer nada (S1)*.

Queda, de nuevo, patente el estrecho vínculo entre alumnado y familias. Ignacio ha adjudicado un papel protector al protagonista, comparándolo, *por ejemplo*, con *como los profesores enseñáis a los niños*, y lo ha asociado a *nuestros padres*, lo que Patricia ha respaldado: *O como tú a un hermano pequeño* (Patricia es hija única, pero siempre ha querido tener un hermano). También durante el análisis del segundo anuncio han relacionado el eslogan “Ya vamos nosotros” con *los familiares (S3)*, con *los amigos (S2)* e incluso con personas que se preocupan por ellos y les quitan *trabajo, peso de encima (S1 y S3)*: *Cuando quedas con alguien y dice: “Bueno, ya vamos nosotros para tu casa”*.

El alumnado ha aportado elementos de *plot*, tanto a nivel denotativo como connotativo, y ha expresado sus sentimientos para deducir significados, como el del globo, que ha ligado con sus cualidades. De esta forma, ha dicho *que da alegría (S2), imaginación (S3), que es ligero (S4) porque los globos son muy ligeros (S2), rápido (S5)*. Ha humanizado objetos inanimados, relacionándolos con personas y sus reacciones ante obstáculos de la vida: *pasa por un paisaje donde hay un río y después va a un paisaje donde hay muchas ramas y eso, y se choca con una y no explota (S3), ¿que si se cae no se rompe? (S5), vuelves a levantarte (S2). Que sigas el camino que ibas a coger, igual que pasa por una mujer anciana y no entra en esa casa porque ese no es su destino. Su destino es llegar a la otra muchacha (S3)*. Parecía *gente yendo a comprar un móvil (S4), también lo podrían hacer con personas (S5), pero no resaltaría tanto (S1)*.

Amén del color y características de los globos, se ha hecho referencia al hilo que colgaba de ellos, que han relacionado con aspectos físicos [S4: *El cargador del móvil*], lógicos [S3: *Que se le ha escapado a alguien*], y con *su corazón (S1)*, momento en el que Ignacio consigue aunar forma y color. Recordemos

que el *globo guía* es de color *rojo* (S1, S2, S3, S4), y el tema central es el amor: el choque de globos simula la forma de un corazón; *hay dos frases que dicen tres veces la palabra amor* (S3). La ventaja del *iPhone 7* son *los mensajes que se mueven* (S1 y S4) y cuyos efectos aparecen como *un corazón* (S4).

De igual forma, la muestra ha llegado a conclusiones muy acertadas sobre la música, que deja de sonar en un momento determinado del anuncio de *Vanish Gold* para que se escuche mejor lo que dice. Los cortes sirven para *cambiar de escena* (S1) y les han guiado lentamente hacia el *flashforward*, rompiendo la linealidad de la trama. Esto es, *en vez de avanzar, retrocede* (S1), *va cambiado del día siguiente al anterior* (S4) porque ahí dice el niño a su amigo que le había firmado una camiseta un jugador y la madre la lavó y se quitó la firma, y entonces se tuvo que poner a hacerla (S2). Sí, cambia la música cuando hace la firma (S3). *Empieza otra vez, es como si se hubiese vuelto otra vez al presente* (S2).

A este respecto, Ignacio ha añadido planos dispares y emociones al presente vínculo entre el sonido y la imagen, sobresaliendo del resto de compañeros: *A mí lo que me impacta es que, por ejemplo, desde la casa hasta el árbol hay un contraste de fondo, de escena. Y después, creo que era del río todo verde al mar, que también hay otro contraste: de ver muchos árboles a ver agua*, (lo que significa) *que cambia la situación de situación apagada a situación encendida. Es decir, hay un contraste de sentimientos de tristeza, diría yo.*

La escena de *boxeo* (S1) ha despertado claustrofobia y sentimientos de dolor: la niña *parece que va a llorar* (S5), *que la tienen atrapada, que le está apretando* (S4). Pero la reacción de la chica boxeadora, que lucha contra la opresión social, ha desembocado en risas y ha distendido el ambiente. Parece decir: *“Preparaos, porque voy a por vosotros”* (S2), *que le va a reventar* (S4).

El alumnado ha resumido con todo detalle la escena que refleja el punto de no retorno, en el que *se ve a una niña fuera de un campo* (S4), y ha descubierto su doble sentido: *Es como si a la niña no la dejaran jugar y está en el campo, fuera* (S1) y *las vallas hacen de cárcel, los barrotes* (S4). Dado que la valla da hacia el campo de rugby (Todos) y al fondo de la imagen se divisa como un colegio (S4) al que no se puede acceder debido a otra valla (S4) que desemboca en una especie de camino (S4) con una puerta que parece que está abierta (S1), han deducido *que salga, que no la quieren* (S1) o *que la tienen ahí atrapada, como que no quieren que juegue. [La valla] simboliza la cárcel, que no quieren que las niñas jueguen y esa es otra puerta, es como una puerta para que te dediques a otra cosa* (S4). Ahí está la puerta para que te largues, que no tienes que estar aquí (S3), que te vayas (S1), que te pires (S4). Por supuesto, *está triste* (S5). Con todo, Carla ha opinado *que sigas para que puedas jugar*, a lo que Marta ha añadido, apoyándose en la división de la pantalla, que, *en el pasado, como que no les dejan jugar, están cerradas. Y futuro, que podrá jugar. Ten en cuenta que, si todo el anuncio es como fuerza de voluntad, tú ahora no les vas a decir que se vayan.*

Seguidamente, se muestran los niveles alcanzados en el análisis del discurso:

Tabla 5.3.6.

Nivel denotativo/connotativo (segunda sesión)

ANUNCIOS PUBLICITARIOS	
DENOTACIÓN	CONNOTACIÓN
Anuncio S5	Tristeza
Protagonista	Protección
“Ya vamos nosotros”	Menos trabajo
Mochila	Carga mental
Manchas del perro	Limpieza
Cortes de cámara	Dinamismo
Música marchosa	Llamada de atención del/de la espectador/a
<i>Cliffhanger</i>	Intuición
Globo	Claridad, Alegría, Ligereza, Rapidez, Imaginación, Personas, Destino
Río	Corazón
Paisajes	Entereza ante los obstáculos de la vida
Intensidad musical	Cambio de imagen
Árboles/Agua	Tristeza/Alegría
Color	Contraste
Hilo	Vida, Libertad, Amor
Móvil	Imaginación
“Prácticamente mágico”	Singularidad, Diversión, Impresión
Música + Cambio de escena	<i>Flashforward</i>
División de la pantalla en dos partes	Diferencia entre colores, texturas, cacitos y manos
<i>Always</i>	Práctica de deportes igualitaria entre ambos sexos
<i>Rewrite the rules always</i>	Voluntad, Libertad
Instrumentos de percusión	Celebración
Casco de boxeo	Tristeza, Claustrofobia, Dolor
Valla	Barrotes de cárcel
Puerta	Salida

Fuente: Elaboración propia.

Acerca de los colores, las prendas de vestir de la niña que dice la palabra “femenina” en el anuncio son, entre otros, de color *rosa (S3)*. Han hecho hincapié en el contraste entre *azul y blanco (S4)* *para que veas el nombre de la empresa (S1)*, *ponen un color oscuro de fondo para que te fijas en las letras (S4)*, *que resaltan (S5) que se van de los deportes. Están en blanco esas letras (S4)*. Estos colores han dado la impresión de ser *un poco (S4) tristes (S1)*, de la misma manera que a Marta en la entrevista inicial. De igual modo, han asociado colores con sentimientos [**S1**: *El azul oscuro suele ser más triste, y el blanco un poco más alegre*].

Las interpretaciones de las sesiones individuales y la colectiva no difieren entre sí: siguen considerando el rosa un color *de chicas (S1 y S2)*. Los contrastes, como blanco sobre azul o amarillo y azul verdoso, *resaltan (S1)*, *llaman la atención (S3)* sobre lo que se pretende mostrar. Y los colores oscuros, como sucede en este caso con el marrón y el azul oscuro, denotan *tristeza, que está sucio (S1)*. El dorado se asocia a una familia adinerada que *vivía bien (S2)* y a la luminosidad que desprende el oro, *que lo deja muy limpio (S2)*, *brillante como el oro (S3)*. De igual manera, se asocian colores con sentidos: *El tarro, el rosa a lo mejor puede ser el olor, que puede ser de un tipo de flor rosa (S3)*. La tabla muestra las coincidencias con las primeras sesiones:

Tabla 5.3.7.

Sensaciones que los colores provocan en el caso (segunda sesión)

Color/tonalidad	Asociación
Rosa/fucsia	Feminidad
Colores oscuros	Tristeza
Contrastes	Interés
Amarillo/oro	Resplandor, riqueza

Fuente: Elaboración propia.

5.4. RELATO AUDIOVISUAL

La visualización del cortometraje *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (Joyce y Oldenburg, 2011) constituye un nexo entre los mensajes subliminales publicitarios y la creación de historias. En esta ocasión, y a la luz de la información relevante aportada por la muestra, se han reorganizado los parámetros de análisis del siguiente modo:

Tabla 5.4.1.

Adaptación de los parámetros de análisis audiovisual (segunda sesión)

Variable: Lectura crítica de películas	
Indicadores	Ítems
Reconoce el tema esencial de la historia	¿Cuál es el tema principal de la historia?
Distingue el rol protagónico de los personajes	¿Quiénes son los protagonistas?
Analiza y valora la estructura narrativa de un relato audiovisual y los mecanismos de la narración	¿Cuál es su estructura narrativa?
Identifica el argumento que se utilizó para desarrollar el tema	¿Cuál es el argumento del cortometraje?
Reconoce el objetivo del protagonista y el principal impedimento	¿Qué desea el protagonista y qué se lo impide?
Reconoce el lugar y la época en los que transcurre la historia	¿En qué época transcurre? ¿Dónde ocurre la historia?
Diferencia la realidad de la fantasía	¿Crees que alguna parte de esta película podría ocurrirte? ¿Por qué?
Reconoce lo que le ha enseñado la historia y señala los valores que destacan en el cortometraje	¿Te ha enseñado algo la historia? ¿Cuáles son los valores que destacan en el cortometraje?

Fuente: Elaboración propia.

Como se ha comentado, el alumnado ha visto el cortometraje a petición mía, lo que ha posibilitado que lo enlace con sus experiencias, gustos y sentimientos. Esta valiosa información ha sentado las bases del análisis de sus relatos. Conjuntamente, el uso del álbum ilustrado ha facilitado el proceso de reconstrucción del corto, así que *las mismas imágenes (S2) salen en el corto (S4)*. Han manifestado que, *al principio, no entendía nada (S1)*, ¿qué hace la mujer ahí volando por toda la cara? Para entender el principio tienes que ver el final (S3). Les he explicado que ha recibido muchos premios, que su creador, William Joyce, se ha inspirado en el Huracán Katrina y *¿en El mago de Oz? (S1)*, de modo que han identificado las siguientes analogías:

Tabla 5.4.2.

Analogías entre la película y el cortometraje (segunda sesión)

Analogías entre <i>El mago de Oz</i> (Fleming, 1939) y <i>The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore</i> (Joyce y Oldenburg, 2011)	
Color	<i>Primero sale en blanco y negro y después en colores (S3).</i>
Ayuda sobrenatural/ Encuentro con el mentor	<i>Cuando los libros le guían (S4).</i>
Héroe	<i>El personaje principal es como El mago de Oz. Es como si tuviera magia en los libros y se la dieran, y él lo manejará (S1).</i>
Universo Narrativo/ Mundo/ Storyworld	<i>Cuando llega al sitio en el que están todos los libros como cuando en El mago de Oz cuando llega al sitio para pedir deseos, es como el deseo de los libros (S4).</i>
Aliado	<i>Cuando el hombre se va encontrando libros, como la niña cuando se va encontrando el espantapájaros y el hombre-lata (S2), el león (S1), al tigre (S4).</i>
Catalizador	<i>En los dos hay un tornado que te lleva al mundo de fantasía (S1). El hombre va rodando sobre la casa (S2) ¡Persiguiendo su libro! Pero se van yendo las letras (S3). Después, cuando se cae el libro, cae abierto, pero ya no tiene letras (S2). Es como si su deseo, él fuera a arreglarlo (S4).</i>

Fuente: Elaboración propia.

Otras fuentes de inspiración de William Joyce han sido su amor por los libros y el actor, guionista y director estadounidense de cine mudo cómico Buster Keaton [S3: *Es igual, es él*], del que han destacado su falta de expresión facial [S5: *Seño, pero no se veía con cara de contento*] y el sombrero (S4) para que se parezca a él en las imágenes que les he mostrado. Y, cuando se pone el gorro, parece un libro y el flequillo que tiene aquí, el marcapáginas (S3). De esta manera, han resumido el planteamiento de la historia reflejada en el corto.

Del mismo modo que el Señor Morris se siente *a gustito* (S2) y *feliz* (S1) rodeado de libros porque *amaba las historias de los libros* (S3) y *le gusta lo que hace*: (S1) *escribir, leer para que la gente también se divierta y los lea* (S2), han manifestado cuáles son sus palabras favoritas, las que les hacen sentir mal o les provocan diferentes sentimientos:

Tabla 5.4.3.

Sentimientos asociados con palabras (segunda sesión)

PALABRAS		
	Positivas	Negativas
S1	Familia	Palabrotas
S2	Amor	NS/NC
	Amistas	
	Alegría	
S3	Amistad	Egoísmo
	Alegría	
S4	Amor	<i>Bullying</i>
	Valor	
S5	Amistad	NS/NC
	Poder	
	Fuerza	

Fuente: Elaboración propia.

El corto les hace sentir *un pelín triste y, después, feliz porque el hombre (S1) ha encontrado lo que le gusta (S4), la felicidad (S2)*. En general, una historia hace sentir mejor *si es divertida (S5) o si comienza triste, tiene partes tristes y después, al final, es feliz, porque te sientes feliz por lo que ha pasado en la historia (S1)*. *Si termina triste, creo que mucho no puede alegrar (S2)*. Les ayuda practicar otras expresiones artísticas en determinados momentos: *escuchar rap (S4)*, *la música de fondo mientras juega (S1) y tocar el clarinete (S2) o el piano (S1)*. Y quieren desarrollar sus hobbies en su vida adulta. Sus gustos se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 5.4.4.

Gustos del caso: hobby, profesión, lectura, juego (segunda sesión)

	PASIÓN	PROFESIÓN	LIBRO FAVORITO	JUEGO FAVORITO
S1	Fútbol	-Catedrático de Universidad - Profesor de Instituto - Creador de videojuegos	De fútbol	<i>FIFA</i> porque es de fútbol
S2	- Música - Baile - Cantar	- Medicina - Fisioterapia	- De baile o de música - <i>Harry Potter</i>	- Fútbol, <i>FIFA</i> , porque le gustan los deportes - <i>Mario Bros</i> de Nintendo porque es divertido
S3	- Bailar - Diseñar ropa	- Policía - Detective	<i>El Principito</i>	Fútbol y hockey porque le gusta el deporte
S4	- Juegos como <i>Pokémon</i> - Artes marciales	- Diseñador de series manga - Creador de videojuegos	De juegos	<i>League of Legends (LoL)</i> , por el diseño de los personajes
S5	Patinar	Maestra de Infantil	Ninguno	Patinaje porque le gusta

Fuente: Elaboración propia.

Morris *está tan concentrado en leer que no se da cuenta de lo que pasa en esta vida (S4), no puede dejar de leer (S3)*. Asimismo, las historias ejercen efectos similares sobre ellos *porque si te pones a leer un libro, te enganchas y no puedes parar (S2)*. *Si estás triste, comer no te va a hacer que te sientas feliz. Los libros, a lo mejor, sí (S4)*. *Los puedes leer cuando estés mal (S5)*. *Exactamente, a lo mejor con un libro guay y divertido te sientes feliz (S3) porque los libros son conocimiento (S1) y los tienes que leer todos, no solo los que te interesan, porque hay algunos que tú piensas que no te pueden interesar y, cuando los lees (S5), te pueden gustar o no, pero, al fin y al cabo, las historias son importantes (S3)*. Las siguientes tablas hacen un recorrido por sus géneros literarios favoritos, los libros leídos y los recomendados:

Tabla 5.4.5.

Géneros literarios conocidos (segunda sesión)

GÉNERO LITERARIO	SIGNIFICADO Y EJEMPLOS
Comedias	Provocan risas (S2), son graciosos (S1)
Tragedias	Son tristes (S1) y tienen un final triste. Todos la palman (S4), se mueren (S5). Todo el mundo termina llorando (S2).
Enciclopedias	Te enseñan (S4) y te dan información de algo (S1).
Libros de ficción	De ciencia ficción (S1) o de aventuras (S2). Son divertidos (S3), pero no del todo realistas. Pueden tener cosas diferentes (S1), por ejemplo, de policía o Spider-Man (S3).
Cómics	En vez de contártelo todo escrito, va en viñetas (S1). Como una película, pero en libro (S3). Normalmente, hay acción (S4) y ¿risas? (S5), como en Superman (S3) o Mortadelo y Filemón (S4).
Biografías	Si habla de alguien, como de una persona (S5).
De terror	Da miedo (S4), como el libro de Slenderman (S1).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5.4.6.

Géneros literarios, libros y sagas favoritos (segunda sesión).

GÉNERO LITERARIO FAVORITO	LIBROS FAVORITOS / LIBROS RECOMENDADOS	FANS
S1 - Comedia - Una mezcla	NS/NC	Star Wars
S2 Un poco de todo	Libros favoritos: - Harry Potter porque está muy guay y es de magia - Gemeliers porque le gustan mucho y el libro engancha. Leyó uno por Internet Libros recomendados: - El caso de la fiesta de fin de curso, de terror, ciencia ficción y aventuras - Forever de Gemeliers	- Star Wars - Harry Potter

	GÉNERO LITERARIO FAVORITO	LIBROS FAVORITOS / LIBROS RECOMENDADOS	FANS
S3	- Terror - Comedia - Ficción	Libros favoritos: - <i>El Principito</i> porque le gusta mucho la acción y es muy interesante - <i>Gemeliers</i> porque le gustan mucho - Ha leído <i>Robinson Crusoe</i> por Internet Libro recomendado: - Uno de <i>Simon</i>	- <i>Star Wars</i> - <i>Harry Potter</i>
S4	De juegos	No lee mucho	- <i>Star Wars</i> - <i>El Señor de los Anillos</i>
S5	Comedia	NS/NC	<i>Star Wars</i>

Fuente: Elaboración propia.

Todos piensan que su vida es *una mezcla de historias tristes, de miedo (S4), alegres, de risa porque nosotros tampoco llevamos (S2) mucha vida (S1)*, y que todo relato se compone de una parte personal y *de mucha gente: familia, amigos... (S2). Depende de la historia (S1)*, que pueda expandirse. Bueno, *si no son historias muy conocidas (S1), mueren, ¿no? Porque hay algunas historias que ya se olvidan porque son antiguas y a la gente ya no les gustan tanto como antes (S4)*. Tal como el protagonista, son autores de su propia vida, pero creen no poder cambiar algunos aspectos:

Tabla 5.4.7.

Expectativas de su historia de vida (segunda sesión)

	Echan de menos	Esperan de la vida
S1	NS/NC	Familia, felicidad, trabajo, carrera universitaria
S2	Familia: hermana	Nada malo, familia, educación
S3	Familia, amigos	Nada malo
S4	No se le ocurre	Ausencia de enfermedad, trabajo, hijos
S5	Amigos	NS/NC

Fuente: Elaboración propia.

Todo eso nos ha conducido al término *transmedia storytelling*. Les he explicado que consiste en la creación de relatos a raíz de elementos de la historia principal, de *lo que él ha vivido (S4)* y les he hecho ver que, por tanto, el lector impide que la historia culmine. Han encontrado claros ejemplos en las películas *de Nemo y Dory*. *Hay una historia de Nemo y otra de Dory. En la película de Nemo sale Dory*

y en la película de Dory, sale Nemo (S2); la de Monstruos, S.A. y ¿Monstruos University era? (S4); la de Star Wars, hay una saga de Star Wars, y han hecho una que no tiene nada que ver con la saga (S3). Lo que pasa es que está la saga principal y después las demás historias no son oficiales, no van sobre un personaje, van sobre diferentes acontecimientos sobre la película (S1).

Afirman ser fans, sobre todo, de Star Wars, porque es vicio (S1), está guapo (S3), empiezas con la película y no puedes parar de verla, no como para ponerme un día entero dedicado a eso, pero sí me gusta (S2). El alumnado está frente a dispositivos electrónicos de hora a hora y media al día, siendo de estos únicamente el móvil de su propiedad. Las aplicaciones que más utilizan son WhatsApp (Koum, 2009) e Instagram, lo que hace inviable que participen activamente en el fenómeno *fanfic*. A continuación, se desglosan los datos:

Tabla 5.4.8.

Dispositivos tecnológicos y rutinas (segunda sesión)

Dispositivos electrónicos	Propiedad	Aplicaciones más utilizadas	Tiempo diario dedicado
S1 - Playstation - Móvil por utilidad y conexión a Internet, aunque pasa más tiempo frente al ordenador y la tablet - Solo utiliza el móvil fuera de casa	Móvil	- Resultados de fútbol - WhatsApp	La tablet o la play durante una hora u hora y media
S2 - Móvil por comodidad (portabilidad) - Su familia controla que el uso del ordenador entre semana se limite a la realización de trabajos	Móvil	WhatsApp	El móvil durante una hora u hora y media los fines de semana
S3 - Móvil - Solo utiliza el ordenador para jugar a juegos <i>Free to play</i> cuando está aburrida	Móvil	- WhatsApp - Instagram	El móvil durante una hora. A veces, cada quince minutos.
S4 Ordenador por potencial	Móvil	- WhatsApp - Instagram - Twitter - Clash Royale	El móvil durante una hora
S5 - Móvil - Solo utiliza el ordenador para hacer trabajos e investigar	Móvil	- WhatsApp - Instagram - Musical.ly	El móvil durante una hora

Fuente: Elaboración propia.

En posteriores sesiones, ampliarán esta historia partiendo de personajes: *la niña (S5)*, *Morris (S4)* y *la mujer que vino volando a Morris (S3)*, como sucede en *Star Wars: Qui-Gon Jinn que después, cuando muere, Obi-Wan Kenobi (S1)*, que hace el mismo papel que él (*S4*); el profesor de Anakin Skywalker era Qui-Gon Jinn y después era Obi-Wan (*S1*).

Por último, les he pedido que relacionen las escenas del cortometraje con las emociones del protagonista, pues considero que puede ayudar a aclarar algunas dudas y propiciar el desarrollo de la empatía:

Tabla 5.4.9.

Asociación escenas/emociones (segunda sesión)

Escenas	Emociones del protagonista
Mr. Morris en el balcón	- <u>Felicidad (S3 y S4)</u> porque está escribiendo (<i>S4</i>) hasta que viene el huracán (<i>S3</i>) - <u>Tranquilidad (S1 y S4)</u>
Sopla el huracán	<u>Tristeza (Todos)</u>
Observa todo destruido	- <u>Tristeza (S4)</u> porque son las casas de los que a lo mejor son amigos suyos - <u>Sorpresa (S1)</u>
Ve pasar a la dama	<u>Sorpresa (S1)</u>
Un libro le conduce hacia otro lugar	<u>Alegría (S2, S3 y S4)</u>
Le cae el libro deshecho en las manos	- <u>Tristeza, con ganas de arreglarlo (S3)</u> - <u>Impresión (S4)</u>
Lo arregla	<u>Felicidad</u> porque lo ha arreglado, ha hecho algo que no había hecho nadie antes (<i>S3</i>)
Reparte libros	<u>Felicidad (Todos)</u> porque la gente pueda leer (<i>S2</i>) y porque está haciendo feliz a la gente (<i>S4</i>)
Escribe su diario	- <u>Felicidad (Todos)</u> - <u>Reflexión (S1)</u>
Envejece con toda la riqueza interior que le han proporcionado los libros	<u>Felicidad (Todos)</u> porque envejece bien (<i>S1</i>)
Se va	- <u>Felicidad</u> porque va con los libros (<i>S4</i>) - <u>Tristeza</u> porque no se quiere despedir (<i>S1</i>). Dice: “Siempre os llevaré aquí”, y se pone la mano aquí en el pecho (<i>S3</i>) - <u>Una cosa intermedia (S2)</u>
Aparece la niña	- <u>Tristeza (S2 y S5)</u> porque la niña está perdida (<i>S2</i>) - <u>Alegría (S3 y S4)</u> porque alguien ocuparía su lugar y se encargaría de que los libros se cuiden (<i>S4</i>)

Fuente: Elaboración propia.

Sus aportaciones se reflejan a continuación:

Tabla 5.4.10.

Resultados relato audiovisual (segunda sesión)

Ítems
¿Cuál es el tema principal de la historia? Morris <i>amaba las historias de los libros (S3)</i>; escribía <i>un diario</i> que contenía <i>toda su vida, todo lo que le pasó (S1)</i>, <i>sus secretos (S2)</i>; estaba creando <i>una historia sobre su vida, una autobiografía (S4)</i>; todos somos autores de nuestra vida.
¿Quiénes son los protagonistas? - <i>Una mujer que estaba donde va a ir él en la ciudad de los libros, en la casa donde hay muchos libros (S3)</i>, por considerarla origen de varias vidas pasadas y futuras: <i>Ese proceso es un ciclo que nunca se acaba, por lo visto. Es un bucle (S1)</i>. Cuando llega su día de irse ya para el cielo, pues la vuelve joven y se la lleva y, entonces, ahora le toca a otro irse para allá (S3). De esta suerte, plantearon que su destino se debía a que han perdido la esperanza en leer un libro (S5); por eso le pasó lo mismo que a él y le pasa lo mismo que a él al final de la historia y los libros le hacen lo mismo, y se va volando cuando le llega, digamos, como su hora (S2). Pero, ¿quién empezó ese bucle que nadie lo podía guiar? ¿Dónde encontró la felicidad? (S4). - El libro de <i>Humpty Dumpty</i>, con el que Mr. Morris mantiene una relación muy especial, pues cuando era pequeño, sus padres le compraron ese libro y le trae recuerdos (S4). - La niña que va a comprar un libro (S3) es su sucesora (S1) y le habrá pasado lo mismo que a él (S2), ¿habrá perdido también la esperanza en los libros? (S5). Se ha encontrado a Morris volando y le ha lanzado su libro favorito, y ese libro favorito le ha guiado al mismo sitio (S4). La niña no hace otra cosa que coger el libro y comenzar a leerlo (S3). Cuando acabe la historia, se hará mayor y le pasará lo mismo que a Morris (S2). La niña se sentiría bien porque le va a pasar lo mismo que a él (S4), va a ser feliz (S1). - Cada persona que va ahí escribe un libro, y el libro que escribe la persona que ya se ha ido antes que esa niña es la que guía a la niña esa porque, por ejemplo, ese libro es de Morris, que va a guiar a esa niña. Esa niña, cuando escriba el libro, guiará a la siguiente que venga (S3), es un bucle (S1). - Todos coinciden en que los libros, que son personajes animados, le cuidan.
¿Cuál es el argumento del cortometraje? El viento fuerte se lleva el gorro (S4). Y en el corto, al final del todo, cuando el libro del huevo empieza a enseñarle al hombre que lo único que le quedaba era estar vendiendo libros todo el rato, el hombre se levantó de la silla, cogió el bastón, y se puso el sombrero y se fue (S2) volando como la tía (S4). Vinieron todos los libros y lo convirtieron en joven otra vez, y después se fue volando con todos los libros (S2) como si se hubiera muerto (S4), como la mujer que había al principio. Y él vio el cuadro de la mujer y después se puso el suyo. Y entró otra (S1), y el libro del huevo se quedó todo triste. Si te das cuenta, el hombre tenía el sombrero y el huevo también tenía el sombrero (S2).

Ítems

¿Qué desea el protagonista y qué se lo impide?

El huracán se lleva todo (S4). Su vida eran los libros (S1), que le acompañaron hasta el final para alegrarle la vida (S2) y llevarlo al cielo, (S4) al universo (S3) porque era una buena persona (S2). Los libros le gustaban, (S5) le gustaba escribir (S3) lo que le pasa en los libros (S4), su vida (S3), un diario desde que es pequeño hasta que muera (S1) porque amaba todas las palabras, las historias, y porque era como su vida (S1). Igual que a nosotros nos gustan las cosas, pues a él le gustan los libros. Y por eso los escribe (S4).

¿En qué época transcurre?

Consideran que la historia es antigua (Todos) por el tipo de vestimenta (S1).

¿Dónde ocurre la historia?

En la ciudad de los libros, en la casa donde hay muchos libros (S3).

¿Crees que alguna parte de esta película podría ocurrirte? ¿Por qué?

- Al final de la historia, Morris parte con sus libros favoritos *porque se tiene que ir (S5), le llega la hora (S2), quiere irse con los libros que más le gustan (S4)* y ¿su libro favorito es el que más representa su historia? (S3), *los que más le han acompañado (S2)*, como nos iríamos, rodeados de amigos, de familiares... (Todos). Cuando se fueran, querían llevarse recuerdos (S5) *de familiares y amigos, de toda mi vida (S2), de mi infancia (S3)*, visto que de una bonita historia personal queda *lo que vivimos (S3 y S5)*. De una historia, lo que queda son *las cosas buenas (S1) y el final (S3)*.

- Podemos volar, como Morris, *metiéndonos en las historias (S5), pensando nosotros en la historia (S1), que el protagonista somos nosotros (S4)*.

¿Te ha enseñado algo la historia?

A no perder la esperanza y seguir con lo que te gusta (S3), porque nosotros somos los autores de la historia de nuestra vida (S1).

¿Cuáles son los valores que destacan en el cortometraje?

A Mr. Morris le gustaba compartir sus libros *porque quería que la gente supiese lo que iba a leer (S2), sienta alegría al leerlo (S4) y se sienta feliz con un libro (S1); que no se investiguen las cosas y se aprenda solo por el colegio y el teléfono, sino también por los libros (S3)*.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis publicitario ha dejado huella en la interpretación del corto, principalmente en la humanización de objetos. Así lo han dejado ver al mostrarse de acuerdo en que todo libro necesita un lector *porque los libros no se leen solos (S4) y un libro sin nadie que lo lea es como una persona que no se pone con los demás (S3), que no se relaciona (S1); como un cacho de papel con letras (S4) o como una piedra tirada ahí en el suelo (S2). Las historias son importantes (S3) porque representan como las personas, que todos somos importantes (S1).*

En esta sesión, se han ampliado elementos en el principal campo objeto de estudio: narrativa transmedia. A saber, han comenzado a buscar inconscientemente huecos estratégicos en la estructura narrativa en forma de *loop*. Para ello, hemos entrado en la alegoría presente en el corto a través de la muerte del protagonista. Han descrito el arco o evolución de Morris, que se va volando *porque vivió una vida con libros y ahora le tocaba vivirla solo (S5)*. No parece *un sueño (S1)*, sino que *los libros quieren que se cuide para que nunca cambie (S4)*. El señor Morris va *al cielo (S4)* porque *en el cielo nunca va a morir, siempre va a estar vivo (S2)*. O quizá *se ha ido otra vez a vivir una vida con los libros solo (S5)*. *Se sentiría feliz porque está con lo que a él le gusta, los libros (S4), siguiendo su vida (S3)*. Pero ¿quién empezó ese bucle que nadie lo podía guiar? ¿Dónde encontró la felicidad? (S4).

Para responder a las últimas preguntas, nos remontamos a las fotos colgadas en la pared de la biblioteca. El *recuerdo (S3)* de Mr. Morris se une al resto de retratos al final del corto *para que las personas que vayan a él vean quién es el que estaba antes de que ellos vinieran (S4)*, considerando que él fue uno de los que ha hecho eso, de los que ha ayudado (S1). El S3 ha afirmado que *en el corto salía el primero que lo hizo: Creo que llega un momento que lo enfoca*.

La percepción sonora de *música clásica (S4)*, con instrumentos como la *trompeta (S5)*, el *clarinete (S2)* y el *violín (Todos)*, y efectos de audio *como pasando libros (S3)*, se ha visto ampliada con el sonido del tocadiscos [S3: ¿Los discos?] cuando han agudizado el oído.

Por otra parte, el color y la iluminación varían en diversas escenas, lo que influye tanto en las emociones de los personajes como en sus propias emociones. Inicialmente la imagen es *colorida (S2)*, con un brillo cálido que puede significar *que está a gusto (S2)*, *tranquilo (S1)*, *haciendo lo que le gusta (S3)*. Este cambio es más significativo en la secuencia del tornado o prueba, en la que *se apaga todo (S1)*, el color *se va, se oscurece (Todos)* y *está todo en blanco y negro (S4)*. Les produce *tristeza, que está solo, miedo (S1)*. En ese momento, el protagonista hace un gesto importante [S2: ¿Cambiar la cara? Es que el payaso antes estaba feliz y, cuando pasa el huracán, se pone triste], contacto visual, porque *¿nos está relacionando con él? Nos quiere ver cómo estamos, que veamos lo que le está pasando (S1)*. Todo ello contrasta con la escena de la mentora, el momento *cuando una mujer aparece volando y le tira los libros, el libro le toca y se pone de otro color (S2)*, *divide el color donde estaba él (S5)*. Asimismo, *difiere cuando les deja un libro (S4)*, *la gente que va tocando los libros empieza a ponerse de color (S3)*. *Es como que se iluminan, que se ponen felices, estaban tristes y se sienten después felices. Da un cambio de sentido a todo (S1)*. Y el cambio de tonalidad es palpable con el paso del tiempo. Cada vez, los días *se hacen más largos, mejor (S1)*, *van a más oscuros porque el hombre va haciéndose más viejo (S4)*, *va pasando por diferentes etapas de la vida? (S4)*. El blanco y negro transmite *mucho tristeza (S1)*.

Han recordado los efectos que provocaba el enfoque de cámara desde arriba (picado) o desde abajo (contrapicado), información que no ha emergido desde la primera sesión: *Desde abajo es más grande y desde arriba es más pequeño (S5), todo se ve más chico, pobre (S3), peor en la calidad (S1), tampoco se ve mucho (S2)*. Desde arriba, se aprecia *todo el desastre (S1)*.

5.5. CREATIVIDAD

El ámbito común a imaginación y conocimiento se encuentra en el campo de las emociones, que adquieren un papel preponderante a lo largo de las sesiones. El componente creativo emerge a través de las siguientes herramientas de pensamiento:

- Opuestos binarios, para organizar y categorizar el conocimiento. Han quedado patentes en el análisis de la evolución del protagonista. Adicionalmente, han interpretado “*Lessmore*” (“Menosmás”) como *lo justo (S3), entre medias (S2)*. Por ejemplo, *una casa: cuantas menos cosas pongas, más grande parece; cuantas más cosas pongas, más chica parece (S3)*.
- Pensamiento abstracto, con el que han creado ideas originales y planteado situaciones que les han permitido adelantarse a posibles opciones. La siguiente tabla relaciona sus intervenciones:

Tabla 5.5.1.

Nivel denotativo/connotativo del caso (segunda sesión)

DENOTACIÓN	CONNOTACIÓN
Flequillo	Marcapáginas
Color	Bienestar, Tranquilidad, Afición, <u>Mentora</u> , Generosidad, Alegría
Huracán	Oscuridad, Tristeza
Contacto visual	Vínculo, Empatía
Enfoque superior/inferior	Pequeñez/Grandeza
Libro sin lector	Persona aislada
Historia	Persona
Muerte	Cielo, Inmortalidad, Felicidad

Fuente: Elaboración propia.

- Antítesis, ya que los pares (fuerte/débil, triste/feliz, etc.) contienen una intensa carga afectiva que yace en nuestras emociones.
- Conciencia del humor, importante en las historias *porque así hace feliz a la gente (S1)* y *gustará más (S4)*. Resulta cómica la expresión de la *cara del huevo (S4)* o heraldo, cuyo papel es crucial en el clímax y está acentuado por el plantig; así como los momentos *¿Cuándo se pone a curar libros? (S5)*, *cuando le da el libro en la cabeza o cuando persigue el libro por las casas y se va el libro (S3)*.
- Imágenes mentales, en vista de que poseen mayor fuerza emocional que la visualización del corto y la lectura del álbum ilustrado. La habilidad para generar imágenes a partir de palabras es un poderoso estímulo creativo. En este sentido, la dedicatoria del libro aporta nuevos significados a la historia.
- Huecos estratégicos, que permitirán ampliar el relato.
- Preguntas formuladas al autor: *¿Qué imaginó para escribir el libro? (S3)* *o para ti, ¿qué significa la historia? (S1)*.

En la siguiente tabla se muestran algunos ejemplos de herramientas cognitivas:

Tabla 5.5.2.

Herramientas cognitivas (segunda sesión)

HERRAMIENTAS COGNITIVAS	
Comprensión Somática	
Ritmo y musicalidad	<i>Primero comienza una música solo de instrumentos de percusión (S1) celebrando que las chicas puedan jugar a deportes que juegan más los hombres (S4) y, cuando ya empiezan las chicas a hablar, se empieza a escuchar un piano, y desde ahí ya se va animando y se van metiendo más instrumentos (S1).</i>
Uso de referencias	<i>Mi madre es una friki de la serie, de Harry Potter (S3).</i>
Gestos y comunicación	<i>Y el libro del huevo se quedó todo triste (Imita las expresiones faciales, llanto y sonrisa, del libro) (S2).</i>
Respuestas emocionales y apegos	<i>A mí lo que me impacta es que, por ejemplo, desde la casa hasta el árbol hay un contraste de fondo, de escena. Y después, creo que era del río todo verde al mar, que también hay otro contraste: de ver muchos árboles a ver agua, [lo que significa] que cambia la situación de situación apagada a situación encendida. Es decir, hay un contraste de sentimientos de tristeza, diría yo (S1).</i>

HERRAMIENTAS COGNITIVAS

Comprensión Mítica

Cuento	<i>El viento fuerte se lleva el gorro (S4). Y en el corto, al final del todo, cuando el libro del huevo empieza a enseñarle al hombre que lo único que le quedaba era estar vendiendo libros todo el rato, el hombre se levantó de la silla, cogió el bastón, y se puso el sombrero y se fue (S2) volando como la tía (S4). Vinieron todos los libros y lo convirtieron en joven otra vez, y después se fue volando con todos los libros (S2) como si se hubiera muerto (S4), como la mujer que había al principio. Y él vio el cuadro de la mujer y después se puso el suyo. Y entró otra (S1), y el libro del huevo se quedó todo triste. Si te das cuenta, el hombre tenía el sombrero y el huevo también tenía el sombrero (S2).</i>
Opuestos binarios	<i>Antes era más fuerte, más valiente. Ahora sigue siendo valiente, pero ya no es tan fuerte porque ya se ha hecho anciano (S3). También estaba triste y, después de todo lo que le ha ocurrido, era un poco más feliz (S1).</i>
Metáfora	<i>Es como si a la niña no la dejaran jugar y está en el campo, fuera (S1); y las vallas hacen de cárcel, los barrotes (S4).</i>
Chistes y humor	<i>“Preparaos porque voy a por vosotros” (S2), que le va a reventar (S4).</i>
Formación de imágenes	<i>Porque a lo mejor la vida de esa persona está relacionada con la historia (S4), puede ser su mujer o alguien (S3).</i>
Sentido del misterio	<i>¿Quién empezó ese bucle que nadie lo podía guiar? ¿Dónde encontró la felicidad? (S4).</i>
Juegos y drama	<i>Al inicio de la sesión, Ignacio comentó que por su cumple le habían felicitado los jugadores del Madrid. Sergio imaginaba que estaban en medio de una broma y que, en algún momento, empezaría a entrar gente famosa: <i>Pikachu</i>, los <i>Gemeliers</i>, Casillas...</i>

Comprensión Romántica

Sentido de la realidad	<i>Morris parte con sus libros favoritos porque se tiene que ir (S5), le llega la hora (S2). Cuando se fueran, querían llevarse recuerdos (S5) de familiares y amigos, de toda mi vida (S2), de mi infancia (S3).</i>
Extremos y límites de la realidad	<i>Morris quiere irse con los libros que más le gustan (S4) y ¿su libro favorito es el que más representa su historia? (S3), los que más le han acompañado (S2), como nos iríamos, rodeados de amigos, de familiares... (Todos).</i>
Rebeldía e idealismo	<i>Puede haber mujeres que estén fuertes, pero por eso no son menos mujeres (S4); no tienes que ser menos guapa o menos femenina (S2); mi prima es superfuerte y es femenina totalmente (S1).</i>

HERRAMIENTAS COGNITIVAS

Cambio contextual	El señor Morris ha ido <i>al cielo</i> (S4), <i>porque en el cielo nunca va a morir, siempre va a estar vivo</i> (S2). O quizá <i>se ha ido otra vez a vivir una vida con los libros solo</i> (S5). <i>Se sentiría feliz porque está con lo que a él le gusta, los libros</i> (S4), <i>siguiendo su vida</i> (S3).
Asombro	- ¡Qué estupidez están diciendo! Pero si yo he visto mujeres que están “ <i>to’ petás</i> ”, <i>tienen un brazo que es una pierna</i> (S4). - Yo creo que <i>hay niños</i> (S4), <i>pero saldrán de fondo. Llego un momento que la niña empuja a un niño</i> (S3). <i>Empuja a una niña</i> (S2 y S5). ¡Pero si llevaba el pelo corto! (S4)
Humanización del significado	Morris se fue volando <i>porque vivió una vida con libros y ahora le tocaba vivirla solo</i> (S5). No parece <i>un sueño</i> (S1), sino que <i>los libros quieren que se cuide para que nunca cambie</i> (S4).
Asociación con héroes	<i>El Principito</i> , porque me gusta mucho la acción y era muy interesante (S3).

Comprensión Filosófica

Manejo de la generalidad	<i>En las bodas, los chicos tienen una chaqueta azul oscuro, las chicas tienen un traje normalmente blanco</i> (S4). <i>El blanco no es tan femenino porque yo voy a ir ahora en abril a una boda de día de mi tía, y voy de blanco</i> (S1). <i>Mi tía se va a casar en la playa y todo el mundo va a ir de blanco</i> (S3). <i>Yo creo que es neutro</i> (S2).
Procesos	<i>Al perro se le quitan las manchas</i> (S5), <i>que ya sale limpio</i> (S3), <i>es más limpio</i> (S1) <i>porque se fue a vivir con él</i> (S2). [Todo va cogiendo un tono] <i>mejor</i> (S1).
Esquemas generales y anomalías	[El anuncio va dirigido] <i>a los niños, que nos manchamos mucho. Mis padres [meten la ropa en la lavadora]. Los protagonistas son los adultos. Son mujeres.</i> [Por tanto, el anuncio va dirigido] <i>a las mujeres, que son las que suelen lavar la ropa</i> (S2).
Búsqueda de la autoridad y de la verdad	<i>No se anuncia algo en especial. Es como que se anunciara que las chicas pueden hacer deporte de niños</i> (S4). Pensaban que <i>sería una campaña para que las niñas puedan hacer cualquier deporte que quieran, porque no hay deportes ni de niños ni de niñas</i> (S1).

Comprensión irónica

Reflexibilidad e identidad	Sergio no sabe (<i>No me he fijado</i>) cómo vestía la chica. Dice que, a primera vista, <i>parece un chico</i> , lo que no impide que todos se sientan identificados con ella, a pesar de la diferencia de género.

Fuente: Elaboración propia.

5.6. ESTEREOTIPOS SEXISTAS

Esta sesión ha vuelto a sacar a la luz datos relevantes en relación con los mismos. Los sujetos femeninos perciben negativamente los productos ligados con el desarrollo de la sexualidad, mientras que los sujetos masculinos parecen empatizar con ellas y abordar estos cambios con mayor naturalidad. A Marta le avergüenza haber elegido el anuncio publicitario de *Always* [S2: *Yo tampoco me imaginé cuando elegí el anuncio que era para...*]. Patricia ha comentado riendo que ella ha evitado elegir el *spot* de un tampón, por lo que he agregado que es un proceso evolutivo normal cuyos efectos paliamos gracias a estos productos *que ayudan a las niñas a que no tengan problemas para que puedan jugar* (S1).

De la misma forma, han relacionado erróneamente algunos deportes [S3: *Llega un momento que la niña empuja a un niño*] y determinadas características físicas acentuadas por el plano y angulación de la cámara, como *el pelo corto* (S4), con el género masculino [S4: *Hay niños de fondo*], puesto que, *si paras la imagen y la cola está flotando, tú no la ves; no sabes si es niño o niña* (S2). En cualquier caso, los sujetos masculinos y femeninos parecen igualmente indignados ante la falta de consideración con la mujer que muestra la publicidad, a pesar de su *fuerza de voluntad* (S2) y superación personal. Concretamente, a Sergio le parece una *estupidez*: *Yo he visto mujeres que están "to' petás"*. Además, la muestra ha llegado a conclusiones interesantes sobre el contraste de la mujer *estilizada* que demanda la sociedad con la mujer real: *Puede haber mujeres que estén fuertes, pero por eso no son menos mujeres* (S4); *no tienes que ser menos guapa o menos femenina* (S2); *mi prima es superfuerte y es femenina totalmente* (S1). Finalmente, los sujetos masculinos se han mostrado neutros. Pensaban que *sería una campaña para que las niñas puedan hacer cualquier deporte que quieran, porque no hay deportes ni de niños ni de niñas* (S1). *No se anuncia algo en especial. Es como que se anunciara que las chicas pueden hacer deporte de niños* (S4).

Una vez superados los escollos del deporte, seguimos debatiendo sobre la apariencia física femenina, teniendo en cuenta que la edad y género de la protagonista del iPhone 7 despiertan dudas en Sergio, que la considera una niña [S4: *No es chica, pero tampoco es adulta. Es más niña. Yo la veo una niña*]. Los demás no están de acuerdo y señalan que *tendrá veintipocos* (S1), *la veo más adulta* (S3), *entre medias* (S2). Ciertamente, aparece en escena *escribiendo algo* (S4), *como estudiando* (S2) y *pintando* (S3), acciones vinculadas al ámbito estudiantil que acentúan la indecisión de Sergio. He intentado hacerle reflexionar: la protagonista vive *en una casa, sale en su cuarto ella sola*, y lo que hace es *hablar con un chico*.

Me ha sorprendido gratamente su actitud. Desconoce [S4: *No me he fijado*] cómo viste la chica y afirma que, a primera vista, *parece un chico*, lo que no impide que, a pesar de la diferencia de género, todos se sientan identificados con ella. Si bien, el taller no tiene ninguna característica considerada femenina, por consiguiente, la repetición de la escena ha dado lugar a opiniones encontradas. Tampoco la vestimenta y *peinado* (S2) de la protagonista están estereotipados, aun cuando su vaquero sea, en parte, de color *rosa*, un color considerado *de chicas* (S1 y S2). En realidad, lleva ropa *uni* (S3) [S4: *una chaqueta vaquera*], *pendientes* y *muchos collares* (S1). A todo esto se une su origen, que acentúa su ya de por sí pronunciada personalidad y que se liga con razones ideológicas [S1: *Que no hay racismo en el anuncio*] y estéticas [S4: *Pues yo creo que una persona de color oscuro ¿para que se diferencien mejor los colores?*]. Han dejado claro que la contratarían *dependiendo del trabajo* (S4) *porque parece que es responsable y que lo hace bien* (S1), *que muestra más valentía, más fuerza, más sinceridad* (S3). Las tareas del hogar se han asignado *a las mujeres, que son las que suelen lavar la ropa* (S2).

En cuanto a los colores, se han asociado algunos con el género femenino: morado (S1), amarillo (S3) y blanco (S1 y S5), aunque no todos se han mostrado de acuerdo en este último debido a que, *en las bodas, los chicos tienen una chaqueta azul oscuro, las chicas tienen un traje normalmente blanco* (S4). *El blanco no es tan femenino porque yo voy a ir ahora en abril a una boda de día de mi tía, y voy de blanco* (S1). *Mi tía se va a casar en la playa y todo el mundo va a ir de blanco* (S3). *Yo creo que es neutro* (S2).

6. TERCERA SESIÓN

6.1. PROCESO

Estas sesiones tienen lugar en marzo, transcurrido un mes desde la segunda sesión. El *modus operandi* empleado consiste en la realización de una autoevaluación inicial seguida de una entrevista en las que se analizan las historias ideadas¹⁴.

- Elaborar las *sidequels* propuestas.

Tabla 6.1.1.

Cronograma de tareas y entrevistas (tercera sesión)

	TAREA	RECEPCIÓN	ENTREVISTA
S1	Variarás la historia bifurcando la trama en otra dirección, con distinto espacio y tiempo. Los personajes tendrán los mismos roles, pero distinta identidad. La narración se desarrollará en una juguetería, de noche y hace dos años. El señor Morris encontrará a la niña dentro de un libro. La narración comenzará en medio de los hechos, pudiendo volver atrás.	Sábado 11/03/17	Viernes 17/03/17
S2	Escribe la historia de un libro volador en primera persona, desde su nacimiento hasta su partida o inmortalidad. Combínala con una tira de ilustraciones (en blanco y negro o color) para mostrar momentos de cambio.	Miércoles 22/03/17	Jueves 23/03/17
S3	Imagina que Morris tuviera tiempo para hablar con la dama que volaba por el aire. Vas a escribir la conversación que podrían haber tenido y grabarás ese diálogo.	Martes 21/03/17	Miércoles 22/03/17
S4	Imagina que un escuadrón de libros voladores pudiera llevarte volando. ¿Dónde te llevaría? Escribe una historia no lineal (empieza en cualquier otro momento que no sea el principio) y en primera persona sobre tus posibles aventuras.	Sábado 18/03/17	Lunes 20/03/17
S5	Imagina lo que hubiera pasado si la niña se hubiera asustado y no hubiera querido entrar en la biblioteca o leer el libro del señor Morris. Debes explicar lo que hacía en ese momento y el modo en el que llegó allí, así como la escena reflejada en el corto.	Lunes 20/03/17	Martes 21/03/17

Fuente: Elaboración propia.

¹⁴ Los trabajos del alumnado mantienen su estructura original. Se encuentran en el Anexo A.

- Realizar entrevistas sobre estas unidades narrativas.

La investigadora se basa en la tabla expuesta, híbrida de sesiones anteriores, para recopilar los datos de estas aventuras. La información contenida en el cuadro permitirá percibir el grado de asimilación de los contenidos trabajados y ayudará a la identificación de nuevos elementos:

Tabla 6.1.2.

Adaptación de parámetros para el análisis narrativo (tercera sesión)

Variable: <u>Lectura crítica de narraciones</u>	
Indicadores	Ítems
Describe el argumento de la historia	¿De qué trata la historia?
Reconoce la narración como parte de su propia experiencia	¿Te has inspirado en algo?
Identifica el tema esencial de la historia	¿Cuál es el tema principal?
Conoce su intención como emisor	¿Qué mensaje transmite?
Analiza y valora la narración en función del beneficio de su contenido	¿Nos quiere convencer de algo?
Fija la intención con la que desarrolló la narración e inventa/extrapolaba una frase que exprese su propósito inicial	Si fuera un anuncio, ¿qué vendería? ¿Cuál sería su eslogan?
Distingue el rol de los personajes, sus características y cualidades	¿Qué tipo de personajes aparecen? ¿Quién es el protagonista? ¿Qué papel desempeña cada personaje? ¿Qué cualidades les caracterizan?
Diferencia la realidad de la fantasía	¿Son reales o imaginarios? Di elementos reales e imaginarios.
Señala el objetivo de los protagonistas y el principal impedimento para conseguirlo	¿Qué desean los protagonistas? ¿Qué/ quién les impide conseguirlo?
Delimita los lugares en los que transcurre la historia y los acontecimientos con los que se relacionan	¿Qué escenarios aparecen? ¿Qué ocurre en cada uno de ellos?
Concreta la época en la que sucede la historia y la interconexión entre eventos	¿Cuándo sucede la historia? ¿Cuál es el inicio, el nudo y el desenlace?

Fuente: Elaboración propia.

Las inferencias derivadas de estos ítems se reflejan en tablas.

6.2. INTRODUCCIÓN

La tercera sesión ha consistido en entrevistas individuales desarrolladas en un aula del centro educativo al término de la jornada escolar, a las que ha seguido otro almuerzo. El veintitrés de febrero he enviado por WhatsApp el contenido heterogéneo (texto, audio e ilustraciones) e interactivo a realizar. Los **S1**, **S2** y **S4** han participado como autores implícitos de sus historias de vida, al desarrollar la gramática como narradores intradieгéticos y estar presentes en el listado de protagonistas, lo que ha aumentado la sensación de gratificación del espectador.

Se ha comenzado valorando el nivel de dificultad y motivación de las actividades realizadas hasta la fecha, así como autoevaluando el grado de esfuerzo invertido. En general, se sienten orgullosos de sí mismos [**S4**: *Yo no sabía que podía escribir esto*] y entusiasmados con el producto [**S1**: *Cuando me puse y ya vi al final el resultado, me impresioné*], ya que no crean narraciones en clase habitualmente [**S2**: *Casi nunca me invento ninguna*]. Por tanto, algunos autores han optado por solicitar ayuda familiar [**S2**: *Lo he hecho yo casi todo sola, salvo mi prima, que me dio una idea: lo de que nací en una servilleta del vagón de tren. Del dibujo me ha ayudado un poco mi tío a dibujar el Big Ben y la Torre Eiffel*; **S4**: *Aunque la idea la tenía en la mente, mi padre me ayudó a redactarla un poco. Me dijeron que no la alargara más porque, si no, ya sería demasiado*], por más que casi todos afirmaran haberla escrito sola (**S3**), sin ayuda, y que *yo creo que lo he hecho todo muy bien* (**S3**).

El **S1** me ha comentado que la experiencia le estaba resultando *muy divertida e interesante*; las actividades *me están encantando porque estoy haciendo muchas cosas y me estoy divirtiendo, cosa que yo creo que, sin hacer todo lo que he hecho, no hubiera hecho*. Pese a que, de todas ellas, *la historia es un poco difícil, pensar todo lo que vas a hacer: los personajes y todo eso. Pero, si lo piensas bien, puede salir bien*. Lo que más le ha gustado es *lo de escribir la historia, porque yo nunca hubiera escrito así una historia*. De repetir la actividad, Ignacio se enfocaría en *cambiar un poco a los personajes, cambiar la trama y todo eso. A lo mejor, podría meter más personajes*. Pero el balance general es positivo: *Me esforcé al máximo. Yo creo que, al final, ha salido bien*.

El **S2** considera las actividades realizadas hasta ese momento *divertidas y buenas porque, aparte de que me estoy divirtiendo mucho haciéndolo, es para ayudarte a ti en el trabajo que tienes que hacer*. Le ha costado *analizar el anuncio porque lo vi más difícil. Podía haberlo solucionado preparándomelo más, viéndolo más veces, puede*. Lo que más le ha gustado es *hacer la historia porque me ha costado menos y me ha gustado inventarme una historia*. Aun así, esta actividad no supera a *lo de la universidad, el corto, porque ya estaba hecho*. Cabe señalar que a Marta le gustan los cortometrajes porque *son más divertidos que algunas películas o que los videojuegos*. Como se ha comentado en la sesión anterior, a

pesar de que tiene *la Play 3*, no juega a *la Play* casi nunca, solo al *FIFA* o a un juego de coches que tiene mi padre, pero muy poco. Hace mucho que ya no juego. Afirma que, en el anuncio, sí hubiese podido esforzarse un poco más, pero yo creo que ha quedado bien, por ahora yo voy bien. Me gusta cómo ha quedado. Yo lo dejaría así. Si tengo que alargarla más, sí le metería más cosas, más drama, que es más intenso, triste, más como aventura.

Al **S3**, las actividades propuestas le han parecido muy bien porque yo nunca había hecho cosas de estas y estoy aprendiendo cosas nuevas que no sabía, ni sabía que se podía hacer. Lo que más le ha costado ha sido analizar un poco el anuncio, más que escribir la historia. A lo mejor, tendría que haberlo mirado mejor, le tendría que haber dedicado más tiempo, aunque sea un minuto más, pero, para empezar, está bien. Se siente satisfecha. No cambiaría nada de lo que ha hecho hasta el momento porque a mí me ha gustado la historia. Lo que más le ha gustado ha sido lo del libro en la sesión, que pasaba y se veía todo. Eso estuvo superguay.

Idénticamente, al **S4** las actividades le parecen bien. Lo que más me costó fue inventarme de qué lo iba a hacer, porque había muchas cosas. La primera idea que tuve fue una de que los animales mitológicos existiesen, pero al final me decidí por esta. Quizá, la clave para solventar este incidente hubiera sido pensarlo mucho para decidir cuál iba a ser de lo que lo iba a escribir. Como primera opción, ha imaginado que existían los animales mitológicos, entonces, yo podía hacer distintas cosas que ahora en la vida real no se pueden hacer, como subirme en un árbol superalto y ver el horizonte encima de un Pegaso, y vivir grandes aventuras con los animales. Sergio es jugador asiduo y amante de criaturas mitológicas, como evidencia “La captura de la hidra”, un trabajo que he demandado en clase. Recuerda un juego que tenía en la tablet hace mucho tiempo, cuando era pequeño: Era como un *Jurassic Park*, pero con animales mitológicos. Lo que más le ha gustado ha sido escribir la historia. Considera que siempre me podría haber esforzado más y, si hiciese nuevamente la tarea, lo alargaría un poco más: que el rey dijera algo; que, al principio, no le gustaba la idea, pero, después, le iba pareciendo mejor.

El **S5** se ha mostrado inseguro, cuestionando, en ocasiones, su propia respuesta. He intentado tranquilizarla argumentando que no había una respuesta fija, que no se preocupase. Carla ha afirmado que la actividad me gusta, que no le había costado trabajo nada en particular, quizá el anuncio, pero había sabido solventarlo gracias a que tú me has ayudado. Lo que más le había gustado era la historia, porque a mí me gusta hacer cosas de esas. No cree poder esforzarse más. Efectivamente, me gusta así. Pero piensa que podía haberla hecho mejor por corregir, porque también tengo fallos de tildes y eso. Si rehiciese la actividad, la haría más larga, e incluiría más personajes y escenas.

Se presenta un resumen de estos datos en la siguiente tabla:

Tabla 6.2.1.

Autoevaluación del caso y valoración de las actividades propuestas (tercera sesión)

	BALANCE GENERAL	DIFICULTAD/ SOLUCIÓN	ACTIVIDAD FAVORITA	MODIFICACIÓN
S1	- Diversión - Interés - Máximo esfuerzo - Satisfacción	Planificación de la historia	Historia: superación personal	- Variación del argumento y personajes - Ampliación del número de personajes
S2	- Diversión - Calidad - Empatía - Satisfacción	Análisis/ Preparación del anuncio	- Historia: menor esfuerzo, mayor diversión - Cortometraje: menor esfuerzo	Ampliación de la historia con más aventura
S3	- Novedad - Aprendizaje - Satisfacción	Anuncio/ Mayor dedicación	Realidad virtual	Ninguna
S4	Satisfacción	Decisión del tema/ Deliberación	Historia	Ampliación de la historia a través del personaje del rey
S5	Satisfacción	Anuncio/ Ayuda aportada	Historia	- Corrección ortográfica de la historia - Ampliación de la historia con más escenas y personajes

Fuente: Elaboración propia.

S1

Ignacio es muy responsable. Me ha avisado del retraso de la entrega debido a un viaje a Lisboa y, llegado el momento, me ha enviado el inicio del trabajo para conocer mi opinión.

Las peculiaridades de su relato son el uso de una precuela, el enfoque desde la perspectiva de narrador homodiegético y la utilización de la letra *mayúscula* para resaltar que *es más importante, como que sorprende más. Me gusta así porque es como que atrae más la visión.*

Le apasionan los videojuegos y me ha hecho saber que, a pesar de la temática de su situación narrativa, contra la existencia de muchos videojuegos violentos, inapropiados y poco educativos, *también es verdad que los videojuegos violentos tienen que ser para adultos, no para niños. O sea, los*

videojuegos que ponen “PEGI 18”, que sean para dieciocho, no para doce, once, diez. Yo creo que depende de cómo se usen, o sea, que los libros y los videojuegos son importantes, se podrían compatibilizar.

Su videojuego favorito es el FIFA 17. De igual forma, juega al Plants vs. Zombies, que es de plantas versus zombis, Garden Warfare; al Fórmula 1 2016, a Rally, carreras, juegos de crear videojuegos. Ahora voy a empezar a crear videojuegos en una escuela que han abierto aquí, en Málaga. También juego a juegos de conducir, juegos de crear cosas, tipo simulación. Por ejemplo, estoy buscando juegos de crear una película, de ser profesor, de ser bombero, policía... Por ejemplo, resolver emergencias en el 112, que hay un juego muy divertido que lo quiero ahora de resolver casos, enviar ambulancias, policías, bomberos... De pequeño hasta ahora, he jugado a muchísimos juegos.

Esta es la información aportada:

Tabla 6.2.2.

Resultados del análisis narrativo – S1 (tercera sesión)

S1

¿De qué trata la historia?

La historia trata de que Morris un día sale de la librería o la biblioteca y se va a buscar libros, y va a una juguetería abandonada y se encuentra el libro dentro de la caja de un videojuego. Entonces, ese libro le absorbe y se encuentra a su sucesora en la librería, que se llamaba María Dolores. Entonces, ella le dice que no quiere volver a la librería. Él sabía que tenía que volver y seguir buscando libros, pero a los libros les había pasado algo y todos estaban contra humanos y se habían vuelto locos. Y entonces, se encontraron el libro de la vida de Morris, que él había escrito antes de irse a la librería, y allí en la librería también, y fueron a encontrar a un científico, a un creador de videojuegos que era el culpable de todo eso porque le daba rabia que sus juegos no se vendieran, sus juegos violentos. Entonces, la historia también quiere enseñar que los libros son igual de importantes que los videojuegos.

¿Te has inspirado en algo?

No. Bueno, me gustan los libros y los videojuegos, eso sí, en el corto también, pero solo por los personajes y un poco la parte de la historia, el principio.

¿Cuál es el tema principal?

Es una aventura de solucionarlo todo.

¿Qué mensaje transmite?

Que los libros y los videojuegos son igual de importantes en el mundo, o sea, que los dos pueden ser buenos a la vez.

¿Nos quiere convencer de algo?

Sí, de que ahora mismo los videojuegos están súper de moda, o sea, es todo lo que hay en el mundo, y los libros, las películas, la música y todo eso está bajando, y ahora todo se mueve en torno a los videojuegos en vez de a los libros, a la música, al cine, lo que se solía hacer antes de los videojuegos. De que los libros también son importantes.

S1

Si fuera un anuncio, ¿qué vendería?

Libros.

¿Cuál sería su eslogan?

Los libros son igual de importantes que los videojuegos.

¿Qué tipo de personajes aparecen?

Aparece el señor Morris, que es un hombre jovencito que tiene mucha experiencia, que le encantan los libros. Aparece M^a Dolores, que es la sucesora de Morris, que le gustan también los libros, aunque empezó a odiarlos por lo que pasó en la biblioteca y todo eso. Está el libro, que es el libro que escribió Morris, que es como el líder, el que les manda, porque él sabe de qué va la cosa. Y el científico o el creador de videojuegos, que busca vender sus videojuegos, pero después se da cuenta de que los libros también son importantes, que tiene que cambiar, que no puede ordenar. Era malvado porque mandó a los libros a crear videojuegos y después quería castigar a las personas que no comprasen sus videojuegos, y después se dio cuenta de que el mundo no funciona así.

¿Quién es el protagonista?

El señor Morris y M^a Dolores. El libro aparece más tarde, y el científico también sería secundario.

¿Qué papel desempeña cada personaje?

El señor Morris es el que entra en la historia y el que cambia a M^a Dolores para que le vuelvan a gustar los libros, y el que anima a cambiar el tema. M^a Dolores ayuda a Morris mucho y le guía por allí, porque ya llevaba allí cinco años, pero le gustaba. Y el libro era como el líder porque, como vio lo que le pasó a sus compañeros, ayudaba y también quería que los libros volvieran a ser libros. Y el científico falta, que lo que quiere es dominar al mundo con sus videojuegos.

¿Qué cualidades les caracterizan?

El señor Morris es buena persona, busca lo mejor para todos, razona bien, es razonable, es aventurero también, es inteligente porque lee, y tiene un poquillo de líder para dominar el asunto.

M^a Dolores también es buena, razonable porque también piensa, inteligente porque también lee y, al principio, le cuesta un poco, pero después se adapta a la situación.

El libro parece simpático, agradable, también líder y divertido.

El científico al principio malvado, pero después bueno porque razona. Es inteligente porque, para crear un videojuego, eso no lo crea cualquiera, y un poco como divertido también porque es gracioso, o al menos para mí.

¿Son reales o imaginarios?

Los libros son imaginarios. M^a Dolores se llama como tú, pero no existen porque la biblioteca de los libros tan grande y que los libros sean tan mágicos, no existe. O sea, puede existir una chica que se llame M^a Dolores que le encanten los libros, y un hombre que se llame Morris que le encanten también los libros y que escriba un diario de su vida, y creadores de videojuegos también hay muchísimos, que crean videojuegos, pero, por ejemplo, un libro que habla y tiene vida, no existe.

S1

Di elementos reales e imaginarios

Imaginario es que un libro te absorba y estés dentro de un libro, que un libro, como ya he dicho antes, hable, tenga vida, coma, de todo. Y real, que haya una juguetería abandonada, el principio es un poquito real, que haya un hombre que quiera vender muchos videojuegos y que, a ellos dos, les gusten los libros, a M^a Dolores y al señor Morris.

¿Qué desean los protagonistas?

El señor Morris desea que vuelva todo a la normalidad, vuelve a la librería y seguir escribiendo su libro, y que los libros vuelvan a estar en la librería y que M^a Dolores siga allí. M^a Dolores desea que los libros cambien de actitud y también volver con el señor Morris y escribir el libro de esa historia. Y después está el científico, que su objetivo es vender videojuegos y acaba vendiendo videojuegos, y se convierte en el mejor del mundo creándolos y acaba feliz; y el libro se queda con sus amigos ya normal, como él quería, que también es su misión.

¿Qué/quién les impide conseguirlo?

El científico hace que no puedan hacer nada.

¿Qué escenarios aparecen? ¿Qué ocurre en cada uno de ellos?

El principio, donde la librería real, la del corto. En el primero, en la librería, por orden, porque antes lo he dicho desordenado. En la biblioteca pasa que el momento en que se va, él sale a buscar libros.

En la juguetería abandonada, es en el momento en que él está buscando libros y se encuentra ese videojuego, lo abre y encuentra el libro y le absorbe.

Él estaba en la biblioteca porque comienza a mediados y después vuelve atrás. Y dice: "Es la primera noche que salgo de la biblioteca, o librería". En ese momento, él sale. Al principio, está allí. Después, en la juguetería donde encuentra el videojuego y le absorbe. Ya después, la casa, la cabaña de libros donde ella vive, le cuida, duermen la primera noche y es en el momento en que él está en coma y se despierta y todo eso. Después, está el bosque lleno de libros, donde van andando a la base o a la fábrica del científico. Está el río de letras, que es por donde tienen que cruzar, que el libro saca un libro gigante de una barca. Y está el edificio, dentro del libro, del científico o la fábrica del científico, que es donde fabrican los videojuegos y donde acaba la historia.

¿Cuándo sucede la historia?

Hace dos años en una juguetería, en un libro.

¿Cuál es el inicio, el nudo y el desenlace?

El inicio es la parte en la que encuentra la juguetería, abre el libro y se mete en él. El nudo es cuando encuentran el libro y se enteran de todo lo que ha ocurrido. Y el final es cuando ya vuelven a la tierra, el libro se queda allí y todos son felices.

Fuente: Elaboración propia.

S2

La tarea de Marta es doble. Consiste en un relato ilustrado, que ha realizado asumiendo el rol de narradora autoconsciente. He resuelto sus dudas y los problemas técnicos que han surgido durante la recepción de su narración posterior a través de WhatsApp.

En esta ficción, Marta se ha identificado con el libro. Por esta razón, el uso del yo protagonista ha sido ineludible, ya que ha visitado los sitios que nombra en la historia (Disney y Londres) [**S2**: *He ido el año pasado. Yo tenía muchas ganas de ir a Londres. Cuando mis padres me lo dijeron, me puse muy contenta*]. Se ha mostrado más relajada que en entrevistas anteriores, pero ha dudado del contenido de su dibujo en una ocasión porque pensaba: *lo he puesto al revés, lo he puesto mal*. Le he hecho ver que estaba equivocada: *Está bien, perfecto, precioso*.

Se presentan sus respuestas y el análisis de las ilustraciones realizadas:

Tabla 6.2.3.

Resultados del análisis narrativo – S2 (tercera sesión)

S2

¿De qué trata la historia?

Trata sobre una servilleta que empezó su camino. El libro nació en una servilleta de papel en un tren de camino a París. El hombre o la mujer que empezó a escribirla viajaba a muchos lados y, cuando terminó, lo dejó en un vagón. Las personas que viajaban no hacían más que leerlo y dejarlo allí. La historia va sobre un libro que nació en una servilleta y, entonces, el libro ya se hizo mayor y ahora nos cuenta su historia. Su historia es que se encontró a una muñeca tirada en el suelo de un tren y le preguntó que por qué estaba en el suelo sola, y le dijo la muñeca que su dueña no había cerrado bien la cremallera y, al salir del tren, se cayó. Entonces, poco a poco, se fueron haciendo amigos y, cuando finalizaron la llegada hasta París, fueron a dar una vuelta, y comieron en un restaurante cerca del Sacré-Coeur y fueron a ver la Torre Eiffel. Y, al siguiente día, se alojaron en una casita y, al siguiente día, fueron a Disneyland, vieron todo el parque y ya, cuando terminaron, se fueron a una parada de autobús, y una niña pequeña vio a la muñeca y se enamoró de ella, se la quería llevar, y la muñeca también. Entonces, el libro y la muñeca se despidieron, y la niña se la llevó a la muñeca. El libro se quedó triste, pero sabía que había hecho lo correcto. Ha hecho un acto bueno y los ángeles siempre hacen actos buenos. Entonces, por un lado, se quedó alegre y, al ratillo, le salieron dos alas por haber ayudado a la muñeca, y se fue volando hasta Londres que, principalmente, era su destino.

S2

¿Te has inspirado en algo?

En el corto, un poco, sobre lo del libro volador pero, lo demás, en mi vida. Más bien me he inspirado en mi vida. Se supone que yo soy el libro, entonces pues yo, digamos, a todos los sitios que yo he dicho que han viajado, he ido, menos a París. He ido a Disneyland, pero no a París. Entonces, más o menos, me he inspirado un poco en mi vida. Sí, me siento identificada con el libro. Puede que mi hermana sea la muñeca.

¿Cuál es el tema principal?

Que un libro se encuentra una muñeca y que viajan por ahí y, después, una niña se la lleva a la muñeca y el libro se va volando hasta Londres.

¿Qué mensaje transmite?

Que ayudemos a la gente. Por ejemplo, que si nosotros nos encontramos a alguien tirado en el suelo y vemos que nadie le ayuda, que le ayudemos nosotros, que no tenemos por qué dejarlos tirados.

¿Nos quiere convencer de algo?

Supongo que de eso, de que ayudemos.

Si fuera un anuncio, ¿qué vendería?

Podría vender un sentimiento a la gente, el sentimiento de ayudar a las personas. Por ejemplo, que hay gente que nunca quiere ayudar a nadie, pues que les transmita eso.

¿Cuál sería su eslogan?

Que nunca pierdas la ilusión de ayudar.

¿Qué tipo de personajes aparecen?

Aparece un libro, una muñeca y dos niñas.

Algunos autores del libro puede que también, sí.

¿Quién es el protagonista?

El libro y la muñeca. Principalmente el libro, pero la muñeca también.

¿Qué papel desempeña cada personaje?

Pues el libro el de ayudar y la muñeca el de hacer feliz a una niña pequeña.

¿Qué cualidades les caracterizan?

El libro es amable, simpático y ayuda a la muñeca.

La muñeca es amable también.

La dueña anterior, yo creo que buena. Se sentiría mal, triste al perder a la muñeca. Si le ha pasado, no puede hacer nada.

La niña pequeña, más graciosa.

¿Son reales o imaginarios?

Imaginarios, como el libro volador. La niña pequeña, no. La que estaba jugando con la muñeca, tampoco.

Di elemento reales e imaginarios

Imaginario, el libro, que le salen las alas y se va volando. Y que la muñeca puede hablar, y comer, y viajar, y todo eso.

Real, que la niña se encuentra una muñeca y que la niña que llevaba la muñeca se le cayó de la mochila.

S2

¿Qué desean los protagonistas? ¿Qué/quién les impide conseguirlo?

El libro, *llegar a su destino*. Su destino era Londres. Quería llegar allí, pero también quería ayudar a la muñeca. No es que lo conociese, su destino, que lo fue pensando. Londres es un sitio donde él quería viajar pero, como no había trenes, digamos, para ir a Londres, pues tuvieron que ir a París y ya, pues, aprovecharon allí y se lo pasaron bien. Se fue allí porque a mí me gusta mucho Londres. Se lo impide el tren, que no hay trenes de Málaga a Londres. Entonces, ya que también quería ir a París pues, de paso, viajaba hasta París y, desde París, se iba a Londres. Va pensando también a lo largo de la historia dónde quería ir. La muñeca desea encontrar a alguien que la quiera. Le impide conseguirlo que se caiga de la mochila.

¿Qué escenarios aparecen? ¿Qué ocurre en cada uno de ellos?

Primero, están en un tren. En el vagón, están las dos niñas: la niña que se le cae de la mochila la muñeca. La niña fue a salir del tren y se le cayó la muñeca, entonces la muñeca se quedó en el vagón y el libro se la encuentra.

Tienen que pasar por la estación para salir.

Después, en París: la Torre Eiffel, la ven y ya está; el Sacré-Coeur, al lado, había un restaurante y comen allí. Entraron, vieron el restaurante, entraron, y les gustó la comida que había. Les sirven los camareros, que no son personas. Se supone que son libros voladores. Como camareros normales, pero libros con alas. Me lo he inventado. Vivirán allí. Tenía familia en París. Puede que hubiera libros por todos sitios, porque si van a Disneyland París y son personas los que los ven, se quedan un poco extrañados. Es como un cuento imaginario, menos la niña y el otro. En Disneyland, se montaron en la guitarra eléctrica, en los paraguas y en la caída libre. Fueron los que más me gustaron, claro. También había otro que era como una barquita que iba pasando por muchos sitios, y sonaba una musiquita y, depende del país que te tocase, la tocaban de una manera u otra.

Después, a una parada de autobús, donde hay una niña pequeña, se encuentra la muñeca y se enamora de ella, y se la lleva.

Y, por último, a Londres. El libro se va volando hasta allí y se queda allí para siempre.

¿Cuándo sucede la historia?

Yo creo que es una historia de dentro de unos cuantos años, porque puede que, en el futuro, exista algo que vuele. Ahora mismo, los pájaros y tampoco mucho más. Algún día habrá libros voladores, ¿por qué no?, para que a la gente le cueste menos trabajo cogerlos, porque en las bibliotecas muy grandes tienes que subirte un montón de escaleras para coger un libro. A lo mejor puede haber la esperanza de que vuelen, no los libros, sino otras cosas. Alas no les van a poner.

¿Cuál es el inicio, el nudo y el desenlace?

Pues el inicio que el libro ahí fue cuando nació, nació en una servilleta. El nudo es que se encuentran una muñeca que se cayó de la mochila, se van de viaje por ahí y todo eso. Y el final, que una niña se lleva la muñeca, que se enamoró de la niña, y ya el libro se va.

Empezamos en el pasado. Dice que nació hace tiempo. Entonces, ha tenido que ir escribiéndose poco a poco. Luego, sigue con presente. Sigue presente y, ya, pues se va a Londres.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de las ilustraciones

Marta está familiarizada con la saga *Harry Potter*. En realidad, el vagón de tren recuerda al de la película. Por otro lado, la semejanza entre la niña y la muñeca aluden a Marta y su hermana menor, incluso en el peinado [S2: *La muñeca, con los pelos rubios. Coloreé a la niña rubia y a la muñeca marrón, con unas trencitas, una faldita morada y una camiseta rosa. La muñeca es pequeñita y la dueña también es pequeñita. A las niñas pequeñas les gusta llevar trencitas muy cuquis*].

El recorrido visual por las secuencias intensifica aún más la consonancia entre Marta y el personaje del libro, que va adquiriendo fuerza, autonomía, experiencia y empatía a la par que aumenta la cantidad y contenido de sus páginas. Al principio, el libro recopila curiosidades de otras personas, pero pronto empieza a escribir e ilustrar su propia historia, continuando la labor realizada por desconocidos. Su vida es como la nuestra: una suma de trayectorias propias y ajenas. En efecto, en la parte central de la lámina, junto a la muñeca, sobresale un bocadillo de *bande dessinée* cuyo interior ocupa *un corazón*.

Estos rasgos personales revelan una humanización a medio camino de su personaje: *Se han hecho muy amigos él y la muñeca*. Parecen personas, lo que aumenta esta verosimilitud, pero *es el libro y la muñeca, lo dibujé así*. Sin embargo, el libro carece de expresión facial. Solo se vislumbraba *un labio sonriendo. Eso es el final, y esto es como que el libro termina feliz*. Y es que Marta solo concibe la expresión plástica de la alegría a través de su cauce general: la sonrisa. Al describir sus viñetas, utiliza la función expresiva del lenguaje del siguiente modo:

[S2: *La primera es la estación de tren, cuando se van a montar en el tren. En el AVE que yo me monté, de Málaga a Tarragona, era así, una cosa parecida: Tenía asientos; aquí, una papelería; y, la mesa, en medio, porque éramos muchas personas. Los otros asientos eran individuales, dos y dos, no iban de filas*.

La segunda, aparece el libro puesto en una mesa, es una servilleta, y los asientos del tren del vagón. Ahí fue donde empezó.

La tercera es una parte del libro donde ya se encuentra a la muñeca. Cuando se conocen, escribe una historia de amistad en su libro, en su propia historia. Se la va escribiendo él mismo. Como ya no hay nadie que se la escriba, todo lo que va pasando en su vida, se la va escribiendo él en su memoria.

Y, en la siguiente viñeta, está lo que te he dicho: la muñeca que se ha caído de la mochila y, ahora, está partida en dos.

Y la siguiente viñeta es cuando la niña se encuentra la muñeca.

Y la siguiente viñeta es la Torre Eiffel, y el libro volando con las alas, de camino a Londres].

Respecto a la elección de **colores**, el **S2** distingue la figura del fondo, que es morado, *porque se va yendo el color triste*, y asocia tonalidades oscuras con la tristeza [**S2**: *Entonces, el morado tampoco es que sea un color muy alegre. Es un color más oscuro y se va a ir difuminando para la parte triste. No es que sea un color triste, triste, es que ahora viene una parte triste. Si no, hubiese puesto un color más claro. El morado es como más oscuro, más apagado*], salvo excepciones [**S2**: *El gris, para mí, es un poco triste. El gris no es que sea oscuro, pero el color es muy raro*]. El rosa y el verde transmiten *que el libro está alegre y tiene esperanza* [**S2**: *Al libro, lo hicieron gordo y rosita. El libro es rosa porque me gusta mucho el rosa. El verde es alegre, simboliza esperanza*]. Al igual que en el cortometraje, utiliza contrastes entre color y blanco y negro para disociar momentos de alegría y tristeza [**S2**: *Se va difuminando hasta la parte triste, que es donde se le cae la muñeca a la niña. Hay un momento de cambio, porque ahí es donde se le cae la muñeca a la niña, y es el momento en el que la muñeca está triste*] y disparidades entre azul y verde para indicar que el libro *se iba con alegría (azul) a Londres y con mucha esperanza (verde), porque el azul es bonito, es alegre; y el verde es esperanza*.

La siguiente tabla muestra la relación entre colores y emociones:

Tabla 6.2.4.

Sentimientos que los colores provocan en el S2 (tercera sesión)

COLORES	SENTIMIENTOS
Morado	Tristeza
Gris	
Blanco y negro	
Rosa	Alegría
Verde	Esperanza
Azul	Alegría

Fuente: Elaboración propia.

S3

La tarea de Patricia ha requerido la elaboración de un diálogo de exposición y de carácter desde un punto de vista limitado a la observación del comportamiento de los personajes o focalización externa. Al no disponer de grabadora, me ha enviado por WhatsApp el audio de este coloquio, que se podría considerar una micronarración o narración minimalista a tiempo real. A raíz de la elaboración de los enunciados, ha afirmado que con los libros se puede hacer feliz a una persona, *porque un libro te puede enseñar a querer a una persona, a entenderla, a no meterte con ella por tal cosa que haya pasado en ese libro; como el libro que leímos, que era de August, que, como había tenido cosas y eso porque no había nacido bien, se metían con él*. Pero le gusta más y le hace más feliz *el móvil* que un libro *porque me gusta mucho la tecnología, no utilizo tanto el libro como el móvil. Lo utilizo para hablar con gente, mis amigos y mi familia, y para las fotos, para aplicaciones como Instagram*.

De manera análoga a sus compañeros, Patricia ha reflejado su personalidad en la ficción, esta vez a través de una narrativa heterodiegética y un discurso directo, al utilizar la siguiente cita: “La felicidad está en nuestros corazones”. *Lo saqué de una poesía de Gloria Fuertes que me gustaba a mí mucho. Y mi madre siempre me lo decía, que la felicidad siempre está en nuestros corazones. Igual que, una vez, la señora M.C. me parece que dijo: “La magia no existe”, y yo se lo dije a mi madre, y mi madre me dijo: “La magia existe si tú crees en ella y está en tu corazón”. Y, entonces, de eso saqué la felicidad*. La felicidad se encuentra *intentando ser feliz, porque si tú estás siempre peleándote con alguien, no estás bien con tu familia o estás teniendo problemas, pues no creo que encuentres la felicidad. Ahora, si estás con tu familia, que te ayuda, que te apoya, pues entonces ya ahí ya te ayudaría a encontrarla*.

Patricia no juega a videojuegos, pero ha extrapolado a su historia acontecimientos de películas que ha visionado, como *El Mago de Oz* (Fleming, 1939), creando un intertexto enriquecido [S3: *Puede haber demasiados caminos y no sabe cuál coger*] y que ha complementado con elementos como armas, comúnmente asociados con el mal o antagonista, de la misma manera que sucede en la saga *Crepúsculo* [S3: *Su enemigo sería una mezcla entre un perro salvaje y un lobo que se transformarían en humanos que puedan matar y hacer cosas. Y, en vez de como el perro, que haga hamburguesas, que haga armas, para matarlo*].

Posteriormente, se aprecia su intervención:

Tabla 6.2.5.

Resultados del análisis narrativo – S3 (tercera sesión)

S3

¿De qué trata la historia?

De que esta persona habla con otra persona, y que es como un cuento, y que le está hablando de cosas imaginativas y eso, que no existen en la vida real. Han tenido un accidente y han ido a otro mundo, y ahora él dice que con los libros se pueden hacer muchas cosas y, entonces, ella se tiene que ir, y le ayuda y le da consejos para que le diga a los niños y todas las personas que han podido sobrevivir que entiendan lo de los libros y que se pueden hacer más cosas, que no es solo para leer y ya está.

¿Te has inspirado en algo?

No, he estado pensando en el corto. Lo vi otra vez y ya hice la historia.

¿Cuál es el tema principal?

Cuando leas un libro, que te metas en la historia. Que no es solo léértelo, ya lo he entendido y ya está, sino que te metas en la historia como si fueras el personaje. Que los libros no es solo lengua y matemáticas y eso. Te enseñan a sumar, a leer. Que, leyendo, sabes escribir, sabes la ortografía y sabes muchas cosas.

¿Qué mensaje transmite?

Esfuerzo y felicidad.

¿Nos quiere convencer de algo?

De que hay que leer más libros, porque los libros te enseñan a escribir. Me gustan más los juegos, pero los juegos no te enseñan lo mismo que un libro. Es mejor tener un libro porque, muchas veces, la tecnología se puede equivocar y eso, y es mejor un libro que ha escrito una persona, y que se ha hecho mucho y está mejor hecho, y está la historia verdaderamente contada. A lo mejor, el móvil te puede dañar la vista y es mejor un libro normal, que tú lo toques y sepas que es un libro.

Si fuera un anuncio, ¿qué vendería?

Libros.

¿Cuál sería su eslogan?

Con los libros se puede hacer feliz a una persona.

¿Qué tipo de personajes aparecen?

Una dama y un señor que se llama Morris. Se comenta, pero no sale, un libro que es de un huevo que no habla, sino que pasa páginas y es como si estuviese hablando.

¿Quién es el protagonista?

Yo creo que Morris, la dama y el libro del huevo, porque también sale en todas las escenas. En el diálogo, no, porque era la conversación entre Morris y la dama; entonces, tampoco sale mucho.

S3

¿Qué papel desempeña cada personaje?

Morris está con los libros y es como si los libros fueran personas, que los ayuda. Y hay una parte que sale un libro que está roto y él lo ayuda, como si fuese una persona que tiene alguna herida y se la arregla para que un libro usado y viejo se pueda volver a utilizar, ya que por tener una herida, ya tiene que estar muerto. Morris ha tenido un accidente y llega a un sitio que no sabe ni lo que hay. Está todo en blanco y negro y quiere darle color.

El papel de la dama consiste en animar a Morris con lo de los libros y dándole un consejo para que siga con lo de los libros, y que le enseñe a los niños la felicidad que hay en los libros.

¿Qué cualidades les caracterizan?

Morris es bueno porque no se le ha visto que pegue ni que insulte, y yo creo que será listo y esto, porque lee muchos libros.

La dama, yo la veo buena persona porque, al hablar con Morris, le ha intentado ayudar, y no ha pasado y se ha ido.

El libro del huevo, gracioso porque es un huevo y puede hacer tonterías, y ayuda a la gente. La música que le acompaña es graciosa, sí.

¿Son reales o imaginarios?

Imaginarios. Morris, no. Morris, en la historia, sí. Pero, en verdad, ese hombre existía.

Di elementos reales e imaginarios

Reales: que es verdad que la felicidad está en nuestros corazones, que se puede encontrar la felicidad, que se pueden leer los libros.

Imaginarios: que tú no sigues a un libro que anda, que no te llevan los libros volando.

¿Qué desean los protagonistas? ¿Qué/quién les impide conseguirlo?

Morris desea dar felicidad a los niños y a las mujeres y a las ancianas con los libros. Tener su propia felicidad, encontrarla. Como ha tenido un accidente, un tornado, pues no ha podido, no está bien. Está triste porque, a lo mejor, su libro se ha quedado sin palabras y quería que su libro tuviese palabras. Al principio, no es feliz, pero, después, sí.

La dama desea que encuentre la felicidad y que le dé felicidad a las personas. Él todavía no la ha encontrado, tiene que seguir el camino de los libros, que le llevará a una biblioteca donde va a haber muchos más libros, donde podrá leerlos y encontrar la felicidad. La dama eligió a Morris porque le gustaban los libros.

El huevo desea ayudar a Morris para que encuentre la felicidad y hacer las cosas. Creo que no sabe lo que es todavía la felicidad porque Morris no la ha tenido. Como no lo ha conocido, pues no sabe cómo es, si le va a ayudar a encontrar la felicidad o no. Ver un libro volador o alguien volando con globos me daría impacto más que miedo, pero no es un cuento.

¿Qué escenarios aparecen? ¿Qué ocurre en cada uno de ellos?

Estaban en un jardín supergrande, con muchos árboles, todo verde, el cielo despejado, un día buenísimo. Morris se encuentra con una mujer volando. La mujer venía de una biblioteca. En el final, la mujer se va volando.

S3

¿Cuándo sucede la historia?

Después del accidente. Yo creo que futuro porque va a haber más tecnologías y se podrá ver volar a un libro. El corto da la sensación de pasado.

¿Cuál es el inicio, el nudo y el desenlace?

El inicio, desde que empieza a hablar Morris diciendo: "Disculpe", hasta que dice: "Pero me tienes que dar un consejo". Creo que hasta "hacer feliz a una persona".

El nudo es el problema de Morris, que no encuentra la felicidad. La dama le habla y ya él no habla más. Desde la primera vez que habla la dama hasta la tercera vez que habla Morris: "Encontraré la felicidad y la compartiré, pero me tienes que dar un consejo".

Durante el desenlace, la dama le da el consejo, sí.

La historia empieza en presente, estaba sucediendo. Luego va al futuro, cuando dice que voy a encontrar la felicidad porque todavía no la ha encontrado. Entonces, le dice que la encontrará. Es solo presente.

Fuente: Elaboración propia.

S4

El proceso de creación del relato de Sergio se ha desarrollado sin contratiempo alguno. Ha asumido el papel protagonista como si de un monólogo narrativo se tratase. El diecisiete de marzo me ha enviado la tarea, que considero un mundo posible, por lo que le he dicho que me encantaba, pero que echaba en falta algún personaje y alguna aventura, como se indicaba en el enunciado. Le he pedido que amplíe su prólogo y le he dado ánimos. Al día siguiente, he encontrado su correo en mi bandeja de entrada. Se ha mostrado relajado y ha mencionado varios informantes muy valiosos para comprender mejor el sentido de su relato [S4: En su ciudad vivía mucha gente, y sobre todo cuando ya el rey haga los libros escritos a mano, que ya habrá tiendas de libros digitales y libros escritos. Entonces, ya vendría más gente].

De igual manera, me ha dicho que no ha incluido la noción de no linealidad porque *no sabía lo que significaba*, y que *se lo pregunté a mi madre y a mi padre, y ellos tampoco sabían lo que significaba*. Lo cierto es que se especifica en la enunciación y se ha explicado el concepto durante la segunda sesión. No obstante, *no recuerdo que lo hayas dicho, pero, ahora que me lo explicas, sí sé lo que es*.

Su pasión es la informática, por eso, no es de extrañar la elección del problema [S4: Yo creo que los digitales me gustan más porque tú puedes ver un libro por Internet y le puedes hacer la letra grande, no que los chicos hay veces que te tienes que dejar los ojos para ver la letra]. De los libros de papel, destaca *el olor a papel, a árbol, a vida; el sonido superbonito al pasar la página. Ese sonido me encanta. El tacto suave. No sé qué le pasa a ese papel, pero a mí me gusta*.

Se expone el producto de su participación:

Tabla 6.2.6.

Resultados del análisis narrativo – S4 (tercera sesión)

S4

¿De qué trata la historia?

Trata de que me llevan unos libros volando a una ciudad en la que los libros escritos en hojas desaparecen, se meten en una máquina y salen en libros digitales. Supongo que estaría la gente en la casa leyendo los libros digitales todo viciados ahí, ja, ja, ja. Entonces, yo iba paseando por la ciudad, había grandes árboles porque no se usaba el papel, grandes edificios porque estaba ya todo mejor desarrollado. Cogen las manzanas de los árboles, por eso tienen árboles tan grandes. Entonces, yo iba caminando por la ciudad y me encontré un libro que no era digitalizado, estaba hecho a hojas, que se había perdido. Entonces, yo lo recogí, lo leí y me di cuenta de que estaban bien las nuevas tecnologías, pero leer un libro con el olor de las páginas, el sonido al pasarlas y eso, era una sensación mágica. Entonces, yo vi un banco en el que me senté en él, empecé a leerlo y justo vi una chica de melena morena paseando a su perro, y yo decidí ir a saludarla. Y yo le dije que qué perro más bonito tenía y que cuál era su nombre, y ella me dijo que se llamaba Tico, y yo le dije que estaba bien, pero yo en mi casa no tenía animales. Yo siempre he querido tener un gato, pero era una responsabilidad que yo no podía tener, vaya. Entonces, yo decidí conocerla más. Y yo le pregunté que si vivía desde hace mucho tiempo en esa ciudad, y ella me dijo que sí, que nació allí y que, desde ese momento en el que estaba ahí, no viajó a otro sitio. Y ella me preguntó de dónde era yo, y yo le dije que era de un sitio muy lejano en el que todavía existían los libros hechos a papel. Al decirle eso, se le cambió la cara, porque no existían los libros, y me dijo que en esa ciudad los libros escritos estaban prohibidos. Y yo, en ese momento, escondí el libro que me había encontrado y le pregunté su nombre, y ella me dijo que se llamaba, susurrando, Elsa, y yo le dije que yo me llamo Sergio, un placer. Después de un rato de conversación, se venía la noche y Elsa tenía que irse, y yo decidí acompañarla hasta su casa. Me di cuenta de que vivía bastante lejos. Entonces, me preguntó que si yo tenía un sitio en el que dormir esa noche, y yo le dije que no. Entonces, ella me señaló su establo, el que ella tenía de su familia, y me dijo que yo fuera al establo a dormir y, por suerte, en ese establo solo estaba el perro Tico y un caballo. Yo le dije: “Muchas gracias”, porque me ha dado un sitio para dormir. Me dijo que solo esa noche podía dormir allí, que después ya me tenía que buscar yo un sitio. Entonces, ya se hizo la mañana. Elsa vino al establo y yo estaba dormido, y Elsa me vio el libro que tenía, el que me encontré en la ciudad, y me dijo que qué hacía con eso, que eso estaba prohibido. Yo me desperté y yo le dije que no era mío el libro, que me lo encontré en la ciudad. Entonces, ella me dijo que si lo podía ver. Yo se lo ofrecí, pero ella no lo tocó, solo lo veía. Entonces, ella lo decidió coger y lo empezó a leer. Y el libro le gustó mucho, y que iba a hablar con el rey para que le intentara convencer de que metieran los libros escritos en esa ciudad. Entonces, yo le dije que no, porque el rey le iba a castigar porque era ilegal eso, y ella me dijo riéndose que no, porque el rey era su padre, y que no le iba a hacer nada. Entonces yo, sorprendido de lo que había pasado porque no me enteraba de nada, fuimos al castillo del rey, la hija del rey se lo dijo al rey, y al rey le pareció bien, y ya los libros existieron en esa ciudad.

S4

¿Te has inspirado en algo?

En el corto que tú nos enviaste, que me gusta mucho la tecnología, y por eso lo he hecho de eso. Libro, no se me ocurría ninguno, y ese título he puesto (Viaje al centro de la Tierra). El nombre del libro que me encuentro es el primero que se me vino a la cabeza, por nombrar algo, porque no se me ocurría ningún título, y digo: "Pues, ese mismo".

¿Cuál es el tema principal?

La tecnología, los libros tecnológicos.

¿Qué mensaje transmite?

Que las cosas tecnológicas están bien, pero nada se compara a los libros que están escritos a mano.

¿Nos quiere convencer de algo?

Creo que no. Bueno, sí, puede: de que la tecnología está bien, pero tener un libro escrito a mano es una sensación mágica. Creo que sí.

Si fuera un anuncio, ¿qué vendería? ¿Cuál sería su eslogan?

Pues, o libros tecnológicos, o libros escritos a mano. Como yo estoy intentando hacer que los libros escritos vuelvan, pues eso.

"Cada página, una sensación", como en el fútbol.

¿Qué tipo de personajes aparecen?

Yo, que soy el protagonista, una chica que me encontré llamada Elsa, y su perro. Y el rey, que no habla.

¿Quién es el protagonista?

Yo creo que solo yo y la chica.

¿Qué papel desempeña cada personaje?

Yo, el que se muda a esa ciudad nueva. Después de todo lo ocurrido, decidí quedarme a vivir aquí y disfrutar. Lo que hago es vivir aventuras, descubrir el mundo ese, que no es mío.

Elsa es como la guía mía en ese mundo. Ella me guía por los sitios, me da un sitio para dormir y eso.

Tico es el acompañante de Elsa. No hace mucho más en la historia.

El rey, tampoco. Ni siquiera tiene nombre.

¿Qué cualidades les caracterizan?

Sergio es buena persona. Yo creo que es buena gente, porque yo no soy como cualquier persona: que le enseño el libro para decirle que lo tengo y ella no y, después, me lo quedo. No, yo se lo ofrecí para que lo vea. Yo le animé a que vayamos a convencer al rey para que existan los libros a mano. A mí eso (tomar la iniciativa) en la vida real me cuesta, pero aquí, como que no. Hay veces que sí, pero hay más veces que no. Soy curioso porque me recogí a ver al libro y me lo estuve leyendo. En la vida real soy también sociable, porque siempre tengo muchos amigos. Elsa es amigable también porque, si no, no se acercaría a mí. No se me ocurre nada más de la chica.

¿Son reales o imaginarios?

Un perro existe, y un caballo. Y una chica, también. Sí, yo creo que sí.

S4

Di elementos reales e imaginarios

Creo que no he metido ningún elemento imaginario. Que haya grandes árboles, porque eso, un poco, la verdad.

¿Qué desean los protagonistas? ¿Qué/quién les impide conseguirlo?

Desean que los libros escritos a mano existan. Les impide conseguirlo la ley, que dice que los libros escritos son ilegales. Y, por eso, vamos a convencer al rey, que la ha redactado.

¿Qué escenarios aparecen? ¿Qué ocurre en cada uno de ellos?

El primero, en el que los libros se meten en la máquina.

Después, yo caminando por la ciudad.

Cuando me siento en el banco de madera, con distintas franjas de madera de distintos colores. Elsa viene. Yo estaba leyendo, miré para arriba y había una chica. Estaba en el suelo y subí para arriba la mirada.

El camino que hay hasta su casa.

En su casa.

Yo durmiendo en el establo con un caballo y el perro.

Yendo para el castillo.

En el castillo donde estaba el rey.

¿Cuándo sucede la historia?

Cuando voy a esa ciudad, y ya empieza la historia. Del presente, porque hay bastante tecnología.

¿Cuál es el inicio, el nudo y el desenlace?

El inicio iría desde que empezamos hasta donde estaba en el banco. Y ya, a partir de ahí, viene la chica y todo eso.

El nudo empieza cuando viene la chica, y cuando la chica ve que estoy dormido y ella me ve el libro, pues eso ya sería más del libro.

El desenlace va de cuando me ve el libro para el final. Eso yo creo que sería el final.

Fuente: Elaboración propia.

S5

Hemos resuelto las numerosas dudas de Carla a través de WhatsApp y videollamada. Decía no saber inventarse la historia y estar muy agobiada. La he tranquilizado y animado aludiendo a sus cualidades, lo que me ha agradecido. Durante el proceso, han surgido algunos problemas técnicos ligados con el correo electrónico y el *pendrive*, por lo que le he ofrecido la alternativa de entregar su historia impresa. Finalmente, la he obtenido en formato digital. El relato no se ajusta completamente a mis demandas, ya que no ha reflejado “lo que hubiera pasado si la niña se hubiera asustado y no hubiera querido entrar en la biblioteca o leer el libro del señor Morris”, pero Carla ha encontrado una alternativa a esa posibilidad aunando ambas narraciones [S5: *Se encontraría con Antonio y pasarían dentro a hablar*] y ha ofrecido una frecuencia narrativa ligera. Asimismo, ha comenzado aportando suspense o sorpresa a través de una pausa, a la que precede una narración predictiva [S5: *El señor Morris guio a Martina, que estaba jugando a la comba, en globo hasta allí. Morris estaba volando y le hizo señales y dijo que le siguiera y le siguió corriendo. Llegó allí guiada por Morris*].

Se muestra el fruto de la entrevista:

Tabla 6.2.7.

Resultados del análisis narrativo – S5 (tercera sesión)

S5

¿De qué trata la historia?

De una niña que se llama Martina que llegó a una casa que le guio un hombre en globo, y estuvo unos días, y conoció la casa entera y, cuando pasaron unos días, apareció un hombre que visitaba esa casa algunos días a la semana y se preocupó, porque no encontraba a la mujer que veía hace años. Y hablaron. Martina le explicó todo y el hombre se llevó un recuerdo y le dijo que pudiera venir cuando quiera.

¿Te has inspirado en algo?

No. En el corto, sí.

¿Cuál es el tema principal?

Una niña que va a recuperar la ilusión por los libros.

¿Qué mensaje transmite?

NS/NC

¿Nos quiere convencer de algo?

No.

Si fuera un anuncio, ¿qué vendería?

Un libro.

S5

¿Cuál sería su eslogan?

Los libros también tienen vida.

¿Qué tipo de personajes aparecen?

Un hombre (Antonio), una niña (Martina) y un libro (no tiene nombre porque no he caído en eso, porque el libro no tiene vida, en verdad. Las personas tienen nombre y los libros tienen título. Hay "libros-guía").

También aparecen libros más chicos y más grandes.

¿Quién es el protagonista?

Martina.

¿Qué papel desempeña cada personaje?

Martina hace de una niña que ha perdido la ilusión de los libros y quiere recuperarla. Antonio, de un anciano que siempre va a visitar esa casa para ver a la mujer que había hace dos años, que era como su hija. Estaba solo, sí; vivía en el campo. Él iba para ver a la mujer, porque era como su hija, sí. La mujer se llamaba Carmen. Su papel es muy poco. Yo, cuando estaba haciendo la historia, pensé que es que vio al hombre guiar a la mujer esa y le siguió. Antes de que viniera la mujer que le iba a ver, le guio otra mujer a ese sitio. Entonces, lo vio y le siguió.

¿Qué cualidades les caracterizan?

A Martina, yo me la he imaginado como con un uniforme de colegio: una falda azul marino y una camisa blanca. Pelirroja, con dos coletas. Divertida.

Antonio es divertido también, porque hacía muchas cosas con Carmen, y alegre, con un jersey marrón, unos pantalones gris y unos zapatos marrón.

Carmen es mayor que Martina, lleva un vestido azul largo y los pelos así ondulados, largos también.

¿Son reales o imaginarios?

El S5 asiente con la cabeza a la afirmación: "Todos son imaginarios".

Di elementos reales e imaginarios

Las personas son reales. Y los libros no se pueden mover ni eso. Entonces, serían imaginarios.

¿Qué desean los protagonistas? ¿Qué/quién les impide conseguirlo?

Martina desea encontrar otra vez la ilusión, que le guste otra vez leer los libros. Nada, nadie se lo impide.

Antonio desea encontrar a la mujer que estaba allí hace dos años porque se juntaba mucho con ella y era como su hija, lo hacían todo juntos. Carmen no está, está muerta. Primero estaba Carmen, después el señor Morris y, después, Martina.

S5

¿Qué escenarios aparecen? ¿Qué ocurre en cada uno de ellos?

Primero, aparece en la entrada de la casa. Martina se queda mirando la casa. Le ayuda el libro a entrar, se puso en el hombro.

Después en la casa, en el pasillo para ver la sala donde tenía las fotos y eso. Se queda mirando la foto. Es la primera vez que llega. Martina piensa que conoce a ese hombre, el que estuvo antes en la casa también, que le ha traído a este sitio. El señor Morris le llevó a ella y ella llevó a la otra persona, y así.

La sala donde ella miró los libros, contenta.

Después en la sala donde están los libros rotos, que están apagados porque nadie los leía. La sala estaba apagada y sucia. Martina ve uno que le llama la atención y va como a salvarlo, y lo salva. Y lo mismo con los otros.

La sala con bebés libro. Martina le da de beber, porque ella llevaba leche, que era su merienda, y se la dieron.

La sala donde había comida, el sitio secreto, pero antes se va a otra sala a dormir en una cama hecha de algodón y de papel. Tenía como papel con letras, y después se tapaba con algodón. La habitación era marrón, con estanterías llenas de libros, como los “libros-guardias”, que la protegían cuando duerme.

Después, Martina se levanta, se va allí y se apoya en la pared, porque le dolía la barriga. Aguantó dos días sin comer. Se apoya en la pared y se abre una puerta. Allí encuentra comida, ropa... El “libro-guía” estaba al lado de la puerta en ese momento, volando por ahí, sí. Martina no había visto esa puerta porque estaba metida en la pared era una puerta secreta. Tú te apoyas en la pared y ahora eso se mete para dentro y ahora se abre una puerta así de la pared. No se veía. Allí se tropieza y cae en el tobogán, y va allí a la casa esa y cogió cosas y eso, y le daba miedo por si vivía alguien, y se subió. Era una habitación y tenía las cosas esas. Yo me la imaginaba amarilla. Volvieron a subir por el tobogán, escalándolo. La acompañaron todos los libros. Entre todos/as, subieron la comida, ya que los libros volaban, como en el corto, sí. Ella la comida se la mete en la ropa, debajo de la camisa.

Otra vez arriba, en su cuarto, en el de la cama, se cambia de ropa y come, coge un libro, se sienta en la cama, está leyendo y suena el timbre.

Después, van otra vez a la entrada para hablar con el hombre. En la entrada, suena el timbre y entra un hombre. Bueno, se queda mirando como diciendo: “¿Dónde está la otra mujer?”

¿Cuándo sucede la historia?

Hace mucho tiempo, porque había más campo y eso. Mi abuela vive en un pueblo y enfrente hay como un campo, y ahí es donde me la he imaginado, en El Tarajal. Está muy cerca.

¿Cuál es el inicio, el nudo y el desenlace?

El inicio es cuando Martina entra y ve todos los libros y eso. El nudo es cuando tiene hambre y encuentra eso. Y el final es cuando el hombre mayor entra en la casa y hablan.

Lo primero está sucediendo, es presente. Luego, futuro. Y, al final, presente. Y ya está, y se pone luego el hombre en presente.

6.3. ANÁLISIS NARRATIVO

Los componentes de la muestra han sabido realizar sumarios o tratamientos acertados de sus *storylines* y extrapolar los conocimientos publicitarios adquiridos al ámbito narrativo. Adicionalmente, han reconocido los elementos esenciales del relato o existentes y han justificado sus respuestas con argumentos coherentes. De igual modo, han dejado evidencia en sus escritos de la competencia o dominio narrativo, manteniendo un buen ritmo acorde a las demandas de determinación o temporalización, a lo que se ha unido que, durante la entrevista, hayan sabido distinguir el orden temporal de la acción en el planteamiento (inicio, nudo y desenlace).

Todos han plasmado su propio estilo en este panorama, pero “Morris y la niña del cuento” revela una alteración cronológica presente-pasado-futuro en forma de catálisis que causa una mención anticipada, anuncio previo y *hook* en su narración. Mediante un *flashforward* a modo de *cliffhanger*, se insertan eventos acontecidos antes de la cronología presente, interrumpiendo la linealidad del relato [S1: M^a Dolores llevó al señor Morris a la juguetería *porque le provocó como un pensamiento para que él fuera justo a esa juguetería. Ella quería ir, pero ella le provocó algún tipo de pensamiento, nadie sabe cómo, y como que le cambió el pensamiento justo para que abriera ese videojuego y abriera el libro y se metiera*].

Es más, conduce a la resolución produciendo la acción o *planting* a través de un objeto significativo con la apariencia de un simple detalle. De veras, este relato está formado por esferas de acción correlativas, por lo que su progresión dramática va *in crescendo* [S1: *Vi un enchufe muy grande y me decidí a desenchufarlo. Seguramente, le daría energía a todos los objetos que hay aquí*].

La duplicación de eventos [S5: *Martina se quedaría allí hasta que fuera mayor y, después, empezaría otra vez la cadena. El tiempo transcurrido allí es una vida con los libros: El tiempo pasa, sí, pero su familia se olvida de ella. Somos cuatro: mi padre, yo, mi hermano y mi madre. Entonces, ahora yo me voy, y es como si yo no hubiera nacido ni ellos me conocieran. Y, después, vuelvo, y es como si yo estuviera otra vez jugando a la comba. Me hacen otra vez joven, y ya está*] produce conjunciones o relaciones peculiares entre algunos instrumentos narrativos, como sujetos y objetos [S4: *El libro llegó allí porque se perdió. Iban todos los libros que no habían por la máquina, todos brutos, y echaron a ese, que era pequeñito, y se metieron ya todos, y llegó a esa ciudad*; S5: *Los libros no se quedan desatendidos en ningún momento porque, nada más que ella se va, entra otro*].

Siguiendo con los personajes, algunos actúan como meros actantes; otros, más comprometidos y motivados, protagonizan actos ilocutivos [**S1**: *¡Tengo que ayudarte a salir de aquí!*; **S3**: *De acuerdo, lo seguiré y te aseguro que encontraré la felicidad y la compartiré, pero me tienes que dar un consejo*]. En verdad, varios individuos fantásticos con sobrados atributos mutan de pacientes a agentes en la diacronía de estas narraciones, aumentando el nivel de conflictos personales entre protagonista y antagonista, y desencadenando reacciones a través de la persecución y la manipulación [**S1**: *Al libro no le afectó porque se supone que, como está escrito en la historia, que tienen un chip los libros que él les puso, y él se escapó por las rejillas que después nombró, porque se dio cuenta de lo que ocurría*; **S4**: *El rey decidió prohibir los libros para cambiar, porque en todas las ciudades hay libros, y en esa han puesto solo libros digitalizados para que se diferenciara de las otras, para destacar*].

Los héroes encuentran ayudantes en la carencia o búsqueda de su misión por medio de dialogismos [**S1**: *Morris, cuando vuelve a ser joven, o sea, cuando se va de la librería, está en su casa. Vuelve a otra librería y, después, él entra allí en la historia y se encuentra con ella, que era su sucesora. Él, cuando ya se fue de la librería grande y mágica y todo eso, se fue a la librería de allí, de su ciudad, que no sabemos cuál es y, entonces, ya desde allí, él sale, se tira toda la vida allí otra vez, como si estuviera volviendo a empezar la historia y fuera otro ciclo aparte. También está que, cada vez que se va uno a aquella librería, entra otro. Pues él se va a otra librería y, a lo mejor, allí vuelve a ser joven y vuelve a ir a otra librería, así, y escribe. Y, después, él se tiró desde que se fue, que sería hace dos años, y salió y se fue a la juguetería a buscar algún libro que estuviera así para llevarlo a su librería y, cuando abrió eso, se encontró a M^a Dolores, que llevaba allí cinco años atrapada. No sabía de la existencia de M^a Dolores. Él sabía que estaba en la librería, y vio la cara porque fue a la librería un día para ver sus libros antiguos y todo eso, y volvió*].

Sergio ha anclado el personaje del rey como oponente desde el inicio en la relación de causalidad entre eventos [**S4**: *Si descubrían algún libro impreso, yo creo que llamarían al rey y que el rey lo llevaría a la máquina para que se convirtiera en libro digital*], de modo que, cuando interviene en el epílogo de la narración, da la sensación de familiaridad, y es que ya formaba parte del contexto. El **S4**, de la misma forma, ha mostrado el filtro o punto de vista de este personaje, opuesto al punto de vista narrativo [**S4**: *Elsa no conocía la existencia de otros mundos porque nunca había viajado. Dice en la historia que nunca había viajado de ese sitio. En ese país, yo creo que no se podría viajar porque los mismos libros que me llevaron podrían llevar a ellos los libros digitales a otro sitio, pero intentarían combatir para que los libros a papel intentaran que sea todo de papel y los digitales que sean todos digitales. Por eso los libros me han llevado para allá, para que esté compensado, no haya solo libros digitales*].

Marta ha comenzado su relato con una analepsis [S2: El libro hizo el trayecto de ida y vuelta muchas veces. Si no, no le hubiese dado tiempo a crecer. Empezó a escribirlo un hombre. Después, al viaje de vuelta, se lo encontró otro y empezó a escribir más cosas, y así hasta que se terminó el libro. Al principio, sí se animaba la gente a escribir. Leía lo que llevaba y la gente se animaba, pero, después, se fue yendo la ilusión de la gente. Llegó alguien que traía folios o algo en la maleta, y lo pasó a limpio todo, le hizo boquetes a los folios, cogió una arilla y se los puso. Tenía un poco de todo: historias así de aventuras, que les gustan mucho a los niños pequeños. Los adultos pueden ir escribiendo también cosas: experiencias que hayan tenido de pequeños. Puede que alguien dibujara, pero no creo mucho, la verdad] que introduce un sujeto agónico mediante el personaje del libro, sometido a la peripecia de la aparición de la niña. Este personaje providencial le obliga a separarse de la muñeca en el cierre, momento del punto de giro [S2: Al final, se dijeron que se echaron mucho de menos, pero el libro sabía que se lo iba a pasar muy bien con la niña y que esperaba que le diesen cariño. La muñeca diría que muchas gracias, y que él tenga también suerte, y que encuentre a alguien que lo quiera. Mas el libro también quería encontrar una familia, si no podía, pues se iba a Londres y ya está].

El arco o evolución de este personaje a lo largo de la *performance* es evidente y deriva hacia la prueba glorificante que implica el reconocimiento de sus acciones [S2: Los ángeles, Dios, dotaron de alas al libro para que pueda viajar donde él quiera, a Londres, porque ayudó a la muñeca. Los libros no mueren. Allí, a lo mejor, encuentra una familia. Y habría cosas que a él le hiciesen ilusión de ver: una biblioteca muy grande. Puede que encuentre al dueño de la biblioteca, y que se lo lea y le guste mucho, y se lo lleve a su casa, que siga escribiendo en sus páginas, aunque el libro ya tenía muchas historias dentro]. Como se aprecia, la apertura de nuevos cauces creativos ha producido un aumento de los componentes de la estructura narrativa en cantidad y complejidad. Se presenta una síntesis en la siguiente tabla:

Tabla 6.3.1.

Estructura narrativa (tercera sesión).

Estructura narrativa	
Elementos	Argumento
	Tema
	Mensaje
	Contexto
	Planteamiento
	Personajes
Personajes	Actante
	Agente/Paciente
	Ayudante/Oponente
	Sujeto agónico
	Personaje providencial
Estrategias	Catálisis
	Mención anticipada
	<i>Hook</i>
	<i>Flashforward</i>
	<i>Cliffhanger</i>
	<i>Planting</i>
	Esferas de acción
	Duplicación de eventos
	Actos ilocutivos
	Dialogismos
	Anclar un personaje
	Filtro
	Analepsis
	Peripetia
	Punto de giro
	Arco o evolución de personaje
Procesos	Carencia
	Búsqueda
	Prueba glorificante

Fuente: Elaboración propia.

6.4. CREATIVIDAD

La escritura narrativa, altamente creativa, unida a experiencias personales y conocimientos adquiridos en sesiones anteriores, constituye un excelente bagaje con el que afrontar esta nueva sesión sin dificultad.

La muestra presenta en sus relatos dos mundos paralelos: real e imaginario, pero la estructura que los sujetos masculinos han imprimido en sus creaciones sugiere una clara simbiosis entre estas y películas de ciencia ficción o videojuegos. Sus historias parten de una prolepsis que conduce a la resolución [**S1**: Desde el mundo imaginario se controla el mundo real, *sí*, porque en la juguetería no había libros. Al final, vuelven a la tierra, o sea, a la vida real; **S4**: Es una historia dentro de otra, *porque yo, al principio, estaba en mi ciudad tranquilo y, después, voy a esa. Yo estoy en mi ciudad y, después, unos libros me llevan volando a esa ciudad, que es la de ahí. El mío (mi mundo) lo veo con más libros escritos a mano y, el suyo, más digitalizado. Los libros saben que me gusta el tema de la tecnología, y deciden llevarme a un sitio en el que, más o menos, hay bastante tecnología, que es lo que a mí me gusta. Me están pidiendo que, en ese sitio en el que solo hay libros digitales, yo intente que haya de los dos para que sientan lo mismo que sentimos los de mi mundo al leer libros de papel. Ellos se van al mundo ese y ya me dejan allí*].

Aun contando con esta dicotomía, sus relatos se desarrollan en contextos reales y con personajes humanos o humanizados. A este respecto, Patricia ha expuesto una alegoría entre la vida y el camino que debía seguir el señor Morris para encontrar la felicidad y resolver su conflicto interno [**S3**: Morris y la dama estaban en un jardín. Podrían estar la dama, volando y, el otro, por un camino de vida que llevara hacia la felicidad, con curvas y, a veces, recto; otras veces, que sube y baja. En el camino de la felicidad se pueden aprender cosas y no sabe por dónde está, no la ha encontrado].

Sergio ha imaginado que los habitantes de su ciudad son humanos, menos un caballo y un perro, Tico: lo primero que se me vino a la cabeza. Y Carla ha dotado a una máquina con capacidad de raciocinio [**S5**: Yo he pensado que había como una máquina gris que, cada semana, pues la movía solo aunque nadie bajara, porque la comida se ponía mala si nadie bajaba, entonces, la movía la máquina. Salía del techo, y abría la nevera, y cogía la comida y eso. Pero solo la comida, las mantas y eso, no. Y ya está. Y, la comida que cogía, había como un contenedor detrás de la casa y, entonces, por un tobogán se tiraba la comida y caía en el contenedor, venía el basurero y se la llevaba, porque no se iba a comer nadie esa comida. Es así y así. Entonces, con esas dos cosas coge la comida, como un palo alargado y un rectángulo sin la parte de abajo. Entonces, en esas dos partes tenía como mano roja].

Coinciden en diferenciar escenarios de personajes. No han sido capaces de vislumbrar el potencial de acción encerrado en el entorno, presente en algunas series televisivas o videojuegos. Ciertamente, solo los relatos de **S1** y **S5** presentan un ambiente dinámico que Ignacio ha descubierto, aun sin haberle dotado de voluntad ni haber cambiado su denominación:

[S1: El libro de la juguetería es *un objeto, no un personaje*. Se convierte *en planeta*. Es un escenario que va cambiando, ofreciendo distintas alternativas, *sí*.

S2: El tren, *yo lo considero un escenario porque es un tren normal, donde iban los libros voladores. Yo creo que es un escenario simplemente*.

S3: El jardín *no* es un personaje *porque no se suele nombrar*. No tiene ningún papel en el relato.

S4: *La ciudad no tiene ningún papel en la historia*.

S5: El paraíso de los libros *no* es un personaje *porque la casa esa no habla, no hace nada, a pesar de mostrarles la sala secreta*].

Han presentado seres inertes (libro, muñeca) como criaturas animadas, apuntando al rol emisor del prosista [**S1:** *Los libros tienen una historia en su interior y es como si tuvieran vida por dentro, aunque no se muevan, ni hablen, ni coman, ni nada, ni sean seres vivos en la vida real*], al receptor del leyente [**S3:** *Va de eso. Cuando te metes en un libro y en el libro hay personajes, entonces, te metes en el personaje, y te metes como si fueras una persona. Sí, tu alma se traslada al libro*] y a la transmisión de emociones [**S2:** *Si no, no tiene chicha la historia porque las muñecas no pueden hablar ni todo eso. A lo mejor yo pongo lo mismo, pero con personas, y no transmite sentimientos*]. Por su parte, el **S4** se ha dejado guiar por sus gustos [**S4:** *Me parece bien. Esta historia está guapa, en verdad. Es un libro, no está vivo*] y el **S5**, por su intuición [**S5:** *Me parece más divertido*].

Con todo, los objetos animados carecen de denominación, como se puede apreciar en los comentarios aportados por los sujetos de la muestra:

[S1: *El libro se llama así. El libro es un libro. Y, el científico, Ignacio, como yo*.

S2: Su relato se titula “Las aventuras de Marta” y puede considerarse una autobiografía, ya que se trata de una narradora autodiegética. *No se me ha ocurrido ponerle nombre a la muñeca, la verdad. Mientras escribía el libro, tampoco había pensado mucho en los nombres. Le puse ese nombre al libro, pero ya, lo demás, tampoco. Todas mis muñecas tienen nombre, pero las muñecas que tengo ya traen los nombres: Tengo princesas. Les he puesto nombre a algunas Nancys*.

S3: *Creo que no le hacía falta un nombre a la dama porque es una dama. Creo que ese nombre le identifica más que un nombre. No le quise poner nombre, me gustaba dama*. El libro del

huevo tampoco tiene nombre *porque siempre se ve el huevo y no se ve el nombre, no se ve cuando se cierra, el título.*

S4: Su relato contiene una narración dentro de otra narración, metalepsis o *embedding*, y pequeñas dosis de autoficción. Decide llamar a su ciudad imaginaria *Librópolis*, en honor al festival de videojuegos anual denominado *Gamepolis*, y en el que participa asiduamente.

S5: *Yo no conozco a nadie que se llame Martina, lo que pasa es que es un nombre que me gusta porque casi nadie lo tiene y eso. Yo tengo un hermano con ocho, bueno, tiene nueve, y cuando tenía ocho, le gustaba leer y eso, y lo quería hacer niño y eso, pero lo he puesto en niña y tiene ocho años. El señor mayor se llama Antonio, como mi padre, pero viste como mi abuelo. Tengo una vecina que se llama Carmen y me gusta también ese nombre. Solo se parecen en el pelo ondulado, pero le cae bien, sí. El “libro-guía” no tiene nombre porque en la realidad no es animado, no se mueve. La comida, ropa y mantas no son personajes animados].*

A pesar de ello, Sergio ha tenido la habilidad de realizar un proyecto de formato previo para poder contar con múltiples opciones de redacción [**S4:** *Decidí encontrarme un libro en la ciudad para que la historia no se quede tan corta, que me salgan más cosas que decir, porque, si me imagino que hay un libro en la ciudad, ya podría sacar mil cosas: que me lo quedo, que lo llevo a la máquina, que llegando a la máquina me encuentro un tigre que se había escapado del zoo y viene a por mí... Mil cosas].*

Marta y Patricia no esbozan sus ideas con antelación, pero han sabido improvisar siguiendo la lógica de las acciones. De este modo, han creado sincronía entre sus relatos paralelos y la alternancia narrativa durante la complicación o el clímax:

[**S2:** *En la estación también se podían haber conocido. A lo mejor se encontraron, y la muñeca estaba triste por algo y se hicieron amigos. O también en París. Pueden haberse conocido en muchos sitios: en un cine. Habría venido en autobús. A lo mejor iba con alguien, con una persona que lo estaba escribiendo, y entró con el libro en la mano. Y, después, la persona se bajó para ir al cine y se le cayó el libro. La muñeca estaría comprando las entradas. Es animada. No sé si la atenderían. A lo mejor iba con la niña, con los padres de la niña, que compraron la entrada, y ya, ahí, fue cuando se le cayó la muñeca, y el libro y la muñeca se encontraron. En Disney, entraron al parque y esperaron las colas. Son animados. Es muy raro, porque las personas, entonces, se iban a extrañar.*

S3: Si en vez del remolino hubiera sido un terremoto, *se hubiesen movido muchas cosas, se hubiesen caído muchas cosas, aunque los libros seguirían estando allí, pero, en vez de irse volando a otro lado, pues se caerían todas las cosas y se haría como un boquete y, si*

te metes en el boquete, vas a ese sitio, hacia el mismo lugar que te lleva el remolino ese, hacia el jardín. Yo pondría el mismo proceso: la dama volando y él se cae en el agujero. Cae sentado en el jardín. Yo creo que se le habría caído encima, en la cabeza, su libro; que se quedó sin palabras, y se habría levantado. Como si se hubiese caído y se hubiese quedado dormido, se le cae, y se levanta y se despierta. En verdad, está dormido desde que le cae el libro, y se está despertando en un sueño. Al final, él volaría como la dama, se fuera y ya se despertara. Se hizo viejo en el sueño y ya volvió joven a la vida real, aunque se acordaría de todo].

Pese a reconstruir sus historias con los mismos personajes y localizaciones de manera tan creativa, siguen sin concebir plenamente la idea de dotar de vida a un objeto [S2: La muñeca estaría comprando las entradas. No sé si la atenderían. En Disney, entraron al parque y esperaron las colas. Son animados. Es muy raro, porque las personas, entonces, se iban a extrañar; S3: Los libros se presentan como criaturas inanimadas. El del huevo, animada. Los demás, no, porque lo único que hacen es volar. No sé si son también animadas].

Curiosamente, contrario a esta riqueza de inventiva, el humor no está presente en sus relatos. Solo Patricia ha forjado personajes y situaciones cómicas en una aventura improvisada [S3: En el camino, si llueve, un día hace calor o hace mucho aire, la aventura iba salvándote e intentando buscándote comida, y entonces la aventura, a lo mejor, es chula. Aparece un animal mezclado: un perro que vuele y que le va a indicar el camino porque no sabe el camino. Puede haber demasiados caminos y no sabe cuál coger, como en El Mago de Oz. Igualmente, tiene muchos poderes el perro: cuando llueve, cuando lo conoce, que se convirtiera en un paraguas, para que le cubriera; que le dé un vaso, que coja agua y sea potable el agua. O que, en vez de como hace el perro, que hace caca, pues hace caca de hamburguesa. Puede que algún otro animal quiera comérselo. Su enemigo sería una mezcla entre un perro salvaje y un lobo que se transformaran en humanos que puedan matar y hacer cosas. Y, en vez de como el perro, que haga hamburguesas, que haga armas, para matarlo. Yo creo que, al final, el lobo se encontraría con el perro, y el que se hace más fuerte y eso es el perro, que ya acabaría con todos y, cuando él se tiene que ir, el perro le acompaña y es como si fuese un perro normal, y se quedaría con el perro. Y ahora, cuando se levante del sueño, le regalan un perro y le pone el nombre del perro: Tico].

La mayor parte de ellos han adjudicado un rol cómico al libro, como sucede en el cortometraje:

[S1: El libro le parece más gracioso que el científico. Le pondría el papel cómico al libro, sí, ya que no ha introducido ningún elemento cómico en su relato.

S2: *A lo mejor, la niña pequeña era graciosa.*

S3: *El huevo porque va a parecer gracioso cuando anda y se le ve pasando las páginas andando.*

S4: *Personaje humorístico podría ser cuando yo con Elsa, yendo para su casa, un payaso nos está siguiendo dando por saco, intentando hacernos reír, diciendo chistes malos. El rey mismo, el padre de la chica. El perro, ¿qué va a hacer?, ¿hacer la croqueta por el suelo?*

S5: *Le pondría el papel gracioso al libro, al “libro-guía”].*

La siguiente tabla resume estos aspectos:

Tabla 6.4.1.

Indicadores creativos del caso (tercera sesión)

SUJETOS	CREATIVIDAD		
	Escenario	Animación	Humor
S1	Libro como planeta	Historia como vida	El libro
S2	Tren	Practicidad en transmisión de emociones	La niña pequeña
S3	Jardín: camino	Personaje como persona	El libro del huevo
S4	Ciudad	Preferencia	- Un payaso - El rey
S5	Paraíso de los libros	Diversión	El “libro-guía”

Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, los datos correspondientes a este apartado proceden de tramas modificadas, personajes con nuevos roles y elementos de sorprendente organización y funcionalidad que clasifico a continuación:

Tabla 6.4.2.

Nivel denotativo/connotativo (tercera sesión)

FANTASÍA	DENOTACIÓN	CONNOTACIÓN
S1: La tienda en la que van a comprar agua es una tiendecita así, el típico puestecito chiquitito, por ejemplo, en el que venden algún tipo de cosas, tipo así, que tenía comida de libro y agua de libro, y era un libro gigante el que estaba allí vendiendo, <u>un libro del tamaño de una persona</u>. La comida de libro serían libritos chiquititos que serían, por ejemplo, <u>dulces</u>, y él se los come y están buenos. El agua de libro es en una botella metido un libro que es como líquido, como liquidito chiquitito, como <u>librito chiquitito que es líquido después en la boca</u>. También vendería libros y ropa para libros, o sea, títulos para libros, y camas para libros, casa para libros... Todo lo que necesita un libro.	Comida	Dulces con forma de libro
	Agua	Libro de consistencia líquida en una botella
	Vendedor	Libro del tamaño de una persona
S1: Para atrapar a los libros, el científico le haría algún tipo de <u>engaño</u>. Por ejemplo: “Venid que hay una fiesta, una cena” y, después, les puso el chip diciéndoles: “Allí está la comida”, y va por detrás: “pin-pin”. Y ese chip está programado. Él le da unos cuantos chips al que le pone el <u>chip</u>, y se lo pone al otro. Y los otros pensaban que ese libro le diría a uno: “Ven”, se lo pondría y se lo daría a los demás así.	Argucia	Engaño
	Sometimiento	Chip programado
S3: Creo que era en un sueño que estaban. Yo creo que era un <u>sueño</u> donde vuelve a su sueño y, si vuelve a tener otro accidente como ese, pues volverá. Los libros que acompañan a la dama podrían ser <u>globos</u> que tendría ella a mano en el día ese del accidente: Iba tranquilamente con <u>su madre y su hermano</u>, llevaba globos. Puede ser que sea su familia. Y, entonces, ocurre el accidente y, como va a un sitio donde es imaginativo todo, pues se convierten en libros voladores. Después del diálogo, se va para la biblioteca, seguiría a un sitio donde le enseñen a encontrar la felicidad.	Ficción	Sueños
	Libros	Globos
	Personajes	Familiares

FANTASÍA	DENOTACIÓN	CONNOTACIÓN
S4: <u>La máquina que transforma los libros impresos en digitales</u> sería como una máquina grande que tiene aquí dos tubos que giran con una cinta que los va llevando. Se ponen los libros ahí con unas cortinillas que tienen para que no se vea; después de la cinta, salen por otras cortinillas; y ya salen libros digitales, libros que solo son de letras. Los libros salen de la máquina ya hechos como un móvil con letra. La máquina se parece a las cintas para las maletas en los aeropuertos. En eso me fijé.	Cinta transportadora de equipaje	Máquina transformadora de libros
S5: Yo me imagino que Morris vino porque le transformaron en joven, como sale en el corto y, después, los libros le traían globos y se los daban; y Morris iba volando y tenía como un <u>móvil</u>, pero muy <u>cuadrado</u>, no como un móvil normal y, entonces, <u>le decía el niño que había perdido más la ilusión</u>, e iba a por eso. El móvil era todo verde con cosas así, también más verdes, y le salía un punto rojo donde estaba la niña (mando rectangular con antena, pantalla y un mapa con un punto rojo y pitido para localizar al niño/a).	Móvil	Localizador de niños/as que habían perdido la ilusión
S5: Carmen, el señor Morris y Martina se quedaban allí toda su vida. Después, <u>se hacían otra vez joven</u> y se iban a vivir la vida, pero sin estar allí encerrados con los libros, para que la disfruten, porque, si no, ¿para qué has conseguido otra vez la ilusión?, ¿para que se muera? Luego, él se fue más para arriba, arriba del todo, al cielo. Me imagino que se fue volando para arriba con los globos, no se ha muerto ni nada. El libro que se llevó el hombre sí tenía título: Se llamaba "<u>La vida</u>".	Muerte	Renacimiento

Fuente: Elaboración propia.

En esta ocasión, la muestra ha aportado numerosas referencias vinculadas a los tipos de comprensión y a las herramientas cognitivas de Egan. Se verificará o refutará el aumento de la proporción de reseñas en lo sucesivo. Por lo pronto, estos datos acompañados de ejemplos se sintetizan en la siguiente tabla:

Tabla 6.4.3.

Herramientas cognitivas (tercera sesión)

HERRAMIENTAS COGNITIVAS	
Comprensión Somática	
Sentidos del cuerpo	S4: De los libros de papel, destaca <i>el olor a papel, a árbol, a vida; el sonido superbonito al pasar la página. Ese sonido me encanta. El tacto suave. No sé qué le pasa a ese papel, pero a mí me gusta.</i>
Respuestas emocionales	S2: La muñeca <i>se la llevará la niña, y jugará con ella y tendrá una familia a la que querer.</i>
Apegos emocionales	S2: <i>Se han hecho muy amigos él y la muñeca.</i>
Humor	S3: <i>Que, en vez de como hace el perro, que hace caca, pues hace caca de hamburguesa.</i>
Lo inesperado – incongruencia	S1: M ^a Dolores llevó al señor Morris a la juguetería <i>porque le provocó como un pensamiento para que él fuera justo a esa juguetería. Ella quería ir, pero ella le provocó algún tipo de pensamiento, nadie sabe cómo, y como que le cambió el pensamiento justo para que abriera ese videojuego y abriera el libro y se metiera.</i>
Musicalidad	S3: <i>Morris, la felicidad está en nuestros corazones, solo tienes que encontrarla siguiendo el camino que te indican estos libros maravillosos.</i>
Ritmo	S4: El libro llegó allí <i>porque se perdió. Iban todos los libros que no cabían por la máquina, todos brutos, y echaron a ese, que era pequeñito, y se metieron ya todos, y llegó a esa ciudad.</i>
Patrones	S4: Cuando acompañé a Elsa a su casa, <i>cambió el paisaje.</i>
Gestos y comunicación	S5: <i>Un pasillo marrón así, y aquí había una sala, aquí otra, aquí otra, aquí otra, aquí otra, aquí otra. Aquí hay tres y aquí hay tres. Es así: un pasillo y aquí tiene tres salas, tres salas y aquí ya tiene la entrada, y donde el salón y eso.</i>
Comprensión mítica	
Historias	S3: <i>Aparece un animal mezclado: un perro que vuela y que le va a indicar el camino porque no sabe el camino. Puede haber demasiados caminos y no sabe cuál coger, como en El Mago de Oz. Igualmente, tiene muchos poderes el perro: cuando llueve, cuando lo conoce, que se convirtiera en un paraguas, para que le cubriera; que le dé un vaso, que coja agua y sea potable el agua.</i>

HERRAMIENTAS COGNITIVAS

Lo abstracto y las emociones	S2: <i>En el tren me encontré una muñeca tirada en una mesa sola y triste, me acerqué a ella y le pregunté por qué lloraba y me dijo que su dueña la había dejado en la mesa para ir al baño y, cuando esta salió, llegaba la hora de irse y la metió en la mochila, pero no cerró bien la cremallera y, cuando salió corriendo hacia la puerta, la niña se tropezó y la muñeca se cayó. Se había quedado sola. Pasaron varias horas y poco a poco nos fuimos haciendo amigas.</i>
Opuestos binarios y su mediación	S1: Desde el mundo imaginario se controla el mundo real, sí, porque en la juguetería no había libros. Al final, vuelven a la tierra, o sea, a la vida real.
Vívidas imágenes mentales	S5: <i>Yo he pensado que había como una máquina gris que, cada semana, pues la movía solo aunque nadie bajara, porque la comida se ponía mala si nadie bajaba, entonces, la movía la máquina. Salía del techo, y abría la nevera, y cogía la comida y eso. Pero solo la comida, las mantas y eso, no. Y ya está. Y la comida que cogía, había como un contenedor detrás de la casa y, entonces, por un tobogán se tiraba la comida y caía en el contenedor, venía el basurero y se la llevaba, porque no se iba a comer nadie esa comida. Es así y así. Entonces, con esas dos cosas coge la comida, como un palo alargado y un rectángulo sin la parte de abajo. Entonces, en esas dos partes tenía como mano roja.</i>
Chistes y humor	S4: Personaje humorístico podría ser cuando yo con Elsa, yendo para su casa, un payaso nos está siguiendo dando por saco, intentando hacernos reír, diciendo chistes malos. El rey mismo, el padre de la chica.
Metáforas	S1: Para atrapar a los libros, el científico le haría algún tipo de engaño. Por ejemplo: "Venid que hay una fiesta, una cena" y, después, les puso el chip diciéndoles: "Allí está la comida", y va por detrás: "pin-pin". Y ese chip está programado. Él le da unos cuantos chips al que le pone el chip, y se lo pone al otro. Y los otros pensaban que ese libro le diría a uno: "Ven", se lo pondría y se lo daría a los demás así.
Sentido de misterio y acertijos	S1: "¿Qué pasa? ¿Quién eres?", dijo Morris, sorprendido. "¡TRANQUILO! ¡YO TE TRAJE AQUÍ!", le dijo una niña desconocida.
Juegos y dramatización	S4: Trata de que me llevan unos libros volando a una ciudad en la que los libros escritos en hojas desaparecen, se meten en una máquina y salen en libros digitales. Supongo que estaría la gente en la casa leyendo los libros digitales todo viciados ahí, ja, ja, ja.

HERRAMIENTAS COGNITIVAS

Comprensión romántica

Extremos y límites de la realidad	S2: La muñeca estaría <i>comprando las entradas. Es animada. No sé si la atenderían. A lo mejor iba con la niña, con los padres de la niña, que compraron la entrada, y ya, ahí, fue cuando se le cayó la muñeca, y el libro y la muñeca se encontraron. En Disney, entraron al parque y esperaron las colas. Son animados. Es muy raro, porque las personas, entonces, se iban a extrañar.</i>
Emociones, asombro y admiración	S2: Si no, no tiene chicha la historia porque las muñecas no pueden hablar ni todo eso. A lo mejor yo pongo lo mismo, pero con personas, y no transmite sentimientos.
Asociación con las cualidades heroicas	S1: ¡Tengo que ayudarte a salir de aquí!
Cuestiones de detalle (colecciones, pasatiempos, etc.)	S5: La casa tenía seis salas. No ha mencionado todas porque <i>no sabía qué poner en las otras salas. Hay una sala de los bebés, azul; y una sala de los padres y de los niños; la de los libros rotos, oscura y con una ventana muy chiquitita rota que entraba un poco de luz, y así vio los libros Martina; la que duerme Martina; la otra que estaba que no había nada, que era para guardar las cosas esas traídas de abajo, con las paredes de color crema y el suelo marrón; y la del baño, que estaba al lado del cuarto de Martina, con el suelo de papel y como las paredes marrón y el váter blanco. Ya está, porque los libros, como viven allí, no se pueden lavar las manos.</i>
Humanización y personificación del conocimiento	S3: Morris le pide consejo a la dama <i>porque con el consejo, a lo mejor, podría ir mejor en su vida dando felicidad y color a las personas, y encontrando la felicidad siguiendo el camino que le indica el libro.</i>
Cambio de contexto y juego de roles	S2: En la estación también se podían haber conocido. A lo mejor se encontraron, y la muñeca estaba triste por algo y se hicieron amigos. O también en París. Pueden haberse conocido en muchos sitios: En un cine. Habría venido en autobús. A lo mejor iba con alguien, con una persona que lo estaba escribiendo y entró con el libro en la mano. Y, después, la persona se bajó para ir al cine y se le cayó el libro.
El ojo gráfico	S2: La muñeca, con los pelos rubios. Coloreé a la niña rubia y a la muñeca marrón, con unas trencitas, una faldita morada y una camiseta rosa. La muñeca es pequeñita y la dueña también es pequeñita. A las niñas pequeñas les gusta llevar trencitas muy cuquis.

HERRAMIENTAS COGNITIVAS

Comprensión filosófica

Necesidad por la generalidad	S1: Los libros son imaginarios. M ^a Dolores se llama como tú, pero no existen, porque la biblioteca de los libros tan grande y que los libros sean tan mágicos, no existe. O sea, puede existir una chica que se llame M ^a Dolores que le encanten los libros, y un hombre que se llame Morris que le encanten también los libros y que escriba un diario de su vida, y creadores de videojuegos también hay muchísimos, que crean videojuegos, pero, por ejemplo, un libro que habla y tiene vida, no existe.
De jugador trascendente a agente histórico	S2: Los ángeles, Dios, dotaron de alas al libro para que pueda viajar donde él quiera, a Londres, porque ayudó a la muñeca. Los libros no mueren. Allí, a lo mejor, encuentra una familia. Y habría cosas que a él le hiciesen ilusión de ver: una biblioteca muy grande. Puede que encuentre al dueño de la biblioteca, y que se lo lea y le guste mucho, y se lo lleve a su casa, que siga escribiendo en sus páginas, aunque el libro ya tenía muchas historias dentro.
Esquemas generales y sus anomalías	S5: Esa biblioteca la creó Carmen. Morris no la conoció, porque en el corto no se ve. Él también había perdido la ilusión y también vino, y que es como una cadena y que, cuando sea mayor, tendrá que hacerlo también.
Búsqueda de la autoridad y la verdad	S3: Mi madre siempre me lo decía, que la felicidad siempre está en nuestros corazones. Igual que, una vez, la seño me parece que dijo: "La magia no existe", y yo se lo dije a mi madre, y mi madre me dijo: "La magia existe si tú crees en ella y está en tu corazón". Y, entonces, de eso saqué la felicidad. La felicidad se encuentra intentando siendo feliz porque si tú estás siempre peleándote con alguien, no estás bien con tu familia o estás teniendo problemas, pues no creo que encuentres la felicidad. Ahora, si estás con tu familia, que te ayuda, que te apoya, pues entonces ya ahí ya te ayudaría a encontrarla.
Procesos sobre resultados	S4: Elsa vino al establo y yo estaba dormido, y Elsa me vio el libro que tenía, el que me encontré en la ciudad, y me dijo que qué hacía con eso, que eso estaba prohibido. Yo me desperté y yo le dije que no era mío el libro, que me lo encontré en la ciudad. Entonces, ella me dijo que si lo podía ver. Yo se lo ofrecí, pero ella no lo tocó, solo lo veía. Entonces, ella lo decidió coger y lo empezó a leer. Y el libro le gustó mucho, y que iba a hablar con el rey para que le intentara convencer de que metieran los libros escritos en esa ciudad. Entonces, yo le dije que no, porque el rey le iba a castigar porque era ilegal eso, y ella me dijo riéndose que no, porque el rey era su padre y que no le iba a hacer nada. Entonces yo, sorprendido de lo que había pasado porque no me enteraba de nada, fuimos al castillo del rey, la hija del rey se lo dijo al rey y al rey le pareció bien, y ya los libros existieron en esa ciudad.

HERRAMIENTAS COGNITIVAS

Definición del yo	S4: Sergio es buena persona. Yo creo que es buena gente, porque yo no soy como cualquier persona: que le enseñe el libro para decirle que lo tengo y ella no y, después, me lo quedo. No, yo se lo ofrecí para que lo vea. Yo le animé a que vayamos a convencer al rey para que existan los libros a mano. A mí eso (tomar la iniciativa) en la vida real me cuesta, pero aquí, como que no. Hay veces que sí, pero hay más veces que no. Soy curioso porque me recogí a ver al libro y me lo estuve leyendo. En la vida real soy también sociable, porque siempre tengo muchos amigos.
Comprensión irónica	
Límites del lenguaje	S4: El perro, ¿qué va a hacer?, ¿hacer la croqueta por el suelo?
Uso auto-reflexivo del lenguaje	S4: Comían comida. Cogen las manzanas de los árboles, por eso tienen árboles tan grandes.
Modulación de los distintos tipos de comprensión	S1: Yo creo que no, que la tienda no estaba manipulada por el científico, porque en el bosque no pasaba nada. Había algunos libros, pero afectó a los que estaban fuera del bosque. El libro se lo encontraron allí porque después él volvió allí buscando a alguien. Vivían más libros en ese bosque.
Apreciación por la ambigüedad	S3: Morris y la dama estaban en un jardín. Podrían estar la dama, volando y, el otro, por un camino de vida que llevara hacia la felicidad, con curvas y, a veces, recto; otras veces, que sube y baja. En el camino de la felicidad se pueden aprender cosas y no sabe por dónde está, no la ha encontrado.
La postura socrática	S4: El rey tampoco hace demasiado en la historia. Ni siquiera tiene nombre, o sea, que...
Coalescencia	S2: El libro hizo el trayecto de ida y vuelta muchas veces. Si no, no le hubiese dado tiempo a crecer. Empezó a escribirlo un hombre. Después, al viaje de vuelta, se lo encontró otro y empezó a escribir más cosas, y así hasta que se terminó el libro. Al principio, sí se animaba la gente a escribir. Leía lo que llevaba y la gente se animaba, pero, después, se fue yendo la ilusión de la gente. Llegó alguien que traía folios o algo en la maleta, y lo pasó a limpio todo, le hizo boquetes a los folios, cogió una arilla y se los puso. Tenía un poco de todo: historias así de aventuras, que les gustan mucho a los niños pequeños. Los adultos pueden ir escribiendo también cosas: experiencias que hayan tenido de pequeños. Puede que alguien dibujara, pero no creo mucho, la verdad.

Fuente: Elaboración propia.

6.5. ESTEREOTIPOS SEXISTAS

Afortunadamente, la impronta de sesiones anteriores ha determinado la consistencia de sus argumentos en este apartado. A pesar de todo, han vuelto a emerger cuestiones susceptibles de análisis, bien por tradición, bien por desconocimiento.

Sin ir más lejos, Sergio ha mostrado la influencia que siguen ejerciendo los cuentos populares en el imaginario colectivo, al omitir el nombre del rey y caracterizarle como una persona respetada física (*con barba y una corona brillante*) y psíquicamente (*porque no querría que se lo dijera al rey y que me castigue a mí*). Ha llamado *Elsa* a su protagonista *porque Frozen me gusta*, en cambio, Patricia ha revelado una dama impactante, muy alejada de la mujer recatada que se presenta en el cortometraje [S3: *Imagino a Morris como un hombre normal: con su gorro, su pelo... como en el corto. Pero a la dama me la imaginaría rubia, alta, delgada*].

El relato de Ignacio tiene un único personaje femenino que es protagonista, pero no la heroína de la acción [S1: *Yo creo que no, que la tienda no estaba manipulada por el científico, porque en el bosque no pasaba nada. Había algunos libros, pero afectó a los que estaban fuera del bosque. El libro se lo encontraron allí porque después él volvió allí buscando a alguien. Vivían más libros en ese bosque*].

Sin embargo, la historia de Marta contiene personajes de todo tipo [S2: *En el vagón estaban el libro, la muñeca y también había personas. La niña tenía siete u ocho años. Su hermano pequeño, cinco. La familia viajaba a París. La niña pequeña tenía seis años, cosa así. Me la imagino sin hermanos, con los padres y ya está*] y con gustos variados, ya que inicialmente asocia la muñeca a una niña [S2: *El cumpleaños de la niña fue hace poco y le regalaron una muñeca, y siempre estaba con ella hasta que en el tren se le cayó*], mientras que en la siguiente escena muestra la otra cara de la misma moneda [S2: *Se encontraron a alguien, a una familia, y los cogió, y se los llevó para adentro del parque de atracciones porque querían leerlo, y la muñeca le gustaba a un niño chico, y se los llevaron. Dejaron las cosas en algún lado para montarse en una atracción, y ellos se fueron*].

En la historia de Carla, hay personajes diversos, pero los principales son femeninos [S5: *Yo me imagino que nacían así los libros, porque los libros todavía eran pequeños. Que los padres de un libro todavía eran pequeños porque, por cada gente que va allí, pasan más de cincuenta años porque, hasta eso, tienen que hacerse viejos. Entran pequeños y se tienen que hacer viejos. Entonces, allí van naciendo más libros*] y, a pesar de los numerosos libros portadores de mensajes positivos [S5: *Las personas recuperan la ilusión porque allí hay muchos libros y se relacionan más con libros que con personas, leen libros cuando se aburren y, así, la van recuperando*], Carmen es la pionera. Sin ella, ni siquiera existiría

el cortometraje [S5: *Esa biblioteca la creó Carmen. Morris no la conoció, porque en el corto no se ve. Él también había perdido la ilusión y también vino, y que es como una cadena y que, cuando sea mayor, tendrá que hacerlo también*].

Acerca de los sentimientos asociados con cada género, Marta ha sabido transmitir amor y protección a través de personajes femeninos [S2: *La muñeca se la llevará la niña, y jugará con ella y tendrá una familia a la que querer*], pero reprime la tristeza en el protagonista masculino [S2: *Entonces la muñeca y yo nos despedimos, y la niña se la llevó. No estaba triste porque sabía que había hecho lo correcto*].

De la misma manera, el cuidado de personajes masculinos, como el señor Morris, recae en M^a Dolores [S1: *Él estuvo en coma dentro del libro, como que se desmayó y no se despertó esos dos años. Ella está allí y lo ve un día, y lo recoge y lo lleva a su cabaña, y él estaba mal. Es como si la diferencia entre el mundo real y ese mundo le provocara algún tipo de efecto*]. Patricia ha asociado este rol protector a la mujer [S3: *El libro del huevo mostraría su camino, el camino que tiene que tomar Morris, y más cosas: que se tiene que vestir, que se tiene que... todo, como si fuera una niñera a los niños, una persona de confianza*], pero, en contrapartida, atribuye sabiduría al personaje femenino [S3: *Morris le pide consejo a la dama porque con el consejo a lo mejor podría ir mejor en su vida dando felicidad y color a las personas, y encontrando la felicidad siguiendo el camino que le indica el libro*], cuyo consejo sigue Morris de inmediato [S3: *Morris tiene ganas de seguir y entender el libro del huevo porque, como pasa las páginas, no puede entenderlo mucho y, como le va a mostrar la felicidad que no la tiene todavía, pues a lo mejor no lo entiende demasiado*].

Los personajes de Carla son autónomos. Realmente, Martina se pone enferma, pero no necesita que nadie la cuide [S5: *Martina no podía taparse con algodón y tenía frío. Fue a por ropa. Por eso y por no comer, se puso enferma. A mí una amiga me ha dicho que estuvo una semana sin comer*], al igual que ocurre con el señor Morris [S5: *Al final, se iba a su casa que tenía. Se fue solo. Cogió el libro rojo. Me lo he inventado, pero ese libro no estaba animado. Es que en la sala que había al principio no había libros animados*]. Sin embargo, Carla ha infundido en sus personajes femeninos el mismo rol protector de sus compañeros [S5: *Como síntoma de que Antonio se pusiera en coma, iba a poner porque no comía, pero luego lo he borrado. En el hospital, se pasaba cada semana. Iba en globo tres veces, creo que era, a verle Carmen, hasta que pasó un año y ya no fue, porque se ha muerto Carmen. Nadie le cuida. El médico cuando estaba malo y eso*], así como temores e inseguridades [S5: *Martina tenía miedo porque creía que vivía alguien allí. A Martina le daba miedo bajar porque no sabía si había alguien, así que subieron la comida. Conservaban la comida en el almacén, en la habitación que tenía para guardar las cosas. No hacía falta nevera, se la comían rápido porque había hambre. Antonio no daba miedo, pero Martina no*

le conocía y no sabía si le iba a hacer algo o no], pero los ha eximido de las labores del hogar [S5: Yo he pensado que había como una máquina gris que, cada semana, pues la movía solo aunque nadie bajara, porque la comida se ponía mala si nadie bajaba, entonces, la movía la máquina. Salía del techo, y abría la nevera, y cogía la comida y eso. Pero solo la comida, las mantas y eso, no. Y ya está. Y, la comida que cogía, había como un contenedor detrás de la casa y, entonces, por un tobogán se tiraba la comida y caía en el contenedor, venía el basurero y se la llevaba, porque no se iba a comer nadie esa comida. Es así y así. Entonces, con esas dos cosas coge la comida, como un palo alargado y un rectángulo sin la parte de abajo. Entonces, en esas dos partes tenía como mano roja].

En la historia de Sergio, Elsa irradia seguridad. Le pone en antecedentes [S4: Elsa le explicó que era una ciudad en la que los libros estaban prohibidos, que había edificios muy grandes porque estaba todo digitalizado, los árboles también, porque no había libros de papel] y tiene la habilidad de ocultar su posición social [S4: No vi el castillo. Estaba como en otra parte del campo suyo]. Aun así, Sergio la acompaña a su casa sin darle la oportunidad de que sea ella quien lo decida [S4: Cuando acompañé a Elsa a su casa, cambió el paisaje. Después de un paisaje de ciudad, con muchos edificios grandes, pasamos por un bosque de árboles gigantes y llegamos a su casa, que está bastante apartada, que sería el castillo del rey]. El final es claramente significativo, pues Sergio se traslada a vivir a otra ciudad junto a su familia por amor. Ni siquiera menciona el castillo como lugar de residencia [S4: Al final, decidí quedarme a vivir. Supongo que me iría a algún piso que haya. Yo quería poner que llamaría a mi ciudad para que el escuadrón de libros nos llevara a toda mi familia allí, y que nos quedáramos a vivir allí. Yo todo perdido ahí. Para volver a mi mundo, hago “fiu” (El S4 imita un silbido) y llamo a todos los libros. Al final, toda mi familia se va para allá, todos vivimos ahí. Comemos con la princesa, que nos invita por haber vivido esa aventura con ella, y ya está. Comemos y ya está], aunque la posición social de su amada no pase desapercibida [S4: La familia de Elsa es bastante rica, porque es el rey].

En consecuencia, se podría decir que estas características actúan en positivo, pues convierten a estos personajes femeninos en protagonistas. Los demás están subordinados a su consejo (señor Morris) y atención (libros) [S3: Los libros indicaban el camino hacia la felicidad, felices, como saltando y pasando las páginas. No le decían nada, sino que pasaban las páginas y se veía que se movía y le hacía así el huevo]. De hecho, el señor Morris se transforma en anti-héroe, exteriorizando temor y desconfianza [S3: Me diría que siguiera el camino, aunque no tuviese nada, porque puede representar otras cosas. No sé si seguiría al libro, depende, porque, si no conoces ni nada, pues no me guiaría. Entonces, le pasa lo mismo, que no le conoce, todavía no seguía. Y ya, después, cuando le llevan a la biblioteca y le enseña todos los libros y toda la imaginación que se puede tener ahí, es cuando empieza la imaginación y la felicidad] y, aun cuando en la historia de Carla un personaje masculino actúe como instructor de Martina [S5: Había fotos colgadas en la pared para que se viera quién ha estado. El “libro-guía”, pasando las páginas, le había explicado

a Martina quiénes estaban en las fotos, creando un efecto de continuidad], la niña, a diferencia de los demás, es capaz de encontrar comida para todos [S5: El lugar secreto era subterráneo *porque Martina se tiró en tobogán*, como un almacén, *pero más grande. Había leche, yogur... Los libros le siguieron y se sorprendieron porque no lo sabían*. Los libros *no* conocían la existencia de la sala secreta porque *estaban cuando Martina abrió la puerta. Morris no tiene comida, yo en el corto no veo que coma*].

La siguiente tabla ordena y sintetiza los datos aportados:

Tabla 6.5.1.

Resultados de estereotipos sexistas (tercera sesión)

ESTEREOTIPOS SEXISTAS		
AMBOS SEXOS	Genérico	- Influencia de cuentos tradicionales - Numerosos personajes masculinos - La mujer no realiza labores del hogar
MUJER	Físico	Dama: Rubia, alta, delgada
	Psíquico	- Amor, Protección, Cuidado - Sabiduría, Astucia - Seguridad, Iniciativa, Autonomía - Miedo, Inseguridad
HOMBRE	Físico	- Rey: barba, corona brillante - Señor Morris: gorro, pelo...
	Psíquico	- Respeto - Represión de sentimientos de tristeza - Subordinación al personaje femenino: consejo, cuidado - Anti-héroe: temor, desconfianza - Amor - Ilusión - Autonomía

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a **los colores**, el **S3** ha imaginado a la dama *con colores llamativos, un vestido azul y amarillo que llame la atención, y algo rosa fluorescente, para que llame más la atención*. El **S2** y el **S5** han elegido el rosa para sus creaciones. El **S2** ha pintado a su personaje principal con este color, reflejo de sus gustos: se siente identificada con el libro. Y el **S5** ha utilizado colores claros y fuertemente asociados con el género femenino (azul, rosa y lila) para escribir su relato. Las mantas descritas recuerdan las de cuadros escoceses [**S5**: Las mantas eran *de cuadrados de colores: rojos, azul y verde*] y tampoco se refiere a la clásica nevera [**S5**: *La nevera, morada me la imagino*].

Patricia ha asociado el color con la felicidad y la vida, y ha mencionado algunos ejemplos: amarillo, rosa, azul claro. Conjuntamente, ha relacionado los colores oscuros con la tristeza y el malestar [**S3**: *A la dama se le ve feliz, que ha pasado por algo feliz, porque se le ve con color. Se da color y vida para pasar de estar triste, para que esté animada porque, si estás triste y mal, pues te pones siempre cosas oscuras y eso. Pues para ponerte color: un amarillo, rosa, azul claro*]. Justamente, Carla ha vinculado salas con colores en la descripción de sus escenarios [**S5**: *La casa tenía seis salas. No ha mencionado todas porque no sabía qué poner en las otras salas. Hay una sala de los bebés, azul; y una sala de los padres y de los niños; la de los libros rotos, oscura y con una ventana muy chiquitita rota que entraba un poco de luz, y así vio los libros Martina; la que duerme Martina; la otra que estaba que no había nada, que era para guardar las cosas esas traídas de abajo, con las paredes de color crema y el suelo marrón; y la del baño, que estaba al lado del cuarto de Martina, con el suelo de papel y como las paredes marrón y el váter blanco. Ya está, porque los libros, como viven allí, no se pueden lavar las manos. Un pasillo marrón así, y aquí había una sala, aquí otra, aquí otra, aquí otra, aquí otra, aquí otra. Aquí hay tres y aquí hay tres. Es así: un pasillo y aquí tiene tres salas, tres salas y aquí ya tiene la entrada, y donde el salón y eso. La primera sala me la imagino habitación normal y con cinco estanterías que rodean la habitación y, en el centro, una mesa marrón*].

La tabla recopila estas apreciaciones:

Tabla 6.5.2.

Percepciones que los colores provocan en el caso (tercera sesión)

COLOR/TONALIDAD	ASOCIACIÓN
Rosa	Feminidad
Azul	
Lila/Morado	
Amarillo	
Colorido	Felicidad
Amarillo	Vida
Rosa	
Azul	
Rojo	
Verde	
Colores oscuros	Tristeza
	Malestar
	Deterioro
Colores llamativos:	Distinción
Azul	
Amarillo	
Rosa fluorescente	
Azul	Infancia
Marrón	Hogar
Crema	
Blanco	

Fuente: Elaboración propia.

7. CUARTA SESIÓN

7.1. PROCESO

- Leer y debatir las historias creadas.
- Volver a visualizar el corto *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (Joyce y Oldenburg, 2011) y responder a los ítems de la tercera sesión sobre el análisis narrativo:

Tabla 7.1.1.

Adaptación de parámetros para el análisis narrativo (cuarta sesión)

ÍTEMS
¿De qué trata la historia?
¿Cuál es el tema principal?
¿Qué mensaje transmite?
¿Nos quiere convencer de algo?
Si fuera un anuncio, ¿qué vendería? ¿Cuál sería su eslogan?
¿Qué tipo de personajes aparecen?
¿Quién es el protagonista?
¿Qué papel desempeña cada personaje?
¿Qué cualidades les caracterizan?
¿Son reales o imaginarios?
Di elementos reales e imaginarios.
¿Qué desean los protagonistas? ¿Qué/quién les impide conseguirlo?
¿Qué escenarios aparecen?
¿Qué ocurre en cada uno de ellos?
¿Cuándo sucede la historia?
¿Cuál es el inicio, el nudo y el desenlace?

Fuente: Elaboración propia.

- Elaborar historias individuales con el uso de la aplicación Rory's Story Cubes (Asmodee Digital, 2009).
- Construir una historia colectiva y pasarla a formato digital con ayuda de la aplicación Explain Everything (Explain Everything sp. z o.o., 2020)

7.2. INTRODUCCIÓN

La cuarta sesión tiene lugar el sábado veinticinco de marzo de dos mil diecisiete en el aula quince de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UMA. Mientras ajusto el plano de la cámara, aclaro que una actividad de la sesión se basa en sus relatos, ya que cada sujeto contará la historia que ha escrito frente a sus compañeros. Establezco el orden de participación (**S2**, **S5**, **S1**, **S3**, **S4**) y explico la tarea asignada a cada uno.

En esta ocasión, Marta (**S2**) se ha encontrado muy calmada. Al final de su intervención, he mostrado sus ilustraciones en mi iPad. Por su parte, Carla ha querido poner sobre aviso a sus compañeros acerca de la parte omitida en su historia, o sea, “lo que hubiera pasado si la niña se hubiera asustado y no hubiera querido entrar”, por lo que ha comentado de antemano que la niña *ya está dentro* (**S5**). Patricia ha estado nerviosa frente a la cámara, algo poco frecuente en ella. Tanto es así que, al igual que ha ocurrido con Sergio (**S4**), a mediados de su discurso se le ha quedado la mente en blanco, por lo que le he entregado su historia impresa para facilitar el proceso. Del mismo modo, Patricia se ha mostrado vergonzosa: *No lo pongas, seño, porque lo dice todo* (**S3**), por lo que se ha sentado en la tarima para que no la enfocase completamente la cámara. Le he pedido que se pusiera de pie, le he dicho que estaba muy bien y que me había gustado mucho su audición. Sergio ha estado algo nervioso, a pesar del apoyo de sus compañeros: *¡Venga, Sergio! (S3) Si te equivocas, no pasa nada. Yo también me he equivocado (S2).*

Se muestran los sumarios de sus historias a continuación:

Tabla 7.2.1.

Narraciones elaboradas por la muestra (cuarta sesión)

SUJETOS	NARRACIONES
S1	Bueno, la historia comienza en medio de los hechos, y comienza con el señor Morris levantándose de un coma dentro de un libro. Entonces la historia vuelve atrás y comienza y se ve cuando el señor Morris un día salió de su librería y fue a la ciudad a buscar libros para su librería, y entonces fue a una juguetería abandonada y buscó libros, pero vio que solo había videojuegos y juegos de mesa. Entonces abrió un videojuego y se encontró un libro, y el libro le absorbió. Después, se levantó, ya dos años más tarde, estuvo en coma dos años, y se encontró dentro del libro con una niña que era su sucesora en el corto de la librería de la vida de Morris, y era su sucesora, y le contó que había estado en coma hace dos años, que a ella le había pasado lo mismo, pero que en la librería todos los libros, por arte de magia, porque nadie sabe nada, se volvieron programas. Y entonces la historia va avanzando, porque van buscando la razón, y se encuentran al libro que escribió Morris de su vida, y el libro le cuenta que había un científico o un creador de videojuegos que quería... que no le iba bien su negocio y que quería que su negocio fuera el mejor del mundo, vender mucho, y no lo conseguía. Entonces le puso un chip a los libros para que los libros fabricaran su juego y que dejaran de existir, y después le haría lo mismo a los humanos. Entonces el libro le dijo dónde estaba su fábrica o su laboratorio, bueno, alguien, se lo encontraban en mitad de un bosque. Iban andando por el bosque, se quedaban a dormir en el bosque y se encontraban con el libro, y fueron andando un día, hasta que estaban a media hora y ya veían el castillo a media hora de allí, porque era, bueno, un castillo, un laboratorio, una fábrica gigante, pero había que cruzarlo y no sabían cómo. Entonces el libro cogió un libro más grande y lo echó y lo cruzó. Cruzaron el río y entraron al laboratorio, y vieron todos los libros trabajando. Bueno, que me he dejado atrás que el libro sabía cómo entrar porque él era el único que escapó de allí porque sabía lo que iba a pasar, que él se metió por una rejilla y ellos dos entraron por una ventana. La niña (¡ay!, se me ha olvidado decirlo) la niña se llamaba María Dolores. La referencia clara. Entonces entraron y vieron los libros que, de repente, se echaron sobre ellos, pero Morris vio un enchufe, y lo desactivó y se paró toda la fabricación: los videojuegos, los libros se pararon. Y entonces fue el creador de videojuegos gritando: "Pero, ¿qué pasa, esto qué es? Se han dejado de fabricar. ¿Esto qué es? Esta es mi ruina". Y entonces él les vio, porque fue a revisar el enchufe y habló con..., y ellos le decían que por qué estaba él haciendo eso, que por qué le hace eso a los libros, y decía que era porque no vendía nada. Entonces Morris le dijo que los juegos y los videojuegos, ¡ay!, que los libros y los videojuegos eran igual de importantes si se utilizaban bien. Entonces él dejó de sacar juegos un poco violentos, porque sacaba muchos juegos violentos sobre todo, y sacó juegos más educativos, y volvieron todos al mundo real.

SUJETOS

NARRACIONES

-
- Morris siguió escribiendo su libro con la nueva aventura. María Dolores siguió... volvió a la biblioteca y siguió escribiendo su historia, y el científico fue el mayor vendedor de videojuegos del mundo, y el libro se quedó con sus amigos en un centro de libros.*
-
- S2** *Mi historia trata sobre un libro que se..., que nació en una servilleta en un tren de camino a París y entonces, pues, ese libro se hizo mayor y ahí empieza a contarnos su historia. Era un libro que estaba en una mesa de un tren y se encontró a una muñeca tirada en el suelo y se acercó a ella y le preguntó que por qué estaba tirada en el suelo, y la muñeca le dijo que su dueña la había dejado para ir al baño y que, cuando cogió la mochila, era hora de irse y metió la muñeca en la mochila, pero no cerró bien la cremallera y se le cayó. Entonces, pues, cuando ya el tren llegó a su fin, a París, pues, se bajaron los dos y empezaron a dar una vuelta por allí. Fueron a la Torre Eiffel y a un restaurante que estaba cerca del Sacré-Coeur. Y entonces se alojaron en una casita y, al siguiente día, fueron a Disneyland París. Se montaron en muchas cosas como, por ejemplo, la guitarra, la guitarra eléctrica, los paraguas, y la caída libre y todo eso. Y entonces ya, pues, para salir de Disneyland París, se fueron a una parada de autobús. Ahora, una niña pequeña estaba en la parada de autobús y vio la muñeca y se enamoró de ella, y la muñeca también se enamoró de la niña. Entonces la muñeca y el libro se despidieron, y la niña se llevó a la muñeca. El libro se quedó triste, pero sabía que había hecho lo correcto. Entonces estaba feliz por otro lado. Bueno, y al ratillo, le salieron unas alas por haber ayudado a la muñeca, y se fue volando hasta Londres que era su destino final.*
-
- S3** *Bueno, mi tarea fue esa. Entonces, la conversación entre la dama y Morris. Pues, bueno, está la dama volando y Morris está en el jardín ese que se encuentra, y es que ya no me acuerdo de eso. Ah, y entonces le pregunta Morris que, es que no me acuerdo. Ah, que, como ha tenido un accidente, pues estaba muy triste y todo. Entonces a la dama que estaba volando se le veía con mucho color y muy feliz, y entonces le preguntó Morris que dónde estaba el camino de la felicidad, y entonces le dijo que habían tenido un accidente y que no podía, que no la encontraba, y que estaba muy triste. Entonces quería que con los libros y con las historias que él hacía, pues, que se podía hacer feliz a una persona con un libro. Entonces le preguntó que dónde estaba, y la dama le dijo que la felicidad está en todos nuestros corazones, porque tú no ves la felicidad volando; y entonces le dijo que estaba en nuestros corazones, pero solo tenía que encontrarla. Y entonces le dijo que vale, pero que le diese un consejo para poder encontrarla, y le dijo que su único consejo era que lo entendiera y que siguiera el camino de los libros, porque el camino de los libros, el del huevo ese que salía que, pasando las páginas, se veía moviéndose indicándole los caminos. Y entonces, pues, le dijo que siguiera el libro y que lo entendiese porque, aparte de ese libro, si lo seguía, le iba a llevar a la biblioteca donde había muchos libros y podía seguir escribiendo la historia que continuó el libro que se le fue las palabras y, cuando se abrió, se le fueron las palabras volando. Y entonces le dijo que quería volver a recuperar su historia, y entonces, pues, le dijo que siguiera, porque siguiendo podría estar tranquilo y volver a recuperar su historia, porque él sabía hacer la historia.*
-

SUJETOS

NARRACIONES

- S4** *Si un escuadrón de libros me pudiese llevar, me llevaría volando a un sitio en el que no existían los libros, estaba todo digitalizado. Los libros se metían por una máquina y, cuando salían, salían libros digitales. Entonces yo iba caminando, entré a una ciudad, en la ciudad me encontré un libro de hojas tirado en el suelo, lo recogí, empecé a leerlo y me gustó mucho porque sentí algo mágico: el olor de sus páginas, el sonido al pasarlas... Entonces encontré un banco, me senté a leerlo y levanté la cabeza, porque lo estaba leyendo, y me encontré a una chica con un perro. Entonces, yo me acerqué y le pregunté que eso... que el perro era muy bonito y le pregunté el nombre, y me dijo que se llamaba Tico el perro, y ella se llamaba Elsa. Entonces ella... yo le pregunté que qué pasaba en ese país que no había libros de hojas a papel, y ella me dijo que los libros a papel estaban prohibidos. Entonces yo escondí el libro, el que me encontré lo escondí, y me dijo que si tenía algún sitio donde dormir. Entonces yo le dije que no, porque acababa de venir, y me dijo... me llevó a su casa y me dijo que me podía quedar a dormir en su establo, que en su establo, por suerte, solo había un caballo y su perro, que era Tico. Entonces yo me quedé a dormir encima de la paja del caballo y, cuando llega la mañana, vino Elsa y me dijo que me vio el libro que tenía que me encontré, y me dijo que qué hacía con eso, y yo le dije que no, que no era mío, que me lo encontré en la calle, que no era mío; y ella me dijo que los libros estaban prohibidos, que cómo puedo tener eso. Y entonces, pues, yo... Ella se acercó rápidamente para verlo. Yo se lo ofrecí, pero ella lo vio, pero no lo tocó. Entonces yo se lo volví a ofrecer, y lo cogió, y empezó a leerlo. Entonces le expliqué rápido que era un libro de aventuras de que viajaban al centro de la Tierra. Entonces lo empezó a leer detenidamente y ella sintió la misma sensación que yo al principio, y me dijo que los libros en esta ciudad no deberían de estar prohibidos, que iba a hablar con el rey de la ciudad para que volvieran a fabricarlos en la ciudad. Y yo le dije que no, porque el rey le iba a castigar, que eso era ilegal. Entonces ella me dijo riéndose que no le iba a hacer nada el rey porque ella era su hija, ella era la hija del rey. Entonces yo me quedé muy sorprendido de lo que había pasado, porque era una princesa. Entonces fuimos a ver al rey, le explicamos lo del libro y todo eso, y el rey lo... le gustó la idea y lo volvió a meter en la ciudad, y ya está.*

SUJETOS

NARRACIONES

- S5** *Mi historia trata sobre una niña que llega a una casa donde hay muchos libros, y entra y ve todas las salas. La niña se llamaba Martina y entró a la sala con muchos libros y fue viendo sala por sala, y se encontró una sala con libros grandes, con libros bebés, con..., una sala vacía, una sala con libros rotos y, cuando entró a la sala de libros rotos, fue a ver qué le pasaba a los libros y los curó. Y entonces fue a la sala de los bebés y los bebés tenían hambre y, como Martina llevaba un poco de leche de su merienda, se lo dio. Y, al día siguiente, bueno, se durmió y, al día siguiente, ya tenía hambre, frío, y entonces fue a la sala de los libros bebé, se apoyó en la pared y se abrió una puerta en la pared, entraron y se encontraron comida, ropa y mantas. Y Martina, como tenía miedo para ver si alguien vivía ahí, cogió las cosas, bueno, algunas cosas, y salió para arriba, y se vistió, comió y se puso a leer un libro. Y sonó la puerta, y ella pensaba que por ahí no pasaba nadie, pero siempre pasaba un hombre mayor, y ese hombre mayor iba a ver a una mujer que había hace dos años que se llamaba Carmen, pero ya no estaba porque... Entonces el hombre pasó al salón y Martina le explicó que no estaba la mujer esa, que cada año vienen ahí distintos, y que de qué la conocía y eso, y el hombre le dijo que hace un año él venía todos los días a visitar a esa mujer porque era..., que lo hacían todo juntos. Entonces hablaron y le dijeron que cada año cambia cada persona y cada año también más gente, que es como una cadena. Martina le contó lo de la sala secreta, y le dijo que la hizo él con Carmen y el hombre...no, y Martina le dijo que Carmen ya no estaba, que después de Carmen volvió a venir otro hombre, y el hombre se llevó un recuerdo y se fue.*

Fuente: Elaboración propia.

Se ha establecido un turno ordenado de preguntas posterior a cada intervención. A pesar de que hasta ese momento había echado en falta el sentido del humor que amenizaba las historias, sus comentarios cómplices han estado cargados de ocurrencias y bromas cómicas. Realmente, Patricia aseguraba que al final de la historia Sergio *se enamoraría de la princesa*, y que *se le ha refrescado la mente al pensar en su amada (S3)*, aun cuando él afirmaba: *solo he tirado caña, pero me la recogió (S4)*. La tabla contiene las preguntas formuladas y respuestas emitidas:

Tabla 7.2.2.

Preguntas de la muestra sobre las historias de sus compañeros (cuarta sesión)

SUJETOS	PREGUNTAS	RESPUESTAS
S1	¿Por qué le has puesto nombre a todos menos al científico? (S3)	<i>Porque el científico es como general, que no tiene nombre [...] dijeron: “¿Para qué le vamos a preguntar a este el nombre?”, y fue una conversación más, no tan personal, fue más general.</i>
S2	¿Por qué París y Londres? (S3)	<i>Porque la historia está inspirada en mi vida. Entonces, pues yo he ido a Londres y me gustó mucho, y a París es el único sitio que no he ido, pero sí he ido a Disney. Entonces, como que me he inspirado un poco también en mi vida.</i>
	¿Por qué has empezado en un tren y no en un coche? (S4)	<i>Porque, digamos, que en un coche de aquí a París hay muchas horas.</i>
	¿Y en avión? (S4)	<i>Pues, no sé, me gustó más el tren.</i>
	¿Por qué de personaje una muñeca y no otro tipo de...? (S1)	<i>Porque la historia no es inanimada, es animada; porque a un libro, en verdad, no le pueden salir alas ahora mismo, y una muñeca no puede hablar. Entonces, quería hacerlo como un poco divertida.</i>
S3	No hubo preguntas.	No hubo comentarios.
S4	¿Era guapa, Sergio? ¿En qué te fijaste en la mujer? Elsa es morena en vez de rubia. (S3)	<i>Es [guapa]. [Me fijé] en Frozen. Es verdad, no lo he dicho: [Elsa] era morena.</i>
	¿Por qué es rey cuando el que manda en una ciudad es el alcalde? (S1)	<i>Porque no hay alcalde, es rey.</i>
	¿Por qué la hija del rey estaba paseando por la calle con un perro? Tú no ves a la hija de la reina Letizia paseando con su perro. (S3)	<i>Pues porque lo estaba paseando, el perro tiene que hacer sus necesidades. [La hija de Letizia] vivirá lejos de aquí, yo qué sé. Igual que yo me encuentro a tu padre paseando al perro, pues yo me encuentro a una princesa paseando a un perro.</i>
	¿Cómo era el perro? (S3)	<i>Un pastor alemán.</i>
S5	¿Por qué los personajes tienen ese nombre? (S1)	<i>Porque Carmen es mi vecina, que me llevo bien con ella; Antonio, porque se llama como mi padre; y Martina, porque me gusta ese nombre.</i>

Fuente: Elaboración propia.

7.3. RELATO AUDIOVISUAL

Luego, he puesto el cortometraje, pues únicamente Patricia lo había visto recientemente: *Lo vi justo antes de hacer la historia (S3)*. He mencionado a los encargados de dirección y producción de *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (Joyce y Oldenburg, 2011), y he comentado que, para su elaboración, se había contado con nueve animadores y varios técnicos de efectos de sonido. En tanto que procedía a su descarga, han razonado el uso de la aplicación que debían traer instalada en sus dispositivos electrónicos: ¿Vamos a utilizar la pizarra? *Tengo aquí la aplicación, es como para hacer esquemas (S2)*, *está guay (S1)*. ¿Es para hacer esquemas? Es que yo tengo, a lo mejor, otra *aplicación aquí. No problem, porque yo voy a mi casa y me la descargo (S3)*. Quienes no tenían Inspiration Maps (Diagramming Apps LLC, 2019) en su tablet o móvil han compuesto las ideas en folios. Concretamente, Carla se ha puesto en contacto conmigo por WhatsApp esa misma mañana para decirme: *No puedo seño*, porque se requería verificación. Le he dicho que era un mero trámite, que introdujese sus datos sin miedo. Me ha dicho: *En el iPhone vale todo dinero y no me sé mi contraseña (S5)*.

Hemos comenzado a ver el cortometraje. Cabe destacar que el **S2** y el **S5** se han emocionado a la partida de Morris: *A mí, sí*, la historia me ha llegado (**S1**). Por ello, han calificado *el corto de triste (S2)* y *dramático (S1)*; si bien de *fantástico (S1 y S4)* y de *aventuras en algunas partes (S1)*.

Se comprueba el grado de retención y asimilación de los contenidos trabajados en la sesión antecedente, utilizando el corto como resorte. En la tabla se estructuran las respuestas:

Tabla 7.3.1.

Respuestas a los parámetros para el análisis narrativo (cuarta sesión)

ÍTEMS
¿De qué trata la historia? <i>Trata sobre un hombre que está escribiendo su propio libro, pero ahora viene como un tornado o algo de eso, y se lo lleva todo. Y aterriza en un sitio que nadie sabe dónde está y el hombre, pues, empieza a andar y a investigar el sitio, y se encuentra a una mujer con muchos libros que está volando, y la mujer le tira... , el hombre lanza el libro para arriba para ver si puede volar, pero se da cuenta de que no puede, y la mujer le lanza un libro al hombre y se va con él; y lo lleva hasta una biblioteca donde en esa biblioteca todos los libros vuelan y le cuentan una historia, y el libro que le dio la mujer tenía un huevo que le iba diciendo... cada vez que iba pasando la página, iba haciendo unas cosas y le iba diciendo todo lo que, digamos, todo lo que tenía que hacer, hasta que el hombre ya se fue haciendo mayor y fue vendiendo libros a la gente. Cada vez que la gente cogía un libro, se volvía de color otra vez, porque toda la gente estaba en blanco y negro desde que pasó el tornado. Y se fue haciendo mayor y mayor hasta que ya terminó el libro que estaba escribiendo. [La biografía en mi historia,] sí. Terminó el libro que estaba escribiendo y entonces iba a salir de la biblioteca, pero todos los libros le rodearon y le volvieron a hacer joven, y se fueron volando. El hombre se fue volando con los libros, y el libro que él había escrito volvió a la biblioteca con el libro que le había prestado la mujer. Y, al final, pues, viene otra niña y empieza otra vez la historia. (S2)</i>
¿Cuál es el tema principal? <i>Los libros. (S4)</i>
¿Qué mensaje transmite? <i>Que los libros dan felicidad. (S1)</i>
¿Nos quiere convencer de algo? <i>De que, ahora mismo, los libros no están tan..., que no tiene una tendencia tan fuerte como antes, y este corto lo que quiere hacer es que sigan los libros igual que antes vendiéndose (S1). Hoy en día, casi nadie lee. Yo tengo dos amigas que les encanta leer, pero yo tengo otra que no ha cogido un libro en su vida. (S2)</i>
Si fuera un anuncio, ¿qué vendería? <i>Los libros. (S3)</i>
¿Cuál sería su eslogan? <i>Los libros dan la felicidad (S1). Que los leas siempre. No dejes de leer. Con los libros, sueñas (S2). Cada página, una vida (S3). Cada página, una sensación (S4). ¿Los libros son vida? (S5)</i>
¿Qué tipo de personajes aparecen? <i>Los libros y Morris (S4); la mujer que vuela, la dama (S1); la niña, la anciana y las personas que van a comprar los libros. (S3)</i>
¿Quién es el protagonista? <i>Morris es el personaje principal y está con los libros: los cuida, los vende, los cura, le hace todo a los libros, les ayuda... (S1)</i>

ÍTEMS

¿Qué papel desempeña cada personaje?

El libro del huevo ayuda a Morris (S1). Se llama Humpty Dumpty. Es el guía de Morris. Sale en Shrek, la película. (S4)

La dama voladora, que le indica el camino a Morris. Es la que le manda el libro. (S2)

La sucesora, que sigue la cadena. (S1)

Las personas que compran el libro, se los regalan (S3). Le dan vida a los libros (S4), como si fuera su nieto. (S3)

¿Qué cualidades les caracterizan?

Lo que le caracteriza es el gorro y el bastón (S4). El huevo también tenía el gorro y el bastón (S2).

Amable, porque se relaciona con la gente, les vende los libros, se porta bien con los libros. Pragmático.

Inteligente, porque lee libros. Poderoso (S1). Ayuda, cura un libro. (S2)

Es muy seco, no es que sea muy seco de verdad (S1). ¿No recuerdas la foto que nos puso? Desaborido. Con ojeras. (S4)

¿Son reales o imaginarios?

Imaginarios, y Morris es real. (S3)

Di elementos reales e imaginarios

Las personas son reales. Lo que pasa es que, al final, ya se hacen imaginarios, porque no pueden volar (S2). Y tampoco vas por la calle viendo libros volando. (S4)

¿Qué desean los protagonistas? ¿Qué/quién les impide conseguirlo?

[Desean] que las personas lean los libros (S4), ¿encontrar la ilusión por volver a leer los libros? (S5) Terminar de escribir su libro (S1 y S2), pero se lo impide el tornado (S1), que haya un tornado y se lo lleve todo. (S2)

¿Qué escenarios aparecen? ¿Qué ocurre en cada uno de ellos?

Primero, él en la ciudad. Viene el tornado (S4). El hotel donde está en la ciudad.

Donde llega el tornado se puede considerar, porque está un poco por allí (S1).

Después, llega a la ciudad destrozada donde él, por el tornado, está perdido (S1).

Después, está el bosque donde está la dama. Bueno, no un bosque, pero es una zona verde. Llega la dama y le lleva a la biblioteca del quinto y, después, a la biblioteca del sexto. (S1)

En la biblioteca está con él, con los libros. Cuando toca un libro, se vuelve de color y, después, él tocando el piano, bueno, el libro tocando el piano. Después, él bailando. Después... Creo que viene después él dormido. Y, después, el libro levantándole. Y, después, cuando ese libro viejo se le cae. (S4)

Y cuando él baila. (S3)

En la siguiente escena, sale curando al libro. (S4)

[El resto de la historia se desarrolla en la biblioteca].

¿Cuándo sucede la historia?

Hace mucho tiempo, porque la ciudad es antigua (S1), no hay gente por la calle con un móvil (S4), no hay tiendas de ropa (S3). Van vestidos antiguo, no hay muchos coches, van en bici, no hay consolas de videojuegos. (S1)

ÍTEMS

¿Cuál es el inicio, el nudo y el desenlace?

Yo creo que el inicio es donde está escribiendo el libro hasta que empieza el tornado. El nudo, desde el tornado hasta que se encuentra a la mujer con los libros. Y ya, después, el final, cuando se va volando. (S1)

El inicio, desde que el hombre está escribiendo el libro al principio hasta que termina el tornado. El nudo, hasta que los libros empiezan a darle vueltas. Y el final, cuando se va y llega la niña. (S2)

El principio, cuando está leyendo hasta que cae del tornado. El nudo, hasta cuando pone fin en el libro y pone el punto. Y ya, hasta cuando viene la niña, hasta el final. (S3)

El inicio, desde que el hombre llega a la ciudad. El nudo, hasta que el hombre empieza a vender libros. (S4)

[El inicio], desde que está el tornado. Después, hasta que los libros le dan vueltas a Morris, hasta que lo rodean los libros. Y, el desenlace, hasta el final. (S5)

Fuente: Elaboración propia.

El controvertido y traumático tema de la muerte, a causa de enfermedad o catástrofe natural, ha desencadenado reacciones muy diversas, desde el temor a la desesperanza:

Tabla 7.3.2.

Reacciones ante el tema de la muerte (cuarta sesión)

MUERTE

S1	<i>Tú estás en Londres el otro día y lo más posible es que herido sales. Ponen delante de ti el coche del terrorista, y uno no dice: "Voy a vivir seguro".</i>
S2	<i>Pues él no ha muerto. Herido sales, pero tampoco tienes por qué morir.</i>
S3	<i>Ten confianza.</i>
S4	<i>Si estoy yo que un tornado se está llevando la casa, yo no me voy a poner a correr por la casa, yo quiero morir en ese momento porque, si de todas maneras me voy a morir por el tornado... Es tu casa desde esa altura como una casa, y te partes las piernas. El hombre está persiguiendo algo. No sé si a su mujer, el libro o lo que sea. Yo me quedo dentro de la casa agarrado al techo.</i>
S5	NS/NC

Fuente: Elaboración propia.

Han identificado la estructura circular de la historia, que duplica eventos, *porque la dama y la chica después van a pasar la misma vida de Morris dentro de la biblioteca (S1). Cada persona que llega a la biblioteca va haciendo lo mismo, le va pasando lo mismo. Por ejemplo, a la dama, a Morris le pasa lo mismo que a la dama, y a la niña le pasará lo mismo que a Morris. (S2)*

Asimismo, han encontrado varios indicadores o momentos del cortometraje en los que los cambios de música o imagen alteran el estilo del tratamiento, delimitando diferentes partes de la historia:

Tabla 7.3.3.

Indicadores musicales de cambios de unidades narrativas (cuarta sesión)

INDICADORES	
S1	<i>En la música, hay momentos que suena la misma música feliz y después triste, cambiando el método de tocar el instrumento, el piano. La diferencia entre blanco y negro y coloreado.</i>
S2	<i>En el final, cuando Morris se va volando con su libro propio que escribió él, la música suena muy triste y el libro, digamos, el libro se pone a llorar. Pero después, cuando vuelve el libro de Morris, la música suena más feliz.</i>
S3	<i>Que cuando es más triste, se escucha el piano como más bajo, y cuando es más alegre, se escucha más alto. Cuando le dice al libro que venga y se cae, empieza la música a más poquito hasta que se escucha superpoquito. Parece que se ha quitado la música cuando le está operando y ya, después, cuando empieza a leer, empieza la música a subir.</i>
S4	<i>También cuando al principio de la historia no está él haciendo el libro y cuando viene el tornado. Cuando está en la estantería el libro pequeño y el libro viejo. Cuando el libro pequeño se mueve, suena una música alegre, y cuando está el viejo moviéndose, suena: “¡Boom!”.</i>
S5	NS/NC

Fuente: Elaboración propia.

He pausado la imagen al inicio de los créditos para verificar el equipo de profesionales que ha intervenido en la realización del corto. He comentado que su trabajo había recibido el Premio al Mejor Cortometraje de Animación en dos mil doce [El Óscar (S1), que lo otorgan por el esfuerzo y trabajo (S1). Me ha gustado mucho, es muy bonito (S2). Es sentimental (S3), me toca (S4) en la patata (S3)] e intentado resaltar la importancia del trabajo colaborativo, ya que, al final de la sesión, han trabajado en grupo para elaborar una historia. Se han mostrado de acuerdo en este punto, claro (S2), y han diferenciado las ventajas e inconvenientes de trabajar individual y colectivamente:

Tabla 7.3.4.

Ventajas e inconvenientes del trabajo colectivo e individual (cuarta sesión)

CATEGORÍA	VENTAJAS	DESVENTAJAS
TRABAJO EN GRUPO	<i>Que todo se hace más rápido. (S4)</i> <i>Que una persona no puede hacerlo todo solo. (S2)</i> <i>La eficiencia a la hora de trabajar, y que el producto puede llegar a ser mayor. (S1)</i> <i>Que lo hacen más rápido. Es más divertido. (S5)</i>	<i>Que a la persona que no tiene el trabajo más importante se le olvida hacer algo, y el trabajo se va [al garete]. (S4)</i> <i>Que cuesta ponerse de acuerdo con todo el mundo. (S2)</i> <i>Que es difícil ponerse de acuerdo y que, como uno la lée, es culpa de todos. La responsabilidad es del equipo. (S1) Sí, es verdad, es culpa de todos, no solo del que lo ha hecho mal. (S2)</i> <i>Que, si tú opinas una cosa y él no opina lo mismo y ella sí, pues hay que convencer al que no opine lo mismo haciendo otras cosas para que todos tengamos la mismo razón. (S3)</i>
TRABAJO INDIVIDUAL	<i>Que lo haces todo más rápido y todo como tú quieres. (S3)</i>	<i>Que estoy sola y es un aburrimiento. (S5)</i>

Fuente: Elaboración propia.

Hemos tratado de averiguar su conocimiento sobre distintas profesiones asociadas con el ámbito cinematográfico, volviendo a dejar patente el uso que el alumnado hace de la intuición como recurso para crear nuevos tipos de saberes, y la importancia de implementar proyectos audiovisuales en el aula que amplíen las competencias en este campo.

El alumnado desconoce la función de los animadores o encargados de crear la secuencia audiovisual, y que la banda sonora original esté compuesta por la totalidad del sonido de la película, incluidas las voces. Tras varios intentos fallidos, han averiguado en qué consiste la función del productor [¿Los que se encargan de hacer los dibujos y todas esas cosas? (S4). *Las escenas* (S1). *Los que se encargan de grabar la película* (S2). ¿Los del micrófono? (S3). *El que crea la historia* (S1). *Los que la doblan* (S3). *Los que la relatan* (S4). *Los que la producen* (S2)].

La tabla muestra el grado de comprensión de algunos cargos vinculados al ámbito que nos ocupa:

Tabla 7.3.5.

Funciones de los profesionales del ámbito audiovisual (cuarta sesión)

PROFESIÓN	FUNCIÓN
Director	<i>Dirigir (S2) el equipo (S1), decirle a todos lo que tienen que hacer (S4), crear la idea. (S1)</i>
Productor	<i>Los que ponen el "money" (S4). ¿Eso es patrocinador? (S1)</i>
Animadores	<i>Los que hacen las imágenes, los que crean las imágenes (S1). Creía que te referías a otra cosa. Yo iba a decir: "Los que dicen: Dame una M" (S4).</i>
Ingenieros de sonido	<i>Los que preparan el lugar donde se graba todo, los que preparan donde, el sitio donde trabajar: los que compran el material, los que van a iluminar, el material necesario. (S1)</i>
Efectos digitales y prácticos	<i>Los efectos especiales que tiene el corto (S2). Los que, cuando cortan, lo unen (S3). Los que lo editan (S1). Sí, los editores (S3).</i> <i>[Un efecto sería el fundido a negro:] Una pantalla que, cuando acaba, sale (S1) todo negro. Y, al principio, muchas veces también está negro y se empieza a abrir (S3). En Tom y Jerry, cuando se cierra, lo último que sale es la cara de él (S4). Y aquí también. Ha hecho así, se ha quedado Morris y ha hecho: "¡Po!" (S3)</i> <i>[Efecto es] animación (S2). Cambio de color, de más claro a más oscuro (S3). Cambio pronunciado (S1). ¿La música? (S5)</i> <i>[En el corto, sería] pasar de blanco y negro a color (S3). Cuando la bicicleta estaba volando. Que estaba intentando no irse pedaleando, pero al final se va (S2). Cuando estaba el tornado, que la silla donde estaba Morris no se movía. Era de piedra, ¿no? (S4)</i>
Maquilladores	<i>De las imágenes, lo que te puede dar miedo, a lo mejor, es la cara de algo, pero lo demás (S2) es Photoshop. Yo he visto el vídeo de Michael Jackson de los zombis. Está guapísimo (S4). En Londres, cuando yo fui, hubo un concierto que yo fui a verlo, lo que pasa es que no se puede grabar, que era de un imitador de Michael Jackson. Eran cuatro personas cantando y un imitador de Michael Jackson, y no veas cómo lo hacían (S2). Michael Jackson era superexigente con los videoclips. Con el de los zombis ha tenido que (S4) coger a los mejores. (S2)</i>
Otros profesionales	<i>Antonio Banderas (S1). Los escritores. Sí, porque si van a traducir un corto, tienen que poner las letras. [El iluminador], que te he dicho antes que se pone así. ¿Los cámaras los hemos dicho? (S3) Los que escriben el guion (S4), la historia. (S2)</i>

Fuente: Elaboración propia.

Aspectos significativos del corto, como el hecho de que *no (Todos)* haya diálogo, ha hecho afirmar que se trata de cine *mudo (Todos)*. Por eso, las imágenes ¿destacan más? (**S4**), porque *es lo que te tiene que transmitir. La música es lo que te impacta (S2 y S3)*. En el cine, sientes más una película porque los altavoces están más altos, la pantalla es más grande, lo ves todo mejor; y en la casa, la pantalla es más pequeña, no lo puedes mirar... (**S1**) ¿Charles Chaplin era del cine mudo? (**S4**). De la misma forma, ha salido a relucir la vena creativa de algunos de sus familiares [*Mi primo hace doblaje. Mi prima ha hecho una película mexicana (S2)*. *Mi primo actúa en teatro (S4)*. *Mi tía tiene un primo que hace películas. Y en Internet ya hay cosas. Y tiene y hace cortos. Y hace videoclips. Mira, no sé si la habréis visto. Hay una que se llama Jake, que la van a sacar ahora, pues esa es la que ha hecho él (S3)*], lo que ha llevado a ahondar en el mundo del espectáculo, cuya impresión inicial es bastante negativa. El **S2** y el **S3** piensan que *todos los artistas buenos mueren (S2)* y, por más que no todos se muestren de acuerdo en este punto, pues *Cristiano y Messi son famosos y no hacen eso (S1)*, han debatido este aspecto y defendido sus argumentos con información aportada por los medios de comunicación, dejando constancia de la influencia de los *mass media* en la elaboración de sus juicios. Han nombrado, entre otros personajes populares, a *Shakira (S1)*, *Miley Cyrus* y *Hannah Montana*, que *es lo mismo (S4)*:

Tabla 7.3.6.

Impresiones de personajes populares (cuarta sesión)

SUJETO	PERSONAJES POPULARES	BIOGRAFÍA
S2 y S3	Michael Jackson	<i>Se quería volver blanco. No descansaba nada porque, antes de eso, se estaba drogando porque la gente le decía que era negro. La última parte es que ya era blanco, pero no blanco porque se hubiera vuelto blanco él solo, sino porque es que se estaba drogando para ponerse blanco (S2). Él tomó drogas, pero cuando murió, no fue por las drogas. Porque tomó drogas, pero lo de tomar drogas no le afectó. Le afectó las pastillas que le mandaron, que, por ejemplo, si a ti te mandan cuatro pastillas, te mandan seis y de esas seis se toma dos de cada, entonces, eso le afecta. (S3)</i>
S2	Whitney Houston	<i>También fue drogas, y esa mujer no veas cómo cantaba.</i>
S3	Marilyn Monroe	<i>La que se ve en todos lados con el pelo corto, rubia. En verdad no era huérfana. Nació de una madre que también se drogaba y estaba loca. Entonces, se la quitaron y la llevaron a un orfanato. Y tuvo marido que también tenía niños. Yo voy a hacer una obra de ballet de Marilyn Monroe.</i>

Fuente: Elaboración propia.

En ese momento, hemos comentado las fuentes de inspiración del autor y el significado de las rimas del corto, comenzando por *Humpty Dumpty*. Esta figura surge en mil novecientos diez de un acertijo inglés y se utiliza para designar a una persona torpe y pequeña. Se asocia al personaje del huevo (S1, S2 y S4) para darle un poquillo de gracia (S1), porque los libros no se rompen si se caen (S4), porque las personas torpes están acostumbrados a caerse y no se van a hacer daño porque se caigan dos centímetros (S2). Por persona torpe consideran un payaso (S4), el libro grande (S2) o Morris (S3). Según sus palabras, el “golpe” se produce en varios momentos: cuando Morris cayó de la cama (S5), de la casa (S4) y del tornado, que cayó sentado en el suelo (S2); pero el “daño” no (Todos) es irreparable en ningún caso.

Otra canción inglesa del corto es *Pop goes the weasle*. He explicado el significado de la letra y las fuentes de inspiración del autor, como The Eagle Pub en City Road de Londres, antiguo *music hall* en cuya puerta figura esta rima. El *pub* se torna en biblioteca en la ficción porque el autor se ha inspirado en el amor por los libros. Les he mostrado fotos del *pub* y dibujos de la biblioteca en mi iPad, y han quedado impactados por la similitud entre ambos [¡Qué guay! (S2). Los libros están inspirados en pájaros. Parecen gárgolas. Eso parece un libro, un libro así (S4). Las alas son como libros (S2). Los libros pequeños, esos que vuelan, están hechos un pájaro (S4)].

La última rima que aparece en la animación, “*Here We Go Down the Mulberry Bush*”, simula la rutina que siguen los libros día a día en el cortometraje, y así se lo he hecho saber.

7.4. ANÁLISIS NARRATIVO

7.4.1. Rory's Story Cubes

La primera actividad de esta sesión se basa en la aplicación Rory's Story Cubes (Asmodee Digital, 2009) [*Esta es la aplicación, ¿no, señor? (S2)*]. Este juego está compuesto por unos dados con diferentes dibujos en cada cara, lo que les ha ayudado a inventar y sintetizar a modo de esquema una historia [*¿Un esquema de estos? Señor, yo tengo esto, que se puede escribir perfectamente, y después esto. Lo que podemos hacer es pasarlo a otro lado. (S3)*]. Para ello, he realizado las tiradas correspondientes [*¿Al azar cada uno? (S1)*] y hecho capturas de pantalla [*¿La foto había que traerla aquí? Es que yo la tengo en los dos (S2). Y yo (S1)*] que he enviado por WhatsApp el viernes veinticuatro de marzo, pidiéndoles que las traigan al día siguiente [*¿Vamos a hacerla ahora, señor? (S3)*]. Les he aconsejado que tengan en cuenta las partes de la trama, el sentido del humor, la no linealidad, los diálogos y el narrador en primera o tercera persona [*¿Una historia con esto? (S2) ¿Y puedo escribir una historia? Pero es que un esquema no es una historia, ¿no? (S4) Y, ¿si tú sabes ya la historia, la puedes decir ahora? (S3) Yo te la puedo decir ahora mismo. Yo es que, nada más que lo vi, ya tenía una historia en la cabeza (S4). Yo también. Yo quiero decirlo, no escribirlo. (S3)*]. No he puesto hora límite. A lo largo de la invención han surgido dudas sobre aspectos estructurales, ortográficos y tecnológicos, que se han solventado tanto en grupo como individualmente:

Tabla 7.4.1.1.

Dudas sobre aspectos generales (cuarta sesión)

SUJETOS	DUDAS GENERALES
S1	<i>Señor, ¿podemos usar los dos dispositivos? ¿Se pueden hacer como dos historias diferentes relacionadas entre sí?</i>
S2	<i>¿Qué plantilla utilizo? ¿Esta está bien? Señor, ¿puedo utilizar los dos dispositivos? ¿Mi historia es la más corta, en serio?</i>
S3	<i>¿Y podemos hacer otra cosa? Por ejemplo, ¿podemos darle, digamos, un hombre feliz, pero también es tonto? ¿Podemos decir eso? Señor, ¿y puedo hacer la historia con emoticonos? Érase una vez un príncipe... Venga, vamos a buscar una reina, un rey, a ver. Me sale un príncipe y una princesa. Y señor, ¿y puedo grabar? Señor, ¿yo me puedo ir para fuera para hablar? Me voy al fondo, ¿vale?</i>
S4	<i>Señor, ¿detective es con uve, no?</i>
S5	<i>El móvil lo tiene Patricia (S5) porque en el suyo no funciona. (S4) ¿Lo puedo hacer con su tablet, escribiendo? (S5) Se la ha llevado la tablet, ¿se la pido? (S4) Señor, ¡pero si es que no tengo nada con qué hacerla! (S5)</i>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7.4.1.2.

Dudas sobre aspectos tecnológicos (cuarta sesión)

DUDAS SOBRE ASPECTOS TECNOLÓGICOS	
Marta, ¿dónde te has comprado la funda? (S3) En el mercadillo. (S2) ¿Y vale? ¿Le va bien? (S3) Sí, lo que pasa que tienes que, digamos, comprar un cable. (S2) ¿Tú ahora no lo puedes usar? (S3) Un cable, digamos, que tú lo enchufas aquí y después lo enchufas donde cargas la tablet. (S2)	Accesorios
Seño, ¿no se puede borrar la plantilla? Es que le doy a la papelera, pero me dice que hay que actualizarlo. Pero es que antes en mi casa me ha dicho que valía dinero actualizarlo. Pero, seño, le das a la papelera.... Tienes que pulsar y, ahora, le das a la papelera y te dice que lo actualices. (S2)	Borrar
Pero, ¿la saco en línea? Y ahora, ¿qué hago? (S5)	Internet
Lo voy a poner para que el móvil no se me apague, y lo tengo que estar encendiendo todo el rato. Ajuste, pantalla, instalar. Treinta minutos. (S4)	Ajustes
Es que si pudiera hablar, si pudiera hablar. (El S3 se dirige a la tablet) Conducir. (El S5 habla al micrófono del móvil) ¿A ver? Hay dos. (S5)	Siri
Desactivado, solo contacto, todos. Bloqueo desactivado. Es que así te lo escribe, y eso es lo que yo quiero. Que no me deja, mira. (S3)	Transcripción automática
Actualizar Bluetooth. (S5)	Bluetooth
¿Se pueden meter las imágenes? ¿Cómo? (S2) Sí, pero creo que solo en Google. En la descripción se ve. (S1) Es que le quería agregar esto para seguir. Bueno, pues yo intento hacerlo en mi casa. Si no, pues lo hago en el móvil. (S2)	Imágenes
Ahora, cambia de colores. (S4) ¿Dónde están los colores? (S5) ¡Que no hay más colores! (S2) Vas a dibujar una forma, tienes que darle ahí, tienes que darle ahí, tienes que darle ahí. ¿Has visto? (S1)	Color
¿Dónde está el signo de la exclamación al revés? (S1) ¡Ya sé cómo se pone! LOL. Ignacio, ya sé cómo se pone. (S2)	Signos de puntuación
Aquí no cabe todo lo que hemos escrito. No se puede, Ignacio. (S2) Eso es fácil. Mira, hago así, y ya está. Ya, pase lo que pase, lo tenemos. (S1)	Formato
¿Le has dado dos veces? (S3) No, porque no lo quiero seleccionar todo. Ahora esto lo copio, vale. (S2) Lo cortas. (S1) Y ahora lo copio. Sí, es verdad. Lo corto, vale. Ahora, se queda aquí esto, que esto sí cabe. ¡Contra! (S2)	Cortar / Copiar
Vale, ¿cuántas diapositivas como mínimo? (S2) Mínimo, tres, por lo menos, ¿no? (S5) Algo. ¿Lo dejamos así, chiquitito, o lo hacemos en grande en otra diapositiva? (S2) No, así está bien. (S5)	Diapositivas

DUDAS SOBRE ASPECTOS TECNOLÓGICOS

Venga, siguiente diapositiva. Ya llevamos tres. (S2) Pero, ¿por qué se escribe tan grande? (S1) XD. Negra. Ahora, venga, ahora. Venga, empieza. Hay que hacerlo con justificado. Señó, ¿y cómo se ponen aquí la forma de las letras? ¿Cómo se ponen? Pero, lo que has dicho, señó, de la poesía esa rara que tú has dicho antes. (S2)	Tamaño de letra, Justificar texto
¿Cómo se guarda? (S5) Pues dándole a guardar. (S3) ¿Por qué no ponéis: “zombis”, “proyecto zombis”? (S4) Zombi School, como lo que hizo Sexto B en Segundo. (S1) Zombis Sexto C, pon eso y ya está. Señó, ya está guardado. Pero, que no hemos terminado, señó. Eso lo tenemos que terminar en el cole. Ya está, ya está guardado, señó. Ya te puedes salir. Ahora dale para ver si se ha guardado, que yo creo que sí. (S2)	Guardar

Fuente: Elaboración propia.

Dado que cada uno de ellos debía continuar una historia ajena, he preguntado sus preferencias. La narración de Sergio ha entusiasmado a muchos compañeros, que han reclamado proseguirla [Yo. (S5 y S2) No, la he elegido yo primero. (S5) Yo quiero la de Sergio. (S3) Y yo quiero la de Sergio. (S5) Y yo quiero a mi madre. (S4)].

Sus prioridades quedan registradas a continuación:

Tabla 7.4.1.3.

Prioridades en la elección de historias (cuarta sesión)

SUJETOS	HISTORIAS PREFERENTES	HISTORIA ASIGNADA
S1	La de Marta o la de Sergio.	S2
S2	La de Ignacio y la de Sergio.	S1
S3	A mí me ha gustado mucho el de Ignacio y el de Carla. También me ha gustado la de Sergio.	S4
S4	No me acuerdo de muchas. La de Ignacio, por decir alguna. La historia de Carla me mola.	S5
S5	El de Patricia, de la conversación del hombre y la mujer, y el de Sergio, de los libros digitales, de Elsa.	S3

Fuente: Elaboración propia.

Les he ofrecido a Carla (**S5**) e Ignacio (**S1**) escuchar la audición o ver las ilustraciones de sus compañeras [*Una cosa, que la tercera imagen, no sé si os habéis dado cuenta antes, pero, en el gris, se va difuminando el color* (**S2**)]. Transcurrida gran parte de la jornada, hemos decidido que finalicen las historias en casa para exponer sus relatos en la última entrevista [*La podemos escribir y te la enviamos por email.* (**S2**)].

7.4.2. Historia colectiva

La segunda actividad consiste en crear una historia colectiva no lineal [*“La historia de Ignacio empieza así”* (**S2**)] con la aplicación Explain Everything (Explain Everything sp. z o.o., 2020). Como es de pago, han trabajado en mi iPad, desde el que he mostrado ejemplos de poemas visuales [*“Y eso, ¿qué es?”* (**S4**) *“¡Ay, qué chula! ¿Eso tenemos que hacerlo nosotros? Vale, eso es lo que tenemos que hacer”* (**S2**): *“Una lagrimita”* (**S3**), *“una bicicleta”* (**Todos**), *“un corazón roto”* (**S2**)], ya que he demandado la elaboración de uno que ilustre su narración. He aconsejado que dividan un folio en *“viñetas”* (**S1**), como si de un *“cómic”* (**S4**) se tratase, y escriban previamente las ideas en papel. Además, he sugerido que narren la historia por turnos, de manera que repasen la lista de la clase para decidir el orden en el que van a aparecer en el relato [*“Estamos en el colegio y, ahora, ¿quién es primero de la lista?”* (**S3**)]. Sus gustos se nutren de diversos géneros: música, videojuegos, cine, cómic, tecnología e Internet.

Tabla 7.4.2.1.

Referencias de la muestra (cuarta sesión)

SUJETOS	REFERENCIAS	GÉNEROS
<i>“Y ponemos: ‘Kevin Roldán, contigo empezó todo’ ”.</i> (S1)	Kevin Roldán	Música
<i>Minecraft.</i> (S1)	<i>Minecraft</i>	Videojuegos
<i>“Mi casa”. (S5) “E.T.”. (S4) “Mi casa”. (S3) “Mi casa. Teléfono”. (S1) “Teléfono”. (S2)</i>	<i>E.T.</i>	Cine
<i>“Ahora no me deja escribir Pikachu. Era Pikachu. He tenido un sueño terrible. Me perseguían... zombis. Mi compañero, Pikachu... Pero nadie ha puesto que vuestro sueño era de zombis”.</i> (S1)	Pikachu	Videojuegos
<i>“Tío, no habéis puesto a Dover. ¿Dónde está Dover?”. (S1)</i>	Dover	Música

SUJETOS	REFERENCIAS	GÉNEROS
"Y que salga como un Spider-Man zombi". (S1)	<i>Spider-Man</i>	Cómic
"Y metemos pistolas láser de Star Wars. Que salga Darth Vader. Yo tengo una espada, una espada láser azul de luz. Y tengo el juego de la Play del FIFA 17". (S1)	<i>Star Wars</i> <i>FIFA 17</i>	Cine Videojuegos
"Y nos encontramos un perro Shiba Inu, y se hizo nuestro amigo porque le salvamos la vida. Doge es un meme que es de la raza Shiba Inu, la que nos encontramos, la japonesa, la que duerme más que vive". (S4)	Doge	Tecnología/ Internet
"Falta un XD, un LOL". (S1). "¿Por qué has puesto 'my god'?". (S3) "Porque queda inglés. Oh My God! OMG". (S1)	XD, LOL, OMG (<i>Oh My God!</i>)	Tecnología/ Internet
"¡Yo tengo una canción". (S5) "Sí, yo tengo: 'Somos millonarios' ". (S1)	"Somos millonarios"	Música

Fuente: Elaboración propia.

Inicialmente, han guardado con sus nombres el archivo creado, pero al final han decidido cambiar a "Proyecto zombis sexto C". Han finalizado la historia colectiva en algunos recreos del horario escolar ["La historia la podemos escribir en el ordenador, en la pizarra digital y, si a ti te gusta, la pasamos a limpio. A ver lo que llevamos. Espérate, vamos a ponerlo más grande" (S2), "más elaborada, para que después salga en las noticias" (S1)] con la colaboración de nuevos compañeros, César (Reciente S4) y Eugenia (Reciente S5), que se han incorporado a la muestra reemplazando al S4 y S5. Sergio (Antiguo S4) y Carla (Antiguo S5) han decidido abandonar el proyecto los días quince y dieciséis de mayo, respectivamente, por falta de tiempo para realizar los trabajos.

Cinco son las diapositivas que han decidido poner en su composición:

Tabla 7.4.2.2.

Trama narrativa de la historia colectiva (cuarta sesión)

TRAMA NARRATIVA DE LA HISTORIA COLECTIVA ¹⁵	
PRIMERA DIAPOSITIVA	Por fin acabó... Un día 25 de marzo de 2017, cinco amigos se van a casa de uno de ellos, llamado Ignacio, a dormir. Eran las seis y veinticinco de la mañana. De repente se despertaron de un salto.
SEGUNDA DIAPOSITIVA	“OMG. He tenido un sueño terrible. Me perseguían zombis y mi compañero era Pikachu, y lo llevaba en el hombro”. (S1) “No he podido dormir. He soñado algo terrible y monstruoso. En mi sueño había un delfín que podía perseguirte sin agua”. (S2) “Yo en mi sueño miré hacia el cielo y me encontré a mi perro imaginario, Doge, volando”. (S4) “Yo en mi sueño soñé que estaba en una montaña rusa arriba del todo y no podía bajar, y intenté salir y me caí encima de un zombi, y venían muchos más”. (S5) “Yo en mi sueño me tocó la lotería y los billetes hablaban”. (S3) ¡¡¡El sueño era sobre zombis y eran los niños de la clase, y la seño era su líder LOL!!! (Todos)
TERCERA DIAPOSITIVA	Como los papás de Ignacio estaban dormidos, decidimos ir al colegio, porque era martes, y fuimos solos para contárselo a nuestros amigos. ¡¡¡En la fila no había nadie!!! De repente, investigando en la clase, nos miramos de reojo y vimos que Carla y Sergio no estaban. Nos dio por mirar por la ventana y los vimos muertos, llenos de sangre en el recreo. Quedábamos tres y fuimos a investigarlos y ponerlos a salvo. Los transportamos a comprobar el estado de ambos. Cuando estábamos echándoles un vistazo para ver cómo estaban (Sergio y Carla)... y eran zombis.

¹⁵ Se han modificado los nombres de los sujetos para mantener su anonimato

TRAMA NARRATIVA DE LA HISTORIA COLECTIVA

CUARTA DIAPOSITIVA	Cuarenta y cinco minutos más tarde, como parecía que no se escuchaba nada, fuimos a investigar por el colegio. Escuchamos gotitas de un grifo que provenía del baño del colegio. Entramos al cuarto de baño y... se escuchó. LOL “¿Quién será?” (Todos) “Somos Eugenia y César ¡ayudadnos!” (S4 y S5) Los recogimos y los equipamos con armas y nos pusimos rumbo a la casa de Ignacio. Cogimos el portátil de Ignacio e hizo un mapa del colegio. Después de una hora, terminamos todo el plan y nos dirigimos todos al colegio. Una vez dentro, nos separamos por un trío que lo formaba Eugenia, Patricia y Marta, y la pareja formada por Ignacio y César. Una vez separados, nosotras, con nuestras metralletas y cuchillos con veneno, nos dirigimos hacia Infantil; y nosotros estábamos equipados con armas láser (pistola láser y sable láser) y nos dirigimos a Primaria. Nos despedimos con tristeza, con la esperanza de volvernos a ver, pero podríamos acabar mal muchos de nosotros.
QUINTA DIAPOSITIVA	Cuando ya estábamos en nuestros respectivos puestos, se escuchó un golpe. No nos lo podíamos creer, el colegio se había partido en dos. Todavía nos veíamos, pero de repente vino una manada de zombis salvajes y cogimos nuestras armas y nos los cargamos a todos (César e Ignacio). Vimos a la Reina zombi María Dolores, y nosotros huimos, pero primero le disparamos con la pistola láser, pero se regeneró. Subimos... Eugenia, Patricia y Marta fuimos a cinco años; y ahí estaba la compañera de la reina zombi, llamada Gala. Mientras huíamos de los zombis, nos encontramos muchas armas. Cogimos un lanzallamas y a todos los zombis que se pasaban los quemamos. Ignacio y César se cruzaron y tenían las mismas armas. Fuimos directamente al líder, la seño María Dolores, desintegramos a todos los zombis. Cuando llegamos, hicimos una gran llamarada y, por fin, acabamos con la seño. Nos fuimos a casa de Ignacio a hacer un antídoto para revivir a todo el mundo. Cuando lo hicimos, lo lanzamos, y toda la gente fueron revividas. Y todo volvió a la normalidad sin que nadie recordara nada. FIN

Fuente: Elaboración propia.

La actividad colectiva de esta sesión ha transformado a los autores en motivados narradores homodiegéticos, como evidencian las notas de la tabla:

Tabla 7.4.2.3.

Ideas sobre elementos narrativos y audiovisuales en la elaboración de la historia colectiva (cuarta sesión)

ESBOZO DE LA HISTORIA COLECTIVA	
OPCIONES	¿Una historia sobre qué? (S1) <i>Sobre lo que queramos.</i> (S2) <i>Pero, ¿una historia sobre qué? Venga, ¿de qué hacemos la historia? Ideas.</i> (S1) <i>Sobre Donald Trump.</i> (S4) <i>Tenéis que pensar de qué es la historia.</i> (S1) <i>De Donald Trump.</i> (S4) <i>Una historia de política, del colegio.</i> (S1) <i>De que el colegio nos sirve.</i> (S4) <i>De Dover,</i> (S1 y S4) <i>de que ha explotado el colegio,</i> (S5) <i>de un perro volador.</i> (S3) <i>De la seño: La historia de la seño, la biografía de la seño.</i> (S1) <i>Venga.</i> (S2) <i>Buscamos en Internet. A lo mejor, es famosa. Vamos a ver, vamos a pensar.</i> (S1) <i>“Una seño era muy enamorada”.</i> (S2) <i>“Era una vez una seño (S5) muy enamorada. Y que explotó el colegio”.</i> (S4) <i>Política, noticias, enamoración de la seño, ¿qué más? Pero, ¿si no sabemos todavía de qué va a ser!</i> (S1) <i>De un apocalipsis zombi. De un grupo de amigos y un perro.</i> (S4) <i>Pues eso está bien: de un grupo de amigos que iban paseando y se encontraron un apocalipsis zombi, y de ahí...</i> (S2) <i>No, ¿de qué va a ser el tema? Vamos a decir...</i> (S3) <i>Zombi.</i> (S4) <i>No, de nosotros cinco, que vamos...</i> (S1) <i>De un virus muy peligroso, que las personas se contagiaban.</i> (S4) <i>A ver, que somos cinco personas que vamos andando por la calle, y ahora se forma un virus, y...</i> (S2) <i>De nosotros cinco, que vamos al colegio y nos encontramos que toda la clase son zombis, hasta la seño, y la seño es líder de ellos e intenta matar a todos. Nosotros cinco, que vamos un día al colegio y todos son zombis menos nosotros, liderados por la seño.</i> (S1) <i>Vale, entonces son los zombis y la seño.</i> (S2) <i>El líder zombi.</i> (S1) <i>Seño, tú eres la líder de los zombis. Y nosotros somos las personitas</i> (S2) <i>esas feas.</i> (S1) <i>Son zombis, menos nosotros.</i> (S3) <i>Porque van convirtiendo, que... Y también que nosotros somos los siguientes, somos los únicos cinco que somos personas y tenemos que ir ayudando a la ciudad, y tenemos que solucionar el problema, pero hay que empezar por el...</i> (S2) <i>Vamos a ver, entre americanos y estadounidenses para derribar el muro de Donald Trump.</i> (S1) <i>No, en la ciudad, no. En el colegio.</i> (S3)
LINEALIDAD	Tío, pero, ¿érase una vez no se empieza todas la historias? (S1) ¡Pero hay que empezar! Podemos empezar también como ha dicho la seño. Claro, podemos empezar por el final. (S2) <i>Hay que empezar por la mitad de los hechos,</i> (S1) <i>o por mitad de la historia, o por el final sin contarlo.</i> (S2) <i>Entonces, empezamos: “Murieron todos. Érase una vez...”</i> (S4) <i>Hay que empezar por el final.</i> (S1) <i>“Un amante”.</i> (S3) <i>Que tienes que empezar por medio: “Se echó novio,</i> (S1) <i>ya se verá”.</i> Venga, vamos a hacerlo bien. Por favor, poner ideas. Por favor, decir ideas, tío. Vamos a hacerlo bien, vamos a hacer una historia en condiciones. (S2) <i>Eso, que hay que empezar por medio o final de los hechos.</i> (S1) ¡Que hay que empezar por el final! (Todos) Vale. Pon: “Fin”. No se puede decir al principio que estamos soñando porque, si no... (S5) <i>En plan: “Y ahí empezó todo”, y ya empezamos a contar la historia.</i> (S2) <i>Y ponemos: “Kevin Roldán, contigo empezó todo”.</i> (S1)

ESBOZO DE LA HISTORIA COLECTIVA

TRAMA

Seño, mira qué principio más bonito: “Por fin acabó...” (S2) Claro: “Por fin acabó...” (S1) “Por fin acabó el apocalipsis”. (S4) Minecraft. “Era un día (S1) muy solitario”. (S2) “Era un día veinticinco de marzo de dos mil diecisiete”. (S1) A ver, llevamos esto: “Por fin acabó... Era un día veinticinco de marzo de dos mil diecisiete”. Ahí nos hemos quedado. (S2) Dos mil dieciocho. ¿O dos mil ochenta y tres? (S1) Me acaba de dar un déjà vu. Lo soñé hace tiempo. Te lo juro. Un presagio. (S4) A mí, que me asesinaron. (S1) Puede ser que nos quedamos todos dormidos en una casa y soñamos todos lo mismo y, en la historia, después, nos despertamos y era todo un sueño. (S3) Sí, nos despertamos y decimos: “Pues yo he soñado...” (S4) Creemos que lo hemos vivido. (S2) Dormimos todos en casa de Ignacio porque es el que tiene... (S1) Venga: “Era un día veinticinco de marzo de dos mil diecisiete”. (S2) “Cinco amigos se van a casa de Ignacio. Cinco amigos se van a una casa a dormir”. (S3) Teléfono. “Un día veinticinco de marzo de dos mil diecisiete, cinco amigos se van a casa de...” ¡Espera! (S2) Veinticinco de marzo. Empezamos la historia en casa de Ignacio, ¿vale? (S3) En casa de Ignacio, ¿vale? (S4) Entonces, sería la casa... (S3) Y nos decimos que todos hemos soñado lo mismo. (S4) Si yo tuviera una casa para que durmieran cinco personas... (S1) Pero, que se supone que estamos soñando. Pero habrá que contar la narración, ¿no, Carla? ¿Qué es lo que estábamos contando? Que nos íbamos a casa de Ignacio a dormir y punto, vale, sí. Ahora, nos dormíamos y soñamos todos lo mismo. “Se acabó”. (S2) “De repente, se despertaron de un brinco”. ¿Puede ser gracioso? (S1) Tiene que ser. (S4) Hombre, tiene que ser gracioso y de miedo, porque si nos persiguen zombis. (S2) ¿Quién habla primero sobre el sueño que hemos tenido? (S1) Tú. (S2) Venga, yo hablo. He tenido un sueño. (S1) Bueno, pero eso al final, porque se supone que estamos dormidos soñando con los zombis. (S2) Sí, pero ya ahí nos hemos levantado. (S1) No, porque hay que contar la historia de los zombis, ¿entiendes? (S2) No, pero es que, vamos a ver. Nos despertamos... (S1) ¡Ay, mira! Esto es una moneda, lo que ha dicho Ignacio, hemos soñado los cinco con zombis y ahora nos despertamos (S2) y vamos al cuarto de los padres a contárselo, lo que nos había pasado, y nos encontramos que vuestros padres eran zombis. Vamos corriendo a la cocina, cogemos los cuchillos, y se los lanzamos y se los clavamos. (S4) Pobrecitos. (S2) ¡Que son mis padres! (S1) Patricia, que no lee. (S4) Tenemos que... Nos acabamos de despertar. Y tienes que decir, por ejemplo... (S2) Algo de tus sueños. (S1) Sí. Se supone que hemos soñado todos con los zombis y tienes que decir algo como que estás medio dormido porque has soñado una cosa terrible. Venga, Sergio, escribe. (S2) Lo que pasó, lo mío. (S4) No, pero que hemos soñado todos lo mismo. Pero se supone que ahora todo pasa en la vida real. (S2) No, pero es que todos tenemos el mismo sueño, pero... Pero cada uno tenemos una cosa diferente. Que, al final, intentamos solucionar eso y no podemos solucionarlo, y pensamos en el sueño que cada uno tiene una cosa diferente, que así es como se resuelve todo. (S3) Entonces, tú y yo tenemos que poner ahora lo que teníamos diferente.

ESBOZO DE LA HISTORIA COLECTIVA

(S2) Sí, yo que había cubitos, y que los zombis eran verdes, y José tenía botas, y José era... (S1) Venga, Carla, te toca. Espérate. (S2) Ahora no me deja escribir Pikachu. Era Pikachu. "He tenido un sueño terrible. Me perseguían zombis. Mi compañero, Pikachu... Pero nadie ha puesto que vuestro sueño era de zombis. (S1) Pero es que eso no hay que ponerlo. (S2) Sí, porque el sueño es de zombis. Una cosa, ¿por qué nadie pone que es de zombis? Venga, anda, Patricia, ponlo tú y ahora... (S1) El sueño era sobre zombis y esto lo soñamos todos a la vez, ¿vale? (S2) Zombis voladores (S4) en el colegio. (S1) Pero, si nadie ha puesto nada de zombis. (S3) Ya, pero lo decimos todos. (S2) Era sobre zombis y era con niños de la clase y, la seño era zombi. (S1) Vamos al cuarto de los padres de Ignacio a contarles lo que ocurría. (S4) ¡Que no, que no vamos a matar a mis padres! (S1) Y tus padres son zombis. (S4) No vamos a matar a los padres de Ignacio, pobrecitos. (S2) No, se van corriendo de la casa y no se mueren. Como los padres de Ignacio estaban dormidos, nos fuimos corriendo al colegio porque era lunes. (S4) Seño, nosotros estamos haciendo la historia. No, lunes, no. ¡Qué día más triste! (S2) A mis padres los dejas tranquilos, ¿eh? (S1) No los mates. (S2) Te quieren matar, papi. Y se fue al colegio corriendo, gritando para ver... Es que el jueves tenemos música, nuestra seño... Es un pack completo de alegría. Tío, no metas tonterías. En la fila no había nadie. (S1) Bueno, eran todos zombis, así que... (S2) Y justo la seño salió. (S4)

FORMA

Venga, ideas, ¡vámonos! Pero hay que poner también los poemas esos raros que ha dicho la seño. Dejaros de tonterías. Vamos a escribir la historia, venga. Seño, ¿podemos coger el iPad? Venga, vámonos. Vamos a escribir. Ya tenemos en la historia la idea principal esta. Hay que empezar... Vale, vale. Ah, voz. Una cosa, ¿por qué no lo hacemos escribiendo? (S2) Pues, para escribir, hablamos. (S3) Tiene que haber diálogo. (S1) Pero no tenemos que poner diálogo, es una historia narrada. ¿Me entiendes? Hay que poner lo que nos ha pasado. (S2) O no, puede haber diálogo. (S1) Hombre, no tiene por qué ser toda la historia narrada, pero... Seño, y ahora, ¿qué hacemos con los nombres? (S2)

ESBOZO DE LA HISTORIA COLECTIVA

PERSONAJES/ CUALIDADES	<i>Y nos encontramos un perro Shiba Inu, y se hizo nuestro amigo porque le salvamos la vida. (S4) Y que salga como un Spider-Man zombi. (S1) Espera, voy a hacer un cuchillo. (S4) Y metemos pistolas láser de Star Wars. Que salga Darth Vader. (S1) Voy a hacer una cara. (S4) Tío, no habéis puesto a Dover. ¿Dónde está Dover? (S1) ¡El perro, pon el perro, pon el perro! (S4) Y ahora hay mucha gente por la ciudad. (S2) Yo tengo una espada, una espada láser azul de luz. Y tengo el juego de la Play del FIFA 17. (S1) ¿Tú qué vas a llevar? (S4) Una espada láser de Star Wars. (S1) Y el perro va a tener (S4) una espada. (S2) Y el perro no usa nada. No, cada uno tiene una mascota. Tú, un pájaro. (S4) Y yo tengo un Pikachu. (S1) Tío, cada uno tiene una mascota. (S4) El perro volador. (S1) Sí, yo tengo una mascota que es un perro volador. Pero cada uno tiene una cosa especial. Yo me encontré un perro volando, que era mi perro imaginario, Doge. Y justo miramos al techo y nos encontramos a mi perro volando. Yo quiero tener un perro. Sí, Doge. Doge es un meme que es de la raza Shiba Inu, la que nos encontramos, la japonesa, la que duerme más que vive. (S4) Un delfín, ¿no? Un delfín volador. Pero la montaña rusa no es fantástica, es que no es un personaje. (S1) Una montaña rusa que habla. Bueno, a lo mejor habla y nadie lo sabe. (S2) Es mágica, es de magia. OMG. Sí, la montaña rusa, en vez de caerte, habla y vuela; y solo hay un tren, y era el misterio del tren. Todo tiene que tener una mascota, un algo que vuele, un algo. (S1) ¿Puedo poner que me tocaba la lotería? (S3) Que te tocó la lotería y los billetes hablaban. Que tenías un billete de un millón de euros que hablaba. (S1) Pues yo lo quiero tener también. (S2)</i>
DIBUJOS	<i>Entonces, ya está el esquema hecho. (S1) Es lo que estamos haciendo. Borra esto. No, es una S, una I, una P... (S3) No, es solo una M. Con solo una M, vale. (S4) Esto es el símbolo, mira. S de Sergio, I de Ignacio, P de Patricia y M de Marta. (S3) Pero la I está aprovechada, no se ve. (S1) Una P, una M, una M y una I. (S5) Pues ese. Señó, ese es nuestro símbolo. Pero hay que dibujarlo, espérate. (S2) ¿Por qué siempre la base es la S? (S4) Mira, así: la I, la P, la M... (S5) A ver, ¿cómo era nuestro símbolo? Hazlo Carla. Ven, hazlo en la tablet. (S2) Parece una corona porque somos dioses. Está soso. Falta un XD, un LOL. (S1) Un XD. Señó, hemos puesto un símbolo. El símbolo es este. (S2) Vamos a hacer los dibujos. (S5) Claro, ellos hacen los dibujos. Yo os voy diciendo lo que tenéis que dibujar. (S2) Sergio, mira, vosotros tres vais escribiendo la historia y nosotras dos hacemos los dibujos. (S3) Dibujad cinco niños entrando en una casa. (S2)</i> <i>¿Cinco niños? Pues ponle una casa y ya está. Ponle una casa, no hace falta que dibujéis los niños. (S4) Ignacio, LOL4. (S1) LOL4. Tío, ¿lo vas a poner? (S2) No, no, hombre. Oh My God! (S1) Oh My God! ¡Socorro! (S2) “OMG, he tenido un sueño terrible”. (S1) ¿Por qué has puesto “My God”? (S3) Porque queda inglés. Oh My God! OMG. (S1) OMG. (S3)</i>
MÚSICA	<i>¡Yo tengo una canción! (S5) Sí, yo tengo: “Somos millonarios”. (S1) Sí, yo vivo en la alcantarilla. (S4) ¿Y si lo grabamos todo y después contamos la historia al final? (S1)</i>

Fuente: Elaboración propia.

No deja de sorprender la capacidad de inventiva de la muestra para idear situaciones perfectamente verosímiles, pero completamente dispares respecto a sus historias individuales, más cercanas a los cuentos tradicionales que a la literatura de ciencia ficción y fantasía. Su breve narración contiene las etapas del “viaje del héroe” de Campbell (1949/2001), que se pueden resumir en cinco:

Tabla 7.4.2.4.

Adaptación de las etapas del “viaje del héroe” a la historia colectiva elaborada por el caso (cuarta sesión)

ETAPAS VIAJE DEL HÉROE	TRAMA NARRATIVA DE LA HISTORIA COLECTIVA
Llamada a la aventura, que el héroe acepta o niega en un primer momento	Por fin acabó... Un día 25 de marzo de 2017, cinco amigos se van a casa de uno de ellos, llamado Ignacio, a dormir. Eras las seis y veinticinco de la mañana. De repente se despertaron de un salto. “OMG. He tenido un sueño terrible. Me perseguían zombis y mi compañero era Pikachu, y lo llevaba en el hombro”. (S1) “No he podido dormir. He soñado algo terrible y monstruoso. En mi sueño había un delfín que podía perseguirte sin agua”. (S2) “Yo en mi sueño miré hacia el cielo y me encontré a mi perro imaginario, Doge, volando”. (S4) “Yo en mi sueño soñé que estaba en una montaña rusa arriba del todo “y no podía bajar, y intenté salir y me caí encima de un zombi, y venían muchos más”. (S5) “Yo en mi sueño me tocó la lotería y los billetes hablaban”. (S3) “¡¡¡El sueño era sobre zombis y eran los niños de la clase, y la seño era su líder LOL!!!” (Todos) Como los papás de Ignacio estaban dormidos decidimos ir al colegio, porque era martes, y fuimos solos para contárselo a nuestros amigos. ¡¡¡En la fila no había nadie!!!
Pruebas	De repente, investigando en la clase, nos miramos de reojo y vimos que Carla y Sergio no estaban. Nos dio por mirar por la ventana y los vimos muertos, llenos de sangre en el recreo. Quedábamos tres y fuimos a investigarlos y ponerlos a salvo. Los transportamos a comprobar el estado de ambos. Cuando estábamos echándoles un vistazo para ver cómo estaban (Sergio y Carla)... y eran zombis. Cuarenta y cinco minutos más tarde, como parecía que no se escuchaba nada, fuimos a investigar por el colegio. Escuchamos gotitas de un grifo que provenía del baño del colegio. Entramos al cuarto de baño y... se escuchó:

ETAPAS
VIAJE DEL HÉROE

TRAMA NARRATIVA DE LA HISTORIA COLECTIVA

“LOL ¿Quién será?”. **(Todos)**

“Somos Eugenia y César ¡ayudadnos!”. **(Ambos)**

Los recogimos y los equipamos con armas y nos pusimos rumbo a la casa de Ignacio. Cogimos el portátil de Ignacio e hizo un mapa del colegio. Después de una hora, terminamos todo el plan y nos dirigimos todos al colegio. Una vez dentro, nos separamos por un trío que lo formaba Eugenia, Patricia y Marta, y la pareja formada por Ignacio y César. Una vez separados, nosotras, con nuestras metralletas y cuchillos con veneno, nos dirigimos hacia Infantil; y nosotros estábamos equipados con armas láser (pistola láser y sable láser) y nos dirigimos a Primaria. Nos despedimos con tristeza, con la esperanza de volvernos a ver, pero podríamos acabar mal muchos de nosotros.

Cuando ya estábamos en nuestros respectivos puestos, se escuchó un golpe. No nos lo podíamos creer, el colegio se había partido en dos. Todavía nos veíamos, pero de repente vino una manada de zombis salvajes y cogimos nuestras armas y nos los cargamos a todos (César e Ignacio). Vimos a la Reina zombi María Dolores, y nosotros huimos, pero primero le disparamos con la pistola láser, pero se regeneró. Subimos... Eugenia, Patricia y Marta fuimos a cinco años; y ahí estaba la compañera de la reina zombi, llamada Gala.

**Objetivo alcanzado
que dota a los
héroes de nuevos
conocimientos**

Mientras huíamos de los zombis, nos encontramos muchas armas. Cogimos un lanzallamas y a todos los zombis que se pasaban los quemamos. Ignacio y César se cruzaron y tenían las mismas armas. Fuimos directamente al líder, la seño María Dolores, desintegramos a todos los zombis. Cuando llegamos, hicimos una gran llamarada y, por fin, acabamos con la seño.

**Vuelta al mundo
ordinario**

Y todo volvió a la normalidad sin que nadie recordara nada.

**Uso de los
conocimientos
adquiridos para
mejorar el mundo**

Nos fuimos a casa de Ignacio a hacer un antídoto para revivir a todo el mundo. Cuando lo hicimos, lo lanzamos, y toda la gente fueron revividas. (lit.)

Fuente: Elaboración propia.

Nuevamente, su competencia narrativa se ha plasmado en este nuevo universo fantástico que, relatado a tiempo real y con breve determinación, refleja sus jornadas escolares [“Cuarenta y cinco minutos más tarde...”] y ofrece enunciados gramaticales que revelan un mundo posible con un argumento coherente. En él han puesto en juego todos los existentes a modo de persecuciones, a través de discursos directos expresados mediante monólogos narrativos con estructura de un dialogismo de exposición [“OMG. He tenido un sueño terrible. Me perseguían zombis y mi compañero era Pikachu, y lo llevaba en el hombro” (S1); “No he podido dormir. He soñado algo terrible y monstruoso. En mi sueño había un delfín que podía perseguirte sin agua” (S2)], peripecias en los eventos narrados [“Cuando ya estábamos en nuestros respectivos puestos, se escuchó un golpe. No nos lo podíamos creer, el colegio se había partido en dos”], y un intertexto que facilita la interpretación de los hechos. La interactuación con el receptor provoca la gratificación del espectador [“Yo en mi sueño miré hacia el cielo y me encontré a mi perro imaginario, Doge, volando” (S4); “Yo en mi sueño me tocó la lotería y los billetes hablaban. Como los papás de Ignacio estaban dormidos, decidimos ir al colegio, porque era martes, y fuimos solos para contárselo a nuestros amigos. Después de una hora, terminamos todo el plan y nos dirigimos todos al colegio. Una vez dentro, nos separamos por un trío que lo formaba Eugenia, Patricia y Marta, y la pareja formada por Ignacio y César. Nos despedimos con tristeza, con la esperanza de volvernos a ver, pero podríamos acabar mal muchos de nosotros. Subimos... Eugenia, Patricia y Marta fuimos a cinco años; y ahí estaba la compañera de la reina zombi, llamada Gala. Mientras huíamos de los zombis, nos encontramos muchas armas. Y todo volvió a la normalidad sin que nadie recordara nada” (S3)].

En definitiva, esta situación narrativa está dotada de varias esferas de acción [“Todavía nos veíamos, pero de repente vino una manada de zombis salvajes y cogimos nuestras armas y nos los cargamos a todos”] cuyo ritmo va *in crescendo* hacia la resolución [“Fuimos directamente al líder, la señora María Dolores, desintegramos a todos los zombis”]. Estas relaciones de causalidad [“Como parecía que no se escuchaba nada, fuimos a investigar por el colegio. Escuchamos gotitas de un grifo que provenía del baño del colegio. Entramos al cuarto de baño y... se escuchó: LOL ¿Quién será? (Todos)”] son idóneas para anclar nuevos personajes providenciales, cuyo rol de ayudantes posicionan al S4 y S5 como oponentes en el contexto [“De repente, investigando en la clase, nos miramos de reojo y vimos que Carla y Sergio no estaban. Nos dio por mirar por la ventana y los vimos muertos, llenos de sangre en el recreo. Quedábamos tres y fuimos a investigarlos y ponerlos a salvo. Los transportamos a comprobar el estado de ambos. Cuando estábamos echándoles un vistazo para ver cómo estaban (Sergio y Carla)... uidos por nuevos compañeros que demandan protección en el relato a través de la función expresiva del lenguaje [“**Ambos:** Somos Eugenia y César, ¡ayudadnos! Los recogimos y los equipamos con armas y nos pusimos rumbo a la casa de Ignacio”].

Siguiendo en la misma línea, el arco de los personajes ha evolucionado conjuntamente. Como autores implícitos, han empleado el yo protagonista para referir lo acontecido en la *performance* [“Una vez separados, nosotras, con nuestras metralletas y cuchillos con veneno, nos dirigimos hacia Infantil; y nosotros estábamos equipados con armas láser (pistola láser y sable láser) y nos dirigimos a Primaria”], consiguiendo que el lector se identifique rápidamente con los protagonistas y entienda su punto de vista, dado el panorama desolador expuesto en la narración predictiva [“¡¡¡El sueño era sobre zombis y eran los niños de la clase, y la seño era su líder... LOL!!!” **(Todos)**] introducida mediante un anuncio previo [“Yo en mi sueño soñé que estaba en una montaña rusa arriba del todo y no podía bajar, y intenté salir y me caí encima de un zombi, y venían muchos más” **(S5)**].

A modo de narradores intradieéticos, han sabido reflejar el punto de giro de los acontecimientos [“¡¡¡En la fila no había nadie!!!”] con una acusada frecuencia narrativa, empleando los mismos antagonistas [“Vimos a la Reina zombi María Dolores, y nosotros huimos, pero primero le disparamos con la pistola láser, pero se regeneró. Cogimos un lanzallamas y a todos los zombis que se pasaban los quemamos”] y buscando una solución al problema mediante la manipulación [“Nos fuimos a casa de Ignacio a hacer un antídoto para revivir a todo el mundo. Cuando lo hicimos, lo lanzamos, y toda la gente fueron revividas”].

La no linealidad reflejada en el *cliffhanger* altera el orden temporal de la acción [“Por fin acabó...”]. En consecuencia, la determinación introduce suspense, acentuado mediante el uso de catálisis en la secuencia narrativa [“Cogimos el portátil de Ignacio e hizo un mapa del colegio”]. Este *flashforward* constituye un *hook* que introduce de lleno en una unidad narrativa plagada de informantes [“Un día 25 de marzo de 2017, cinco amigos se van a casa de uno de ellos, llamado Ignacio, a dormir. Eras las seis y veinticinco de la mañana. De repente se despertaron de un salto”], cuya focalización interna afianza el *plantíng* y presenta el elemento que formará parte de la resolución de la trama, anterior al clímax [“Cuando llegamos, hicimos una gran llamarada y, por fin, acabamos con la seño”].

La siguiente tabla muestra los conceptos presentados en este apartado:

Tabla 7.4.2.5.

Estructura narrativa (cuarta sesión)

Estructura narrativa	
Elementos	Argumento
	Tema
	Contexto
	Planteamiento
	Personajes
Personajes	Actante
	Agente/Paciente
	Ayudante/Oponente
	Personaje providencial
Estrategias	Catálisis
	Mención anticipada
	<i>Hook</i>
	<i>Flashforward</i>
	<i>Cliffhanger</i>
	<i>Planting</i>
	Esferas de acción
	Duplicación de eventos
	Dialogismos
	Anclar un personaje
	Peripetia
	Punto de giro
	Arco de personaje

Fuente: Elaboración propia.

7.5. CREATIVIDAD

Durante la sesión he planteado una serie de retos imaginativos que han resuelto con acierto mediante la ampliación de sus unidades narrativas, variación de tramas, invención de personajes, y asignación de mascotas y objetos. Patricia (**S3**) y Sergio (**S4**) han ideado secuelas a modo de narraciones posteriores y minimalistas en consonancia con sus cierres:

Tabla 7.5.1.

Ampliación de historias individuales (cuarta sesión)

AMPLIACIÓN DE LAS HISTORIAS INDIVIDUALES	
S1	“Yo creo que los mismos personajes ampliando un poco más en el medio de los hechos”.
S2	“Si tengo que alargarla, sí [incluiría], por ejemplo, la vida del libro en Londres o cosas de esas. [Me basaría en el personaje del libro], sí, y, a lo mejor, me inventaría alguno más porque, solo el libro...”
S3	“Por el momento que le dije que se tiene que ir, pues que vendría como un, a ver, uno malo que, a lo mejor, no se llevaba bien con los libros y tenía, yo que sé, o los videojuegos, a lo mejor, y que decía que los libros no importaban nada, que lo que tenía eran videojuegos y quería, con los videojuegos estos de pistolas y eso, pues matar a los libros y esas cosas”.
S4	“Bueno, pues la ampliaría que el rey lo admitía. Entonces, la ciudad se dividiría: la gente que le gustaban los digitales y la gente que le gustaban los de las páginas, y yo, pues intentaba que la gente se llevara bien, y me encontré justo a dos personas que eran como, por ejemplo, Ignacio y yo, que a él le gustaban los digitales y a mí me gustaban los de páginas, y éramos superbuenos amigos. Entonces, nosotros dos fuimos por la ciudad y fuimos diciéndole a la gente que por qué no son amigos, que eso no tiene nada que ver con la amistad, los libros. Entonces, así la gente se hizo muy amigos, y ya está”.
S5	“La alargaría más diciendo que Martina fue detrás del hombre y eso. Puede que sí, [que incluyese más personajes], no sé”.

Fuente: Elaboración propia.

Han concebido los personajes del cortometraje como un todo indisociable, cuya unidad hace posible la consecución de la historia. Sin embargo, han sido capaces de ofrecer distintas alternativas a la ausencia de uno de ellos: *Humpty Dumpty*. No obstante, opinan que la narración hubiera sido “bastante distinta” (**S4**) sin su intervención, dado que es un personaje sensible y que logra transmitir muchas emociones: “se pone a llorar cuando se va” (**S2**), como “su papá” (**S4**) o “su ángel de la guarda” (**S1**). A pesar de ello, han sabido variar el relato en diferentes momentos de la trama para suplir su desaparición, eliminando (“libro anciano”), dotando de vida (“libro que estaba escribiendo el hombre”) o adjudicándole su papel a otros personajes (“otro libro diferente o la dama”):

Tabla 7.5.2.

Ausencia de un personaje principal (cuarta sesión)

AUSENCIA DE UN PERSONAJE PRINCIPAL

“Morris no sabría dónde estaría”. (S5) En ese caso, “le hubiera ayudado otro libro diferente” (S1) o “le hubiese indicado la dama, es decir, en vez de irse para otro lado, se va en la misma dirección que él para que le siga, y después para arriba”. (S3)
“No se despertaría el hombre, porque el huevo fue el que se cabreó porque no se levantaba, y tuvo que hacer con la cama: ‘¡Proooo!’ ” (S4)
“El libro anciano no estaría vivo, porque el libro del huevo fue el que dijo que lo leyera para que estuviera vivo”. (S4)
“También puede ser que el libro que estaba escribiendo el hombre cobre vida y lo lleve él. Cuando se encuentra a la dama, a lo mejor hace que el libro cobre vida y le lleva hasta la biblioteca”. (S2)

Fuente: Elaboración propia.

Si bien, su concepto de los libros, entendidos originalmente como personajes animados “para que vayan guiando sus vidas” (S4), ha ido evolucionando, “porque los libros dan vida. Después, ellos tienen vida “(S1) “en verdad, pero por dentro”. (S2)

La disociación entre escenario y personajes es, del mismo modo, muy acusada en esta sesión, y la biblioteca, aun logrando transformar la vida de las personas que la visitan “porque los personajes no tienen sentimientos y cuando leen un libro, les empiezan a venir los sentimientos” (S4), “no” (S1) se considera un personaje, “porque no tiene vida” (S4). Han afirmado que, “en este caso” (S2), “no” (S1) puede variar el desarrollo de la historia.

Como se ha mencionado, para realizar la primera actividad han contado con una imagen que muestra una cara de varios dados con dibujos aparentemente inconexos y con múltiples interpretaciones. Su misión ha consistido en asignarles un significado y unirlos en un relato de manera coherente. Al comienzo, el proceso ha sido lento y ha provocado numerosas dudas [“Seño, ¿esto qué se supone que es? Esto es un escarabajo. Es que mis dados no tienen nada que ver el uno con ninguno. Es que un escarabajo, con una tienda de campaña, con... Es que los dados no tienen relación uno con otro” (S2). “Imposible, los dados” (S1). “¡Es que es imposible!” (S2). “Seño, ¿qué significa eso? El teléfono, la calculadora o lo que sea esto, ¿lo puedo hacer como si fuera un Walkie Talkie?” (S4). “Seño, ¿esto qué es?” (S5)]. Curiosamente, tenían claro el sentido de las tiradas ajenas, por lo que se han ayudado mutuamente, saliendo airoso de la situación. Cabe señalar que Sergio (S4) ha sido el artífice de la mayor parte de *storylines*:

Tabla 7.5.3.

 Nivel denotativo/connotativo del caso – Actividad *Rory's Story Cubes* (cuarta sesión)

REALIDAD	IMAGINACIÓN
"Seño, las dos máscaras, ¿qué se supone que son? ¿Carnavales?". (S2)	"O teatro". (S4)
"Seño, es que yo, ¿qué hago con un <i>alien</i> y un ábaco? ¿Un ojo?". (S2)	"Pues mira, un ojo, pues el niño estaba viendo la tele mientras que hacía los deberes de matemáticas y se libraba con un ábaco porque estaba dando las centenas, decenas, unidades". (S4)
"Y, con el <i>alien</i> , ¿qué hago?". (S2)	"Justo estaba en su casa, salió a jugar con sus amigos a la pelota cuando vieron de chocarse contra el suelo, fueron a investigar, se chocaron con un <i>alien</i> ". (S4)
"Una tienda de campaña". (S2)	"¿Una tienda de campaña? Pues los niños se quedaron cuidando del zombi, iba a decir del <i>alien</i> , en la noche y le dejaron en una tienda de campaña en la terraza de la casa". (S4)
"Mira, pues a mí no me sale el rey". (S5)	"Pon un judío". (S4)
"¿Qué pega un <i>alien</i> con un teatro?" (S2)	"Con un personaje". (S5)
"¿Y una pirámide con una abeja y un pez?" (S1)	"Un monstruo egipcio que tenía secuestrado a una abeja y un pez". (S4)
"Mira mis dados, ¿vale?: escarabajo, tienda de campaña, <i>alien</i> , reloj, ábaco, ojo, tierra, candado y, o un teatro, o un carnaval". (S2)	"Se va de camping o de picnic un escarabajo". (S1) "Y el reloj, un reloj mágico que puede hacer que las personas vayan al pasado o al futuro, y pueden verse en el futuro". (S4)

Fuente: Elaboración propia.

De igual forma, Sergio (S4) ha sacado a colación un tema político como posible punto de arranque de la historia colectiva ["Seño, ¿tú eres Trump o tú eres Hillary? ¡Yo soy Rajoy!" (S4). "Yo soy Albert Rivera" (S1). "¿Tú quieres construir un muro?" (S4)]. En realidad, dado su carácter extrovertido ["Tengo el Pokemon Luna, que me ha salido una luna. ¡Es verdad!" (S4)] e ingenio, le han pedido consejo en varias ocasiones ["Sergio, tú que tienes imaginación. A ver, Sergio, tú que tienes las ideas más claras, di ideas" (S2). "Y tú, Sergio, tú que tienes mucha imaginación, ve diciendo" (S3). "Sergio, tú, que tienes arte, cuéntate algo gracioso" (S1)].

La elaboración del relato colectivo es todo un ejemplo de inspiración. Han comenzado esbozando diversos planteamientos de cuya combinación ha derivado la trama principal. Efectivamente, tocan de distintos modos todos los temas que habían planteado:

Tabla 7.5.4.

Temas planteados/desarrollados en la historia colectiva (cuarta sesión)

TEMAS PLANTEADOS	TEMAS DESARROLLADOS
“Sobre <u>Donald Trump</u> . (S4) Entre americanos y estadounidenses para derribar el muro de Donald Trump”. (S1)	En la historia hay dos bandos y la finalidad es eliminar sus diferencias para que todo vuelva a la normalidad.
“De <u>Dover</u> ”. (S1 y S4)	La indumentaria que el grupo musical español <u>Dover</u> (S1 y S4) utiliza en la portada del álbum <i>Devil came to me</i> está relacionada con la temática abordada. La letra de la popular canción, que recibe el mismo título que el álbum, va acorde con el <u>contenido</u> de su relato: <i>This is the end, but I’m not surprised</i> (Es el final, pero no me sorprende): “Por fin acabó...” <i>You will burn in hell</i> (Arderás en el infierno): “Cogimos un lanzallamas y todos los zombis que se pasaban los quemamos. Ignacio y César se cruzaron y tenían las mismas armas. Fuimos directamente al líder, la seño María Dolores, desintegramos a todos los zombis. Cuando llegamos, hicimos una gran llamarada y, por fin, acabamos con la seño”.
“Del <u>colegio</u> . (S1) De que ha explotado el colegio”. (S5)	“Cuando ya estábamos en nuestros respectivos puestos, se escuchó un golpe. No nos lo podíamos creer, el colegio se había partido en dos”.
“De un <u>perro volador</u> ”. (S3)	“Yo en mi sueño miré hacia el cielo y me encontré a mi perro imaginario, Doge, volando”. (S4)
“De la seño: La historia de la seño, la <u>biografía de la seño</u> , enamoración de la seño”. (S1)	Introducen a María Dolores (I) como personaje a través de una <u>mención anticipada</u> : “¡¡¡El sueño era sobre zombis y eran los niños de la clase, y la seño era su líder LOL!!!” (Todos)
“De un <u>apocalipsis zombi</u> ”. (S4)	La historia trata “de un grupo de amigos y un perro”. (S4) “De nosotros cinco, que vamos al colegio y nos encontramos que toda la clase son zombis, hasta la seño, y la seño es líder de ellos e intenta matar a todos”. (S1)
“De un <u>virus</u> muy peligroso, que las personas se contagiaban”. (S4)	“Los transportamos a comprobar el estado de ambos. Cuando estábamos echándoles un vistazo para ver cómo estaban (Sergio y Carla)... y eran zombis”.

Fuente: Elaboración propia.

Las armas (metralletas, cuchillos con veneno, lanzallamas y armas láser) se basan en sus películas y videojuegos favoritos. Igualmente, las mascotas actantes (Pikachu, delfín, billete, perro, montaña rusa) y sus paradójicos atributos que los personifican (Pikachu cobra vida, un delfín nada sin agua, varios billetes hablan, un perro vuela, una montaña rusa no baja) son fruto de sus gustos y aficiones con un claro trasfondo mediático. Todo personaje de ficción tiene un acompañante o referente con quien/que comparte cualidades, produciéndose peculiares conjunciones entre sujetos y personajes, animales u objetos. El mismo Spider-Man mencionado por Ignacio es un claro ejemplo [“Y que salga como un Spider-Man zombi” (S1)].

La tabla resume estos aspectos:

Tabla 7.5.5.

Nivel denotativo/connotativo del caso – Actividad Explain Everything (cuarta sesión)

HISTORIA	SUJETOS	IMAGINACIÓN
TEMÁTICA	“Sobre <u>Donald Trump</u>”. (S4) “Entre americanos y estadounidenses para derribar el muro de Donald Trump. Una historia de política, noticias”. (S1) “De <u>Dover</u>”. (S1 y S4) “Del <u>colegio</u>”. (S1) “De que ha explotado el colegio”. (S5) “De un <u>perro volador</u>”. (S3) “De la <u>seño</u>: La historia de la seño, la <u>biografía de la seño</u>, enamoración de la seño”. (S1) “De un <u>apocalipsis zombi</u>. De un grupo de amigos y un perro”. (S4) “De nosotros cinco, que vamos al colegio y nos encontramos que toda la clase son zombis, hasta la seño, y la seño es líder de ellos e intenta matar a todos”. (S1) “De un <u>virus</u> muy peligroso, que las personas se contagiaban”. (S4)	<i>Donald Trump</i> <i>Dover</i> Colegio Perro volador Biografía de la seño Apocalipsis zombi Virus

HISTORIA	SUJETOS	IMAGINACIÓN
ARMAS/ MASCOTAS/ ATRIBUTOS	“Espera, voy a hacer <u>un cuchillo</u>. ¿Tú, qué vas a llevar?”. (S4) “Una <u>espada láser de Star Wars</u>”. (S1) “¿Y el perro va a tener...?”. (S4) “<u>Una espada</u>”. (S2) “Y el perro no usa nada”. (S4) “Cada uno tiene una <u>mascota</u>. Tú, un <u>pájaro</u>”. (S4) “Y yo tengo un <u>Pikachu</u>”. (S1) “Tío, cada uno tiene una mascota”. (S4) “El <u>perro volador</u>”. (S1) “Sí, yo tengo una mascota que es un perro volador. Pero cada uno tiene una cosa especial. Yo me encontré un perro volando, que era mi perro imaginario, Doge. Y justo miramos al techo y nos encontramos a mi perro volando. Yo quiero tener un perro. Sí, Doge”. (S4) “Un delfín, ¿no? <u>Un delfín volador</u>”. (S1) “Pero la <u>montaña rusa</u> no es fantástica, es que no es un personaje”. (S1) “Una montaña rusa que habla. Bueno, a lo mejor habla y nadie lo sabe”. (S2) “Es <u>mágica</u>, es de magia. OMG. Sí, la montaña rusa, en vez de caerte, <u>habla y vuela</u>; y solo hay un tren, y era el misterio del tren. Todo tiene que tener una mascota, un algo que vuele, un algo”. (S1) “¿Puedo poner que me tocaba la <u>lotería</u>?”. (S3) “Que te tocó la lotería y los <u>billetes hablaban</u>. Que tenías un billete de un millón de euros que hablaba”. (S1) “Pues yo lo quiero tener también”. (S2)	Armas: <u>cuchillo</u>, <u>espada láser de Star Wars</u>. Mascotas: <u>Pikachu</u>, <u>perro volador</u>, <u>delfín volador</u>, <u>montaña rusa mágica</u> (habla y vuela), <u>billete hablador</u>.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, se exponen aportaciones de la muestra que reflejan los tipos de comprensión ligadas a las herramientas cognitivas de Egan (1997):

Tabla 7.5.6.

Herramientas cognitivas (cuarta sesión)

HERRAMIENTAS COGNITIVAS		
Comprensión somática	Sentidos del cuerpo	“Cuando ya estábamos en nuestros respectivos puestos, se escuchó un golpe. No nos lo podíamos creer, el colegio se había partido en dos”. (Historia colectiva)
	Respuestas emocionales	“Nos despedimos con tristeza, con la esperanza de volvernos a ver, pero podríamos acabar mal muchos de nosotros”. (Historia colectiva)
	Apegos emocionales	“¡Que no, que no vamos a matar a mis padres!”. (S1)
	Humor	“¡¡¡El sueño era sobre zombis y eran los niños de la clase, y la seño era su líder LOL!!!”. (Todos en la Historia colectiva)
	Lo inesperado – incongruencia	“Un día 25 de marzo de 2017, cinco amigos se van a casa de uno de ellos, llamado Ignacio, a dormir. Eras las seis y veinticinco de la mañana. De repente se despertaron de un salto”. (Historia colectiva)
	Musicalidad	“El Óscar (S1) , que lo otorgan por el esfuerzo y trabajo (S1) . Me ha gustado mucho, es muy bonito (S2) . Es sentimental (S3) , me toca (S4) en la patata (S3) ”.
	Ritmo	“La dama y la chica después van a pasar la misma vida de Morris dentro de la biblioteca” (S1) . “Cada persona que llega a la biblioteca va haciendo lo mismo, le va pasando lo mismo. Por ejemplo, a la dama, a Morris le pasa lo mismo que a la dama, y a la niña le pasará lo mismo que a Morris” (S2) .
	Patrones	“No he podido dormir. He soñado algo terrible y monstruoso. En mi sueño había un delfín que podía perseguirte sin agua”. (S2 en la Historia colectiva)
	Gestos y comunicación	“Han tenido que coger a los mejores”. (El S2 junta los dedos pulgar e índice)

HERRAMIENTAS COGNITIVAS

Comprensión mítica	Historias	“Pero, ¿una historia sobre qué? Venga, ¿de qué hacemos la historia? Ideas (S1). Sobre Donald Trump (S4). Vamos a ver, entre americanos y estadounidenses para derribar el muro de Donald Trump (S1). No, en la ciudad, no. En el colegio (S3)”.
	Lo abstracto y las emociones	“Es que el jueves tenemos música, nuestra seño... Es un pack completo de alegría”. (S1)
	Opuestos binarios y su mediación	“La montaña rusa, en vez de caerte, habla y vuela, y solo hay un tren, y era el misterio del tren”. (S1)
	Vívidas imágenes mentales	“Yo en mi sueño miré hacia el cielo y me encontré a mi perro imaginario, Doge, volando”. (S4 en la Historia colectiva)
	Chistes y humor	“¿Puedo poner que me tocaba la lotería?”. (S3) “Que te tocó la lotería y los billetes hablaban. Que tenías un billete de un millón de euros que hablaba”. (S1) “Pues yo lo quiero tener también”. (S2)
	Metáforas	“Vimos a la Reina zombi María Dolores, y nosotros huimos, pero primero le disparamos con la pistola láser, pero se regeneró”. (Historia colectiva)
	Sentido de misterio y acertijos	“Por fin acabó...”. (Historia colectiva)
	Juegos y dramatización	“Ahora no me deja escribir Pikachu. Era Pikachu: ‘He tenido un sueño terrible. Me perseguían... zombis. Mi compañero, Pikachu...’ ” (El S1 imita la voz de Pikachu)

HERRAMIENTAS COGNITIVAS

Comprensión romántica	Extremos y límites de la realidad	“Si estoy yo que un tornado se está llevando la casa, yo no me voy a poner a correr por la casa, yo quiero morir en ese momento porque, si de todas maneras me voy a morir por el tornado... Es tu casa desde esa altura como una casa, y te partes las piernas. El hombre está persiguiendo algo, no sé si a su mujer, el libro o lo que sea. Yo me quedo dentro de la casa agarrado al techo”. (S4)
	Emociones, asombro y admiración	“Entramos al cuarto de baño y... se escuchó: LOL ‘¿Quién será?’”. (Todos en la Historia colectiva)
	Asociación con las cualidades heroicas	“Todavía nos veíamos, pero de repente vino una manada de zombis salvajes y cogimos nuestras armas y nos los cargamos a todos”. (Historia colectiva)
	Cuestiones de detalle (colecciones, pasatiempos, etc.)	“Y nos encontramos un perro Shiba Inu, y se hizo nuestro amigo porque le salvamos la vida. (S4) Y que salga como un Spider-Man zombi. (S1) Espera, voy a hacer un cuchillo. (S4) Y metemos pistolas láser de <i>Star Wars</i> . Que salga Darth Vader (S1)”.
	Humanización y personificación del conocimiento	“Nos fuimos a casa de Ignacio a hacer un antídoto para revivir a todo el mundo. Cuando lo hicimos, lo lanzamos, y toda la gente fueron revividas. Y todo volvió a la normalidad sin que nadie recordara nada”. (Historia colectiva)
	Cambio de contexto y juego de roles	“Cada uno tiene una mascota. Tú, un pájaro. (S4) Y yo tengo un Pikachu. (S1) Tío, cada uno tiene una mascota. (S4) El perro volador. (S1) Sí, yo tengo una mascota que es un perro volador. Pero cada uno tiene una cosa especial (S4)”.
	El ojo gráfico	“Dibujad cinco niños entrando en una casa. (S2) ¿Cinco niños? Pues ponle una casa y ya está. Ponle una casa, no hace falta que dibujéis los niños. (S4) Pero, la casa, si la podéis dibujar un poquito más..., os lo agradezco (S2)”.

HERRAMIENTAS COGNITIVAS

Comprensión filosófica	Necesidad por la generalidad	“Cristiano y Messi son famosos y no hacen eso”. (S1)
	De jugador trascendente a agente histórico	“El libro anciano no estaría vivo, porque el libro del huevo fue el que dijo que lo leyera para que estuviera vivo”. (S4)
	Esquemas generales y sus anomalías	“Hay que empezar por la mitad de los hechos, (S1) o por mitad de la historia, o por el final sin contarlos (S2) ”.
	Búsqueda de la autoridad y la verdad	“De repente, investigando en la clase, nos miramos de reojo y vimos que Carla y Sergio no estaban. Nos dio por mirar por la ventana y los vimos muertos, llenos de sangre en el recreo”. (Historia colectiva)
	Procesos sobre resultados	“Cogimos el portátil de Ignacio e hizo un mapa del colegio. Después de una hora, terminamos todo el plan y nos dirigimos todos al colegio. Una vez dentro nos separamos por un trío que lo formaba Eugenia, Patricia y Marta, y la pareja formada por Ignacio y César”. (Historia colectiva)
	Definición del yo	“Yo intentaba que la gente se llevara bien, y me encontré justo a dos personas que eran como, por ejemplo, Ignacio y yo, que a él le gustaban los digitales y a mí me gustaban los de páginas, y éramos superbuenos amigos”. (S4)

HERRAMIENTAS COGNITIVAS

Comprensión irónica	Límites del lenguaje	“Se le ha refrescado la mente al pensar en su amada”. (S3)
	Uso auto-reflexivo del lenguaje	“No, porque no lo quiero seleccionar todo. Ahora esto lo copio, vale. (S2) Lo cortas. (S1) Y ahora lo copio. Sí, es verdad. Lo corto, vale. Ahora, se queda aquí esto, que esto sí cabe (S2)”.
	Modulación de los distintos tipos de comprensión	“La ventaja es la eficiencia a la hora de trabajar, y que el producto puede llegar a ser mayor; y la desventaja es que es difícil ponerse de acuerdo y que, como uno la lee, es culpa de todos. La responsabilidad es del equipo. (S1) Sí, es verdad, es culpa de todos, no solo del que lo ha hecho mal (S2)”.
	Apreciación por la ambigüedad	“La que se ve en todos lados con el pelo corto, rubia. (S3) Miley Cyrus. (S4) No. (S3) Miley Cyrus y Hannah Montana es lo mismo (S4)”.
	La postura socrática	“¿Y si lo grabamos todo y, después, contamos la historia al final?”. (S1)
	Coalescencia	“Vale, entonces son los zombis y la seño, (S2) el líder zombi. (S1) Son zombis, menos nosotros (S3), porque van convirtiendo. Nosotros somos los siguientes, somos los únicos cinco que somos personas y tenemos que ir ayudando a la ciudad, y tenemos que solucionar el problema (S2)”.

Fuente: Elaboración propia.

7.6. ESTEREOTIPOS SEXISTAS

Sin duda, la historia colectiva ha influido en este apartado de manera favorable. La diacronía es positiva y se aproxima a un planteamiento feminista hasta tal punto que, en un recorrido visual por el único dibujo grupal, se aprecian sus iniciales en colores neutros sobre un fondo blanco [“Ahora, cambia de colores”. (S4) “¿Dónde están los colores?” (S5) “¡Que no hay más colores!” (S2)]. Aunque los colores azul y rosa se corresponden con un chico y una chica respectivamente.

Como se ha comentado, comienzan a escribir la historia dos sujetos diferentes a los que posteriormente se incorporan a la muestra, lo que provoca cambios en la estructura y apariencia que no afectan a los emoticonos de expresiones faciales, intercalados en el diálogo en consonancia con sus palabras.

Han decidido transformarse en protagonistas de su historia colectiva como sujetos agentes, equilibrando la cantidad de personajes de ambos géneros. En efecto, los dos sujetos pacientes principales han inclinado esta balanza a favor de las mujeres [“Vimos a la Reina zombi María Dolores, y nosotros huimos, pero primero le disparamos con la pistola láser, pero se regeneró. Subimos... Eugenia, Patricia y Marta fuimos a cinco años; y ahí estaba la compañera de la reina zombi, llamada Gala”].

Sus actos locutivos asocian sujetos y mascotas neutralmente, vinculándose, por ejemplo, Pikachu y un perro a los chicos; y un delfín, un billete y una montaña rusa a las chicas:

IGNACIO.- “OMG. He tenido un sueño terrible. Me perseguían zombis y mi compañero era Pikachu, y lo llevaba en el hombro”.

MARTA.- “No he podido dormir. He soñado algo terrible y monstruoso. En mi sueño había un delfín que podía perseguirte sin agua”.

SERGIO.- “Yo en mi sueño miré hacia el cielo y me encontré a mi perro imaginario, Doge, volando”.

CARLA.- “Yo en mi sueño soñé que estaba en una montaña rusa arriba del todo y no podía bajar y intenté salir, y me caí encima de un zombi, y venían muchos más.

PATRICIA.- “Yo en mi sueño me tocó la lotería y los billetes hablaban”.

Las armas utilizadas [“Los recogimos y los equipamos con armas y nos pusimos rumbo a la casa de Ignacio. Una vez separados, nosotras, con nuestras metralletas y cuchillos con veneno, nos dirigimos hacia Infantil; y nosotros estábamos equipados con armas láser (pistola láser y sable láser) y nos dirigimos a Primaria”] y su funcionalidad para realizar acciones heroicas [“Todavía nos veíamos, pero de repente vino

una manada de zombis salvajes y cogimos nuestras armas y nos los cargamos a todos (César e Ignacio). Vimos a la Reina zombi María Dolores, y nosotros huimos, pero primero le disparamos con la pistola láser, pero se regeneró. Mientras huíamos de los zombis, nos encontramos muchas armas. Cogimos un lanzallamas y a todos los zombis que se pasaban los quemamos. Ignacio y César se cruzaron y tenían las mismas armas. Fuimos directamente al líder, la seño María Dolores, desintegramos a todos los zombis. Cuando llegamos, hicimos una gran llamarada y, por fin, acabamos con la seño”] son las mismas para todos. Nadie destaca por encima de los componentes del grupo, al igual que ocurre con el antídoto que restaura el mundo imaginario, del que todos son creadores [“Nos fuimos a casa de Ignacio a hacer un antídoto para revivir a todo el mundo. Cuando lo hicimos, lo lanzamos, y toda la gente fueron revividas”].

Las grabaciones de audio contienen, principalmente, voces femeninas, a pesar de que la escena corresponda al momento en el que Sergio (S4) y Carla (S5) piden ayuda a sus compañeros.

En pocas palabras, la presencia femenina no queda relegada a un segundo plano, manteniéndose un clima equitativo entre ambos géneros, como se muestra seguidamente:

Tabla 7.6.1.

Estereotipos sexistas: colores, mascotas, armas. Historia colectiva (cuarta sesión)

	SUJETOS	COLORES SELECCIONADOS	MASCOTAS	ARMAS
S1	Ignacio	Azul	Pikachu	Armas láser (pistola láser y sable láser) Lanzallamas
S2	Marta	Rosa	Delfín	Metralletas Cuchillos con veneno Lanzallamas
S3	Patricia	Morado	Billete	Metralletas Cuchillos con veneno Lanzallamas
S4	Sergio/César	Rojo	Perro	Armas láser (pistola láser y sable láser) Lanzallamas
S5	Carla/ Eugenia	Amarillo	Montaña rusa	Metralletas Cuchillos con veneno Lanzallamas

Fuente: Elaboración propia.

8. QUINTA SESIÓN

8.1. PROCESO

Se puede decir que la fecha de esta sesión coincide con la de las entrevistas finales, pues, aunque se han propuesto tareas a lo largo de todo el proceso de investigación y en el período ubicado entre la cuarta y la quinta sesión, en esta última se han perfilado y comentado los aspectos más significativos de los trabajos pendientes de finalizar, y se ha hecho entrega de varios análisis publicitarios elaborados durante el horario escolar por diversos grupos de alumnos. Por tanto, no se ha producido ningún *impasse*, ya que la totalidad del semestre ha estado cargada de trabajo productivo que ha generado bastante material fructífero, como se mostrará a lo largo del análisis de esta sesión.

Todo ello se ha debido fundamentalmente a la pasión que han despertado los nuevos contenidos y técnicas de aprendizaje, lo que la muestra ha expresado abierta y repetidamente ante el resto de colegas. Por ello, muchos componentes del grupo-clase han querido unirse a la realización de algunas actividades, debiendo la investigadora idear nuevos modos de ampliar tareas y distribuciones. Esto ha podido materializarse en el análisis colectivo de anuncios publicitarios o colaboraciones esporádicas en la banda sonora de la historia colectiva correspondiente a la cuarta sesión, que han finalizado en horario de recreo.

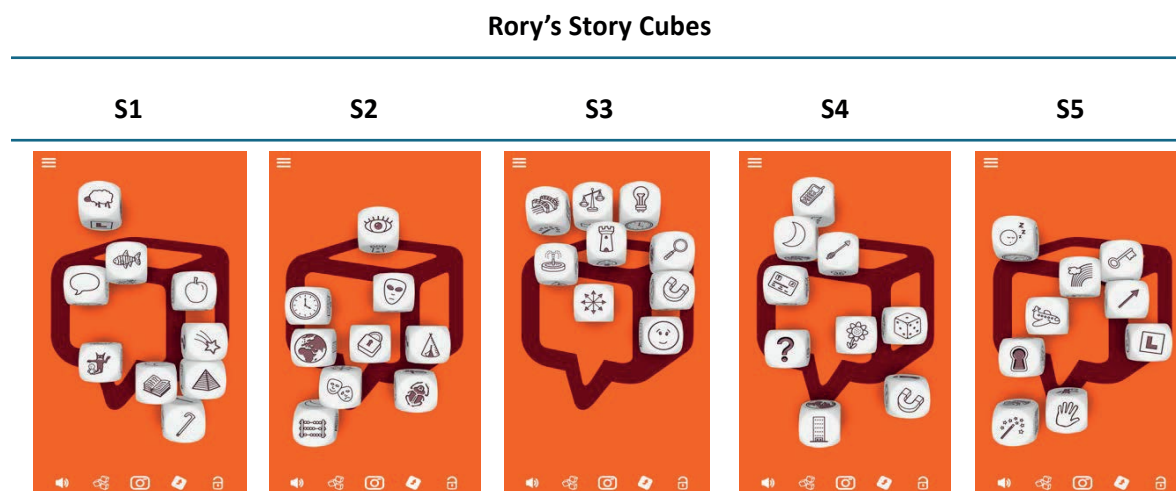
A modo general se han propuesto las siguientes tareas:

- Analizar anuncios.
- Realizar varias presentaciones de PowerPoint (Microsoft, 2018).
- Ampliar historias¹⁶ con los elementos que se indican a continuación.

¹⁶ Las narraciones de la muestra se encuentran en el Anexo A.

Tabla 8.1.1.

Asignación elementos narrativos/muestra – Actividad Rory's Story Cubes (quinta sesión)



- Crear un fondo de pantalla.
- Dibujar *expressive lines* con una línea temática determinada.
- Inventar y grabar una conversación telefónica entre dos personajes.
- Transformar un diálogo en cómic.
- Hacer esquemas con la ayuda de la aplicación Inspiration Maps (Diagramming Apps LLC, 2019).
- Inventar adivinanzas.

8.2. INTRODUCCIÓN

Ante la actitud inesperada de dos sujetos de la muestra, varias familias del grupo se han ofrecido voluntarias para que sus hijos reemplacen a estos sujetos, lo que la investigadora valora y agradece enormemente. Los sujetos recién incorporados se han comprometido voluntariamente a coger el testigo de aquellos que han decidido abandonar la investigación tras la cuarta sesión, proporcionando un número de contacto para informar a sus familiares de los pasos a seguir y un correo electrónico (he recibido tres por parte del **S5**) como alternativa al WhatsApp, lo que ha posibilitado el envío de los documentos necesarios para acometer las tareas propuestas. A diferencia de la muestra inicial, los nuevos **S4** y **S5** han realizado varias tareas en un corto intervalo de tiempo, demostrando su bondad y valentía para retomar el proceso de aprendizaje sin alterarlo, lo que ha sido invaluable, pues han adquirido en tiempo récord una gran cantidad de conocimientos. De este modo, el dos de junio les he advertido del envío en breve de la primera tarea. Efectivamente, al día siguiente (sábado, tres de junio) les he proporcionado el enlace al cortometraje animado y les he pedido, en primer lugar, que lo visualicen por la gran cantidad de información que les va a proporcionar, pues ha sido la base de las historias creadas hasta el momento. También he enviado por correo electrónico la historia a continuar, de manera analógica o digital, haciendo uso de los elementos de la imagen que refleja una tirada con Rory's Story Cubes (Asmodee Digital, 2009). Por supuesto, me he ofrecido a resolver sus dudas en cualquier momento y les he agradecido su esfuerzo. Por ello, el **S5** me ha preguntado el modo de abrir archivos en Word, al igual que lo ha hecho la muestra, por ejemplo, el dieciocho de marzo para saber el modo de pasar una historia a un *pendrive* o imprimirla.

A partir de la semana siguiente (cinco y siete de junio) y teniendo muy presente los acotados márgenes temporales de los que hemos dispuesto, se han demandado únicamente las tareas más significativas, entre ellas, hacer un esquema de la historia modificada utilizando una aplicación gratuita de la que se ha proporcionado el enlace. Finalmente, por dificultades técnicas que les han surgido, han utilizado el formato analógico.

Mientras tanto, los sujetos más avanzados (**S1**, **S2** y **S3**) han realizado, a principios de junio, un PowerPoint en el que han actuado como profesores, enseñando con total libertad, es decir, sin pautas establecidas, el modo de analizar un anuncio, pudiendo basarse en un *spot* ya analizado o en cualquier otro, tomando en consideración, de modo general, las características de los anuncios en cuanto a protagonistas, colores, etc.

Las tareas quedan registradas de manera pormenorizada en la siguiente tabla:

Tabla 8.2.1.

Relación de últimas tareas (quinta sesión)

ÚLTIMAS TAREAS		
FECHA	MUESTRA	TAREAS
13/06/17	S1	Crea un fondo de pantalla con los personajes principales de vuestra historia grupal. Deberá contener una leyenda o eslogan.
13/06/2017	S2	Imagina que descubres la habitación más misteriosa y fascinante. Dibuja <i>expressive lines</i> que cambiarán de forma y tamaño en función de tus sensaciones.
15/06/17	S3	Inventa una conversación telefónica entre dos personajes de la historia colectiva. Grábala.
15/06/17	S4	Crea un diálogo de la historia común entre los personajes que quieras y de la secuencia que elijas. Luego, transfórmalo en cómic utilizando bocadillos de diálogo o pensamiento, incluyendo onomatopeyas u otros recursos literarios, e inventando tus propias ilustraciones. No debe faltar el sentido del humor. Puedes presentarlo en PowerPoint o escaneado. También puedes dibujarlo en el bloc de dibujo.
15/06/17	S5	Inventa una adivinanza sobre algún aspecto desconocido de la historia colectiva. Transfórmala en infografía. No debe faltar el sentido del humor.

Fuente: Elaboración propia.

8.3. ANÁLISIS PUBLICITARIO

Como se ha señalado, durante el proceso de investigación el grupo-clase se ha involucrado de manera voluntaria en el análisis de varios *spots* publicitarios, formando, en ocasiones, pequeños grupos de cuatro a siete integrantes en los que un componente de la muestra ha actuado de guía para enseñar las nociones aprendidas a sus colegas. Por ejemplo, el **S5** ha buscado en Internet información relativa a su anuncio, pero, en contrapartida, su grupo es el único que ha iniciado su análisis con un borrador que se ha ido puliendo gradualmente, añadiendo nuevos detalles y nominando las intervenciones realizadas por cada uno de sus integrantes. También es el grupo que ha realizado el mayor número de interpretaciones, casi todas ligadas con sentimientos (emoción, dolor, alegría, tristeza, amor, orgullo...). Para facilitar la categorización y análisis de estas intervenciones, se ha pasado el contenido digital

al formato analógico y se han utilizado los mismos parámetros que en sesiones anteriores. El único indicador que no se ha mencionado ha sido el correspondiente a estereotipos de género, al no haberse encontrado, probablemente, ningún ítem determinante.

Tabla 8.3.1. 1718 19 20

Ítems propuestos por la muestra para la lectura crítica de anuncios de televisión (quinta sesión)

Variable: <u>Lectura crítica de anuncios de televisión</u>		
Indicadores		Ítems propuestos por el alumnado
Identifica el producto y la marca que se anuncia	S1	El anuncio trata sobre una aplicación llamada Glovo.
	Grupo	¿Qué se anuncia? Los AirPods ¹⁷ del iPhone7.
	S1	¿Qué marca es? Apple.
	S2	Se anuncia una pizza.
		La marca del producto es Casa Tarradellas ¹⁸ .
	S4	Se anuncian pipas. Lo anuncia la marca Grefusa ¹⁹ .
	Grupo	¿Qué anuncia?
	S5	¿De qué tipo?
		¿Qué anuncia el anuncio?
		Coca-Cola, bebida refrescante.
		¿De qué tipo anuncia el producto?
		Con emoción, dolor.
		¿Qué tipo de bebida anuncia?
		Coca-Cola normal.
		¿Cuál es el logotipo?
		Coca-Cola ²⁰ .

17 Apple (2017)
18 Casa Tarradellas (2016)
19 Grefusa (2017)
20 Coca Cola (2009)

Variable: Lectura crítica de anuncios de televisión

Indicadores		Ítems propuestos por el alumnado
Reconoce y analiza las características del producto, sus ventajas y utilidad, así como si se explica su uso en el anuncio	S1	El producto es de una aplicación para móviles, <i>tablets</i> , ordenadores, etc. La utilidad de esta aplicación es la posibilidad de poder comprar en cualquier momento y lugar cosas importantes y necesarias en nuestra vida cotidiana. El beneficio es el de poder comprar las cosas en un momento que sea necesario inmediatamente. Y sus ventajas son por ejemplo que estén disponibles en toda España, que es cosa que no suele ser muy común. Yo creo que se explica a la perfección la utilidad de este producto.
	Grupo	¿Para qué sirve?
	S1	Sirven para escuchar música sin hacer falta un cable.
	S2	El producto es comestible, plano, circular y contiene alimentos. Sirve para alimentarse. Sí, se explica. La ventaja y el beneficio del producto es que te alimenta.
	S4	El producto sirve para comer.
Analiza críticamente el anuncio desde el punto de vista de las necesidades y deseos del destinatario	Grupo	¿Qué tipo de bebida anuncia?
	S1	¿Viendo el anuncio comprarías el producto? Sí, porque el producto es útil y además es muy buena marca. Comprando el producto, ¿lo utilizarías? Sí, porque es el último producto en el mercado y es útil. ¿Comprarías el producto por la marca? Sí, porque es una de las mejores marcas del mercado.
	Grupo	¿Lo comprarías? ¿Por qué?
	S5	Sí, porque es una bebida refrescante y energética.
	S1	La intención seguramente del producto sea para personas adultas, no para niños.
Identifica el <i>target</i> o público al que va dirigido el anuncio y el usuario del producto	Grupo	¿A quién va dirigido el anuncio?
	S1	Va principalmente dirigido a los adultos.
	S2	Este anuncio va dirigido a todas las personas que les guste la pizza (niños, adultos...).
	S4	Va dirigido a las personas que le gusten las pipas.
	Grupo	¿A quién se dirige?
	S5	A la mujer pariendo.

Variable: Lectura crítica de anuncios de televisión

Indicadores	Ítems propuestos por el alumnado	
Describe con detalle los personajes del anuncio, distinguiendo su rol protagónico y características, y discriminando mecanismos racionales y emotivos	S1	Son personas adultas totalmente normales, no son ni famosos ni ricos.
	Grupo	¿Cómo es la persona del anuncio?
	S1	Es una persona que vive cómodamente económicamente. Es un chico joven, más o menos veinticinco años, y de color. ¿Te gustaría ser la persona del anuncio? Sí, porque vive muy bien. ¿El personaje es así en la vida real? No, porque eso es imposible. ¿Cómo va vestido el personaje? Está vestido con una gorra, una chaqueta de cuero, chándal, tenis blancos y los AirPods. En resumen, va vestido informalmente.
	S2	Las personas que intervienen son de todas las edades.
	S4	Al principio salen dos niños y dos niñas hablando. Las personas que intervienen en el anuncio son jóvenes.
	Grupo	¿Cómo crees que es el señor mayor?
	S5	¿Piensas que todos tenemos que ser iguales? ¿Cómo crees que es el señor mayor? Suertudo. ¿Piensas que todos tenemos que ser igual que el señor mayor? Sí, porque él te enseña que en la vida se puede todo. ¿Quién es el protagonista? El anciano. ¿Quieres ser como el del anuncio? ¿Por qué? Sí, porque demuestra su vida feliz.

Variable: Lectura crítica de anuncios de televisión

Indicadores		Ítems propuestos por el alumnado
Reconoce el uso de efectos sonoros en el anuncio	S1	Sí, de fondo suena una música tranquila y agradable que concuerda bien con el tema del anuncio. Y también están los efectos más típicos, como el de la tele.
	Grupo	¿Hay música? ¿Cuál? ¿Hay cambios?
	S1	Sí. Comienza con un piano, y se van añadiendo un canto femenino y más instrumentos, entre ellos la batería, piano... Es una música movida que cada vez va aumentando a nivel de volumen y es más marchosa.
	S2	Sí, hay efectos sonoros. Empieza tocando como una especie de órgano o piano y después le sigue un violín. También hay otro que es cuando la abuela se para y empieza a hablar. Y el último efecto sonoro que he escuchado es que cuando la abuela termina de hablar, la música empieza a sonar más fuerte y más alegre que antes.
	S4	Había efectos sonoros.
	Grupo	¿Qué te transmite la música de fondo?
	S5	¿Dónde empieza la música más fuerte? ¿Qué instrumento sale en la canción? ¿Qué te transmite la música de fondo? Alegría. ¿Dónde empieza a sonar la música más fuerte? En el minuto uno. ¿Por qué crees que empezó ahí? Porque el vídeo sale más alegre. Di qué instrumento sale más fuerte en el anuncio (la música de fondo). Piano y violín. ¿Qué te transmite ese instrumento? Piano: Emoción.

Variable: Lectura crítica de anuncios de televisión

Indicadores	Ítems propuestos por el alumnado	
Describe con detalle los rótulos que aparecen en el anuncio	Grupo S1	¿Salen letras? ¿Cómo son? Sí. Son blancas, de tamaño medio y se encuentran en el centro de la imagen. Al ser de color blanco las letras, no contrastan con la imagen.
	S2	Las letras del anuncio son amarillas y pequeñas.
	S4	Algunas palabras que dicen salen alrededor en idiomas diferentes. Al final salen distintos tipos de pipas (sal, agua sal, beicon, Tijuana, etc.). Las palabras aparecen en los laterales, arriba y abajo.
	Grupo S5	¿Qué letras? ¿Cuál es el fondo? ¿Por qué? ¿Al principio sale más oscura y se va poniendo más clara? ¿De qué color son las letras? Blancas.
	S1	Creo que sí, pero no tan espectacular como lo dicen en el anuncio, aunque no estoy diciendo ni que sea mala ni falsa. En mi opinión, es buena aplicación.
Deduce la efectividad del producto a través del anuncio y argumenta su respuesta	Grupo S1	¿Crees que el producto funciona tal como se dice en el anuncio? No, porque no se muestra, aunque el producto funciona seguramente bien.
	S2	Creo que sí funciona como muestra en el anuncio, porque se supone que el producto es para poder comérselo y en el anuncio, como bien acabo de decir, se la están comiendo.
	Grupo S5	¿Crees que el anuncio anuncia tal como es el producto? No.

Variable: Lectura crítica de anuncios de televisión

Indicadores	Ítems propuestos por el alumnado	
Identifica algunos planos y movimientos de cámara y su utilización	S1	Sí, hay movimientos en la mayoría de escenas, que sirven para hacer cambios de un tema a otro.
	Grupo	¿Cómo es el lugar donde se hace el anuncio?
	S1	Al principio sale un barrio de clase baja y después sale un barrio de clase media-alta.
	S2	Sí, hay movimientos de cámara. Por ejemplo, el primero es cuando la abuela se levanta de la mesa. El segundo es cuando va a coger la pizza de la nevera. El tercero es cuando agrandan la imagen porque la mujer dice que va a hacer una pizza, pensando que si la hacía, se iban a quedar más tiempo en la casa. Y hay tres movimientos cuando están comiendo. Estos son: cuando mueva la cámara a la izquierda, cuando la mueve a derecha y cuando se aleja la imagen. Y el último movimiento de cámara es cuando sale la casa y alejan la imagen. Estos movimientos los utilizaron para mostrar momentos de cambio.
	S4	Hay cambios de cámara en el anuncio y cuando empiezan a hablar, la cámara se mueve y se acerca a las personas que hablan. Salen unas pipas cantando. De fondo hay una mano con dos pipas en la mano. Hay movimientos de cámara de un lado a otro, lo utilizaron para enfocar distintas cosas.
	Grupo	¿Cuál es la escena más bonita?
	S5	¿En qué planos están? ¿En qué plano aparece la escena favorita? En todos.

Variable: Lectura crítica de anuncios de televisión

Indicadores		Ítems propuestos por el alumnado
Recuerda la frase más importante o eslogan del anuncio y expresa sus impresiones	S1	Bueno, al ser un anuncio corto (treinta segundos), yo creo que todo es importante. Pero si tuviera que quedarme con algo, me quedaría con la frase en la que explica la utilidad de la aplicación.
	Grupo	¿Cuál es la frase principal, “eslogan”?
	S1	<i>Practically magic.</i>
	S2	Sí. La frase más importante del anuncio es: “Como en casa en ningún sitio”.
	S4	La frase más importante del anuncio es: “Solo pasa con pipas G”.
Identifica el argumento que se utiliza para desarrollar el anuncio	Grupo	¿Cuál es el slogan?
	S5	Estás aquí para ser feliz. ¿Qué quiere provocar en el consumidor? (Emociones) Que vivas la vida.
	Grupo	¿Para qué vino a verla?
	S5	¿Cuál es la escena más bonita para ti? Cuando el anciano cuenta su vida. ¿Por qué reúnen al señor más mayor con el bebé más menor? Para enseñarle cómo es la vida.
	Grupo	¿Cuáles son los colores que destacan? El blanco y negro, además son los únicos.
Reconoce colores y los asocia con sensaciones y/o emociones	S1	¿Qué sentimiento desprenden esos colores? Intentan resaltar lo blanco. Y suelen producir tristeza y antigüedad. ¿Por que esta todo el anuncio en blanco y negro? El blanco y negro hace que el anuncio parezca antiguo; para crear un contraste, al ser un producto muy moderno, y parezca antiguo.
	Grupo	¿De qué color son las letras?
	S5	¿Qué te hace sentir ese color? ¿De qué color es el fondo del final? ¿Por qué? Claro, porque sale todo más alegre. ¿Qué te transmite el blanco? Alegría, paz, solidaridad. ¿Qué te transmite el color marrón (de la Coca-Cola)? Tristeza, preocupación. ¿Qué te transmite el rojo? Amor, amistad.

Variable: Lectura crítica de anuncios de televisión

Indicadores		Ítems propuestos por el alumnado
Descubre los mensajes latentes ocultos en los manifiestos a través de la descripción y argumentación	Grupo S1	¿Qué simboliza andar por las paredes? Que muestra superioridad al que lo lleva. ¿El anuncio es realista? No, es imposible andar por las paredes y las cosas que hace el señor. ¿Por qué ese personaje y no otro? Para dar conciencia a la gente que ser de otro color no es nada malo. ¿Por qué ese escenario? Para demostrar que los AirPods dan poder.
	Grupo S5	¿Por qué reúnen al señor más mayor con el bebé más pequeño? ¿Qué transmite la mujer? Dolor, alegría y emoción. ¿Qué te transmite el deporte? Cansancio y también que adelgazo. ¿Por qué sale en botella la Coca-Cola? Porque así la vida es más larga. ¿Cuál es la escena? La del parto. ¿Cómo se siente el hombre al contarle toda su vida a la mujer? Orgulloso por la vida que lleva. ¿Qué te transmite la mujer al nacer el bebé? Alegría, emoción, paz y amor. ¿Qué expresión facial tiene? Dolor, alegría. ¿Qué te transmite el deporte? Cansancio y ganas. (Al principio sale más oscuro y al principio más claro). ¿Por qué sale en botella el producto? Porque la botella es más grande y te enseña que la vida también.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8.3.2.

Análisis general de la lectura crítica de anuncios de televisión (quinta sesión)

ANÁLISIS GENERAL				
Variable: <u>Lectura crítica de anuncios de televisión</u>				
Indicadores	S1	S3	S5	
Identifica el producto y la marca que se anuncia	X	X	X	
Reconoce y analiza las características del producto, sus ventajas y utilidad, así como si se explica su uso en el anuncio	X	X	X	
Analiza críticamente el anuncio desde el punto de vista de las necesidades y deseos del destinatario	X	X	X	
Identifica el <i>target</i> o público al que va dirigido el anuncio y el usuario del producto	X		X	
Describe con detalle los personajes del anuncio, distinguiendo su rol protagónico y características, y discriminando mecanismos racionales y emotivos	X		X	
Reconoce el uso de efectos sonoros en el anuncio	X	X		
Describe con detalle los rótulos que aparecen en el anuncio	X	X		
Deduce la efectividad del producto a través del anuncio y argumenta su respuesta	X	X	X	
Identifica algunos planos y movimientos de cámara y su utilización.	X	X	X	
Recuerda la frase más importante o eslogan del anuncio y expresa sus impresiones	X	X	X	
Identifica el argumento que se utiliza para desarrollar el anuncio			X	
Reconoce colores y los asocia con sensaciones y/o emociones		X	X	
Descubre los mensajes latentes ocultos en los manifiestos a través de la descripción y argumentación	X		X	

Fuente: Elaboración propia.

8.4. ANÁLISIS NARRATIVO

S1

El **S1** hace entrega de la continuación de la historia del **S2** el mismo día de la entrevista final, el jueves tres de agosto, debido a problemas con sus dispositivos, habiendo introducido los elementos de los datos de manera oral. Esa tarde le muestro las fotos para elaborar el fondo de pantalla, dada la imposibilidad de reunir a la muestra. En esta nueva creación narrativa se han seguido apreciando saltos espaciales y temporales. Ignacio ha sintetizado correctamente la información de su historia, aunque al principio se haya limitado a hacer una lectura (**I**: Cuéntamelo con tus palabras en lugar de leerlo):

S1: “Cuando decidí que mi vida terminó, pensé que podía protegerla para toda su vida. Un día no tenía comida, porque le castigaron por no hacer caso. Le di comida, aunque ella no sabía que yo estaba aquí. Pensando sobre qué hacer, le consulté a Dios, y dijo: ‘La decisión es toda tuya’. Y yo le contesté: ‘Vale, gracias’. [...] Entonces... No... Le contesté: ‘Vale, gracias, voy a por ella’. Entonces, yo fui para ayudarla para toda su vida, porque estábamos hechos el uno para el otro (El **S1** sonríe). Llegué y pegué al timbre de su casa, y la niña que la acogía en su casa, que estaba en la parada del autobús, ya era mayor, tenía unos trece años, y mi amiga, la muñeca, tenía cinco años, al igual que yo. Le dije: ‘Hola, ¿te acuerdas de mí?’ Y contestó: ‘Un momento. ¡Ah, sí! Eras la que trajo a mi muñeca María Dolores a casa. Te llamabas... Ya me acuerdo: *Las aventuras de Marta*’. Yo le contesté: ‘Exacto. Te acuerdas de mí. No veas cómo has crecido’. Me dijo que pasara a su casa”.

Y ha sabido insertar tres elementos nuevos, como indicaba la actividad:

S1: “Entré en la habitación y gritó: ‘¡*Las aventuras de Marta*!, ¡Cuánto tiempo!’, y yo dije nostálgicamente: ‘María Dolores, te he echado mucho de menos’. Nos dimos un abrazo, y la niña decidió que los dos viviéramos juntos. Todas las noches yo le contaba una historia y, al mes, nos casamos. La boda fue muy emotiva y fue mucha gente. La abuela de la niña fue y nos regaló una oveja de regalo de boda, y a mí me quería comer. Entonces, había en el hall del hotel una especie de pirámide con animales dentro, y la oveja pasó allí la noche para que nosotros pudiéramos estar en paz y, de mientras, buscarle una casa para que ella viviera al lado nuestra. Colorín colorado, este cuento ha acabado”.

En su relato, Ignacio menciona elementos evangélicos (oración, boda, oveja). Del mismo modo, indica haber ofrecido como alimento en su relato un pez y una manzana. Aunque el dios al que se refiere puede tratarse de una estrella o de la figura del mentor, muy relacionada con los videojuegos.

Por otra parte, ha sido el primero en realizar el esquema con la aplicación Inspiration Maps (Diagramming Apps LLC, 2019), que ha entregado el veintiuno de agosto. Si algo caracteriza el trabajo de Ignacio es su sofisticada ramificación y descripción detallada de cada elemento.

S2

Marta realiza la entrega del relato, continuación del correspondiente al **S1**, el día cinco de junio. Lo ha vinculado a la dinámica *transmedia* mediante el científico protagonista. Asimismo, ha mostrado una gran soltura en la creación de *expressive lines*, aunque ha preferido asociarlas a la historia colectiva mediante sentimientos, siguiendo las pautas indicadas. Durante la entrevista final, ha sido *PJ Masks*, una serie de Disney Channel que ve con su hermana de vez en cuando, la única fuente de inspiración que ha recordado Marta. En ella aparecen muchos científicos locos y tres niños que deben arreglar los desperfectos que estos personajes ocasionen:

S2: “Por ejemplo, hay un capítulo que uno de los científicos locos, digamos... Por la mañana habían abierto una nueva atracción en la feria, que era de un tren que iba superrápido, una montaña rusa, y por la noche el tren había desaparecido. Entonces, pues eso era que un científico lo había robado, porque su laboratorio se había vuelto loco y había empezado a andar solo. Entonces, se había quedado sin laboratorio y había robado el tren. Y los *PJ Masks*, pues, los tres niños, fueron a devolver el tren a su sitio”.

Marta reconoce que “lo del científico” le ha influido a la hora de escribir su historia. Curiosamente, se trataba del mismo personaje que ha incluido Ignacio en su narración. Marta ha incluido los elementos demandados a través de asociaciones. Por ejemplo, las trampas han surgido de dar “vueltas a lo del ábaco y no sabía cómo meterlo, y se me ocurrió que, como entraban en una juguetería que estaba allí el científico, digamos, escondido, pues, como no quería que nadie entrase a verlo, pues que había puesto trampas para que entrasen”. Por otra parte, “el acertijo” le ha permitido “meter el ábaco de alguna manera [...] ya que hay trampas, voy a poner un acertijo que es de pensar un poco”. De igual forma, ha sintetizado su historia en la trama del esquema, que ha ramificado junto a los personajes y el final de este relato.

S3

El entusiasmo inicial de Patricia se ha ido disipando a medida que se han acercado las vacaciones de verano. Ha inventado y grabado un diálogo, insertando los elementos de los dados en dos tramas: la de su propio diálogo y la del esquema, plasmando en este último la continuación de la historia de Sergio, pero dejando patente su sobrada habilidad para ramificar correctamente cualquier contenido

real o imaginario, pues algunos personajes que nombra son compañeros del grupo de clase. De la misma manera, lo ha adornado con emoticonos que enfatizan la intención del mensaje: el amor de pareja. Es de destacar en su diálogo la ingeniosa inserción de todos los elementos demandados y su formidable dramatización, cuya grabación me ha enviado por WhatsApp. La trama del esquema refleja un universo idealizado en el que convierte a un personaje masculino en antagonista de un reino basado en el amor verdadero, rasgo distintivo de todas sus creaciones. Se trata de un mago que intenta romper el vínculo entre Sebas y Elsa, pero que no logra su malvado objetivo. Al final, los protagonistas vuelven a unirse y surge una nueva pareja formada por el villano de la historia y un nuevo personaje femenino.

S4

El quince de junio, César recibe por WhatsApp la última tarea a realizar. El **S4** ha perfeccionado sus creaciones a medida que las ha ido desarrollando. De hecho, observando sus esquemas, nada haría sospechar su tardía incorporación. Así, se aprecia también una evolución del ingenio en la trama de la tarea final respecto al diálogo inicial, continuación del realizado por el **S3**. En ambas ha sabido transmitir dinamismo mediante saltos a diversos escenarios, lo que crea una analogía con sus aficiones: la primera temporada de la serie *Dragon Ball* y los videojuegos (UNA SEMANA DESPUÉS, EN EL CINCO DE JULIO, UN DÍA DESPUÉS, EN LA PIRÁMIDE, EN LA CÁMARA, EN LA CÁMARA DEL TESORO, PASADO EL MES DE VACACIONES). Igualmente, se sirve de la inserción de trampas, la obtención de un tesoro (“Esquivamos todas las trampas y, puf, aparecimos aquí”; “¡¡¡Mira el tesoro!!! Son muchas monedas de oro, somos ricos”) y de interjecciones (“¡¡¡YUJU!!!”, “¡¡¡Bien!!!, ¡¡lo conseguimos!!!”, “¡Mira, Morris, un teléfono móvil!”, “Uff, ¡¡Me deja!!!”, “Uff, ¡¡¡Mira una cámara secreta!!!!”, “¡¡MIRA!!!, ¡¡¡Mira el tesoro!!!, ¡¡¡¡YUJU!!!!”) para mostrar sus habilidades narrativas, reflejando también su exquisita educación (“¿Me puedes decir qué es un libro, por favor?”, “Muchas gracias por explicarme lo que es un libro”, “Y gracias a esto pude terminar el libro”, “Muchas gracias, Morris”, “De nada”).

Tras no poca insistencia por mi parte, la entrevista final tiene lugar el veinticuatro de julio en los pasillos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UMA. César se ha mostrado nervioso, pero ha contado su historia con fluidez:

S4: “[Después de que acabase la historia de los zombis], el colegio se arregla. Entonces, Jake y Paul, ¿vale?, dos alumnos del colegio... nuevos, que acaban de entrar... que uno quería irse de vacaciones, ¿no?, habían cogido unas vacaciones para ir a Egipto, y su amigo quería ir con él y le dijo que sí a sus padres. Entonces, cuando estuvieron allí, encontraron como un periódico en el suelo diciendo que dos arqueólogos, ¿no?, iban a encontrar un tesoro en una pirámide, ¿no?, y los dos... y se atrevieron a ir a las pirámides. Después de un equis tiempo, pues cuando exploraron casi todas las pirámides, pues encontraron una que todavía

no la habían explorado, y esa era la pirámide que había, que ahí estaba dentro el tesoro. Había... dentro de la pirámide había muchas trampas, ¿no?, para llegar al tesoro. Los dos arqueólogos, los dos niños, se encontraron al arqueólogo, a los dos arqueólogos, en huesos, a ver, como *esqueletizados*, en un agujero, que se cayeron allí, y les mataron con las trampas, ¿no? Después de pasar muchas trampas y de todo, ¿no?, pues llegaron al fin a la cámara del tesoro. Ahí se encontraron el tesoro y, cuando llegaron a sus casas, pues ahí ya se estaban imaginando todas las cosas que podían hacer con el tesoro, y lo repartieron por la mitad, y todo el mundo... y los dos se fueron para su parte. Ya está”.

S5

El ritmo algo acelerado de las últimas sesiones ha influido de manera diferente en los sujetos recientemente incorporados a la muestra. Eugenia, al igual que su compañero, se ha esforzado bastante, pero le ha costado más sobrellevar el ritmo de fin de curso, en el que, a veces, se han debido realizar tareas de manera consecutiva (por ejemplo, los días dos y tres de junio): envíos, infografías... para asimilar bien los contenidos. Durante el transcurso de esta sesión, la he animado a indicar el inicio (**S5**: “Era una niña que soñaba con ir al paraíso de los libros”), nudo (**S5**: “Un día, Martina se despertó y vio que toda la casa estaba destrozada, y se lo contó al hombre, y se enfadó; pero hablaron y, después, se reconciliaron”) y desenlace (**I**: “Donde se soluciona todo”) de su historia, basada en la del **S5 inicial**, lo que ha hecho sin problema.

Para elaborar el esquema, ha contado con la ayuda del **S2**, junto al que ha conseguido progresivamente una mayor síntesis y resultados más estéticos, como se aprecia en las imágenes del Anexo A. Me entregó sus esquemas el ocho de julio.

Al **S5**, al igual que a sus compañeros, le gustan los videojuegos y la lectura. Tiene la *Wii*, por lo que a veces juega a “videojuegos como el *Mario Bros*, o algo de eso porque me divierte”. Lo mismo le sucede con los “libros de aventuras, pero últimamente no me estoy leyendo mucho”. Concretamente, le encanta “Agatha Christie [...] porque a mi madre le gustaba también mucho, y yo tengo muchos libros. Pues, yo me pongo a verlos y a lérmelos. Me gustan mucho”. Aunque pudiera parecer que sus gustos difieran de los actuales, la investigadora considera estos libros de misterio antiguas sagas. El salto del terreno literario al audiovisual se produce con la serie *The Walking Dead*.

S5: “Fui una vez al centro con mi tía y, entonces, pues había de estos de *The Walking Dead* y de series y, entonces, pues a mí me daban miedo [...] Entonces, yo iba mirando para atrás a ver si venían los zombis y, de repente, me di la vuelta y me encontré un zombi aquí, y empecé a chillar por el centro y, desde allí, ya los odio, no puedo ver una serie de zombis. Bueno, *The Walking Dead* la veo, pero asustada, con la almohada”.

Precisamente, para realizar la historia colectiva se había tomado como referencia esta serie, aunque ella no pareciera haberse inspirado en sus aficiones para escribir el relato:

S5: “Fue sobre la marcha. Me puse a hacerlo y ya, pues, se me vinieron cosas a la cabeza y yo las fui poniendo [...] No sé, se me ocurrió porque se me vino a la cabeza y, pues, fui poniéndolo así para que quedara bien”.

Sin embargo, ha variado ligeramente la trama conforme a sus deducciones personales acerca de los personajes y la situación:

S5: “[...] lo interpreté un poco [...] yo en mi imaginación puse que se casaron y decidieron hacerse una casa de los libros”.

El **S5** se ha identificado con el personaje femenino, mediante el que ha reflejado sus gustos (campo, magia) y espíritu pacificador, mostrando la necesidad del diálogo para resolver cualquier conflicto. Asimismo, las interjecciones onomatopéyicas (“cuando, de repente, sonó la puerta ¡ipom, pom!!”, “riéndose a carcajadas ¡ija, ja, ja!!”) y reiteraciones (“de repente, ¡ipom, pom!! no se lo podía creer”, “una sonrisa de oreja a oreja”, “buscó y buscó”, “se tomaron un café/estuvieron todo el día tomando café”, “los libros estaban muy felices”, “el señor mayor y ella estuvieron todo el día tomando café y riéndose a carcajadas ¡ija, ja, ja!!”) enfatizan el contenido y lo dotan de autenticidad.

Para evaluar el grado de asimilación de los elementos narrativos, se han utilizado los indicadores de la tercera y cuarta sesión:

Tabla 8.4.1.

Adaptación de parámetros para el análisis narrativo (quinta sesión)

Variable: <u>Lectura crítica de narraciones</u>	
Indicadores	Ítems
Describe el argumento de la historia	¿De qué trata la historia?
Reconoce la narración como parte de su propia experiencia	¿Te has inspirado en algo?
Identifica el tema esencial de la historia	¿Cuál es el tema principal?
Conoce su intención como emisor	¿Qué mensaje transmite?
Analiza y valora la narración en función del beneficio de su contenido	¿Nos quiere convencer de algo?
Fija la intención con la que desarrolló la narración e inventa/extrapolaba una frase que exprese su propósito inicial	Si fuera un anuncio, ¿qué vendería? ¿Cuál sería su eslogan?
Distingue el rol de los personajes, sus características y cualidades	¿Qué tipo de personajes aparecen? ¿Quién es el protagonista? ¿Qué papel desempeña cada personaje? ¿Qué cualidades les caracterizan?
Diferencia la realidad de la fantasía	¿Son reales o imaginarios? Di elementos reales e imaginarios.
Señala el objetivo de los protagonistas y el principal impedimento para conseguirlo	¿Qué desean los protagonistas? ¿Qué/ quién les impide conseguirlo?
Delimita los lugares en los que transcurre la historia y los acontecimientos con los que se relacionan	¿Qué escenarios aparecen? ¿Qué ocurre en cada uno de ellos?
Concreta la época en la que sucede la historia y la interconexión entre eventos	¿Cuándo sucede la historia? ¿Cuál es el inicio, el nudo y el desenlace?

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8.4.2.

Evidencias del análisis narrativo (quinta sesión)

QUINTA SESIÓN	
Variable: Lectura crítica de narraciones	
Indicadores	Evidencias
Describe el argumento de la historia	“Que el malvado Iván quiere robarle el corazón a Elsa, pero aunque le mandará a cada uno a una punta del mundo, el amor de Sebas y Elsa es más fuerte que la magia malvada de Iván, y volvieron a estar juntos”. (S3) “Un día Martina se despertó y vio que toda la casa estaba destrozada. Se lo contó al hombre y se enfadó, pero hablando lo arreglaron”. (S5)
Reconoce la narración como parte de su propia experiencia	“Se llama <i>PJ Masks</i>, que hay muchos científicos locos”. (S2) “Fui una vez al centro con mi tía y, entonces, pues había de estos de <i>The Walking Dead</i> y de series y, entonces, pues a mí me daban miedo [...] Entonces, yo iba mirando para atrás a ver si venían los zombis y, de repente, me di la vuelta y me encontré un zombi aquí, y empecé a chillar por el centro y, desde allí, ya los odio, no puedo ver una serie de zombis. Bueno, <i>The Walking Dead</i> la veo, pero asustada, con la almohada”. (S5)
Identifica el tema esencial de la historia	“Morris quiere encontrar el camino de la felicidad y una mujer se lo dice con un libro”. (S4)
Conoce su intención como emisor	“Las trampas... no sé, porque, como le fui dando vueltas a lo del ábaco y no sabía cómo meterlo, y se me ocurrió que, como entraban en una juguetería que estaba allí el científico, digamos, escondido, pues, como no quería que nadie entrase a verlo, pues que había puesto trampas para que entrasen”. (S2) “Vidas y vueltas hacia el mismo lado. Gente inocente. Todas pagamos”. (S2) “No más muertos. Que el mundo esté en paz. No queremos más peleas”. (S2) “Nunca dejes que el mundo siga como es y nunca hagas nada que pueda fastidiar y hacer daño a nadie”. (S2) “Ahora lo repartiremos por la mitad”. (S4)

QUINTA SESIÓN

Variable: Lectura crítica de narraciones	
Indicadores	Evidencias
Analiza y valora la narración en función del beneficio de su contenido	“Todo se soluciona, Iván y María se casan y tienes tres hijos. Sebas y Elsa se casan y tienen cinco hijos”. (S3)
Fija la intención con la que desarrolló la narración e inventa/extrapoló una frase que exprese su propósito inicial	“[...] todos felices y comieron perdices”. (S3) Morris: “Un libro son historias repletas de emociones que se hacen para pasar el rato o para otras cosas”. (S4) “El señor le pidió perdón”. (S5)
Distingue el rol de los personajes, sus características y cualidades	“Nace en servilleta en vagón de tren para París”, “Le salen alas”. (S1) “El malvado Iván quiere robarle el corazón a Elsa”. (S3) Jake: “¡Cuántos laberintos hay! Quiero irme ya para la casa”. Paul: “¡¡¡MIRA!!! Los esqueletos de esos arqueólogos. Tengo mucho yuyu”. (S4) “Era aquel señor mayor [...] el señor furioso se fue corriendo de la casa y, del portazo que pegó, rompió la cerradura de la puerta”. (S5)
Diferencia la realidad de la fantasía	“Bajó del cielo para vivir con ella para siempre”. (S1) “Personajes: Sebastián, Elsa, Iván, María”. (S3) “Ahí se encontraron el tesoro y, cuando llegaron a sus casas, pues ahí ya se estaban imaginando todas las cosas que podían hacer con el tesoro”. (S4)
Señala el objetivo de los protagonistas y el principal impedimento para conseguirlo	“El malvado Iván quiere robarle el corazón a Elsa, pero aunque le mandará a cada uno a una punta del mundo, el amor de Sebas y Elsa es más fuerte que la magia malvada de Iván, y volvieron a estar juntos”. (S3) “Morris quería terminar su libro y vivió una gran aventura con su amiga Luna para encontrarlo”. (S4) Jake: “Mira el periódico del suelo. Dice que dos arqueólogos han desaparecido dentro de una pirámide buscando un tesoro. ¿Lo intentamos buscar?”. Paul: “Esquivamos todas las trampas y, puf, aparecimos aquí”. (S4)

QUINTA SESIÓN

Variable: Lectura crítica de narraciones	
Indicadores	Evidencias
Delimita los lugares en los que transcurre la historia y los acontecimientos con los que se relacionan	“Nace en servilleta en vagón de tren para París”, “Salió desde Málaga”, “Llegaron a París”, “Vieron el centro de París”, “Vieron Disneyland París”, “Y se va volando a Londres”. (S1) “UNA SEMANA DESPUÉS, EN EL CINCO DE JULIO, UN DÍA DESPUÉS, EN LA PIRÁMIDE, EN LA CÁMARA, EN LA CÁMARA DEL TESORO, PASADO EL MES DE VACACIONES”. (S4) “Vio que uno de sus libros iba siguiendo flechas que había en la escalera para subir”, “Se fue a dar un paseo por el campo”, “Lo encontró en un bar sentado”, “Una mañana de calor se presentó en su casa”. (S5)
Concreta la época en la que sucede la historia y la interconexión entre eventos	<u>Inicio</u>: “Era una niña que soñaba con ir al paraíso de los libros”. <u>Nudo</u>: “Un día Martina se despertó y vio que toda la casa estaba destrozada. Se lo contó al hombre y se enfadó, pero hablando lo arreglaron”. <u>Desenlace</u>: “Todos estaban felices”. (S5)

Fuente: Elaboración propia.

8.5. CREATIVIDAD

La muestra ha vuelto a mostrar su capacidad creativa en cada tarea acometida. De este modo, las herramientas cognitivas de Egan (1997) han estado presentes desde la inserción de nuevos elementos narrativos hasta la realización de las últimas tareas.

Tabla 8.5.1.

Herramientas cognitivas (quinta sesión)

HERRAMIENTAS COGNITIVAS DE EGAN			
OPUESTOS BINARIOS/ PENSAMIENTO ABSTRACTO	S1	Muerte/Vida	“Cuando decidí que <u>mi vida terminó</u> , pensé que podía protegerla <u>para toda su vida</u> ”.
		Escasez/ Abundancia	“Un día <u>no tenía comida</u> [...] <u>Le di comida</u> ”.
	S2	Paz/Enemistad	“Que el mundo esté en <u>paz</u> . No queremos más <u>peleas</u> ”.
		Parada/Movimiento Inercia/Actividad	“ <u>Nunca</u> dejes que el mundo <u> siga</u> como es, y nunca hagas nada que pueda fastidiar y hacer daño a nadie”.
		Muerte/Vida”	“Muertes”/”Supervivientes”
		Amistad/Rivalidad	“Compañeros”/”Amores rotos”
	S3	Presencia/Ausencia	“El repartidor <u>lo llevó a la casa</u> , pero no llegó, o sea, llegó pero que <u>no estaban en casa</u> y, al no estar en casa, pues el repartidor se lo volvió a llevar”.
		Exceso/Carencia	Jake: “Hemos explorado <u>muchas</u> pirámides y no hay <u>nada</u> ”.
	S5	Muerte/Vida	“Está <u>muerto</u> pero <u>vivo</u> también”.
		Apertura/Cierre	“La niña fue a <u>abrir</u> cuando, de repente, uno de los libros se lo impidió. La niña, asustada por la reacción de su libro, <u>cerró</u> la puerta con llave”.
		Alegría/Tristeza	“Se le puso una <u>sonrisa de oreja a oreja</u> cuando llegó, vio unos trucos impresionantes con la varita mágica. Cuando terminó la exhibición, se fue a casa, <u>triste</u> por lo que había sucedido ayer”.

HERRAMIENTAS COGNITIVAS DE EGAN

FANTASÍA/ METÁFORA	S2	Tarea final: <i>Expressive lines</i>	Muertes, tragedias, problemas, miedo, dolor, tristeza, gritos, soledad, caídas, desastres, vencidos, amores rotos /sensaciones, supervivientes, compañeros, corazón, olvidar.
	S3	Tarea final: Diálogo	"Tres días más tarde..."
	S4	Continuación de la historia	Lucidez = Palabras: "Es como si una flecha me impactara en la cabeza por lo que me acabas de decir".
		Continuación de la historia	Luna: "En mi estantería hay un dado mágico que si le traes lo que quiere, te concederá un deseo. Tienes que apretar el botón rojo y pensar el deseo".
		Tarea final: Cómic	Paul: "¡Qué <u>miedoso</u> eres!" Paul: "¡¡¡MIRA!!! Los esqueletos de esos arqueólogos. Tengo mucho <u>yuyu</u> ". Jake: "¿Ahora quién es el <u>miedica</u> ?"
	S5	Continuación de la historia	"Se lo contó con calma y tranquilidad".
NARRATIVA	S2	<i>Expressive lines</i>	"Vidas y vueltas hacia el mismo <u>lado</u> . Gente inocente. Todas <u>pagamos</u> ". (S2)
		Reto	"Los niños pequeños lo utilizan y las personas adultas <u>también</u> , en las salas de los médicos para que no te aburras lo suelen <u>poner</u> , y para descomponer números suele <u>ser</u> ".
	S5	Adivinanzas	- "Está muerto y ensangrentado, ¿qué es?". - "Está muerto pero vivo <u>también</u> , ¿qué es ?". - "Está ensangrentado y muerto pero vivo <u>también</u> , ¿qué es ?"
IMÁGENES	S1	Tarea final	Fondo de pantalla
	S4	Tarea final	Viñetas de cómic
CUENTOS	S1	Narraciones	Continuación de historias
	S2		Esquemas
	S3		Tareas finales
	S4		
	S5		

HERRAMIENTAS COGNITIVAS DE EGAN

HUMOR	S1	Continuación de la historia	"La abuela de la niña fue y <u>nos regaló una oveja de regalo de boda</u> , y a mí <u>me quería comer</u> ".
	S3	Tarea final: Diálogo	- "Muchísimas gracias a usted y si algún problema, llama por mí. <u>Ya somos amigas</u> ". - "Adiós, <u>tía</u> , hasta luego".
	S4	Continuación de la historia	Luna: "Mira qué suerte, una tarjeta de crédito".
		Continuación de la historia	Luna: "Vamos al supermercado. Allí encontraremos el imán y provisiones".
		Tarea final: Cómic	Jake: "Estoy amargado". Paul: "Uf, yo también. Menos mal que queda un día de colegio".
		Tarea final: Cómic	Paul: "Yo me voy a Egipto un mes. ¿Quieres venir?". Jake: "Síiiii". Paul: "Pues contactaré con tu padre, a ver si te deja".
		Tarea final: Cómic	Jake: "Mira el periódico del suelo. Dice que dos arqueólogos han desaparecido dentro de una pirámide buscando un tesoro. ¿Lo intentamos buscar?". Paul: "Venga. Pero mañana, que son las diez de la noche". Jake: "Claro que sí, guapi".
		Tarea final: Cómic	Paul: "Qué miedoso eres. Venga, que ya no hay marcha atrás. ¿No querías irte de aventura? Pues ya está, que te pesa el culo". Paul: "¡¡¡MIRA!!! Lo esqueletos de esos arqueólogos. Tengo mucho yuyu". Jake: "¿Ahora quién es el miedica, eh, Paul? Venga, a continuar, pero corramos".
		Tarea final: Cómic	Paul: "Ahora lo repartiremos por la mitad. Yo con mi parte voy a construir mansiones y quiero tener unos pedazos de coches". Jake: "Yo con la mía voy a hacer muchas mansiones, muchos coches y muchos parques acuáticos, normales, de atracciones..."

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8.5.2.

Nivel denotativo/connotativo del S1 (quinta sesión)



S1 – Rory's Story Cubes

DENOTACIÓN	CONNOTACIÓN
Oveja	Animal de compañía: "La abuela de la niña fue y nos regaló una oveja de regalo de boda, [...] la oveja pasó allí la noche".
Pez	Alimento: "Un día no tenía comida, porque le castigaron por no hacer caso. Le di comida".
Manzana	Alimento: "Un día no tenía comida, porque le castigaron por no hacer caso. Le di comida".
Bocadillo de diálogo	Conversación: "Le dije: 'Hola, ¿te acuerdas de mí?'. Y contestó: 'Un momento. ¡Ah, sí! Eras la que trajo a mi muñeca María Dolores a casa. Te llamabas... Ya me acuerdo: <i>Las aventuras de Marta</i> '. Yo le contesté: 'Exacto. Te acuerdas de mí. No veas cómo has crecido'. [...] Entré en la habitación y gritó: '¡ <i>Las aventuras de Marta</i> !, ¡Cuánto tiempo!', y yo dije nostálgicamente: 'María Dolores, te he echado mucho de menos'".
Sombra	Ocultamiento: "Ella no sabía que estaba yo aquí".
Estrella	Dios: "Le consulté a Dios".
Libro	Personaje: "Te llamabas... Ya me acuerdo <i>Las Aventuras de María</i> ".
Pirámide	Emplazamiento a modo de establo: "Había en el hall del hotel una especie de pirámide con animales dentro".
Bastón	Objeto asociado a la tercera edad: "la abuela de la niña".

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8.5.3.

Nivel denotativo/connotativo del S2 (quinta sesión)



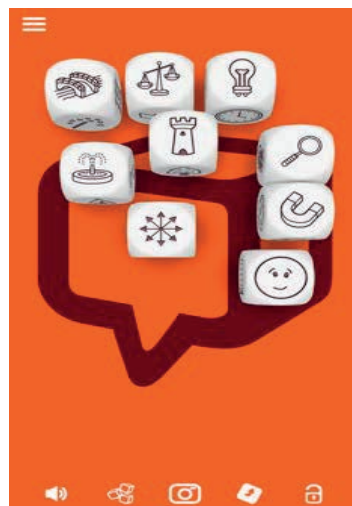
S2 – Rory's Story Cubes

DENOTACIÓN	CONNOTACIÓN
Ojo	Atención/Cuidado: “¡Ojo, corred más deprisa, que nos pilla!”.
Reloj	Falta de tiempo: “Pero el reloj corría en contra de los personajes”.
Máscara	Maldad: “quitándose la careta de malo”.
Mundo	Personas: “para hacer todo el daño posible a la Tierra”.
Candado	Prisión: “con un gran candado, para que no pudiese ni escapar y que no pudiera ser visto por nadie”.
Tipi	Jaula: “Se dieron cuenta de que el científico loco lo había encerrado en una tienda de campaña”.
Teatro	Dualidad bondad/maldad del científico: “y él pudiera seguir construyendo juegos enmascarados”.
Escarabajo	Peligro: “¡¡¡Un escarabajo gigante viene a por nosotros, corred!!!”.
Ábaco	Acertijo/Reto: “Los niños pequeños lo utilizan y las personas adultas también, en las salas de los médicos para que no te aburras lo suelen poner, y para descomponer números, suele ser”.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8.5.4.

Nivel denotativo/connotativo del S3 (quinta sesión)



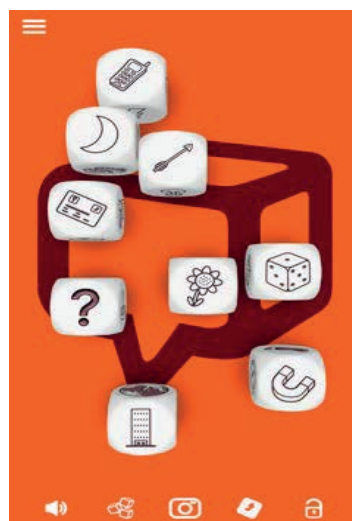
S3 – Rory's Story Cubes

DENOTACIÓN	CONNOTACIÓN
Puente	Resolución: "Ya me han comentado que ha llegado".
Balanza	Equilibrio: "Problema solucionado: puede pasar a recogerlo o, si no, el día que usted quiera se lo podemos mandar".
Bombilla	Alternativa: "¿Podría pasar a recogerlo?".
Fuente	Culminación: "Seguiré contando con vosotros".
Torre	Obstáculo: "No hay ningún problema". Guarida: "La magia malvada de Iván".
Lupa	Especificación: "Hola, buenas tardes. El otro día llamé para confirmar si había llegado un pedido a la calle Robinson Crusoe, portal 28, 1º 4".
Direcciones/Flechas	Ruta/Opciones: "Ah, bueno, vale, pero ¿podría pasar a recogerlo?".
Imán	Unión: "Ya somos amigas".
Smiley	Felicidad: "Sí, sí, sí, ya ha llegado. Ah, bueno, muchísimas gracias por todo. Seguiré contando con vosotros".

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8.5.5.

Nivel denotativo/connotativo del S4 (quinta sesión)



S4 – Rory's Story Cubes

DENOTACIÓN	CONNOTACIÓN
Móvil	Cámara fotográfica: Luna: "¡Mira, Morris, un teléfono móvil! Puedes hacer una foto preciosa de este paisaje".
Luna	Nombre del personaje protagonista femenino: Luna: "Morris, saca la tarjeta de crédito".
Flecha	Lucidez: "Es como si una flecha me impactara en la cabeza por lo que me acabas de decir".
Postal	Tarjeta de crédito: Luna: "Morris, paga con la tarjeta de crédito".
Signo de interrogación	Preguntas: Morris: "Perdone, ¿me puedes decir dónde hay un lugar alto para poder contemplar mejor a la flor hermosa de aquel y amplio bosque?". Luna: "¿Qué historia?". Luna: "¿Me puedes decir qué es un libro, por favor?". Luna: "Morris, ¿tú por casualidad tienes provisiones?". Morris: "No, ¿por qué lo dices?". Morris: "Pero, ¿dónde hay un supermercado?". Morris: "Luna, ¿por qué tienes muchos juegos de mesa?". Morris: "Bien, Luna, ¡¡lo conseguimos!! Pero ¿dónde estamos?". Morris: "¿Qué te pasa?".

DENOTACIÓN	CONNOTACIÓN
Flor	Culminación: Morris: “Perdone, ¿me puedes decir dónde hay un lugar alto para poder contemplar mejor a la flor hermosa de aquel y amplio bosque? Es para terminar mi historia”.
Dado	Magia: Luna: “En mi estantería hay un dado mágico que, si le traes lo que quiere, te concederá un deseo”.
Edificio	Construcción alta: Luna: “Es un rascacielos. Desde aquí se puede ver las flores”.
Imán	Condición: Dado: “Me tienes que traer un imán”. Luna: “Vamos al supermercado, allí encontraremos el imán y provisiones”. Luna: “Yo voy a por las provisiones y tú a por el imán”. Morris: “Y yo el imán”.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8.5.6.

Nivel denotativo/connotativo del S5 (quinta sesión)



S5 – Rory's Story Cubes

DENOTACIÓN	CONNOTACIÓN
Emoticono	Descanso: "Como ya era de noche, pensó que debería de irse a la cama, y eso hizo".
Arco iris	Felicidad: "Cuando abrió la puerta y vio aquel arco iris y a todos esos aviones volando, se le puso una sonrisa de oreja a oreja".
Llave	Seguridad: "Cerró la puerta con llave".
Avión	Alegría: "... y a todos esos aviones volando, se le puso una sonrisa de oreja a oreja".
Flecha	Indicación: "Se sentó en el suelo, cuando vio que uno de sus libros iba siguiendo flechas que había en la escalera para subir donde estaba todo lo que el señor mayor y la señora habían hecho".
Cerradura	Enfado: "El señor, furioso, se fue corriendo de la casa y, del portazo que pegó, rompió la cerradura de la puerta".
<i>Learner</i>	Incógnita: "Justo en la puerta, se encontró una señal que ponía una L. Ella, al no saber qué significaba, le preguntó a sus vecinos".
Varita mágica	Entretenimiento: "Al día siguiente, la niña tenía que ir a una exhibición de magia [...] cuando llegó, vio unos trucos impresionantes con la varita mágica".
Mano	Comienzo: "Entonces se puso manos a la obra".

Fuente: Elaboración propia.

8.6. ESTEREOTIPOS SEXISTAS

8.6.1. Narraciones

A pesar del aumento progresivo de la brevedad que ha caracterizado a este apartado a lo largo de las sesiones, las narraciones muestran varios aspectos sexistas vinculados con una concepción equivocada de la protección y del romanticismo, así como, en ocasiones, con una menor proporción de personajes femeninos:

- Sigue existiendo la necesidad masculina de asignar a la mujer un rol de víctima, protegerla y salvarla. Es más, se oculta ante ella, pero se vehicula a través del romanticismo en situaciones unidireccionales en las que no se atiende a la opinión femenina:

S1: “Cuando decidí que mi vida terminó, pensé que podía protegerla para toda su vida. Un día no tenía comida porque le castigaron por no hacer caso. Le di comida, aunque ella no sabía que yo estaba aquí. [...] Entonces, yo fui para ayudarla para toda su vida, porque estábamos hechos el uno para el otro”.

Por otra parte, la mujer toma posteriormente un rol activo, al decidir, de manera precipitada, acoger en su casa a *Las aventuras de Marta*:

S1: “Nos dimos un abrazo, y la niña decidió que los dos viviéramos juntos”.

- Las relaciones románticas culminan en boda:

S1: “Todas las noches yo le contaba una historia y al mes nos casamos. La boda fue muy emotiva y fue mucha gente”.

- En algunos casos, aumenta el número de personajes femeninos, aunque algunas protagonistas carecen de denominación:

S1: “La abuela de la niña fue y nos regaló una oveja de regalo de boda”.

En otros, por ejemplo, tanto en la serie *PJ Masks* de Disney Channel mencionada por el **S2** como en la historia del **S4**, la mayor parte de los personajes son masculinos. De hecho, el comic se basa en dos chicos.

- El **S3** vuelve a empoderar a su personaje femenino. En el diálogo, la mujer se muestra amigable, resolutiva y segura de sí misma. En contraposición con esta idea, permanece la del amor idealizado, culminando su historia en doble boda.

- La narración del **S4** coloca a la mujer en el mismo nivel o a un nivel superior que al hombre, pues el tercer personaje que aparece en escena, el dado, es un objeto animado. El personaje femenino, Luna, cobra un protagonismo especial, otorgándosele una capacidad de raciocinio que convierte a Morris en un subordinado. Es ella quien dicta los pasos a seguir para posibilitar la consecución del exitoso final:

LUNA.- “Mira, sígueme para que puedas contemplarla”.

MORRIS.- “Vale, señorita Luna”.

LUNA.- “Mira, súbete encima mía para que puedas llegar antes y también puedas continuar tu historia”.

MORRIS.- “Vale”.

LUNA.- “Tienes que apretar el botón rojo y pensar el deseo”.

LUNA.- “Vamos al supermercado, allí encontraremos el imán y provisiones”.

LUNA.- “Morris, saca la tarjeta de crédito”.

MORRIS.- “Vale”.

LUNA.- “Yo voy a por las provisiones y tú a por el imán”.

MORRIS.- “Vale”.

LUNA.- “Morris, paga con la tarjeta de crédito”.

MORRIS.- “Vale”.

LUNA.- “Venga, móntate encima mía otra vez”.

MORRIS.- “Vale”.

LUNA.- “Aprieta el botón rojo y se lo entregas”.

MORRIS.- “Sí”.

- El **S5** ha mostrado en su historia la auténtica amistad entre un señor mayor y una niña, a quienes coloca al mismo nivel pues, aunque el señor mayor se encuentre ausente en la mayor parte de la narración, se nombra a menudo, y las acciones de la protagonista se enfocan en aclarar el conflicto que ha surgido entre ambos.

8.6.2. Colores

El uso de los colores hace apreciar los siguientes aspectos:

- El **S1** ha realizado el fondo de pantalla con las imágenes que le he proporcionado. La muestra ha posado como auténticos artistas en posición de defensa para el objetivo de mi cámara de móvil. El propio Ignacio se ha encargado, posteriormente, de recortar las siluetas e incluirlas sobre el fondo del lugar donde transcurre la acción de la historia colectiva, que ha encontrado hábilmente en Internet, pero ha olvidado incluir la leyenda o eslogan demandados. En este fondo de pantalla, el color rosa está muy presente en los atuendos femeninos, lo que sigue indicando una clara predilección por este color en función del género.
- Como se ha señalado, el **S2** ha dibujado un poema visual inspirado en la historia común. Tras mostrarle varios ejemplos, ha sido capaz de trasladar con todo detalle su visión de la historia a este formato. Marta ha combinado en su dibujo elementos como estrellas, corazones y rayas que simulan los barrotes de una cárcel, una espiral que da la sensación de movimiento y una piruleta rosa de grandes dimensiones que convierte, una vez más, a este color en el protagonista de la imagen:

Tabla 8.6.2.1.

Percepciones que los colores provocan en el S2 (quinta sesión)

S2	
COLOR	ASOCIACIÓN
Rosa	Muerte, pelea, inercia, actividad.
Naranja	Desilusión, tristeza, tragedia, problema, grito, paz.
Verde	Bucle, inocencia, consecuencia, caída, desastre, derrota.
Azul y amarillo	Sensación, supervivencia, amistad, corazón, olvido, guerra, gente, soledad, tragedia,

Fuente: Elaboración propia.

- El **S4** no ha sabido dar una explicación coherente sobre la asociación del color naranja al colegio (“Porque se me ocurrió”), pero ha sido gratificante apreciar que uno de los niños del dibujo llevaba puesta una camiseta rosa. A pesar de que “no tenía más colores en la casa de mi abuela y cogí ese”, también ha explicado con total naturalidad que “da igual que si, por ejemplo, a ti te gusta, por ejemplo, el morado o el rosa, no tiene que ver que tú seas, por ejemplo, que tú quieres ser niña.

Ahora, a una niña le gusta el azul o el verde, y todo, no tiene por qué que quiera ser un niño”:

Tabla 8.6.2.2.

Percepciones que los colores provocan en el S4 (quinta sesión)

S4	
COLOR	ASOCIACIÓN
Naranja	Colegio
Verde	Parque Vacaciones Pirámide (esmeraldas)
Amarillo	Arena de Egipto
Azul	Casa
Rosa	Camiseta del niño Color para niños y niñas

Fuente: Elaboración propia.

- El **grupo del S5** ha realizado la siguiente interpretación de los colores presentes en su anuncio, lo que confirma que los colores claros transmiten positivismo, al contrario de lo que sucede con los oscuros. De la misma manera, el rojo se asocia al amor:

Tabla 8.6.2.3.

Percepciones que los colores provocan en el antiguo S5 (quinta sesión)

Antiguo S5	
COLOR	ASOCIACIÓN
Blanco	Alegría Paz Solidaridad
Marrón	Tristeza Preocupación
Rojo	Amor Amistad

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, en la tarea final del **S5** predominan colores intensos que asocia supuestamente al terror, aunque todo hace pensar que esta elección se basó en sus gustos personales: fucsia, verde, morado, amarillo, celeste, naranja. El rosa y el azul tienen un papel protagonista en ambas infografías.

Eugenia no ha dispuesto de mucho tiempo para realizar esta tarea, pues no posee las herramientas tecnológicas adecuadas, por ello la ha realizado en mi casa el mismo día de la entrevista final. A pesar de no haber podido incluir la adivinanza, ha sabido elegir un fondo apropiado para la trama de la historia colectiva. Lo más significativo de estas imágenes es la variación del color, y el aumento del tamaño y la cantidad de personajes, que permiten apreciar la evolución del proceso.

9. ENTREVISTAS FINALES

9.1. PROCESO

- Entrevistar a la muestra y a sus progenitores.

Los cuestionarios se han elaborado teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación. La creatividad está muy presente en ambos sondeos y figura implícitamente en cada interrogante. Las preguntas se han realizado en el orden indicado con el objeto de facilitar la asociación y expresión de ideas. Esta jerarquía difiere de la utilizada para el análisis de datos, en la que se han establecido cinco categorías comunes: Gustos y aficiones, Tecnologías en el hogar, Tecnologías en familia, Tecnologías en la escuela y Evaluación general. Las preguntas se han planteado conforme a la edad y circunstancias personales de cada sujeto, pero persiguen el mismo fin en ambos casos. Cada categoría se divide en códigos descriptivos y analíticos que cubren los diferentes ámbitos.

Se muestran seguidamente el contenido y categorización de las entrevistas:

CUESTIONARIO ALUMNADO

- ¿Te gusta leer libros con imágenes? ¿Y comentarlos con alguien? ¿Con quién?
- ¿Te gusta hacer fotos? ¿De qué/quién? ¿Qué te gusta más, colorear una fotocopia o hacer un dibujo libre? ¿Por qué?
- ¿A qué te gusta jugar? ¿También a videojuegos? ¿A cuáles? ¿Te gusta más jugar con ordenador/videoconsola o sin aparatos electrónicos? ¿Solo o en compañía? ¿Crees que jugar a videojuegos te ayuda en algunas asignaturas? ¿Cómo? ¿Te has inspirado en algún videojuego/libro/serie de televisión... para crear las historias? ¿En cuáles? ¿En qué momentos?
- ¿Utilizas mucho estos aparatos en casa? ¿A diario? ¿Y crees que te ayudan a ser más creativo? ¿Qué te gusta más, estar con tu familia o jugar a la Play? ¿Y te gusta jugar con tu familia a la Play?
- ¿Tienes perfil en Instagram? ¿Lo compartes con alguien? Cuando cuelgas algo en Internet, ¿intentas que sea diferente a lo de los demás? ¿En qué?
- ¿Cuáles son las aplicaciones que más utilizas? ¿Para qué las utilizas?

- ¿Te gustaría poder utilizar más el ordenador en el cole? ¿Crees que aprenderías más o que te distraerías más? ¿Por qué?
- ¿Crees que las actividades que haces con ordenador en clase te ayudan a aumentar tu imaginación, o son mecánicas y repetitivas? ¿Qué actividades te gustaría hacer en clase con el ordenador/*tablet*/móvil?
- ¿Crees que es importante que en clase se dedique un rato al estudio de la imagen con el ordenador? ¿Cuántas horas piensas que deberían dedicarse a esto?
- ¿Qué es lo que más te gusta de estos dispositivos? ¿Qué es lo que menos te gusta de estos dispositivos?
- ¿Te han gustado las actividades que hemos hecho? ¿Cambiarías algo?

CUESTIONARIO FAMILIAS

- ¿Hay muchas imágenes en vuestra casa (libros, cuadros, fotos...)? ¿Leéis en familia libros con imágenes? ¿Los comentáis?
- ¿Tenéis alguna afición relacionada con la imagen, como la fotografía, la pintura...? ¿La compartís con vuestros hijos? ¿De qué manera?
- ¿Crees que es bueno ser creativo en la vida? ¿Podría abrir puertas en algún sentido?
- ¿Crees que la escuela enseña a los niños y niñas a usar la imaginación en actividades que requieren el uso del ordenador? En tu opinión, ¿por qué sí/por qué no?
- ¿Recuerdas algún juego con el que hayas desarrollado tu imaginación? ¿Cuál? ¿Jugabas a videojuegos o usabas ordenadores en tu infancia? ¿Crees que los ordenadores, las videoconsolas, las *tablets*, los móviles y todos los dispositivos electrónicos en general pueden sustituir a los juegos tradicionales? ¿Por qué? ¿Y pueden aumentar también la imaginación? ¿Por qué?
- ¿Crees que lo digital repercute en la vida familiar? ¿En qué sentido?
- ¿Crees que los dispositivos multimedia forman parte de una rutina diaria en el hogar? ¿Esta rutina estimula la imaginación? ¿Crees que pueden sustituir momentos de juego/interacción familiar o crees que pueden ser parte de estos momentos?
- ¿Tenéis perfil en Instagram? ¿Lo compartís con vuestros hijos? ¿Piensas que estas redes son creativas no solo en cuanto a imagen, sino también en cuanto a narración?
- ¿Cuáles son las aplicaciones que más utilizáis? ¿Para qué las utilizáis?

- ¿Crees que la enseñanza debe hacerse cargo del estudio de la imagen con ayuda del ordenador? ¿Cuántas horas piensas que deberían dedicarse a esto?
- ¿Qué valorarías de estos dispositivos? ¿Qué criticarías de estos dispositivos?

Tabla 9.1.1.

Cuestionario alumnado (entrevista final)

CUESTIONARIO ALUMNADO	
GUSTOS Y AFICIONES	¿Te gusta leer libros con imágenes? ¿Y comentarlos con alguien? ¿Con quién? ¿Te gusta hacer fotos? ¿De qué/quién? ¿Qué te gusta más, colorear una fotocopia o hacer un dibujo libre? ¿Por qué? ¿A qué te gusta jugar? ¿También a videojuegos? ¿A cuáles? ¿Te gusta más jugar con ordenador/videoconsola o sin aparatos electrónicos? ¿Solo o en compañía? ¿Crees que jugar a videojuegos te ayuda en algunas asignaturas? ¿Cómo? ¿Te has inspirado en algún videojuego/libro/serie de televisión... para crear las historias? ¿En cuáles? ¿En qué momentos? ¿Cuáles son las aplicaciones que más utilizas? ¿Para qué las utilizas? ¿Tienes perfil en Instagram? ¿Lo compartes con alguien? Cuando cuelgas algo en Internet, ¿intentas que sea diferente a lo de los demás? ¿En qué?
TECNOLOGÍAS EN EL HOGAR Y EN FAMILIA	¿Utilizas mucho estos aparatos en casa? ¿A diario? ¿Y crees que te ayudan a ser más creativo? ¿Qué te gusta más, estar con tu familia o jugar a la Play? ¿Y te gusta jugar con tu familia a la Play?
TECNOLOGÍAS EN LA ESCUELA	¿Te gustaría poder utilizar más el ordenador en el cole? ¿Crees que aprenderías más o que te distraerías más? ¿Por qué? ¿Crees que las actividades que haces con ordenador en clase te ayudan a aumentar tu imaginación, o son mecánicas y repetitivas? ¿Qué actividades te gustaría hacer en clase con el ordenador/tablet/móvil? ¿Crees que es importante que en clase se dedique un rato al estudio de la imagen con el ordenador? ¿Cuántas horas piensas que deberían dedicarse a esto?
EVALUACIÓN GENERAL	¿Qué es lo que más te gusta de estos dispositivos? ¿Qué es lo que menos te gusta de estos dispositivos? ¿Te han gustado las actividades que hemos hecho? ¿Cambiarías algo?

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9.1.2.

Cuestionario familias (entrevista final)

CUESTIONARIO FAMILIAS	
GUSTOS Y AFICIONES	¿Hay muchas imágenes en vuestra casa (libros, cuadros, fotos...)? ¿Leéis en familia libros con imágenes? ¿Los comentáis? ¿Tenéis alguna afición relacionada con la imagen, como la fotografía, la pintura...? ¿La compartís con vuestros hijos? ¿De qué manera? ¿Recuerdas algún juego con el que hayas desarrollado tu imaginación? ¿Cuál? ¿Jugabas a videojuegos o usabas ordenadores en tu infancia? ¿Crees que los ordenadores, las videoconsolas, las <i>tablets</i>, los móviles y todos los dispositivos electrónicos en general pueden sustituir a los juegos tradicionales? ¿Por qué? ¿Y pueden aumentar también la imaginación? ¿Por qué? ¿Cuáles son las aplicaciones que más utilizáis? ¿Para qué las utilizáis? ¿Tenéis perfil en Instagram? ¿Lo compartís con vuestros hijos? ¿Piensas que estas redes son creativas no solo en cuanto a imagen, sino también en cuanto a narración?
CREATIVIDAD	¿Crees que es bueno ser creativo en la vida? ¿Podría abrir puertas en algún sentido?
TECNOLOGÍAS EN EL HOGAR	¿Crees que los dispositivos multimedia forman parte de una rutina diaria en el hogar? ¿Esta rutina estimula la imaginación? ¿Crees que pueden sustituir momentos de juego/interacción familiar o crees que pueden ser parte de estos momentos?
TECNOLOGÍAS EN FAMILIA	¿Crees que lo digital repercute en la vida familiar? ¿En qué sentido?
TECNOLOGÍAS EN LA ESCUELA	¿Crees que la escuela enseña a los niños y niñas a usar la imaginación en actividades que requieren el uso del ordenador? En tu opinión, ¿por qué sí/por qué no? ¿Crees que la enseñanza debe hacerse cargo del estudio de la imagen con ayuda del ordenador? ¿Cuántas horas piensas que deberían dedicarse a esto?
EVALUACIÓN GENERAL	¿Qué valorarías de estos dispositivos? ¿Qué criticarías de estos dispositivos?

Fuente: Elaboración propia.

9.2. INTRODUCCIÓN

Las últimas entrevistas de alumnado y familias han tenido lugar en verano debido al frenético ritmo de fin de curso, lo que ha dificultado acordar fechas y emplazamientos para llevarlas a cabo. Finalmente, se ha conseguido seleccionar cuatro días en horario variado. Mientras ha permanecido abierta, la Facultad de Ciencias de la Educación se ha convertido en el escenario idóneo debido a la cercanía a sus zonas residenciales, acortando el tiempo de desplazamiento. Cuando ha cerrado, la ubicación se ha trasladado a casa de la investigadora.

Familias y alumnado se han mostrado muy participativos en todo momento, y ello ha fomentado la complicidad en un tono sincero, factor clave para la consecución de resultados fiables. Varios sujetos se han puesto ante una grabadora por primera vez, lo que ha dejado entrever nervios iniciales que se han ido disipando a medida que han avanzado las entrevistas. Para reducirlos, los últimos sujetos incorporados a la muestra las han hecho junto a veteranos, lo que ha dado muy buen resultado.

Ignacio (**S1**) se ha mostrado tan confiado como de costumbre, lo que ha infundido seguridad a César (**S4**), con quien ha realizado la entrevista en la Facultad de Ciencias de la Educación. Sus respuestas, escuetas y maduras, han facilitado mucho el desarrollo del sondeo [**S1**: *Aprender más, porque ordenador ya tengo en mi casa. En mi casa ya me distraigo; en el cole, no*]. Se adjunta un PowerPoint que ha realizado sobre las nuevas tecnologías, en el que muestra, entre otros aspectos aquí comentados, sus ventajas e inconvenientes.

Tabla 9.2.1.

Cuestionario S1 (entrevista final)

CUESTIONARIO S1

¿Te gusta leer libros con imágenes?

Sí, más o menos²¹. Los leo normalmente. He leído libros de fútbol, novelas, en el colegio. Tenían más textos que imágenes. Imágenes, alguna que otra espontánea. Es mejor que tengan más texto, pero las imágenes también son importantes porque así ves la escena, pero el texto te dice lo que es de la escena, y me gusta más con más texto.

¿Y comentarlos con alguien?

Comento poco las imágenes.

¿Con quién?

En el colegio, con los amigos. En familia, no.

¿Te gusta hacer fotos?

Sí, me gusta hacer fotos con el móvil, y mucho.

¿De qué/quién?

De paisajes, de mi familia, cuando me voy de viaje...

¿Qué te gusta más, colorear una fotocopia o hacer un dibujo libre?

Un dibujo libre.

¿Por qué?

Porque expresas lo que tú quieras. En una fotocopia, es lo que diga la fotocopia, y en el dibujo libre, haces lo que tú quieras. Y es más difícil, pero también te diviertes más.

¿A qué te gusta jugar? ¿También a videojuegos? ¿A cuáles?

A mí, a todo: deporte, por ejemplo, fútbol, irme con las bicis, o hockey, tipo ese juego. También me gusta jugar a los clásicos, como el escondite o el pillapilla, y también los videojuegos: FIFA, Rock Slide, el GTA... muchos más. Me gustan mucho los juegos de mesa, pero no puedo jugar porque mi familia nunca juega conmigo.

¿Te gusta más jugar con ordenador/videoconsola o sin aparatos electrónicos?

Prefiero más sin videoconsola, prefiero ir al parque y jugar al fútbol con mis amigos que quedarme jugando en mi casa, pese a que soy bueno. Mi videojuego preferido es el FIFA.

¿Solo o en compañía?

En compañía siempre, te diviertes mucho más.

¿Crees que jugar a videojuegos te ayuda en algunas asignaturas? ¿Cómo?

Sí. Por ejemplo, hay juegos que están en inglés y tienes que saber inglés para saber jugar, y encima en ese juego aprendes inglés. O en el FIFA aprendes de fútbol y también aprendes en los videojuegos a cooperar con tus amigos.

21 La investigación ha generado una gran cantidad de transcripciones. En beneficio de una mayor fluidez en la lectura y por no sobrecargar visualmente el texto de signos ortográficos, se ha optado en ocasiones, al igual que se hace en la prensa gráfica, por el uso de la cursiva para las citas y de la redonda para adiciones dentro de estas.

CUESTIONARIO S1

¿Te has inspirado en algún videojuego/libro/serie de televisión... para crear las historias? ¿En cuáles? ¿En qué momentos?

Se puede decir que en la historia colectiva te inspiras un poco en The Walking Dead, porque es de zombis, pero no.

¿Utilizas mucho estos aparatos en casa?

Sí.

¿A diario?

Si no estoy fuera de mi casa y si no estoy muy atareado, sí, casi todos los días.

¿Y crees que te ayudan a ser más creativo?

Yo creo que sí porque te abre la mente, te puedes relajar. Por ejemplo, en YouTube, ver algo e inspirarte, y cosas de esas.

¿Qué te gusta más, estar con tu familia o jugar a la Play?

Con mi familia.

¿Y te gusta jugar con tu familia a la Play?

Me gustaría, pero no lo hago porque no quieren. Bueno, a mis tíos sí les gusta y a mis primos también, pero a mis padres, no. Estoy frente al ordenador o la tele dos o tres horas diarias.

¿Tienes perfil en Instagram?

Sí, pero no lo uso apenas.

¿Lo compartes con alguien?

No. Está en privado, pero no lo comparto con nadie.

Cuando cuelgas algo en Internet, ¿intentas que sea diferente a lo de los demás?

Más o menos.

¿En qué?

Cuando he subido algún vídeo para YouTube, yo subo videojuegos, que es lo más destacado en YouTube, pero intento subir videojuegos que no sean muy famosos y que sean buenos, para que la gente vea y se enganche y siga viendo. [S4: Como Rock Slide] Yo he llegado a tener videos con muchas visualizaciones, no por editar bien o ser bueno, porque son juegos que no son comunes.

¿Cuáles son las aplicaciones que más utilizas? ¿Para qué las utilizas?

YouTube, para ver resultados de fútbol, vídeos, videojuegos. Google, para buscar cosas. El correo, muy de vez en cuando.

¿Te gustaría poder utilizar más el ordenador en el cole?

Sí, mucho más porque, por ejemplo, el típico problema de: "¡No veo la pizarra!". Tienes un ordenador y el profesor pone ahí lo que sea, y tú lo ves en tu ordenador, y sirve como pizarra para hacer actividades. Por ejemplo, que estás viendo el tema de las flores, te vas a Google o a YouTube o a algún lugar, y buscas "flor no sé qué". Además, te dejarían hacer trabajos en clase y cosas de esas útiles.

¿Crees que aprenderías más o que te distraerías más?

Aprender más.

¿Por qué?

Porque ordenador ya tengo en mi casa. En mi casa ya me distraigo; en el cole, no.

CUESTIONARIO S1

¿Crees que las actividades que haces con ordenador en clase te ayudan a aumentar tu imaginación, o son mecánicas y repetitivas?

Creo que aumentan la imaginación porque, al tener un dispositivo móvil, electrónico, te ayuda, te diviertes un poco más, es un poco más divertido, ayuda a que te concentres más, porque no es lo mismo hacer una actividad con libreta que hacerla en ordenador.

¿Qué actividades te gustaría hacer en clase con el ordenador/tablet/móvil?

Por ejemplo, una de Matemáticas: te salen el profesor o la profesora en su casa, hace cuentas y, después, te las pasa por correo o algo así; y tú, en la clase, las haces en vez de hacer actividades en libreta. O un examen a ordenador. Ahora sí, tendría que tener bloqueado el Internet para que no lo busquen ni nada de eso.

¿Crees que es importante que en clase se dedique un rato al estudio de la imagen con el ordenador?

Yo creo que sí, porque las cosas que no comprendemos se analizan y ya las comprendes, y, aparte, después aprendes más porque, al analizar las cosas, comprendes cosas de la vida cotidiana. Creo que los ordenadores son casi el futuro, por no decir que ya son. Es que son muy importantes y hay que saber. Yo, por ejemplo, estoy aprendiendo videojuegos, y es que el saber crear videojuegos ganas el doble que el cine y la música juntos. La tecnología es el futuro.

¿Cuántas horas piensas que deberían dedicarse a esto?

Dos horas semanales, tres horas semanales.

¿Qué es lo que más te gusta de estos dispositivos?

Que son más fácil de usar que los clásicos y que tienen distintos tipos de herramientas y cosas que te ayudan y te dan más información, porque buscar, yo qué sé, un tipo de árbol en un libro, tienes que ver una "pechá" de libros, leértelo entero hasta encontrar eso. En Google, lo buscas y ya te sale el tipo de árbol, y tiene distintas versiones, más cosas.

¿Qué es lo que menos te gusta de estos dispositivos?

Pues que tiene cosas peligrosas porque, por ejemplo, por Google te puede entrar un virus asesino en un caso. También te puedes enganchar y tener adicción, que es peligroso y que hace daño. Por ejemplo, tú te tiras con unos auriculares a todo volumen, y dañas tus oídos. Y, si te tiras mucho tiempo con un dispositivo pequeño, viéndolo, dañas tu vista. Cosas de esas.

¿Te han gustado las actividades que hemos hecho? ¿Cambiarías algo?

Sí, y no cambiaría nada. Lo que más me ha gustado es la historia colectiva.

Fuente: Elaboración propia.

Al igual que sus compañeros, Marta (S2) y Eugenia (S5) han compartido sesión final, en la que Marta se ha mostrado muy relajada. La compañía y el contenido de las preguntas ha disminuido su nivel de autoexigencia y acrecentado su participación, reflejada en el tono y longitud de las respuestas [S2 al S5: *Lo del anuncio estuvo guay. Se sacó mucho de analizar lo que tú ves, porque tú ves un anuncio en la tele y tú no sabes... El anuncio que yo elegí, al principio creía que estaba anunciando que las niñas pueden hacer lo que quieran, que tienen derecho a hacer lo que quieran. Imagina tú hasta dónde llegó el punto de lo que estaban anunciando. Estaban anunciando compresas. Mi madre empezó a investigar y salió eso, y yo diciendo: "Mamá, eso no es, que eso no puede ser el anuncio, ¿cómo va a ser eso el anuncio?" Entonces, le pregunté a la seño y me mandó un enlace, y era eso. No veas. O sea, que me sirvió para ver lo que te dicen los anuncios, porque tú ves el anuncio que yo analicé y no adivinas en tu vida que era eso. Si quieres, ahora te lo enseño. Y el primer anuncio, entre la entrevista, que me puse supernerviosa, y que era en inglés, tela, tela marinera. El segundo me ha salido mejor*].

Tabla 9.2.2.

Cuestionario S2 (entrevista final)

CUESTIONARIO S2

¿Te gusta leer libros con imágenes?

Sí, tengo bastantes. Mi estantería la tengo como partida en dos, porque tengo una parte que tiene muchos dibujos y otra que tiene ya menos. Digamos, como una parte de cuando yo era más pequeña, y otra de cuando ya me voy haciendo como más mayor. Vuelvo a abrir los libros de vez en cuando. Mi preferido era uno que ponía: 'Trescientos cincuenta cuentos para niñas', y tenía un montón de cuentos. Es de dibujos. Normal, tengo dos que me gustan mucho: el de Harry Potter, que voy por el primero, y uno de Stilton que se llama Una noche en París o algo de eso. El de Harry Potter no tiene dibujos. El otro tiene unos cuantos. Más o menos son de intriga. El otro, es más de magia. Me gusta más el de Harry Potter porque te deja la intriga y después te lo cuenta todo, pero te vuelve a dejar la intriga y te engancha. Y, también, que a mí me gusta mucho la magia.

¿Y comentarlos con alguien? ¿Con quién?

Los antiguos, con mi hermana, porque es la que los va leyendo ahora, y los nuevos, con mis amigas, porque ahora que estoy en un campamento de verano, tengo a tres o cuatro amigas que les gusta también mucho Harry Potter.

¿Te gusta hacer fotos?

Mucho, me encanta. Por ejemplo, cuando voy de viaje, mi padre siempre se lleva su cámara y siempre se la pido cuando veo algún paisaje o algo. A mi padre le encanta hacer fotos, y siempre tienen que salir perfectas, si no, tiene que repetirlas.

CUESTIONARIO S2

¿De qué/quién?

De mí, depende, porque hay días que salgo peor, otros que salgo mejor. Me gusta que no sea de cerca, que sea de lejos, y con la cámara, porque salen mejor. Me las hace otra persona o pongo el automático, lo he probado de las dos maneras. Y también me gusta mucho hacerles fotos a mis padres, porque nos fuimos a Londres una vez y me pidieron que hiciese una foto, y me gustó mucho cómo quedaba. También me gusta hacerle a los paisajes. Mi padre me va diciendo: "Ponte así, o ponla así para que quede mejor", en iluminación y en todo.

¿Qué te gusta más, colorear una fotocopia o hacer un dibujo libre? ¿Por qué?

Depende de lo que sea porque, por ejemplo, tú me dices: "Dibuja una persona", y yo necesito una foto o algo para que yo pueda dibujarla. Pero, por ejemplo, tú me dices: "Dibuja una flor", y yo te la puedo dibujar sin mirar algo, no tengo por qué mirarlo.

¿A qué te gusta jugar? ¿También a videojuegos?

Me gusta jugar a la Wii o salir a la calle a jugar al parque. El parque me gusta más porque estoy con amigos y me divierto más. En mi casa, si me pongo a jugar a la Wii, me divierto, pero no estoy tan reunida, no me lo paso tan bien. En el parque, tengo a gente y me lo paso muy bien. He jugado a videojuegos con amigos, pero me sigue gustando más el parque.

¿A cuáles?

A Super Mario Bros. Mi padre, hace poco, se compró tres videojuegos de la Play, y uno de ellos es el FIFA. El Call of Duty, me puse a jugar el otro día con mi padre. Está guay. El que más me gusta es el dos. El último no lo he probado. He probado el dos y el tres. Y, de lo que me han dicho, me gusta más el dos. El otro es más violento. Otro que también me gusta mucho, pero es muy difícil: uno de coches.

¿Te gusta más jugar con ordenador/videoconsola o sin aparatos electrónicos?

Me gusta jugar con videoconsolas y todo eso, pero me gusta más sin aparatos electrónicos.

¿Sola o en compañía?

Acompañada de amigos, familiares: mi hermana, mis primos, mis padres... Bueno, mi madre menos, pero mi padre sí suele jugar más.

¿Crees que jugar a videojuegos te ayuda en algunas asignaturas? ¿Cómo?

Depende del juego, porque hay juegos que te lo pone todo en inglés y, quieras que no, te ayuda. Por ejemplo, el Minecraft, parece una tontería, pero te lo pone todo en inglés y, como tienes que ir ya, tu mente dice: "Adivina lo que significa esto porque si no, no vas a poder jugar". Entonces, te ayuda. Depende del juego.

¿Te has inspirado en algún videojuego/libro/serie de televisión... para crear las historias? ¿En cuáles?

Sí, la de Disney Channel un poco. Ya está.

¿En qué momentos?

Sí, en Piratas del Caribe para el dibujo.

¿Utilizas mucho estos aparatos en casa?

Sí.

CUESTIONARIO S2

¿A diario?

Sí, salvo cuando se me queda sin batería y le digo a mi padre que hay mucha pereza de ponerlo a cargar. Llevo tres días con el móvil en el coche, me lo dejé allí sin batería, y lo he puesto a cargar hoy. Cuando me aburro, lo pongo a cargar, porque estoy aburrida y con algo me tengo que entretener, pero tampoco es que no pueda soltar el móvil. Más de tres horas no le dedico. Al día, voy parando, porque hay veces que estoy con el móvil y no sé qué hacer ya, porque lo he hecho todo en diez o quince minutos. Entonces, lo dejo y después lo vuelvo a coger. Así es como voy, más o menos.

¿Y crees que te ayudan a ser más creativa?

No, yo creo que no, que los videojuegos tampoco, salvo lo que ha dicho Eugenia de las mandalas, de pintar un poco, o el juego de las Matemáticas en el móvil, que se llama ¿Cuánto sabes de Primaria?, que era de primero a sexto, te iba preguntando cosas y tenías que responderle. Te ponía cuatro respuestas y tenías que darle a la correcta. Salvo esos dos juegos, creo que no. Porque un juego de matar a gente no me llena mucho la creatividad.

¿Qué te gusta más, estar con tu familia o jugar a la Play?

Me gusta más estar con mi familia jugando a juegos de mesa.

¿Y te gusta jugar con tu familia a la Play?

Me gusta jugar mucho con mi familia a la Wii, pero jugando a juegos de mesa estamos más tranquilos, podemos hablar entre nosotros. En la Wii no quieres perder y, al final, no te da tiempo a hablar. Situaría los juegos tradicionales o los momentos familiares de otro tipo por encima de la Play.

¿Tienes perfil en Instagram?

Sí.

¿Lo compartes con alguien?

No. Mis padres tienen otro.

Cuando cuelgas algo en Internet, ¿intentas que sea diferente a lo de los demás? ¿En qué?

Intento que sea diferente a lo de los demás, porque si yo lo cuelgo todo igual que una persona y mis seguidores siguen a esa persona, se van a dar cuenta de que lo que estoy haciendo es copiarla. Tengo mi personalidad, y quiero subir fotos con mi personalidad, no con la de otro. Varío completamente. Por ejemplo, hay gente que se pone las fotos de lejos, y yo me las hago de cerca, o al revés. O también, por ejemplo, hay gente que no hace fotos de sus aficiones, yo sí. Tengo muchas fotos de la música, de la danza... en mi Instagram.

¿Cuáles son las aplicaciones que más utilizas?

WhastApp, Musical.ly, Instagram, Música, YouTube.

CUESTIONARIO S2

¿Para qué las utilizas?

Musical.ly, para hacer vídeos musicales. En los Video Stars, la gente sale con música de fondo haciendo cosas con las manos. Son vídeos musicales que tú, con las manos, vas cantando lo que dice la música. Y Música es toda la música que yo me descargo, que se guarda en ese programa. He hecho muchos y he colgado en Musical.ly. Es una red social, como el Instagram, pero con vídeos musicales. WhatsApp, para contactar con mi familia y con mis amigos. Como dice Eugenia, tenemos muchos grupos y preguntamos quién baja al parque, y nos vemos y quedamos. Instagram, para subir fotos y, por ejemplo, hay gente que hacía mucho tiempo que no veía, pero tengo su Instagram para ver cómo están y todo eso. No es lo mismo que verlos en persona, pero, por lo menos, los ves. YouTube, para escuchar canciones o para ver youtubers que me gustan sobre juegos, o que hacen Musical.ly, o que hacen manualidades y todo eso. Y Música, siempre que me ducho, pongo la música de fondo.

¿Te gustaría poder utilizar más el ordenador en el cole?

Depende, porque hay asignaturas en que sirven más y otras en que no sirven apenas para nada. En Cultura Digital sirve más, porque es para que aprendas a utilizar el ordenador. En Lengua y Matemáticas, no, porque hay juegos en el ordenador que son de sumas, restas o de Lengua, pero yo veo mejor los libros, porque te lo explica todo mejor.

¿Crees que aprenderías más o que te distraerías más? ¿Por qué?

Me distraería más. En todos los casos, no. En Cultura Digital, como es para aprender a utilizarlo, no me distraería tanto. Pero si me ponen un ordenador en Sociales, me distraigo más, porque Sociales es la asignatura que más me cuesta, sobre todo la Historia, y en el ordenador no me lo tomo en serio.

¿Crees que las actividades que haces con ordenador en clase te ayudan a aumentar tu imaginación, o son mecánicas y repetitivas? ¿Qué actividades te gustaría hacer en clase con el ordenador/tablet/móvil?

Sí, aumenta la imaginación, pero también depende de la aplicación que uses porque, lo que he dicho, un juego que tenga que matar gente, a mí no me viene mucho la imaginación. Pero eso de darle vueltas a las cosas y hacer que todo sea diferente te ayuda un poco. No sé si sería divertido, creo que no. Me daría igual. No creo que me aportase nada porque te vendrá explicado igual que en el libro, aun cuando las imágenes ayudan mucho y con esquemas puede que me ayude más. Si es visual, sí. Pero, si es escrito como en el libro, yo prefiero el libro, porque en el ordenador me distraigo mucho. En algunas asignaturas se podría aprender mejor, la verdad. No en todas.

¿Crees que es importante que en clase se dedique un rato al estudio de la imagen con el ordenador?

Sí, desde que nos cambiaron de libro, de Santillana a Anaya, me ha costado más, porque Santillana tenía más imágenes, y entiendo mejor las cosas con imágenes. En Sociales y Naturales, en Santillana, había muchas imágenes, y a mí me costaba mucho menos entenderlo que ahora, que hay menos, y me gusta más analizar la imagen.

CUESTIONARIO S2

¿Cuántas horas piensas que deberían dedicarse a esto?

Hora, hora y media al día por lo menos para desarrollar, al menos, un poco la imaginación y también saber lo que te dice la imagen, porque si no lo sabes, ¿para qué la ves? Es una tontería.

¿Qué es lo que más te gusta de estos dispositivos?

Que las aplicaciones que tienen te pueden ayudar a mejorar en asignaturas o a desarrollar la imaginación.

¿Qué es lo que menos te gusta de estos dispositivos?

Lo peor, que te enganchan mucho. Te pones a jugar con el móvil, o con la tablet, o con lo que sea, y no puedes parar de jugar o de hacer lo que sea. Y tienes que hacerlo todos los días, siempre, y eso tampoco lo veo muy bien, porque hay más vida aparte del móvil. No me veo enganchada. Me pongo a jugar y me tiro un rato, pero, después, cuando veo que ya no tengo nada que hacer con el móvil, lo suelto. Es posible compatibilizarlo, pero te tienes que controlar. Ya estoy acostumbrada, pero, al principio, cuando me dieron el móvil, yo tenía muchas ganas. Me lo trajeron los Reyes Magos. Al principio, estaba más viciada que ahora, y mi padre me decía: “Marta, o sueltas el móvil o te lo quito”, y me lo iba quitando, porque veía que no lo soltaba y, gracias a eso, me voy un poco más controlando, porque llega un momento que te das cuenta de que estás superviciado al móvil, no lo puedes soltar. A mí me pasa también como a Eugenia, que te da el chip y dices: “Vamos a ver, estás todo el día con el móvil y hay un parque al lado de tu casa. Bájate y juega a otra cosa que no sea el móvil”.

¿Te han gustado las actividades que hemos hecho?

Me han gustado mucho y he aprendido.

¿Cambiarías algo?

No. Lo del anuncio estuvo guay. Se sacó mucho de analizar lo que tú ves, porque tú ves un anuncio en la tele y tú no sabes... El anuncio que yo elegí, al principio creía que estaba anunciando que las niñas pueden hacer lo que quieran, que tienen derecho a hacer lo que quieran. Imagina tú hasta dónde llegó el punto de lo que estaban anunciando. Estaban anunciando compresas. Mi madre empezó a investigar y salió eso, y yo diciendo: “Mamá, eso no es, que eso no puede ser el anuncio, ¿cómo va a ser eso el anuncio?”. Entonces, le pregunté a la seño, y me mandó un enlace, y era eso. No veas. O sea, que me sirvió para ver lo que te dicen los anuncios, porque tú ves el anuncio que yo analicé y no adivinas en tu vida que era eso. Si quieres, ahora te lo enseño. Y el primer anuncio, entre la entrevista, que me puse supernerviosa, y que era en inglés, tela, tela marinera. El segundo me ha salido mejor.

Fuente: Elaboración propia.

Patricia (S3) hace la entrevista en casa de la investigadora el diez de agosto, la misma tarde que su padre, pero posteriormente. Su actitud ha sido uniforme en todas las intervenciones. Ciertamente, los nervios han dejado su impronta en momentos puntuales a lo largo de la investigación, pero siempre ha tenido una respuesta acertada, aun instintivamente [S3: *Puede ser, la verdad que no me he fijado en eso, no sé. Puedes buscar cosas en Internet y te puede ayudar a decir: “No, esto está ahí”. Entonces, te ayuda a imaginarte cosas y puedes ser más creativa*].

Tabla 9.2.3.

Cuestionario S3 (entrevista final)

CUESTIONARIO S3

¿Te gusta leer libros con imágenes?

Sí. Me gustan más imágenes, porque te imaginas cómo es la historia, los colores, los personajes... Me gusta que tengan lo mismo de los dos. El Principito es muy bonito, me lo he leído dos veces. Algunas veces he preguntado, pero la mayoría lo he ido entendiendo.

¿Y comentarlos con alguien?

Depende. Si el libro no me gusta, no lo voy a comentar. Si me gusta, sí.

¿Con quién?

Se lo comento a mis padres y a algunas amigas.

¿Te gusta hacer fotos?

Sí.

¿De qué/quién?

De paisajes, un atardecer o un anochecer, cuando sale el sol, a mi madre o a mi padre. Tengo una cámara propia y también lo hago con el móvil porque le puedes poner efectos y esas cosas. Mi padre tiene la suya, grande, y yo tengo la mía, normal. Me orienta, más que mi padre, mi tío, que ha estado en concursos y ha ganado noches de hoteles, coches y muchas cosas. Estuvo en una final para ir a Miami, lo que pasa que había mucho nivel, pero quedó segundo. Me ha hecho un montón de fotos, sobre todo, en la playa. Cuando nos quedamos hasta las ocho de la tarde, que se va el sol, me hace unas pedazo de fotos superchulas. Puede que haya heredado esta afición.

¿Qué te gusta más, colorear una fotocopia o hacer un dibujo libre?

Prefiero hacer un dibujo libre.

CUESTIONARIO S3

¿Por qué?

Más que un dibujo, me gusta hacer ropa, porque me gusta mucho diseñar. Me gusta más hacer un dibujo que colorear, aunque no sea de ropa. Hago patrones y, luego, coloreo. Todavía no he empezado a hacer ninguna, pero estoy empezando a hacer una falda. He hecho ropa para mis muñecas, un montón, y bolsos también he hecho. Tengo una libreta con modelos. Puedes jugar con la figura: hacerla más ancha, más pegada...

¿A qué te gusta jugar?

Más que jugar, me gusta bailar... el hockey y el fútbol. Si estoy con los amigos, suelo jugar mucho. Sola, suelo estar con el móvil.

¿También a videojuegos?

No suelo jugar a videojuegos. Antes, jugaba con el móvil de mi padre, me las descargaba yo en su móvil, pero ya tengo mi móvil. Jugaba a las damas, que me gustan mucho, a alguno de coches o algo de unas bolas que, si lo pones tres, explota. Lo tengo aquí en el móvil. Al de las bolas, sí que juego, al Panda Pop, a la escoba con él en mi tablet, porque se ve más grande y es mejor. El cinquillo o de las diferencias, que me gustan mucho. Cuando me voy de viaje, compro un libro de estos para hacer unos pasapalabras o cosas de esas. Ha jugado conmigo cuando estaba aburrida, pero no sé si habrá jugado solo.

¿A cuáles?

No tengo consolas. Tengo mi Wii, pero jugaba a juegos de bailar nada más. No sé lo que le ha pasado a la Wii. Tenemos que hacerle una cosa para que pueda meter los discos, la estamos arreglando. Hará dos años que se ha roto, pero tampoco es que tenga mucho tiempo. Con Marta, con Diana²² he jugado al de baile. Tiene la Play 3 o algo así. Con Marta, a veces, jugaba al de baile o al de Mario Bros. Creo que hay uno de baile en la PlayStation, no sé. Me gusta el de Super Mario, pero soy muy mala. Me gustan y juego con mi familia a las cartas, y todas las Navidades, jugamos al bingo.

¿Te gusta más jugar con ordenador/videoconsola o sin aparatos electrónicos?

Me gusta jugar más con lo de verdad, sin cosas electrónicas ni nada.

¿Sola o en compañía?

A mí me gusta más acompañada porque te diviertes y eso.

¿Crees que jugar a videojuegos te ayuda en algunas asignaturas? ¿Cómo?

Creo que sí, que te ayuda. Por ejemplo, el cinquillo, la escoba, te puede ayudar en las Matemáticas porque vas sumando.

¿Te has inspirado en algún videojuego/libro/serie de televisión... para crear las historias?

Sí, en una película.

¿En cuáles?

En la de El mago de Oz.

22 Se han modificado los nombres de los alumnos para salvaguardar su identidad.

CUESTIONARIO S3

¿En qué momentos?

En la del perro, que le salían alas, me imaginaba El mago de Oz, el camino amarillo, con montañas.

¿Utilizas mucho estos aparatos en casa?

El móvil, sí.

¿A diario?

La mitad del día. Depende, porque si no hago nada, estoy todo el rato con el móvil. Si no, uso mucho el Instagram, WhatsApp, borro fotos del móvil porque tengo la memoria llena, o juego al Panda Pop.

¿Y crees que te ayudan a ser más creativo?

Puede ser, la verdad que no me he fijado en eso, no sé. Puedes buscar cosas en Internet y te puede ayudar a decir: "No, esto está ahí". Entonces, te ayuda a imaginarte cosas y puedes ser más creativa.

¿Qué te gusta más, estar con tu familia o jugar a la Play?

Estar con mi familia.

¿Y te gusta jugar con tu familia a la Play?

Es que mi familia no entiende los videojuegos. He jugado con mi primo, con mi madre, a veces con mi padre. Pero no entienden y es un lío.

¿Tienes perfil en Instagram? ¿Lo compartes con alguien?

Sí tengo. No lo comparto.

Cuando cuelgas algo en Internet, ¿intentas que sea diferente a lo de los demás?

Sí. La verdad, no me fijo en otras fotos, porque a mí me gusta ser original, no copiarme de las cosas.

¿En qué?

Pues, si todas las personas se hacen una foto enseñando los pies, tampoco la voy a hacer porque todo el mundo la haga, sino que la hago, por ejemplo, enseñando mi mano, enseñando mi cara u otra cosa.

¿Cuáles son las aplicaciones que más utilizas?

Instagram y WhatsApp.

¿Para qué las utilizas?

Instagram, para ver vídeos, para saber cómo hacer algunas cosas, para ver fotos. WhatsApp, para hablar con tus amigos, tu familia.

¿Te gustaría poder utilizar más el ordenador en el cole?

Sí, para desconectar un poco, para no estar todo el rato escribiendo, estudiando.... Estar un poco fuera de esas cosas.

¿Crees que aprenderías más o que te distraerías más?

Creo que se podría aprender. En mi caso, me distraería más, pero creo que se podría aprender.

¿Por qué?

Porque te puedes meter en sitios para aprender Matemáticas, Lengua u otras asignaturas.

¿Crees que las actividades que haces con ordenador en clase te ayudan a aumentar tu imaginación, o son mecánicas y repetitivas?

Creo que aumentan, porque ves más colores, ves cosas que te pueden ayudar a imaginar y eso. También con un PowerPoint, porque vas a escribir y dices: "¿Y si esta la quiero amarilla?". Te ayuda a imaginar cómo lo harías. "¡Busca!". Te ayuda a imaginar cosas para poder hacer mejor el trabajo.

CUESTIONARIO S3

¿Qué actividades te gustaría hacer en clase con el ordenador/tablet/móvil?

Matemáticas, te puede ayudar más. Por ejemplo, no sabes multiplicar, pues ayuda para ver vídeos, a trucos y a decirte cosas para saber multiplicar, sumar, restar, dividir o lo que sea. No me gustaría trabajar con el móvil en clase porque me distraería mucho. Si son actividades, sí me gustaría poder llevar el móvil a clase. Prefiero el móvil, porque la tablet puede ser más grande. Matemáticas y Lengua para aprender mejor los verbos o los adjetivos y todas esas cosas. Al buscar, te puede ayudar. Con juegos a lo mejor te puede ayudar mejor.

¿Crees que es importante que en clase se dedique un rato al estudio de la imagen con el ordenador?

Sí, aprendes más cosas. Creo que la tecnología puede ser importante porque, a lo mejor, quieres ser una cosa y eso necesita que sepas ordenador y, si en el colegio no te han enseñado esas cosas, no vas a saber cómo manejar el ordenador, los móviles y esas cosas. Aunque hoy en día se sepa todo, pero creo que sí.

¿Cuántas horas piensas que deberían dedicarse a esto?

Pues, una clase cada día.

¿Qué es lo que más te gusta de estos dispositivos?

Las aplicaciones de móvil y tablet: los juegos, el WhatsApp y esas cosas. Pero, lo que es videojuegos de consola y eso, no. Sí, juego sola con el móvil y con la tablet.

¿Qué es lo que menos te gusta de estos dispositivos?

Pues, no sé, la verdad, lo que menos me gusta. Pues que algunos juegos te pueden costar dinero y no entiendo para qué tienen que costar dinero. Si algunos son gratis y ya has pagado el móvil, ¿para qué tienes que pagar eso?

¿Te han gustado las actividades que hemos hecho?

Sí, todas.

¿Cambiarías algo?

No, todas las que hemos hecho me han gustado.

Fuente: Elaboración propia.

La entrevista de César (S4) ha tenido lugar en la Facultad de Ciencias de la Educación, después de la de su padre y paralelamente a la de Ignacio (S1), lo que no ha impedido que estuviera muy nervioso, ya que nunca se había puesto frente a una grabadora [S4: *Me he quedado bloqueado otra vez*]. Ha presenciado la entrevista de su padre, lo que ha derivado hacia momentos cómicos debido a su pasión por los videojuegos [S4: *Lo del WhatsApp sí es leer. Yo también salgo a la calle. PS4: Sí, cuando te mando sacar a la perra. S4: También cuando quiero ir con los amigos abajo. PS4: Ayer estabas tú y tu hermano sentados hablando con Roberto, hablando con Ignacio, o con Nicolás. Ya no hace falta ir a la calle. Ya, desde el cuarto online, estabais hablando todo el mundo*].

Tabla 9.2.4.

Cuestionario S4 (entrevista final)

CUESTIONARIO S4

¿Te gusta leer libros con imágenes?
<i>Sí. Tengo los libros de Julio Verne, con más texto que imágenes. Son los únicos que recuerdo.</i>
¿Y comentarlos con alguien?
<i>La verdad es que no me gusta.</i>
¿Con quién?
<i>Nunca los he comentado con nadie.</i>
¿Te gusta hacer fotos?
<i>Sí.</i>
¿De qué/quién?
<i>Con mi móvil, por ejemplo, de paisajes, personas famosas, cuando me voy de viaje...</i>
¿Qué te gusta más, colorear una fotocopia o hacer un dibujo libre?
<i>Hacer un dibujo libre.</i>
¿Por qué?
<i>Porque, a mí, hacer la fotocopia no me gusta, y hacer, por ejemplo, un dibujo libre, me cuesta más, pero me divierto más. Por ejemplo, cuando estoy viendo un programa mío de dibujitos o así, pues me gusta dibujar ese personaje.</i>
¿A qué te gusta jugar?
<i>Al fútbol, deporte, a la videoconsola un poco más, pero todo igualado. También ver la tele, el escondite, el pillapilla... El Uno también me gusta.</i>
¿También a videojuegos?
<i>Sí, un montón.</i>
¿A cuáles?
<i>Al GTA, FIFA 17. Para el móvil, el Clash Royale, el Clash of Clans. También, para la Play, el Rock Slide. Y también el juego de Dragon Ball, que tenía su serie. La veía por el Anime del Google.</i>
¿Te gusta más jugar con ordenador/videoconsola o sin aparatos electrónicos?
<i>A los videojuegos, las videoconsolas.</i>
¿Solo o en compañía?
<i>Las dos me gustan igual, acompañado y solo, porque a veces quiero conseguir, por ejemplo, en un juego, dinero y de todo, pues juego yo solo; y, con compañía, pues me divierto más también.</i>
¿Crees que jugar a videojuegos te ayuda en algunas asignaturas?
<i>Algunos, sí; otros, no. Otros, por ejemplo, son de jugando libre y algo así, que tú matas gente de todo.</i>
¿Cómo?
<i>Los de los juegos didácticos. También, el acertijo o algo así. Mi padre tiene uno y me pongo a jugar con él, a pesar de que me gustan más los otros. Me ayudan porque pienso más.</i>
¿Te has inspirado en algún videojuego/libro/serie de televisión... para crear las historias?
<i>Por ejemplo, Dragon Ball. Como es de aventuras, pues me inspiré un poco de eso.</i>

CUESTIONARIO S4

¿En cuáles?

El del cómic.

¿En qué momentos?

La primera temporada de Dragon Ball era así, de aventuras, de irse a buscar una esfera.

¿Utilizas mucho estos aparatos en casa?

Sí.

¿A diario?

Sí, pero cuando estoy de vacaciones. Cuando me fui a la casa rural, como allí había una piscina, estaba todo el día en la piscina, porque estar todo el rato viciado en casa es un dinero perdido. Cuando mi hermano se vicia, un montón, puedo estar jugando ocho horas, hasta que mi padre dice: "Estáis todo viciados. Ahora mismo apagadla". Cuando no hay nada que hacer en la casa, es que...

¿Y crees que te ayudan a ser más creativo?

Sí, hay juegos que me ayudan, por ejemplo, a inspirarme más en los dibujos y cosas así.

¿Qué te gusta más, estar con tu familia o jugar a la Play?

Estar con mi familia. A veces, mi hermana, cuando se pone a llorar, pues le pongo el mando y mete goles en FIFA y todo. Aprieta todos los botones. No juego con mis padres porque no quieren. Ellos con el WhatsApp.

¿Y te gusta jugar con tu familia a la Play?

Sí, juego con mi hermano.

¿Tienes perfil en Instagram?

Sí.

¿Lo compartes con alguien?

No.

Cuando cuelgas algo en Internet, ¿intentas que sea diferente a lo de los demás?

Sí, diferente.

¿En qué?

Por ejemplo, mi amigo se hace una foto con un famoso, pues yo me la hago con otro famoso.

¿Cuáles son las aplicaciones que más utilizas? ¿Para qué las utilizas?

YouTube para los vídeos; Google; también hay juegos; un poco de música para relajarnos. Cuando me dieron el móvil, me apareció ya ahí la aplicación de la música. No sé cuál es. [S1: ¡Ah! Esa es la de Google Music, a lo mejor]. El WhatsApp para comunicarme; el Instagram; videojuegos; el correo también lo utilizo a veces.

¿Te gustaría poder utilizar más el ordenador en el cole?

Sí, para hacer juegos, para aprender, para pensar...

¿Crees que aprenderías más o que te distraerías más?

Igual: Me distraería y también aprendería más. Sería más probable que me distrajese, por más que la actividad estuviera bien planificada.

CUESTIONARIO S4

¿Por qué?

Es que yo me enrollo en los juegos, me vicio. Por ejemplo, el Pasapalabra está chulo, aprendes y eso, pero te vicias en ese juego. Si no fuera un juego, pues... Me distraigo, también aprendo.

¿Crees que las actividades que haces con ordenador en clase te ayudan a aumentar tu imaginación, o son mecánicas y repetitivas?

La verdad que aumentan más la imaginación porque, por ejemplo, ahora el profesor o la profesora te manda cuentas o lo que sea, y tú ya puedes ampliar más eso.

¿Qué actividades te gustaría hacer en clase con el ordenador/tablet/móvil?

El Pasapalabra, por ejemplo. De Lengua, un poco; algo de Matemáticas: sumas, restas, multiplicaciones y divisiones. Lo mismo, pero por ordenador.

¿Crees que es importante que en clase se dedique un rato al estudio de la imagen con el ordenador?

Sí, porque aprendería también más tecnología, más el medio ambiente, pero con ordenador. Que tú no vayas a algún sitio y tú lo veas. Por ejemplo, vas a ver una flor que solo crece en tal sitio, entonces, en el ordenador, tú ya lo puedes ver y tú puedes aprender ahí, por ejemplo, de Wikipedia, y algo así. Es importante aprender el significado de la imagen porque, por ejemplo, un anuncio nuevo que no entiendes pues, si lo estudias, puedes entender mejor de lo que trata ese producto.

¿Cuántas horas piensas que deberían dedicarse a esto?

Una hora al día.

¿Qué es lo que más te gusta de estos dispositivos?

Que puedes aprender más, porque puedes buscar, por ejemplo, una flor que tú no sabes, y puedes verlo, por ejemplo, en Google o en Wikipedia, y aprendes. Y también te pueden divertir algunos juegos.

¿Qué es lo que menos te gusta de estos dispositivos?

Te puede entrar virus y el móvil se te estropea. También, si hay un hombre detrás de esa cámara, te está viendo, y es capaz de verte en la calle y secuestrarte.

¿Te han gustado las actividades que hemos hecho?

Sí.

¿Cambiarías algo?

No.

Fuente: Elaboración propia.

Eugenia (S5) ha hecho la entrevista junto a Marta (S2). Su carácter tranquilo ha facilitado el desarrollo fluido y correcto de la misma, sin contratiempos, mostrándose completamente accesible [S5: *Ya me voy a los de texto, pero antes leía más Bambi. Me gustaba mucho... Música porque hay veces que mi madre se queda dormida en el sofá, me voy a mi cuarto y me pongo a escuchar música con los cascos... No es aburrido, tampoco es divertido, pero me lo paso bien*].

Tabla 9.2.5.

Cuestionario S5 (entrevista final)

CUESTIONARIO S5

¿Te gusta leer libros con imágenes?

Sí. Me gusta más con imágenes porque te cuentan la historia, pero con imágenes, y hay mucho más. Ya me voy a los de texto, pero antes leía más Bambi. Me gustaba mucho, tengo muchos libros, pero de Bambi. Hay veces que los leo y, como son de imágenes, pues me gustan mucho. De texto, ahora mismo, leo Zapatillas Rojas, que son cinco niñas que una se va y se tienen que separar, quieren tener algo en común y le regalan las zapatillas rojas. Todas se quieren copiar y se hacen como un club. Me gustan mucho esas cosas. Está muy chulo y tengo todos los libros.

¿Y comentarlos con alguien? ¿Con quién?

Sí. Con mi hermana. Me pongo a contárselos y ella me escucha.

¿Te gusta hacer fotos?

A los demás, sí. A mí, no.

¿De qué/quién?

Me gusta hacer paisajes cuando voy con mi tía. Como me lleva al Calvario, se ven las vistas y le hago fotos con el móvil, pero tengo cámara también de todos, de la casa. Mi hermana, le gusta mucho la fotografía. No ha hecho ningún curso, pero le gusta hacerlas. Y a mí me gustan mucho sus fotos. Las solemos comentar y ella también me enseña un poco cómo cree que quedan mejor, cómo le gustan más, y me va inspirando.

¿Qué te gusta más, colorear una fotocopia o hacer un dibujo libre?

Colorear una fotocopia.

¿Por qué?

Porque, si tengo que dibujar algo, tiene que ser que yo lo vea, si no, no puedo. Y colorear me gusta mucho, mezclar colores. Hay colores que uso mucho porque me parece que quedan muy bien. Por ejemplo, el rosa y el azul, y el morado, y el amarillo. Eso también me gusta mucho.

¿A qué te gusta jugar?

Me gusta jugar a videojuegos, pero no suelo jugar mucho. No obstante, me gusta más jugar a juegos de la tablet y todo eso. Me quitan el aburrimiento y están muy chulos. Hay uno que se llama My Café, que voy creando mi cafetería: ayudo a mis clientes. Me gusta mucho ese juego. No tengo videoconsola, pero mis primos la tienen, y hay veces que me voy a su casa y me pongo a jugar.

¿A cuáles?

A Call of Duty, como Marta, me gusta mucho, y a otro que no sé cómo se llama, pero es de crear tu casa. También suelo jugar al parchís y al Monopoly con mi padre, mi hermana y mi madre. Al escondite, antes, sí; pero ya, no.

¿Te gusta más jugar con ordenador/videoconsola o sin aparatos electrónicos?

Sin aparatos. Me bajo al parque, me pongo a jugar al fútbol, al baloncesto y todo eso, y me lo paso muy bien.

¿Sola o en compañía?

Acompañada.

CUESTIONARIO S5

¿Crees que jugar a videojuegos te ayuda en algunas asignaturas? ¿Cómo?

No sé, depende, porque tenía un juego de tablet, con personajes, que era de sumas y restas, y me ayuda mucho en las Matemáticas.

¿Te has inspirado en algún videojuego/libro/serie de televisión... para crear las historias?

No, fui metiendo cosas con la imaginación y estructurando un poco la historia.

¿Utilizas mucho estos aparatos en casa?

Sí.

¿A diario?

Todos los días. Depende, porque hay veces que me voy fuera y dejo todo en casa para no ponerme con el móvil, ni la tablet, ni nada. Quiero desconectar un poco del móvil. Siempre que me pongo con el móvil, le pregunto a alguna amiga mía: "¿Nos bajamos?". Dejo el móvil en casa, me bajo con ella y estoy desactivada del móvil pasándomelo bien.

¿Y crees que te ayudan a ser más creativa?

Depende de los juegos. Hay veces que sí y hay veces que no, porque hay juegos en la tablet y en el móvil que son para colorear una mandala o algo de eso. Entonces, te ayuda.

¿Qué te gusta más, estar con tu familia o jugar a la Play?

Estar con mi familia.

¿Y te gusta jugar con tu familia a la Play?

Sí. Creo que prefiero jugar a la Play y a algún juego con mi familia. Estoy con la tablet o con el móvil unos veinte minutos o así, no más de tres horas. Hay veces que me pongo con mi madre a cocinar o a hacer algo con ella en la cocina, o con mi padre, o con mi madre a ver una serie.

¿Tienes perfil en Instagram?

Sí.

¿Lo compartes con alguien?

Con mi madre, mi padre y eso. Pero yo tengo mi cuenta.

Cuando cuelgas algo en Internet, ¿intentas que sea diferente a lo de los demás? ¿En qué?

Como creo que lo que hace mi hermana mayor está bien, me intento un poco copiar, a ver si lo hago bien o hace esas cosas. Pero suelo también subir fotos que es mi personalidad. Por ejemplo, mi hermana suele subir fotos de ella poniendo morritos o algo de eso, yo no. Solo en algún lado con mis amigos. Lo que hagan los demás me da igual, la verdad.

¿Cuáles son las aplicaciones que más utilizas? ¿Para qué las utilizas?

En el móvil: YouTube para ver vídeos. Por ejemplo, Sweet California sube algunos blogs y me gusta ver esos tipos de vídeos, o de manualidades, o de cualquier otra cosa. También WhatsApp para contactar con mis amigos. Por ejemplo, tenemos grupos de la clase entera, y nos ponemos a hablar y está muy guay. Me gusta mucho también. Instagram, para subir mis publicaciones y ver vídeos y fotos de otra gente, e intentar hacer lo mismo, pero con mi personalidad. Música porque hay veces que mi madre se queda dormida en el sofá, me voy a mi cuarto y me pongo a escuchar música con los cascos. Me gusta también. No es aburrido, tampoco es divertido, pero me lo paso bien.

CUESTIONARIO S5

¿Te gustaría poder utilizar más el ordenador en el cole?

No. Como lo usamos en Cultura Digital voy bien, porque, como ha dicho Marta, en Lengua y Matemáticas se aprende mejor con los libros. Hay veces que te puede ayudar, pero no te lo va a explicar mejor que en el libro.

¿Crees que aprenderías más o que te distraerías más? ¿Por qué?

Que me distraería más porque no es lo mismo que estés viendo escrito un libro a que estés en el ordenador, que te puedes meter en juegos sin que tu seño o quien esté allí lo pueda ver. Si me dice: "Tienes que hacer esto y esto", yo lo hago. Pero si tengo que estar viendo, explorando, sin que mi profesora me diga nada, me metería en otra cosa.

¿Crees que las actividades que haces con ordenador en clase te ayudan a aumentar tu imaginación, o son mecánicas y repetitivas?

Creo que es más de lo mismo, pero en el ordenador. Que no tienen mucha diferencia.

¿Qué actividades te gustaría hacer en clase con el ordenador/tablet/móvil?

No querría, no sé. Con aplicaciones como Explain Everything, sí, porque me gustan mucho esas cosas de manualidades y de crear.

¿Crees que es importante que en clase se dedique un rato al estudio de la imagen con el ordenador?

Sí. No sé cómo explicarlo, pero también te puede enseñar algo o te puede aportar algo que, por ejemplo, escrito no te pueda enseñar.

¿Cuántas horas diarias piensas que deberían dedicarse a esto?

Una hora, más no.

¿Qué es lo que más te gusta de estos dispositivos?

Lo que he dicho antes: que te pueden enseñar, te puedes divertir, puedes buscar cosas. Te pueden divertir más que un libro. Por lo menos, a mí me divierte más los juegos del móvil y la tablet que leer un libro.

¿Qué es lo que menos te gusta de estos dispositivos?

Lo que menos, que te enganchan y no puedes parar. Cuando me dieron el móvil, también estaba muy viciada. Después, mi madre me lo fue quitando, y ya me estoy controlando más, no lo cojo tanto, estoy muy poco con el móvil.

¿Te han gustado las actividades que hemos hecho?

Sí, y he aprendido.

¿Cambiarías algo?

Creo que no cambiaría nada, me ha gustado cómo lo hemos hecho.

Fuente: Elaboración propia.

La madre del **S1** ha sido capaz de aportar claridad y detalle a partes iguales en cada respuesta, siempre con una sonrisa como telón de fondo [**MS1**: *Ya hace tiempo de eso (de la Wii). El de los bolos me gustaba, el del tenis. Es que había muchos. Y mi hijo me decía: "Mamá, hay uno que es para hacer gimnasia. ¡Ponte!" Digo: "Sí, yo para hacer gimnasia, me voy al gimnasio y tengo un motivo más. Me voy a poner yo ahí delante de la pantalla a hacer gimnasia, faltaría más"*].

Tabla 9.2.6.

Cuestionario MS1 (entrevista final)

CUESTIONARIO MS1

¿Hay muchas imágenes en vuestra casa (libros, cuadros, fotos...)?

Libros, pocos. Somos poco aficionados a la lectura. Fotos, sí, muchas. Nos encanta recordar imágenes de sitios donde hayamos estado, momentos vividos, que nos haya hecho disfrutar mucho ese momento. Entonces, fotos muchísimas: colgadas, en álbumes, en el ordenador... Bueno, en el ordenador horrible. Colgadas, a lo mejor, no tanto por la falta de espacio. En los muebles, sí que tengo bastantes. Me gustaría tener más. Pero, en álbumes y en el ordenador, muchísimas, demasiadas. A veces, no da tiempo a ver tantas como hay almacenado, pero muchas. Cuadros menos, pocos.

¿Leéis en familia libros con imágenes?

Pocos libros, somos poco aficionados en casa a la lectura. El niño sí tiene, a lo mejor, más infantiles, de cuentos, de temas de fútbol que le gusta, de texto. Lo típico de la edad escolar. Cuando he tenido tiempo, me gusta alguna trilogía interesante nueva que me llame la atención y, si me engancha, me tiro leyendo meses. Luego, descanso hasta que llega algo que me vuelva a atraer. Mi marido es poco dado a la lectura, el tiempo que tiene lo emplea en aprender. Es autodidacta. Le gusta mucho aprender en Internet de tutoriales, investiga y pasa mucho tiempo buscando información que le atraiga.

¿Los comentáis?

Sí. El niño le gusta ver eso de cuando era más pequeño: los viajes, los sitios donde hemos estado es lo que más le gusta recordar, se le olvida.

CUESTIONARIO MS1

¿Tenéis alguna afición relacionada con la imagen, como la fotografía, la pintura...? ¿La compartís con vuestro hijo? ¿Cómo?

No, pintar poco. En casa no nos gusta mucho el lápiz. Mi madre hace manualidades, pero cositas de la tercera edad: láminas que se ponen con silicona o cuadros tejidos, pero pintar, no. Somos aficionados a la fotografía. Mi marido no tiene buenas cámaras, pero, con los móviles que tenga, le gusta hacer perspectivas. Estuvimos, por ejemplo, en Portugal, buscando para que saliera muy bien el Cristo, que se viera toda la imagen, toda lo alto, los momentos, el sitio. El niño ya lo hemos aficionado. Antes no teníamos quién nos hiciera la foto, ahora es él el que nos hace las fotos a los dos. A Ignacio le gusta más el móvil. Se nos estropeó la cámara y usa más el móvil. Hoy en día, los móviles tienen la misma resolución que una cámara. Fíjate si nos gusta la fotografía que el reportaje de comunión de mi hijo se lo hizo el padre con una cámara buena de su hermano, y lo imprimió en un álbum digital, que lo encargas, y el niño tiene hecho un álbum precioso por su padre, un recuerdo para siempre que a mí me enorgullece y me satisface. Respecto a los vídeos, no ha querido nunca que una persona externa nos haga el vídeo de nuestra boda. Todavía lo está haciendo, hace trece años que nos casamos, pero bueno, quiere hacerlo él de todos los momentos que los familiares grabaron. El niño ha sacado un poco la vena creativa del padre, que le gusta eso: los montajes de PowerPoint, coger fotos y desarrollar, le mete música, le mete efectos, y puede tirarse horas con eso. Le llama mucho la atención. El año pasado, lo tuvimos los sábados haciendo un programa de tema de altas capacidades donde se desarrollaba mucho la creatividad. Uno de los trabajos que tuvieron que hacer fue un PowerPoint relacionado con las nuevas tecnologías ellos solos, sin ayuda de nadie. Tuvieron que buscar material: las primeras computadoras, los primeros CD. Le dieron a él el premio, todos sus compañeros lo votaron a él porque se sorprendieron de cómo buscó toda la información, lo desarrolló, metió música, hizo las transiciones, desarrolló toda la narrativa... Los propios compañeros y las propias profesoras-monitors de la actividad le dieron a él su diploma y su premio porque se lo ganó y se lo curró. Y porque no tenía material suficiente el pobre. Procura de que todo quede bien centrado, con la luz buena, con los momentos... El padre le dice más o menos para que se ponga, para que lo saque. Se lo transmite el padre.

¿Crees que es bueno ser creativo en la vida?

Bueno no, buenísimo, bastante importante. Quien no tenga creatividad, que apague y vámonos.

¿Podría abrir puertas en algún sentido?

Muchas, creo que una persona creativa se abre muchas más puertas que una persona que no lo es. Puede subir, llegar más lejos y conseguir más objetivos que otra persona que no tenga esa habilidad, porque es una habilidad. Cualquier persona no tiene la capacidad de ser creativo, de algo sacar algo mayor, que es de lo que se trata, al fin y al cabo.

CUESTIONARIO MS1

¿Crees que la escuela enseña a los niños y niñas a usar la imaginación en actividades que requieren el uso del ordenador? En tu opinión, ¿por qué sí/por qué no?

A mí me parece que es más de lo mismo, poca creatividad. A lo mejor, mi hijo precisa más, por eso va por la tarde a un curso de programación y creatividad, porque necesita desarrollar más, el colegio le viene corto. No sé si cualquier otro chico esa enseñanza, esa formación, le basta. Al mío, le es insuficiente, se le queda muy corto. De hecho, él va más allá. Bueno, la seño de Informática, un trabajo que le pusieron y él dice: "Mamá, y tuve que estar diciéndole yo cosas a ella porque se perdía un poco y, claro...", Y se quedaba sorprendida de que yo le dijera: "Pues esto así y esto así". Bueno, que un niño con doce años tenga que darle pasos a seguir a una seño de Informática, ya dice mucho. Deja mucho que desear la enseñanza en el colegio en ese sentido.

¿Recuerdas algún juego con el que hayas desarrollado tu imaginación? ¿Cuál?

Cuando yo era muy pequeña, había una escuela de mecanografía en la puerta de mi casa y me llamaba mucho la atención el aprender a escribir a máquina. Mis padres no tenían recursos porque éramos seis hermanos, aunque yo les pedía que me apuntaran. Entonces, conseguí una fotocopia del teclado de la máquina de escribir y vi cómo se escribía a máquina, y mi juego era, en ese trozo de papel, colocarlo bien y aprender a escribir. Cuando ya mis padres pudieron, creo que tenía ocho o diez años, me apuntaron. Y ya no era el método tradicional, era el método audiovisual. Pues a la semana y pico o dos semanas de estar allí, me dice el profesor en una de las pruebas: "Martina, creo que vamos a dejarlo porque has sacado trescientas noventa pulsaciones, y hay gente que lleva aquí dos años y no ha conseguido eso. Estás sobresaliente, ¿para qué van a seguir tus padres gastándose el dinero y perdiendo el tiempo? Te doy el título y te vas a tu casa". Mi hijo ha aprendido a escribir a máquina solo, y mi marido también aprendió sin escuelas ni nada. Y cuando yo veo al niño la velocidad que tiene, digo: "Niño, ¿de dónde has sacado tú eso?", y dice: "Pues, mamá, pues de escribir". Se conoce las letras y te quedas... Vamos, no le he tomado nunca el tiempo, pero creo yo que tiene pulsaciones suficientes. Pero te hace gracia, a lo mejor, en la consulta del médico, que ves al médico escribiendo con el dedo índice y dices tú: "Dios mío, que no cuesta tanto trabajo", cuando es el trabajo diario de ellos. Un juego superdivertido porque me aportaba mucho, soy administrativa. Cuando pude empezar a trabajar de lo mío y pude escribir, y todo aquello que de pequeña me llamaba la atención pude desarrollarlo en el día a día en mi trabajo, me sentí supersatisfecha porque empezó como un juego de niños y hoy en día es parte de mi trabajo.

CUESTIONARIO MS1

¿Jugabas a videojuegos o usabas ordenadores en tu infancia?

Soy muy mayor. Cuando empecé a estudiar, que de B.U.P. pasé a Administrativo, cogí Administrativo en Informática de Empresas porque veía que era el futuro. Estaban empezando y, en aquel entonces, eran los disquetes grandes, era el inicio de todo, pero ya me llamaba bastante la atención todo aquel mundo. Entonces, estudié Informática dentro de Administrativo, la rama de Informática de Empresas, porque veía que era el futuro, me llamaba mucho la atención y me gustaba bastante. Los videojuegos me aburren. Me gusta algo que me aporte. Veía a mis hermanos con el Spectrum, jugar a un comeocos, y no terminaba de verle a aquello color. Cuando se compró la Wii: “Mamá, ven, vamos a jugar. Esto es un juego de paletas, esto es un juego de no sé qué”, jugué alguna vez con él, y yo decía: “Nene, es que esto me aburre. Juega con tus amigos, juega con tu padre o con tu primo, pero yo necesito jugar a algo más divertido, que a mí me haga reír, que a mí me lo haga pasar bien”. Yo soy más de trabajar, me gusta invertir mi tiempo en el trabajo, desarrollar, ampliar. Pienso que los videojuegos, jugando un ratito, a los niños les ayuda, pero como le dediques mucho tiempo, pienso que es una pérdida de tiempo que se puede aprovechar de mejor forma.

¿Crees que los ordenadores, las videoconsolas, las tablets, los móviles y todos los dispositivos electrónicos en general pueden sustituir a los juegos tradicionales? ¿Por qué?

Perfectamente, lo que pasa es que sería una pena, perder nuestras tradiciones no gusta. En cierta manera, sí, ya no encuentras en la calle a los niños jugando ni a la comba ni al elástico ni al guiso que jugábamos nosotras de chicas. Mi hijo juega mucho al fútbol, pero más allá de eso, no, ni las canicas, el trompo... Alguna vez ha venido la moda del trompo, dura dos meses y termina. Es cierto que los están sustituyendo, los niños pasan más tiempo en casa, se llaman unos a otros: “Vente, que vamos a jugar a no sé qué, tal juego nuevo”. Son cosas más innovadoras, más divertidas. Es cierto que se entretienen mucho más, les gusta mucho más, pero se está perdiendo lo tradicional. Es una pena.

¿Y pueden aumentar también la imaginación? ¿Por qué?

Por supuesto, el Minecraft, por ejemplo, que mi hijo lo ha estado jugando y en la asociación de altas capacidades han hecho encuentros con los niños en la Facultad de Psicología. Yo no he jugado, pero sí veo al niño y es bastante creativo el juego. Ese tipo de juegos los veo muy positivos para ellos. Otros, no: de tiros, de guerras, de sangre... Esas cosas no me gustan, pero todo lo que sea creativo y desarrollar es muy positivo para los niños.

CUESTIONARIO MS1

¿Crees que lo digital repercute en la vida familiar? ¿En qué sentido?

Mal utilizado, es negativo. Bien utilizado, es positivo. Ya es el tiempo que se le dedique y de la forma que se quiera utilizar. Si un papá emplea más tiempo de la cuenta en lo digital, le está restando tiempo a su familia, a su mujer, a su hijo... Si emplea el tiempo necesario, es positivo, porque lo digital es progresar, es avanzar. Mi marido y yo trabajamos en lo digital, los dos somos administrativos y trabajamos con ordenadores, con teléfonos móviles, con todo tipo de elementos electrónicos. El tiempo de trabajo más un poco de tiempo de disfrute es verdad que te gusta ponerte y buscar en Google o en Facebook, me encanta programar los viajes. Le dedico tiempo cuando tengo un poco de rato de ocio. Mi diversión es buscar esos sitios nuevos donde vamos a ir, planificando viajes, rutas... Es mi hobby, disfruto con eso. Tengo ya varios viajes programados. En el momento que cojo vacaciones, me encanta. El niño ha sacado a mí el tema de la geografía, de viajar, de ver sitios nuevos, de visitar, de conocer culturas, de idiomas... Le fascina.

¿Crees que los dispositivos multimedia forman parte de una rutina diaria en el hogar?

En la mayoría de los hogares, hoy en día, sí. Es cierto que todavía hay familias que son un poco reacias a que lo digital entre en su casa. Sé de familias y compañeros del cole de Ignacio que se niegan a tener un ordenador en casa. Hay padres que no quieren todavía teléfonos móviles y eso no es bueno. Hay que ir en consonancia con lo que la vida te va dando. Si ahora todos los niños tienen ordenador para hacer trabajos del cole, para aprender, tienes que darle a tu hijo un ordenador, si no mejor, peor; si no de una manera, de otra. Tienes que hacer que ese chiquillo esté en las mismas condiciones de los demás. De hecho, con Ignacio me pasó: Tuvo problemitas y el orientador del cole me dijo que mi niño, para poder relacionarse bien con el resto de los niños, para estar integrado en lo social y no verse apartado, tenía que estar al nivel de todos. Si la moda era tal juego, como padres, teníamos que procurarle al niño ese juego para que tuviera tema de conversación con el resto de compañeros, pudiera participar con ellos en todo... Aunque mi marido era muy reacio a gastarse (los videojuegos valen un dineral), lo veíamos como una medicina para el niño, como algo positivo, con lo cual, hacías el esfuerzo. Y épocas, meses y temporadas en que decías: "Dios mío, no puedo sacar del sueldo equis para esto", pero te lo quitabas de otras cosas, porque veías que era positivo y era necesario. Y, de hecho, tiene sus cosas buenas y sus cosas malas. Es decir, las cosas mal usadas o mal encaminadas no dan resultado; pero, si se le da un uso correcto, es muy positivo.

CUESTIONARIO MS1

¿Esta rutina estimula la imaginación?

Por supuesto, totalmente. Estimula no solo la imaginación, la autoestima del niño, la confianza en sí mismo. Sin ir más lejos, en el Gamepolis [Festival de Videojuegos de Málaga] han hecho competiciones adultos del juego de fútbol del FIFA. Mi hijo se apuntó y nos llamó la atención: “¿Hay gente de tu edad?”. “Sí, papá”. ¡El más pequeño! Cuando me lo dijo y llegó a casa: “Mamá, los adultos me han dicho que le he echado huevos”. Digo: “Claro, si eras el más pequeño y todos eran grandullones”. Dice: “Pero yo me veía capaz, y marqué gol, y empaté, y...”. Pues eso al niño le hace sentirse con mucha seguridad en sí mismo de que es capaz de hacer lo de un adulto y que, si pierde, bueno, al menos lo ha intentado. Con lo cual, positivo, pero al cien por cien.

¿Crees que pueden sustituir momentos de juego/interacción familiar, o crees que pueden ser parte de estos momentos?

Depende del juego, depende del momento. Hay juegos que es para participar en familia y él dice: “Mamá, papá, vamos a jugar a esto”, y sí que se integra; pero hay otros juegos que, si al padre o a la madre no les gusta, los aparta, y el niño juega con sus amigos, ahora juegan mucho online. A lo mejor, te llama para jugar en un momento en que no puedes: “Lo siento, estoy haciendo tareas, no puedo estar contigo”. Los videojuegos, no tanto, pero, cuando el niño empezó con la Wii, que era más pequeño, sí que participábamos más, porque era más de juegos en familia, eran otro tipo de juegos. Varía mucho dependiendo del juego que elija.

¿Tenéis perfil en Instagram? ¿Lo compartís con vuestro hijo?

Yo no. Mi marido, me parece que tampoco. Tenemos Facebook, pero el Instagram... Es que ya son tantas cosas... Si no da tiempo a leer ni los mensajes del WhatsApp ni el Facebook, ¿cómo vas a hacerte encima lo del Instagram? Tengo mamás que dicen que lo tienen y les digo: “Estáis al loro. Si veis algo raro, me avisáis”. De momento, creo que no hay que controlar nada. A lo mejor, cuando sea un poquito más grande, habrá que tenerlo para tener un poco de control sobre ellos, de lo que hacen, no hacen, ven, no ven. Pero, es que, ¡ya es tanto, ese abanico tan amplio! Y yo tengo confianza en él hasta ahora. Si el niño me hubiera salido complicado, difícil, que hubiéramos tenido que estar más encima de él, por supuesto que de primera hora hubiéramos controlado. Mi hermano tiene Instagram y me lo vigila: “El niño ha hecho esto, el niño ha hecho lo otro, el niño ha subido”. De momento, no tenemos problemas con él, y espero que el día de mañana tampoco. Él tiene sus ideas muy claras de lo que quiere hacer, de lo que quiere conseguir, de sus objetivos, y tenerlo ya a esta edad tan claro dice mucho de un niño.

CUESTIONARIO MS1

¿Piensas que estas redes son creativas no solo en cuanto a imagen, sino también en cuanto a narración?

Yo pienso que la narración de toda la vida, de coger un lápiz y un papel... De hecho, viste el ejemplo del niño cuando escribió el árbol, se desarrolla más ahí que en el Facebook. No soy muy partidaria del Facebook ni de estas cosas. De hecho, yo lo tengo, pero no tengo subidas fotos. De vez en cuando lo veo por si ponen algo interesante. Hay artículos, o el Diario Sur, pero yo no soy muy participativa, ni de subir fotos, ni de comentar. Soy reacia, me cuesta un poco, me da un poco de susto. A veces, asusta y, además, se escuchan cosas. Como es todo tan novedoso, estamos un poco perdidos todavía ante tanta tecnología. A mí me asusta por mi edad. A lo mejor, los chicos jóvenes no tienen, pero yo me veo ya más mayor, y digo: "¿A dónde vamos a llegar?" No me gusta, no soy partidaria de colgar ni de la gente que está todo el día colgando fotos en Facebook. Cuando quieres que un amigo tuyo vea una foto, llévatelo a tu casa, coge el álbum, coge el ordenador y le muestras lo que tú quieras que realmente vea, porque subes cosas y lo están viendo cien amigos que tengas, pero, a lo mejor, no quieres que todos los amigos lo vean, opinen, compartan... No soy partidaria, no me gusta. Las fotos que cuelgan no son originales. "He estado aquí, he estado allá". Es una foto cualquiera en un momento cualquiera, que la suben para que todo el mundo lo vea, pero creatividad cero. No, no lo veo.

¿Cuáles son las aplicaciones que más utilizáis? ¿Para qué las utilizáis?

Facebook, WhatsApp y el correo electrónico. WhatsApp lo utilizamos mucho con nuestras familias, tenemos grupos y mandamos fotos. Por ejemplo, ayer estuvimos en el paseo marítimo con mi hermano y tomamos una instantánea muy chula del atardecer. Mi marido y el niño buscando el ángulo, la perspectiva, y la mandamos, pero por WhatsApp a las familias, para que la vean en el momento que estábamos disfrutando, la foto tan chula. WhatsApp con la familia no me importa, pero en Facebook no subo nada. Mi cuñada: "Háztelo, que de aquí a nada el niño va a empezar a utilizarlo, que tengas control sobre el niño". El niño aún no tiene Facebook y yo lo tengo y no lo miro. Que esté aburrida, no estén echando nada en la tele, y dices: "Bueno, voy a ver lo que hay". Me gusta mucho cuando suben frases, pero no escritas por la persona, sino que buscan frases con mucho sentido, que te alimentan mucho, te dicen mucho, te transmiten mucho. De hecho, las comparto. Eso sí me gusta, pero poco más. El correo electrónico. Que yo sepa, mi marido utiliza lo mismo y el Facebook. Él tiene, que le gusta, una aplicación que le dice qué canción es, que él la pone, le graba y le dice el nombre, pero son aplicaciones. El móvil tiene aplicaciones para todo, hace de todo. Él trastea más, tiene más tiempo. Ellos tienen más tiempo que nosotras, utilizan más todas las aplicaciones y todas las cosas que hay. El niño, el móvil, lo maneja lo justo. Coge algún juego que tenga, alguna cosa, y lo tiene desde hace poco, el móvil. De cara al instituto, el padre lo vio conveniente, pero cosas que necesite para el colegio, para su formación. Para aprender, sí; pero tonterías, no. Ya tendrá tiempo, es pequeño.

CUESTIONARIO MS1

¿Crees que la enseñanza debe hacerse cargo del estudio de la imagen con ayuda del ordenador?

Sí, analizando una imagen. Analizar y hacer una descripción sobre esa imagen, información. Por supuesto ayuda, es creativo. Todo lo que sea aprendizaje, enseñanza, desarrollo para un niño es positivo, ayudarles, que no sean las Matemáticas de siempre: uno más dos, la Lengua de siempre, que sea novedoso. De hecho, asignaturas nuevas las cogen con más ganas que no las troncales de toda la vida. Cualquier cosa nueva, innovadora, se motivan y la aprenden con más ganas y con más entusiasmo.

¿Cuántas horas piensas que deberían dedicarse a esto?

Una hora a la semana no estaría mal. Cuando yo estudiaba, había una hora a la semana: Dibujo, Tecnología... cosas diferentes, que no era lo básico, porque es verdad que las Matemáticas, la Lengua, las Ciencias, las Sociales, el Inglés... eso es fundamental, pero, por ejemplo, Religión, ¿qué hay, tres veces a la semana? Pues dejaría una vez Religión y pondría dos esto que me estás diciendo de la imagen, porque lo veo más interesante.

¿Qué valorarías de estos dispositivos? ¿Qué criticarías de estos dispositivos?

Lo negativo: me dan susto las radiaciones, los comentarios que hay de las radiaciones y lo que puede perjudicar a la salud de la persona. Eso es lo que más me asusta o más me preocupa, que creo que la gente lo desconoce y está haciendo mucho daño, que tengo una hermana médico y los casos de cáncer están subiendo como la espuma y nada más que hacen los hospitales contratar oncólogos. Es lo más negativo que veo, porque no informan bien al usuario de ese dispositivo, no le están informando del daño que le puede estar haciendo el que esté cargando con esto. El oncólogo decía que era fatal el tener un móvil en la mano cuando estaba cargando, y muchas noches lo hacemos: ponemos el móvil a cargar y estamos con el móvil. Pues horrible. Entonces, me preocupa el que lo negativo no está llegando positivamente a la población, el uso. Mi marido está todo el rato diciéndole al niño: "No te pongas el iPad directamente en tu cuerpo, pónelo sobre un cojín, que esa radiación no afecte a tus piernas". Lo negativo es eso, me preocupa muchísimo. Positivo, por supuesto, que todo lo que sea avanzar, progresar... Desde que salió el móvil, la era antes del móvil a posterior al móvil, eso ha sido un avance tremendo para la humanidad. Mi padre, que era conductor de camiones, al principio, tenía un dispositivo chiquitito que, a través de no sé qué, le mandaba un mensaje cuando tenía que llamar a un cliente. Salieron los primeros móviles, yo tengo en mi casa el primer móvil que salió, que era un maletín que se lo ha dado al nieto para que lo tenga de recuerdo por si algún día hay que ponerlo en un museo. Era un maletín, pesaba cinco kilos, era horrible, y él cargaba todas las noches para arriba y para abajo. Le costó tres mil y pico euros, seiscientos mil pesetas de aquel entonces, que era un dinero, pero lo que a él le ayudó en su trabajo, eso fue horrible. El avance que vio, eso lo viví con él, que era pequeña, de no haber tenido móvil a tenerlo, eso fue bestial. Entonces, positivo, todo lo que genere poder progresar, poder trabajar mejor, optimizar el tiempo. Positivo, mucho. Negativo, lo que te he comentado: me preocupa mucho el tema de la salud, muchísimo.

Fuente: Elaboración propia.

El padre de Marta (S2) es un gran autodidacta tecnológico, punto crucial en la investigación. Sus respuestas, detalladas y en un marco distendido, han proporcionado mucha información al respecto [PS2: *Tengo muchos conocidos, porque amigos tengo menos, aunque también me vanaglorio de que tengo bastantes. Entonces, felicitándolos, pues también piensan: “Se ha acordado de mí”. También te acuerdas: “Fulanito, que hace un montón de tiempo, pues le voy a felicitar”, y le pones un mensajillo, quedas bien y a la otra persona también le agrada. Tampoco a todos los que me salen los felicito, porque hay veces mucha gente que dice: “Agrégame al Facebook”, y lo agregas y dices: “¿Para qué he agregado a esta persona cuando no voy a hablar con ella?”. Por no quedar mal, lo agregas, pero luego no hablas con ella ya más en tu vida a lo mejor, vete tú a saber*].

Tabla 9.2.7.

Cuestionario PS2 (entrevista final)

CUESTIONARIO PS2

¿Hay muchas imágenes en vuestra casa (libros, cuadros, fotos...)?

Hay libros y cuadros. Libros hay más que de ninguna otra cosa. Hay cuadros de regalos que nos han hecho, incluso algún familiar que hemos tenido pintor, entonces, tenemos cuadros muy bonitos. Y fotos de las niñas, de la familia, de los abuelos... Los libros tienen más texto que imagen. Suele ser la enciclopedia de Matemáticas, de Ciencias...

¿Leéis en familia libros con imágenes? ¿Los comentáis?

Libros físicos con imágenes, no. Toda la vida de las niñas, nuestra, de las familias, de vez en cuando las ponemos en el televisor o el ordenador y empezamos a comentar: “Mira cómo éramos cuando chicos”, “Mira lo que hacíamos”, “Mira cómo eras”. Comentamos un poco todo.

¿Tenéis alguna afición relacionada con la imagen, como la fotografía, la pintura...?

Sí. Me encanta la fotografía y tengo cámara de fotos réflex. Me gusta bastante. La fomenta, sobre todo, Marta. Cuando me compré la cámara buena, se la dejé. Tenía otra anteriormente que era con un zoom óptico limitado, no era de quita y pon, sino que venía con la cámara. Cuando me llegó la cámara, le digo: “Chica, llévatela”. Hay veces que se la lleva, hay veces que me quita la cámara buena a mí para hacer ella la foto...

¿La compartís con vuestras hijas? ¿Cómo?

Sí, también hace fotos. Le encanta, y si es con su móvil, ni te cuento. Salimos a hacer fotos de vez en cuando. Tenemos un familiar, que es el padre de mi cuñada, que en paz descanse. Era muy buen pintor, no era un pintor cualquiera. No era reconocido porque empezó a aprender de mayor, pero incluso era profesor de pintura de cuadros, sobre todo de dibujo artístico. Dibujaba muy bien. Tenemos dos cuadros maravillosos que nos regaló él cuando nos casamos: una marina y un patio cordobés. Marta no suele pintar mucho porque dice que pinta muy mal, no suele practicar. Como tiene veinte mil actividades más, la tiene un poco apartada. Sin embargo, la chica pinta muchísimo. ¿Fotos libres? El tema de la luz, no sé, un poco de algo le tienes que decir. Pero, normalmente, son fotografías libres, es decir: “Tírale una foto a aquello concreto”. No, ella hace las fotos que quiere.

CUESTIONARIO PS2

¿Crees que es bueno ser creativo en la vida? ¿Podría abrir puertas en algún sentido?

Siempre. Si no tienes creatividad, no creo que puedas pensar siquiera en el futuro. La creatividad es lo que abre las puertas. Si creas un buen sistema de trabajo, puedes tener tu propia empresa.

¿Crees que la escuela enseña a los niños y niñas a usar la imaginación en actividades que requieren el uso del ordenador? En tu opinión, ¿por qué sí/por qué no?

La verdad es que no. Creo que en eso estamos superatrasados. Actualmente, todavía no estamos al día en ese aspecto. Hay países que nos llevan años de adelanto. Es más de lo mismo, pero con ordenador. Por supuesto, podría ser positivo. Ya no solo ordenador, sino las tecnologías es el futuro. Por suerte o por desgracia, lo tenemos que acatar así. Voy a cumplir cincuenta años ya y en mis tiempos no había tecnologías, pero, por desgracia, con cincuenta años te pones al día en tecnología o realmente no te pones al día en nada, porque es el futuro: las tecnologías, la programación, la creación de juegos, juegos... El poco tiempo libre que tienes lo tienes que tener dedicado en algo, tienes que estar distraído. La gente necesita algo para reírse, para cantar o para escribir. Todo eso va a ser a través, ya no del ordenador, sino del propio móvil. Son tecnologías, en definitiva.

¿Recuerdas algún juego con el que hayas desarrollado tu imaginación? ¿Cuál?

Más juegos de calle, del Sevilla, el salvacruz, el pillapilla, el "la llevas", los trompos, las bolas... Es decir, a cosas que ya no juegan los niños hoy día.

¿Jugabas a videojuegos o usabas ordenadores en tu infancia?

No eran de mi época. Tengo muchos juegos en casa porque le he comprado a mis hijas la Wii, que la pirateé yo, con perdón, no sé si está bien dicho o no, pero bueno. Me gustan más los juegos de la Play por el tema del dibujo que tienen. Sin embargo, la Wii es más infantil. La chica, es raro el día que los diez minutos antes de comer: "Papá, vamos a jugar al Mario". Y entonces tenemos que jugar diez minutos al Mario, aunque sea. No nos da tiempo ni a terminar una partida, pero ella, por lo menos los diez minutos los aprovecha, porque primero tiene que hacer deberes, se tiene que duchar... La comparto con Marta. Hay otros juegos para mí más interesantes, pero me gusta, más que nada por estar con ella. Normalmente, no juego solo con la Play. Tengo la Play 2, la Play 3 enchufada en el ordenador, que es donde normalmente me tiro prácticamente el poco tiempo que me queda libre porque tengo allí mi sintetizador y donde compongo, donde hago música... No la quiero llevar al salón para que no se envíen, bastante tienen ya con la Wii. Entonces, la tengo en la casa y tengo varios juegos que ni siquiera he jugado a ellos, ya no sé ni cómo son, los compré en su día y allí están. He utilizado el de coches porque me gusta mucho conducir, las carreras de coches y cosas de esas; pero, dedicarle mucho tiempo, no. Primero, porque no lo tengo, y segundo, porque, cuando tengo tiempo, prefiero dedicárselo a música o a hacer escritos, a hacer cosas que siempre tiene uno que hacer, a mirar el correo, a otras cosas.

¿Crees que los ordenadores, las videoconsolas, las tablets, los móviles y todos los dispositivos electrónicos en general pueden sustituir a los juegos tradicionales? ¿Por qué?

Sustituirlos, nunca. ¿Que es el futuro? Por desgracia, sí. Pero la relación que tienen los niños con otras personas con los juegos tradicionales, no la van a tener con tablets y compañía.

CUESTIONARIO PS2

¿Y pueden aumentar también la imaginación? ¿Por qué?

Te he comentado que, por desgracia, es el futuro, y ahora Movistar Plus ha creado un canal donde se retransmiten partidas de dos niños que se enfrentan jugando a carreras, juegos de peleas... desde Inglaterra uno y el otro, a lo mejor, desde Japón, o desde España e Italia. Entonces, fomentar la imaginación, no. La distracción, pues no sé hasta qué extremo, porque me parece que, más que distraer, lo que hace es enviciar porque no se relacionan con nadie, ni siquiera se relacionan con la persona con la que están compitiendo porque, si estás compitiendo, tú lo que quieres es ganar. Entonces, tampoco hay una relación.

¿Crees que lo digital repercute en la vida familiar? ¿En qué sentido?

Siempre, en el sentido de que, por ejemplo: "Marta, suelta el móvil", "Marta, ya está, haz los deberes, deja el móvil ya", "Marta, ¿quieres dejar el WhatsApp?". En fin, nada más en regañarle para que haga otra serie de cosas, ya repercute.

¿Crees que los dispositivos multimedia forman parte de una rutina diaria en el hogar?

Por desgracia, sí, cada vez más. Es más, lo primero que hace es, cuando llega a la casa, como el WhatsApp, el móvil no se lo pueden llevar al cole... Que quede claro que soy de la liga antimóvil, el móvil me gustaría que sirviera para lo que realmente creo que debería de servir, que es para salvar vidas, es decir, para una llamada de urgencia, para llamar y decir: "Oye, no te preocupes, que estoy aquí", "Oye, que voy a llegar más tarde", para llamar. No para lo que realmente se utiliza hoy día, que es para fotos que no se deben de mandar, vídeos que no se deben de mandar... porque cada vez hay más cabezas pensantes que desarrollan la imaginación, pero en el sentido malo de la frase, van en busca de niños... Mi hija tiene móvil porque el otro noventa y nueve por ciento de la clase tenía móvil ya. A mi hija se lo trajeron estos Reyes, se lo han traído con doce años porque ya no he podido aguantarla más, porque ya era: "Hay que ver, papá, todo el mundo tiene menos yo". Pero, por mí, no se lo hubieran traído los Reyes. Por suerte, tengo una hija que tiene buenas notas, que se lo merece quizá, pero no creo que sea un regalo de Reyes.

¿Esta rutina estimula la imaginación?

Creo que no porque no nos hablamos. Para mí, estimular la imaginación es hablar, conversar con otras personas y tener diferentes puntos de vista. Aunque el WhatsApp sirva para cosas malas, también tiene cosas buenas. Lo que pasa que realmente no hablas con esa persona. En el WhatsApp, te puedo decir: "Ay, qué guapa eres" y por dentro estar pensando: "Eres un loro". No me estás viendo la cara. Para mí, el teléfono es una cosa muy impersonal, por teléfono te puedo decir todo de color de rosa y por detrás estar pensando que todo sea quizá negro o que la mitad que te estoy diciendo sea negro. No me gusta el teléfono, me gusta mirar a la gente a su cara y hablar con ella. No fomenta la imaginación.

¿Crees que pueden sustituir momentos de juego/interacción familiar, o crees que pueden ser parte de estos momentos?

Eso podría ser. Podrían integrarse siempre y cuando se les diera un uso normal, es decir, jugamos al mismo juego, cada uno con su dispositivo, y si tenemos que hablar, estamos en la misma habitación. No yo aquí, el otro en Argentina, el otro en Londres y el otro en París. Y un juego que sea interactivo y que se pueda cantar, a lo mejor, todo con su dispositivo, y salga en la tele, porque ya las teles vienen preparadas con la misma red, por Wifi, por Bluetooth, como quieras. De otra forma, no veo que ocurra.

CUESTIONARIO PS2

¿Tenéis perfil en Instagram? ¿Lo compartís con vuestras hijas?

Sí, pero no lo utilizo absolutamente para nada porque no me gusta Instagram, porque no me gusta subir fotos. Como te he comentado antes, soy muy aficionado a la cámara, a la fotografía, pero no me gusta subir fotos. Si te hago una foto, te pido tu correo y te la mando, no la pongo en Instagram para que la vea todo el mundo. No me gusta subir fotos por subir a un sitio público, aunque sean privados y toda la historia, o lo puedes poner privado. Yo prefiero, si te he hecho una foto y me dices: "Oye, José, pásame la foto que me hiciste tal día", "Pues, venga", cojo tu correo y te lo mando, o cojo tu WhatsApp y te la mando, pero no la pongo en un sitio público. Tengo Instagram porque me gusta seguir a mi hija, por ahí controlo todo lo que el resto del personal hace: sus amistades, con quién va, con quién no va... Aunque parezca un espía, pero, por suerte o por desgracia, lo hago así. Tenemos cuentas separadas.

¿Piensas que estas redes son creativas no solo en cuanto a imagen, sino también en cuanto a narración?

Muchas veces, se pueden colgar historias, sobre todo en Facebook o, por ejemplo, en WhatsApp, cuando pones tu estado, que se ha actualizado últimamente, ya puedes colgar fotos y ver si estás pegándole un tirito a alguien, si esa persona está contenta, si está triste... Y te digo WhatsApp, que solamente hace como un sketch, pero, por ejemplo, en Facebook puedes hacer lo que quieras. Puedes poner: "Hoy me encuentro mal porque no sé qué" y una foto de Fulanito, y no sé qué de Menganito, y puedes poner tu vida si quieres. Como tema de publicidad, me parece muy bien, o de publicar tus vivencias, cómo estás y demás; pero, personalmente, no me gusta. Creatividad, sí. Vamos a ver, usando las nuevas tecnologías, tienes que tenerla porque, o te actualizas a lo que te sacan o, al final, no te enteras de la mitad de las cosas que ocurren. Puedes tener creatividad metiéndote en páginas de información. Por ejemplo, quieres leer una noticia que haya salido en no sé dónde, pues tienes que tener la creatividad de poder llegar hasta donde está la noticia, es decir, qué le tengo que preguntar al ordenador para que me busque la noticia que estoy buscando. O te han comentado cualquier cosa, pues buscas en el ordenador. Es decir, tienes que tener creatividad incluso para poder manejar el ordenador, las redes, el móvil... cada vez más. Pero si no eres programador ni eres una persona que alimenta una página o un blog de información y demás, la creatividad no sé dónde está en un tema digital. Es decir, si eres una persona que haces una revista digital o te dedicas a complementar esa revista digital con fotos, con ilustraciones... creatividad tienes que tener, pero la creatividad la tienes antes de, no cuando ya la metes en el ordenador. Cuando ya la metes en el ordenador, la has tenido que desarrollar antes. La creatividad la tiene la persona, el tema digital sirve para que todo el mundo se entere de la creatividad que has tenido, pero no creo que el aparato en sí, el ordenador como tal o el propio móvil, tenga creatividad, porque no deja de ser un aparato inventado por el hombre que no tiene creatividad, nada más de la que le informes, la que le des. Desarrollarla, no. ¿Alimentar el ordenador, las redes, el blog o lo que sea para que tenga información de muchas cosas mucha gente? Sí, pero la creatividad la tiene la persona, no el aparato. Es la persona la que realmente hace el juego. O sea, la herramienta sería la cuerda, la comba, pero era la persona la que inventaba: ¿Le doy dándole vueltas para que salte o le doy simplemente para que pase por encima? ¿Qué creatividad tengo que tener para inventar un juego con la cuerda? La que tiene creatividad es la persona, la cuerda no tiene creatividad, servía para desarrollar tu creatividad.

CUESTIONARIO PS2

¿Cuáles son las aplicaciones que más utilizáis? ¿Para qué las utilizáis?

En mi caso, casi todos son programas musicales porque compongo: el Cakewalk, el Cubase..., y lo cotidiano. Si vas a ver una película y no la quieres descargar, la buscas online; que quieres descargarla, pues uTorrent. El Word, el Excel, es decir, el Microsoft Office para hacer escritos. Hojas de cálculo, cada vez hago menos, pero he hecho muchas trabajando. Escritos sigo haciendo. En fin, los programas normales y corrientes y, sobre todo, de música porque me gusta. Y de fotos, de retoque fotográfico también. Tengo la cuenta de Facebook desde que tuve Internet, pero Facebook me sirve para felicitar a la gente. Es decir, a través del Facebook me entero de cuándo son los cumpleaños de la gente, me sirve para felicitar a la gente, porque si tuviera que acordarme de todos los cumpleaños... Tengo muchos conocidos, porque amigos tengo menos, aunque también me vanaglorio de que tengo bastantes. Entonces, felicitándolos, pues también piensan: "Se ha acordado de mí". También te acuerdas: "Fulanito, que hace un montón de tiempo, pues le voy a felicitar", y le pones un mensajillo, quedas bien y a la otra persona también le agrada. Tampoco a todos los que me salen los felicito porque hay veces mucha gente que dice: "Agrégame al Facebook", y lo agregas y dices: "¿Para qué he agregado a esta persona cuando no voy a hablar con ella?". Por no quedar mal, lo agregas, pero luego no hablas con ella ya más en tu vida a lo mejor, vete tú a saber. Twitter no tengo, no me gusta nada. Tengo Facebook; Instagram por lo que te he comentado antes; tengo cuenta de Gmail, como todo el mundo; tengo Hotmail porque es el que más me gusta para el correo electrónico; tengo una cuenta de iCloud para el iPad, y ya todo lo que tengo es de música. Eso no necesita cuenta, es bajarte programas, comprarlos o descargarlos, porque también somos piratillas, tampoco vamos a decir que todo lo que tengamos sea legal, y te comes un poco el coco a ver cómo instalarlos. Para eso me gustaría saber programación, para quitar las protecciones a los piratas, pero programar no sé. He leído mucho por ordenador, porque para saber cómo funciona un programa de música hoy día, tienes que aprender a programar muy bien y saber sacarle todo el jugo, que yo no se lo saco porque hay muchas partes que no entiendo, ya no sobre la música, sino sobre el programa en sí, cómo funciona, y tampoco tengo mucho tiempo para dedicarle, cada vez menos. Pero me gusta mucho.

¿Crees que la enseñanza debe hacerse cargo del estudio de la imagen con ayuda del ordenador?

¿Cuántas horas piensas que deberían dedicarse a esto?

La enseñanza se debería ocupar de todo lo de un alumno, pero, ¿cuántas horas necesitaría la enseñanza trabajar para ocuparse de todo lo que un alumno pueda necesitar? Sí, claro que creo que sí, es lo idóneo. Es decir, por ejemplo, en primaria lo lógico sería que hoy día, tal y como está la cosa, mínimo cinco horas a la semana de Informática deberían de tener, pero no cinco horas una hora a la semana. Es que una hora a la semana se te va encendiendo y apagando el ordenador. Por ejemplo, dos días, dos horas y media cada día; o dos días, tres horas; o dos días, dos horas; o tres días, dos horas cada día. Es decir, un período de tiempo lo suficientemente amplio como para poder empezar una cosa y casi poder terminarla o dejarla lista para que al día siguiente o al otro día continúes con la idea. Lógicamente, en la enseñanza debería estar todo.

CUESTIONARIO PS2

¿Qué valorarías de estos dispositivos? ¿Qué criticarías de estos dispositivos?

De un móvil lo que más valoro es el tema de que puedas llamar y puedes incluso salvar vidas con ellos. Como te he dicho antes, soy de la liga antimóvil y lo único que veo que realmente es positivo es el tema de poder llamar y auxiliar prontamente en un momento determinado que te haga realmente falta, tanto a ti como a cualquier otra persona. Sobre el tema de ordenadores y tablets, puedes estar creando algo en tu cabeza e ir plasmándolo a la vez en un programa de ordenador, en una hoja de cálculo en el caso de que sean libros, en un programa de ordenador en el caso de que sepas programación, que tengas una idea sobre cómo desarrollar. Hoy todo se basa en cosas digitales. Los médicos, cuando descubren algo, no lo apuntan en un papel, como antiguamente, perderían muchísimo tiempo. Hoy vas a la tablet, al ordenador, y lo escribes rápidamente, y ya queda perpetuado ahí. El papel se te puede romper, se te puede estropear... Lo que escribes en un papel, luego lo tienes que pasar al ordenador para que se quede en el disco duro, en un disco o en una base de datos donde tengas realmente la información que has escrito porque, con el paso del tiempo, el papel se puede ir estropeando; nada más con moverlo, ya se va rompiendo. Si lo pasas en el ordenador, ese idioma lo entiende todo el mundo porque es un tipo de letra muy concreto y lo puede leer todo el mundo. A lo mejor, tu letra, sobre todo la de los médicos, es ilegible. En fin, que te agiliza mucho las cosas. Para mí, los sistemas digitales, tanto de ordenadores como de tablets, móviles, de todo, siempre y cuando se les dé un uso responsable, son perfectos, entre otras cosas, porque es el futuro y, segundo, porque realmente creo que ayudan. Es decir, para mí son perfectos, pero dándoles un uso lógico y responsable.

Fuente: Elaboración propia.

El **PS3** ha aportado mucha información productiva intercalada con ejemplos de momentos familiares en un tono cercano y, en ocasiones, humorístico [**PS3**: *Yo he sido el que más ha cascado, ¿no?*]. En el hogar, este matrimonio trabaja equitativamente debido a la profesión de su mujer [**PS3**: *Yo he estado, cuando era chica: “Un, dos, tres, pollito inglés”, en el parque con ella, con ella y con Marta y eso. Y llega un momento que estaban cuarenta niños jugando un pollito, claro, y yo decía: Y encima de los pocos padres que van al parque, porque casi todo eran las madres allí jugando. Y yo me veía así, y yo decía: “Ya verás que ahora se van a creer que... a ver si me voy a poner con treinta o cuarenta niños a jugar “Un, dos, tres, pollito inglés”. Pero, claro, es que yo, estar allí y ponerme a hablar del Telecinco, como que no, y me ha pasado, en los cumpleaños, y me ha pasado, el cumpleaños, es el único hombre que viene, pues: “¡Qué le vamos a hacer! Pues me pongo a jugar con los niños”, y me ponía a jugar con los niños. El único hombre que viene, bueno: “¿Hay que echar una mano en algo?, ¿Hay que ayudar en algo?”, “Y, encima, apañado”. Lo que tú quieras, pero, al final...]*].

Le apasionan la cocina y la fotografía. Como buen aficionado, explora y combina ambas facetas [**PS3**: *Allí en Cádiz, unas croquetas, como nos gusta la cocina, unas croquetas con tinta de choco, y*

la mahonesa es azul. Entonces, vamos a comer a un sitio y, después, mi mujer me dice: “¿Eres capaz de hacer esto?”. Digo: “¡Claro!”, y le repito la receta... Estuvimos en Londres e hice exactamente la fotografía esta de los cisnes que se ponen el cuello en corazón cuando están haciendo el esto de apareo y hacen un corazón perfecto, con la cámara Nikon... Esta foto es completamente a oscuras... Una planta que le regalé a mi mujer...En El Chorro...Nada más que en el móvil, tengo seis mil setecientas veintiún fotos. Tengo una aplicación para hacer las fotos en trescientos sesenta grados, y la verdad que quedan chulísimas. Esto es un campero tamaño pizza...Patricia bailando, hace ballet... Esto es mi tartar de atún, huevas de lumpo por encima. La cocina me gusta].

Tabla 9.2.8.

Cuestionario PS3 (entrevista final)

CUESTIONARIO PS3
¿Hay muchas imágenes en vuestra casa (libros, cuadros, fotos...)?

Sí. Libros, menos porque regalamos muchos. Tenemos un book. Se lo regalé, y metes mil quinientos libros, y para leer, para transportarlo a la playa y lo que sea, es mucho mejor. Hay libros concretos que se los regalo. Mi mujer lee más que yo, le gusta más otro tipo de lectura y, por temas de ocupación, regalamos muchos libros. En la tablet tenemos otra aplicación de libros también. A Patricia le estoy diciendo que, en principio, lea el libro por el tema de la vista, tiene gafas. Hay libros que nosotros le damos que se los lea, por ejemplo, El Principito, y después los comentamos porque son libros que hemos leído; y El diario de Greg, que había varios libros. Después, que los comparta con los amigos o que los cambie. Cuadros y fotos, sí. Realmente, me gusta mucho la fotografía. A mi hermano le gusta muchísimo también la fotografía, y yo tengo cámaras grandes, Nikon. Lo que pasa es que mi hermano estudió algo de fotografía, ha ganado concursos. Yo no le doy tan fuerte como él. Ha ganado un coche por la aplicación Instagram, un fin de semana en un parador, una tablet, un iPad... y hace poco estuvo entre los nueve primeros a nivel mundial para ganar doscientos mil dólares en Miami. Tengo amigas fotógrafas también, que fue la que nos hizo las fotos de la boda y de la comunión de Patricia. Tengo una foto muy grande en el salón: Patricia vestida de comunión con una cámara antigua, y me gusta mucho. Pintura, la verdad que se nos dan bien las plásticas. Hice en mi tiempo mucha marquetería, hice un tractor. Siempre se me ha dado bien pintar, pero no me he puesto a hacer cuadros porque mi padre también nos hizo un cuadro a cada uno. Mi padre también se le daba bien la pintura. Desde chiquitillos, siempre hemos estado haciendo todos plástica, ahora son otro tipo de plásticas. Por ejemplo, Patricia hace ahora mucho el DIY: Slime, blandiblú. Está de moda en los niños hacer blandiblú con cola, bicarbonato y eso, de colores. Ha llegado el primo de Cádiz y le estaba enseñando cómo hacerlo. Hay muchos vídeos. Eso es lo que tiene hoy día Internet, que te enseña también muchas cosas.

CUESTIONARIO PS3

¿Leéis en familia libros con imágenes?

Lo que es los tres juntos, casi no, porque mi mujer lee mucho, por ejemplo, en la playa. Si está en la casa, está en la terraza, pero, claro, Patricia está haciendo las tareas, yo estoy cocinando, porque el que cocina en casa soy yo. Tengo muchos libros y mi mujer me regala libros de cocina porque me gusta mucho la cocina: Arzak, Arguiñano. Tengo bastantes libros de cocina, sobre todo con texto. Bueno, imágenes hay, porque hay muchos libros de cocina también. Patricia le estoy enseñando también a cocinar, que tiene muchas ganas. Dice que a ver si hacen un MasterChef de niños y padres para ir los dos. La aplicación de MasterChef también la tiene en su iPad, que vea que las aplicaciones, las tecnologías sirven para hacer la vida cotidiana más fácil, por si tiene que mirar una receta, igual que busca en Internet el nombre de alguien famoso o de música. Ella baila, ha entrado en el equipo de competición de uno de los Dflow [escuela de danza y teatro]. A lo mejor, nos toca ir a Madrid, a Barcelona... Ha sido en verano, ahora, justo antes de irnos a Cádiz. Nos íbamos a ir el viernes y tuvimos que irnos el sábado porque fue el sábado por la mañana, a las doce de la mañana, y nos llamaron para decir que había sido seleccionada. En septiembre empezará, ahora es una minimonkey.

¿Los comentáis?

Sí. Si le damos un libro, después le decimos que qué le ha parecido. Le dimos El Principito. Dicen que hay que leérselo dos o tres veces y en distintas edades. Cuando sea un poquito más mayor, se lo daremos otra vez. Sí, comentamos algunas cosas. Hay libros, novelas rosa o románticas, que a mi mujer le gusta mucho tener. Ella pasa de Los pilares de la tierra, Los pilares de la vida, a novelas románticas, Grey, que no le gustó mucho: "No era para tanto". Mi mujer dice que es una lectura muy cotidiana, por eso ha triunfado tanto.

¿Tenéis alguna afición relacionada con la imagen, como la fotografía, la pintura...?

Ella es muy aficionada a la ropa. Patricia quiere ser diseñadora. Leemos aplicaciones o vídeos de cómo tunear ropa en los bolsos. Ahora están mucho de moda los pompones. Compras un bolso y ella le pone los pompones como quiere, muy conjuntada siempre. Tiene hobbies como el de la ropa. Le gusta mucho la decoración. Tengo papel, pintura, de todo un poco en casa. En tres años, cambiamos cuatro veces mi dormitorio: cortinas, colchas, cojines... Como se me da bien y las cortinas las monto yo, en el salón tengo paneles chinos. Vio en una revista de decoración que mezclaban el estor con cortinas, entonces, puse el estor por detrás, las cortinas por delante, los visillos... Le da vueltas. Cada vez que la veo con una revista de decoración, me echo a temblar. Es lo que tiene ser medio manitas. A Milagros también le gusta la fotografía. Yo tengo el Instagram abierto y ella lo tiene por privado. Le gusta hacer muchos vídeos. Muchas veces me enseña ella porque me dice: "Vamos a hacer un vídeo".

CUESTIONARIO PS3

¿La compartís con vuestra hija? ¿Cómo?

Sí, Patricia hace fotos libremente. Mucha gente que tiene móvil no sabe que, si tocas la pantalla en un sitio oscuro, se aclara la foto; si tocas en un sitio claro, se oscurece. Cuando hay mucho sol o ves que le hace sombra, tocas a la zona oscura y se ve la cara más clara. Aparte del HDR y aplicaciones de fotos. El Camera Plus es muy bueno para hacer fotos por segundos, unas cuantas fotos. Esto es para hacer collage de fotos, imprimirlos. El ProCollage es para darle oscuro y color a la foto, que también queda muy chulo. Este te hace fotos en trescientos sesenta grados, lo único que tienes que controlar la inclinación del móvil e ir girando. Hoy en día, con un móvil se puede hacer de todo. Tienes que tener una buena cámara de móvil, no solo píxeles, sino lentes, porque he hecho fotos con móviles chinos, móvil Samsung... pero estoy contento con iPhone. Otros dicen Xperia, Sony... Mi mujer comparte su afición con nuestra hija. Ella hace que lea libros.

¿Crees que es bueno ser creativo en la vida?

Bastante, porque sirve para todo, para el trabajo, para una foto, para cualquier aplicación... Siempre es bueno ser creativo, innovar en la cocina, por ejemplo. Patricia creo que lo tiene, porque un día le enseñé a hacer una cosa y hoy le digo: "Venga, cámbiala", y te hace unas tortitas con salchichas, tomate... O va cambiando sabores, y a la hora de decorar un plato. Muchas veces se ha venido Marta, Estefanía a comer y un simple arroz a la cubana, le pone dos ojitos, una nariz y una boca, y parece otro plato. Al ser profesor de Educación Física, puede jugar a videojuegos. Pero he estado con Patricia muchas veces en el parque, y soy el único padre... porque, que esté jugando a la Wii o algo en casa, prefiero que jueguen en el parque. Pero no quiere decir que no me guste la Wii porque tiene que hacer de todo, lo que pasa que todo tiene su momento. Ella es muy sociable, si la llevas al parque, habla y juega con sus amigos. Le ayudará más que si la encierras en un ordenador solo. Hice Magisterio de Educación Física. Me saqué la carrera trabajando en el hospital. Hice Bachiller y después me cambié e hice Técnico especializado en laboratorio.

¿Podría abrir puertas en algún sentido?

Creo que siempre te abre puertas en todos los sentidos. Tengo algún problema en el trabajo y me ha llamado una compañera: "Se ha roto la máquina". Me acuerdo muy bien, porque me decía: "Pero, ¿eso a ti quién te lo ha enseñado?". Una máquina que tiene líquidos, reactivos... Le cambias el reactivo y el tapón, porque tiene una boquilla donde entra una goma que va a la máquina. Lleva una varilla, tiras la vacía, coges la llena y vuelves a meter la varilla, purgas para que se vaya el aire que haya podido entrar. Cuando cambió, se le partió por aquí. Botes, viene con tapones normales cerrados, de estos solo hay el que va a la máquina. Venía muy preocupada porque tenía que hacer una analítica y no podía. Era importante, porque tenía que congelarlo en menos de dos horas, y ya le quedaba una hora y poco. Miré, cogí el tapón: "¿Tienes pipetas de las otras?". Y, como MacGyver (es lo bueno de nuestros padres): le corté el tapón, porque la boquilla del otro tramo se había quedado en la goma, corté la goma, le metí una pipeta, corté la pipeta, le hice un acople, le empujé para que no hiciera vacío con el otro e hizo el lavado. Con eso se tiró hasta que vino el técnico a cambiarle el tapón. No soy listo, soy resolutivo. Creo que es la creatividad de, en un momento determinado, poder hacer algo.

CUESTIONARIO PS3

¿Crees que la escuela enseña a los niños y niñas a usar la imaginación en actividades que requieren el uso del ordenador? En tu opinión, ¿por qué sí/por qué no?

Depende del profesor que te toque, sea la facultad o la misma asignatura y distintos profesores, cambia completamente la asignatura. Es así ahora y será siempre, me ha pasado y creo que nos ha pasado a todo el mundo. Depende de cómo te mande el trabajo y te lo expliquen. Y otra cosa es que en casa tengas ayudas y te orienten un poco porque, muchas veces, digo: "Pero ¿cómo te ha dicho la seño que lo quiere?" Porque también depende de cómo te lo pida un profesor, tampoco puedes ir por otro lado. Lo que pasa que después le bajas una aplicación o el PowerPoint y ella misma, si tiene creatividad, va jugando... Por ejemplo, el PowerPoint del iPad no es igual que el del ordenador, cambia bastante, pero ella misma se puso a hacer cosas. Después, le tienes que retocar algo, se lo vas explicando. Pero no lleva ni dos días con el PowerPoint, demasiado. Todo depende del profesor y del alumno. Si un profesor te dice: "Esto es así, así y así" y no te deja salirte de ahí, cuadriculado, como yo digo...

¿Recuerdas algún juego con el que hayas desarrollado tu imaginación? ¿Cuál?

Hay juegos que sí, ya no vamos a decir juegos de rol. Por ejemplo, un simple Tetris creo que ya te hace, porque cuando llevas una velocidad de piezas, te ingenias de tal manera que tienes que imaginarte la pieza antes. Incluso, juegos de dibujos. Hay muchos tipos de juegos, juegos que jugábamos antes: poliladron, y tenías que esconderte, tenías que inventarte cosas para que pillen a tu compañero y no a ti, cruzarte. En la playa, jugar al pañuelito; en la piscina con los niños, se ponen en el bordillo, te pones en medio con un pañuelo o con un flotador para que no se mojen.

¿Jugabas a videojuegos o usabas ordenadores en tu infancia?

Sí. Tuve la suerte de que en tercero de EGB teníamos ordenador en el colegio. Yo estudié en Puertosol. En ese momento era privado y tuvimos la suerte que teníamos un ordenador por cada dos alumnos en clase de Informática.

¿Crees que los ordenadores, las videoconsolas, las tablets, los móviles y todos los dispositivos electrónicos en general pueden sustituir a los juegos tradicionales? ¿Por qué?

No. Hay gente que los ha sustituido. Puede ser obesidad. Ahí ya me tocas la rama de Educación Física, y te digo completamente que no. Pero hay juegos que se pueden jugar, y siempre hay que controlar también los juegos. Físicamente, el único que se parecía un poco era la Wii. Como sanitario, sé que hay muchas lesiones por los juegos de Wii, porque nunca has jugado al tenis, te pones a jugar a la Wii al tenis y, cuando te emocionas, haces así dos veces fuerte y te sacas el hombro, te duele la muñeca. Hay muchas lesiones que ya le dicen "lesiones de Wii". A lo mejor, en música, karaoke, sí. Pero te pones a jugar al tenis después de dos copas, al fútbol, tienes que hacer ejercicio o posturas y eres una persona sedentaria, te puedes lesionar.

CUESTIONARIO PS3

¿Y pueden aumentar también la imaginación? ¿Por qué?

Sí, lo que pasa que, como se ha visto en las noticias, juegos del dron, pistolas, disparos, catanas y cosas de esas que, al final, la imaginación va por otro lado. Al final, son más destructivas, aunque se refuerza mucho esa imaginación, pero creo que, como el que llega a un instituto con una metralleta en Estados Unidos y se pone a matar gente, que todo depende de los juegos a que juegue y la cantidad de horas que juegue. Tengo algunos amigos que se han pegado hasta las cuatro o las seis de la mañana jugando al ordenador porque se ponen a jugar con gente de Estados Unidos, de Japón... y se pelean con la mujer: "Hay que ver, que se ha levantado a las ocho a trabajar y se ha pegado hasta las cuatro". No lo hago, pero hay gente que sí lo hace y que está enganchada a un juego, o que se han quedado estancados y tiene la Play 4, nadie se lo toca, con una habitación, cuatro o cinco teles, el sillón para conducir, no tiene hijos... Todo depende de la situación que quieras o que te guste. Por ejemplo, a mí me gustan las motos, los coches... Me gustaría tener un taller para restaurar una moto. Si me jubilo, me compro una moto antigua y chapa, pintura, lija... para hacer algo de tiempo así. Creo que también depende de la edad, como en todas las situaciones. Si no, me puedo ir con la bici. El otro día llegué al Rincón, porque mi físico no me lo permite... Pero siempre hay que buscarse algún hobby o algo, estar ocupado. No tiene por qué ser siempre ordenador. Hay muchos que sí, y hay otros que no, por ejemplo, los de guerra y cosas de esas. Por ejemplo, iba a cambiar la cocina y me bajé la aplicación de Ikea, y es como un juego, y llega un momento que te puedes motivar como para estudiar algo de decoración, y coges un programa de arquitecto y muchas nociones te pueden resultar más fácil. No es que haya estudiado arquitecto, pero muchas nociones, cosas, medidas o situaciones, y más cuando lo metes en 3D, ya vas mirando y te puede ayudar mucho. Visualizar cosas en 3D tampoco lo hace mucha gente. Juegos de helicóptero, ahora le sirven mucho a gente que se está sacando el título de los drones. Hoy día va a ser el futuro, con drones se pueden hacer muchísimas cosas. Un niño que haya jugado mucho o que esté acostumbrado a tener mucho un mando, le va a resultar mucho más fácil conducir un dron que yo, que he estado haciendo cosas físicas. Es más, estás llevando un dron, pero realmente ves una pantalla, como si estuvieses jugando a un juego de ordenador. Esas cosas creo que te sirven muchísimo para sitios, es decir, para nuevos trabajos de hoy día.

CUESTIONARIO PS3

¿Crees que lo digital repercute en la vida familiar? ¿En qué sentido?

Sí, eso sí, en muchos sentidos, por eso hay que controlarles a los niños el móvil. Vamos a comer, pues todos los móviles se tienen que quedar aparte, por mucho que suenen. Voy conduciendo y, si no le quito el sonido, se escucha el sonido de un whatsapp, pues no puedo mirar el móvil. Pero eso es como si te sientas en el coche y lo primero que hay que ponerse es el cinturón. Esas cosas se las tienes que enseñar a tu hijo. Como si suenan veinte whatsapps. Y, si no, como yo tengo confianza con mi mujer, pues: “Coge el móvil y míralo, y mira a ver si son mis hermanos”, o una llamada: “Pues cógelo tú, que no vas conduciendo”. Pero eso de que estés en un salón y los tres con el móvil sin hablarse, que se dan situaciones, en mi casa lo hay, incluso antes de ir a una película, como ya sepas o la hayas visto por segunda vez, estás con la película y estás con el iPad; y estás con el iPad y con la tele al mismo tiempo; o con el móvil y con la tele; estás con la tele, pero estás con el Facebook... Me gustan los coches y las motos, tengo también aplicaciones de coches y de motos, pues voy mirando al mismo tiempo que estás viendo la película. Entonces, varía, porque antiguamente te ponías a ver una película; ahora, al mismo tiempo que estás viendo la película, puedes estar con la tablet, con el móvil... Y estás realmente viendo la película y estás también con el Facebook o con el Instagram.

¿Crees que los dispositivos multimedia forman parte de una rutina diaria en el hogar?

Hoy en día, ya sí. Yo era el primero que no quería móvil para Patricia porque, como prefiero que esté jugando o llevármela yo con la bicicleta... Pero llega un momento que en su mismo grupo de amigos, la que no tiene móvil es la que está excluida. Otra cosa es que le controles el móvil. Hay aplicaciones para controlar el móvil desde el mío: le puedes poner media hora al día o le puedes conectar cuando quieras. Te da información de la cantidad de tiempo que ha estado en una aplicación o en otra. Hoy día, hay aplicaciones para muchísimas cosas. Y Apple, te pones a mirar cualquier aplicación de arquitecto, decoración y eso en Estados Unidos, y todos llevan iPad. Pero hay aplicaciones que te cuestan cero treinta y hay aplicaciones que te cuestan más de cuatrocientos euros, quinientos euros. Los dentistas tienen aplicaciones ahí. Te pones a mirar un poco así por encima, y lo que pasa que la aplicación sirve y, si le vas a sacar partido, pues te la compras o no te la compras. Muchas veces merece la pena. He visto aplicaciones de dentistas que parece que te hace hasta la radiografía y todo, y me parece que valía cuatrocientos euros.

CUESTIONARIO PS3

¿Esta rutina estimula la imaginación?

Aumenta la imaginación dependiendo de las aplicaciones que tengas. Al principio, las aplicaciones que le bajaba a Patricia cuando era muy pequeña eran para pintar: le cambiaba los dibujos, los colores, con el dedo iba ella pintando... En vez de pintar en un papel, puedes pintar cualquier cosa en la tablet, en la misma imaginación. Lo único que no se mancha, con los rotuladores no te pintas las paredes y eso. Puedes insertar dibujos a tu dibujo. WhatsApp, habría que ver qué están comentando y cómo escriben, que eso es muy importante, aunque sea el diccionario y que te vaya corrigiendo, tienes que saber escribir en el WhatsApp, y no acortes las palabras. Todas esas cosas hay que decírselas, igual que los profesores se lo deberían decir, porque después escriben mal. Me han dicho compañeros míos profesores que después te ponen escribiendo como si fuese en el WhatsApp. Entonces, cambia un poco. Por eso insistimos en que lea, que leer es importante, que vea palabras. Ahora vamos a ver el cambio al instituto. Patricia, la rutina es cuando empieza la hora de "¡Vamos al parque!", seis, siete, ocho de la tarde. Ahora mismo ha terminado el colegio, el verano: "Papá, están hablando de ir al Paco a comer", "Vamos a ir. Hemos quedado en el parque", "Mira, los niños están diciendo de hacer algo". Creo que la hora cero sería las siete de la tarde, cuando empiezan: "Papá, ¿podemos ir al parque?", "Papá, ¿vas a sacar al perro?" porque sabe que sola no la dejó todavía. Hay madres que sí o no. Ahora hemos empezado desde el verano a que se vaya un ratito sola, por si se va al instituto con las amigas, aunque ella tiene su grupo y se llevan bien, pero tampoco sabemos si van a caer en la misma clase. Se pueden ir ellas mismas al instituto, aunque allí se separen las clases. Ya veremos si las llevo, depende del horario. Pero, ya están empezando para que vayan haciendo su grupillo. Ayer la dejamos en el parque, nos fuimos al Mercadona, la vas dejando tiempos cortos. Si tiene doce años, ¿qué hace la niña a las once y media de la noche en la calle? Mi forma de pensar, y mira que no soy ni machista ni feminista, pero hay que empezar poco a poco.

¿Crees que pueden sustituir momentos de juego/interacción familiar, o crees que pueden ser parte de estos momentos?

Creo que habrá momentos que se sustituye y habrá momentos que... Muchas veces llego al parque y están las tres sentadas en el mismo banco, pero las tres están con el móvil y ninguna está hablando. Seguro que están en el mismo grupo hablando con la gente. Son cosas que no podemos cambiar. Otra cosa es en casa, y eso depende de cada familia. Por ejemplo, mi trabajo no consiste en un móvil, lo dejo ahí. Me puede llamar mi jefe o me puede llamar el supervisor para un asunto. Pero mi mujer tiene dos móviles, es otro sistema. Si le suena el móvil, se tiene que levantar de comer y atender la llamada. Son diferencias que tienes que enseñarle a Patricia. Ella está trabajando, le han llamado, porque mi mujer es de las que la llaman y se va a otro lado. Depende del trabajo que tengas y de las situaciones. Entonces, tiene que coger el móvil. A mí me llama mi jefe ahora que estoy en vacaciones y me río del móvil. Si me llama una compañera, a lo mejor, no.

CUESTIONARIO PS3

¿Tenéis perfil en Instagram? ¿Lo compartís con vuestra hija?

Sí, mi mujer es la que lo usa menos. Yo lo uso, tampoco mucho, pero lo tengo en abierto, Patricia lo tiene por privado. A mí me busca alguien, aunque no sea mi amigo, puede ver mis fotos. Patricia, si no te aceptas como amigo, no puedes ver sus fotos. Si pone una foto de una botella, no me importa; pero, si vas a poner una foto tuya, a mamá o a papá le pides permiso. Lo tenemos muy en cuenta. Tienes que enseñarle a que ella venga y te pida permiso: "Papá, ¿puedo subir esta foto?", "Pues sí, pues no". Y, si es que no, pues le explicas por qué. Si está en la playa en bikini: "Mira, Patricia, pues no, la subes un poco, que se te vea solo la parte de aquí o con la toalla", y ya le estamos explicando que ni a las amigas le puede mandar fotos, ni en bikini ni en ropa interior. Hoy en día, una foto vuela, y una foto metida en Internet, hacen con ella lo que quieran. Puedo hacer una demostración de cualquier cosa. Una foto de alguien que no conozca, solo tienes que hacerle un pantallazo para quedarte con ella. Hoy en día, Instagram controla cuando haces un pantallazo, lo sabe. Te avisa que puedes compartir esa foto, pero Instagram se ha dado cuenta que has hecho un pantallazo. Por ejemplo, Facebook me parece que no te lo pone. Facebook lo tienes en abierto, ves una chica que te guste, le haces un pantallazo y se lo envías a un amigo. Todas esas cosas se las tienes que ir explicando, igual que le hablamos de las drogas, que ya en el instituto, el mismo tabaco. Con las fotos es superimportante que sepa que no tiene que dejarle el móvil a nadie ni aunque sea su amiga. Muchas veces Patricia ha puesto fotos mías, y le he dicho: "Patricia, tú no has pedido permiso", y me ha dicho: "No salgo yo", y le he dicho: "Sí, no sales tú, pero igual que hoy has hecho una foto mía, no puedes poner una foto de nadie". Tiene puesta la foto de un coche antiguo de mil novecientos cincuenta y siete o algo así. Mi mujer tiene su perfil y Patricia tiene el suyo.

CUESTIONARIO PS3

¿Piensas que estas redes son creativas no solo en cuanto a imagen, sino también en cuanto a narración?

Sí, dependiendo de con quién te juntes. Mi hermano está metido en #boquerolandia, que solo son gente de Málaga haciendo fotos, comentas con gente de fuera, haces reuniones, vas a sitios a hacer, se reúnen. Tengo gente en mi Instagram del País Vasco, una china que ponía fotos de comida. Gracias a las tecnologías, puedes poner un comentario en el traductor de Google y pasarlo a chino, aunque ya no sabes ni lo que le estás mandando porque en teoría el traductor está poniendo lo que dices, pero se lo mandas a ver lo que te contesta, y después lo pegas, lo pinchas, lo vuelves a pasar para ver lo que te ha contestado, y tienes la ventaja de que estás hablando con China, con Japón, con Estados Unidos... Tengo a Dani García, el cocinero, que usa mucho Instagram y hace fotos y vídeos de sus restaurantes en vivo. Depende con la gente que te juntes, paisajes de otros sitios del mundo, no tiene que ser amigos tuyos que viajan. Eso es un videojuego, publicidad, esta niña es del País Vasco y la conozco realmente por Instagram. Facebook ha sido una aplicación muy buena para coger contacto con gente. Voy al servicio, voy a comer, voy a comprar... para mí ya es demasiado. Está bien que digas: "He estado de viaje aquí". Muchas veces la policía dice: "No pongas cuándo te vas de viaje". Hay gente que lo pone todo. El otro día, mi mujer venía del Vialia, que estaba lleno a reventar porque venía una it girl, no sé si era de Tenerife o de Valencia, lo que hace es narrar y poner muchas fotos de su vida, pues parece que venía alguien de concierto. No la conozco, pero es como Telecinco, intento no ponérselo a Patricia, y demasiado que le pongo a mediodía. Cámbiame porque quiere ser diseñadora, pero ya se meten en la vida de la gente que va allí. Eso es enseñarle a tu niño que no estudie, que se vaya con un torero y cuando te hartes... Creo que no saben ni leer ni escribir. Que se ponga ahí a vender sartenes, me da igual; pero que la pongan a hablar de política si no sabe hablar de algo normal... Como hoy en día cualquiera puede hablar de lo que quiera si está en Telecinco... Si has estudiado una carrera y, como mucho, ganas mil euros y ahí te dan tres o cuatro mil euros por programa, doce mil euros por programa, depende del caché. Ya no solo eso, si después te vas a una discoteca a hacer un bolo y haces trescientos o cuatrocientos euros por una noche, por no hacer nada, por estar ahí riéndose, hacer de disc-jockey y pasearte por allí. ¿Quién gana hoy en día cuatrocientos euros por noche sin estudiar, por pasearte y que te inviten a copas, y que te lleven y te traigan? Tu niña te dice: "Yo no quiero pegarme cuatro años en una carrera para después ganar mil euros". Tiene su tiempo, como salió una el otro día, montó su negocio y le va bien. Pero después toda esa gente queda en nada.

CUESTIONARIO PS3

¿Cuáles son las aplicaciones que más utilizáis? ¿Para qué las utilizáis?

No nos vamos a engañar, pero Instagram y Facebook son de las que más. Instagram, por el tema de las fotos y por hablar con gente. Facebook porque me ha servido para coger contacto otra vez con compañeros antiguos, con gente del colegio que no veía, gente de la mili, y también haces grupos. Tengo un grupo, por ejemplo, en Facebook que ponía: "Nosotros hicimos la mili en la Isla de Las Palomas". Entonces, aunque no sean de tu grupo, ponen fotos de gente de la mili de otros años, de sitios donde has estado. Y gente del colegio, de la EGB, del instituto... Aunque también para eso está WhatsApp. Hace poco, hicieron una quedada, lo que pasa que no pude ir, de hace veinte años de la clase del colegio. Ahora quieren hacer otro de la facultad. Parezco un paparazzi. Cada vez que me cruzo a uno que no está en el grupo, te haces un selfi, te pones el teléfono: "Ya estás ahí". Parece que voy cazando pokémon. Entonces, la gente empieza a decir: "Agrega a este también". WhatsApp también se usa mucho. Uso mucho MemoCal mini, que es para meter mis turnos de trabajo, como un calendario, pero puedes meter fotos, texto, PowerPoint, PDF. Si tienes que hacer un trabajo, lo puedes meter ese mismo día. La aplicación costaba dinero, pero es una agenda a lo bestia. La aplicación Messenger. Wallapop también está entretenido. Estás viendo la tele y te pones a mirar cosas. No soy mucho de vender, pero hace poco compré una cosa antigua. Como me gusta la cocina y el picante, compré un pimentero antiguo, que lleno de cayena cuando hago callos o cosas así. La verdad que está chulo. También sirve para escribir. Los típicos del Burger King, el McDonald's y todo eso. Cuando voy a hacer escalada o a andar, el Altimeter está muy bien. Cuando subes una montaña o te vas con la bicicleta, te pone la velocidad del viento, la temperatura, los kilómetros que haces, por si te pierdes.

Face Time, cuando mi mujer se va, estás de viaje o lo que sea; no es solo que hable la madre con la niña, sino que se estén viendo. Patricia, por terminar el colegio, tiene ya un iPhone 5, pero antes tenía móviles de... Todos tenemos iPhone, iPad... Entonces, con una misma cuenta te bajas aplicaciones para todos, tienes todo en la nube. Por ejemplo, una aplicación de dinero, me la bajo, la pago, pero la puedes usar en todos los aparatos. Y también puedo controlar más a Patricia. El... aplicación del tiempo también es muy importante, la de las fotos y la cámara, lo que más, y una de las cosas buenas es que no tienes ni que encender el móvil, haces así y directamente abres la cámara. El Despertador también porque con el teléfono, el despertador se usa mucho. La aplicación de los libros, como tenemos el ebook, no me suelo bajar libros y te cuestan dinero. Mi mujer también tiene en el iPad algunos libros bajados. Pero con el ebook, como es en blanco y negro, para la vista también se nota, porque te cansa. Aplicaciones de fotografía: el Camera Plus es buenísimo, el Panorama de trescientos sesenta grados. Cuando estás en un sitio, en un paisaje o algo, es una pasada. SocialDrive te dice dónde se ponen los radares y los coches y te avisa dónde están los coches camuflados y cosas de esas. Esta aplicación para Semana Santa te dice dónde están los tronos. El Diario Sur mientras estás esperando cualquier cola, estás leyendo las noticias. Juegos, de los pocos que tengo, son las damas, de habilidad, que a Patricia se los tengo bajados. No tengo juegos de muchos disparos.

CUESTIONARIO PS3

¿Crees que la enseñanza debe hacerse cargo del estudio de la imagen con ayuda del ordenador?

Que hubiese una asignatura, pero pienso que más bien en el instituto, que sean un poquito más grandes, que se den unas nociones como nuevas tecnologías, igual que tiene asignatura opcional de huerto. Preferiría en el instituto, no como opcional. Como profesor te diría que deberían dar muchas horas más de Educación Física, más hoy día que hay tanta obesidad. Sí debería, y más ahora de Lengua, Matemáticas y Bilingüe, pero ya faltan horas. Lo que es el tema de imágenes de fotografía, la tele, para hacer un trabajo, se complica bastante cuando haces las imágenes. Otra cosa es que una asignatura en primaria podría enseñarte las imágenes que tienen que ver con esos anuncios, los de compresas y tãmpax, que lo miras bien y dices: "¿Has visto lo que ha dicho?". Pero también incluiría ahí la música, porque si te pones a escuchar música de reguetón hoy en día: "lo hacemos los cuatro, y no sé qué", digo: "¿Has visto lo que está escuchando tu hija? Escucha bien la letra". "Pero es la canción que se lleva ahora". "¿Qué hacemos? ¿Le quitamos la radio? ¿Es que es la única que no va a escuchar esa canción?", y más cuando tienes una hija. Entonces, te pones así y dices: "Sí, habría que verlo desde primaria hasta la facultad".

¿Cuántas horas piensas que deberían dedicarse a esto?

Le faltan horas a la Educación Física, con que me pongan una al día, estaría bien. Si le ponen una a la semana, estaría bien, y si le ponen más de Educación Física, estaría mejor. Con una a la semana para empezar, estaría bien, o dos, como Religión. Muchas veces, te pones así y dices: "Bueno, la Religión hoy en día...". ¿Qué hacemos? Habría que cambiar tantas cosas, o ponerlo asociado con otras asignaturas. Creo que lo van a tener que hacer con todas las asignaturas porque hoy en día están las comunicaciones, ya no es poner una asignatura solo de eso, tienes que aplicar eso a las Matemáticas, a la Lengua, a la Educación Física... Coges el juego de la Wii que tiene una bicicleta, te pones ahí y es como si fueses en el campo o en una bicicleta. La aplicación de audiovisuales de un ordenador o de un móvil... Con un móvil puedes hacer maravillas: pagas con tarjeta, pagas sin tarjeta, pagas con el móvil, llegas a cualquier sitio, te hace falta un descuento de algo, te metes, una foto, pides una cita para la policía para sacarte el DNI. Creo que las Matemáticas habría que aplicarlas a esto, porque te metes en el móvil tienes una calculadora. Si le das la vuelta, tienes una calculadora científica. Enseñar al niño, igual que nos enseñaban con la científica, pero con el móvil. Tampoco estoy de acuerdo que se lleven los niños el móvil al colegio, pero llegará un momento que no sé si se va a poder parar, porque con un móvil haces cualquier cosa, con una tablet... Muchas veces a Patricia la sentaba, no obligada, en el ordenador para que cogiera un ratón y supiese lo que era. Si no, va a llegar la niña al colegio, le va a hacer así a la pantalla y va a decir: "Esto no funciona", porque no están tocando la pantalla, está acostumbrada al iPad y al móvil. Cualquier niño en un carrito, el padre o la madre le ha dado el móvil, y el niño está así desde chiquitillo. Hoy día, los ordenadores del colegio son antiguos.

CUESTIONARIO PS3

Lo primero que hice, le bajé el PowerPoint en la tablet, la sentaba en el ordenador con el ratón, igual que tenía colores de dibujos, que tú le ibas dando con el dedo, que use también el ratón para pintar. Iba cambiándole porque va a llegar un momento que, si tiene que hacer un trabajo, no van a usar la tablet. Se lo tienes que ir enseñando. Otra cosa que el niño te diga: “Profe, esto va muy lento, no sirve para nada, con mi móvil lo hago mejor” y, como lo tienen desde chiquitillos, cogen las cosas al vuelo. Uno descubre algo y por WhatsApp ya lo saben todo, porque antiguamente lo hablabas, hoy día te mandan el enlace. Hay veces que canciones que no me ha dado tiempo de escucharlas en Los 40 Principales, cuando ya la tienen, y tienen hecho un baile. Van todos al cien por cien adelantados.

¿Qué valorarías de estos dispositivos? ¿Qué criticarías de estos dispositivos?

Valoraría que hoy con un dispositivo puedes hacer cualquier cosa. ¿Criticar? Porque siempre hay que criticar, y es verdad que se te olvida el móvil en la casa y parece que te falta algo porque te obligan a tener el móvil. Si le pasa algo al niño en el colegio, te van a llamar al móvil. Te quedas sin batería, no soy de los que se estresan, pero he visto gente que lo pasa mal. Antes no teníamos móvil, pero los niños se han criado con móviles, no saben lo que es llamar por teléfono. Yo antes me sabía un montón de teléfonos fijos de corrido. Hoy día, no me sé ni el de mi mujer. Patricia se sabe el de la madre, el del padre, pero porque la obligas por si se pierde o cualquier historia. Nosotros sabemos lo que es ir sin móvil, ellos no; y se te olvida el móvil y ya estás tú, pues un niño... Lo que pasa que hay que controlarle mucho el tiempo en el móvil, no pueden estar todo el día pegados al móvil. Ahora está un poco más porque es verano, pero ya se lo estamos diciendo: “Cuando empiece el instituto. Los dos primeros años al instituto no llevas móvil, está prohibido”. No puede estar enganchada, hay gente que está enganchada, pero tiene que saber que hay otras cosas, que no es solo el móvil, la tablet... Hay que controlarles siempre a tus hijos, no prohibirles porque si les prohibes, siempre es peor.

Fuente: Elaboración propia.

El padre del **S4** se ha mostrado algo intranquilo, pero, aun así, ha focalizado sus respuestas en el tema indicado en cada momento y ha aportado pinceladas familiares en un tono relajado [**PS4:** *Para ellos, sí porque ahora, quitárselos de golpe ni es bueno ni es malo. Va a poner a mi madre en lo alto de...*].

Tabla 9.2.9.

Cuestionario PS4 (entrevista final)

CUESTIONARIO PS4

¿Hay muchas imágenes en vuestra casa (libros, cuadros, fotos...)?

Mayormente, libros de imágenes, porque la madre era profesora. La colección que nos gusta a casi todos es Julio Verne. Tiene algunos dibujos, pero, mayormente, es letra. Desde que está con la Play, con la Wii y con los telefonitos, la verdad es que no lo lee, y es una guerra diaria.

¿Leéis en familia libros con imágenes?

Antes sí leíamos. A mí me gusta leer, y a mi mujer también le gustaba mucho leer, e intentábamos que lo hicieran. Pero desde que está la Play, la Wii y el telefonito, los libros desde lejos. De eso hace dos años largos.

¿Los comentáis?

Sí, cogíamos un libro y lo empezábamos a leer, más o menos para que se ilustraran y que supieran lo que es.

¿Tenéis alguna afición relacionada con la imagen, como la fotografía, la pintura...? ¿La compartís con vuestros hijos? ¿De qué manera?

El padrino de él es pintor y hace dibujos. Es licenciado en Bellas Artes, la mayoría de las fotos que tengo en casa las ha hecho él. No le enseña nada, tampoco nosotros.

¿Crees que es bueno ser creativo en la vida?

Pues, sí. La creación, el más allá, no anclarse siempre en una cosa, sino que sea creativo, autodidacta, autosuficiente. A mí me encanta. No hace falta decirle nada, solamente él llega a casa, como tenga deberes que hacer, se sienta y los hace. A mí me gusta así, que no tenga que estar detrás de él: "Mira, César, haz esto". Él sabe perfectamente lo que tiene que hacer.

¿Podría abrir puertas en algún sentido?

Espero que sí. Por su parte, también. La creatividad puede servir para que tenga autoestima, que sepa lo que tiene que hacer en el futuro, que sepa realmente lo que es necesario, lo que va a hacer, y que tenga un fin. Claro, es muy importante. Siempre he dicho que los que están detrás de la tele son actores. Entonces, ¿qué es lo que da más audiencia? Pues una discusión, una pelea... Se ha enchufado ahora con la abuela, con el Sálvame. Se sabe los nombres de todos los personajes que hay en Telecinco.

¿Crees que la escuela enseña a los niños y niñas a usar la imaginación en actividades que requieren el uso del ordenador? En tu opinión, ¿por qué sí/por qué no?

Pienso que sí porque los libros que les gustan mucho, los de Julio Verne, solamente buscar cuándo nació, cuándo creó unos inventos que todavía no habían existido en la época donde estaba, la imaginación que tenía esa persona da de qué hablar. Todo eso está en los libros. Me gusta que sepan diferenciar, argumentar, leer y que se lo tomen como una aventura. Él muchas veces elabora actividades porque cuando no sé algo o no me acuerdo de algo, digo: "Búscalo en Internet, que te lo va a explicar mejor que yo porque, como la cosa va cambiando, a lo mejor no es así".

CUESTIONARIO PS4

¿Recuerdas algún juego con el que hayas desarrollado tu imaginación? ¿Cuál?

Me encantan los de desarrollo de mente, los juegos didácticos, juegos mentales de números, de acertijos, los puzzles. Que te hagan pensar, coger, hacer sumas. De hecho, tengo descargados bastantes juegos, y en la casa rural estuvimos jugando a uno que es muy bueno. Este es de acertijos. Se llama Resuelve acertijos y la verdad que es fabuloso. Ahora mismo, he dejado estos dos, de usar un poquito más la cabeza, son setenta y pico. Estos juegos me encantan: "Suma los números de cada cuadro", y pone: "La respuesta no es cien". Aparte, tengo juegos mentales: el ahorcado para la chiquitilla, lógica mental, resuelve acertijos. Muchas veces, se los pongo a ellos para que jueguen.

¿Jugabas a videojuegos o usabas ordenadores en tu infancia?

Los antiguos, las maquinitas, que le echabas la peseta e ibas con el volante para que no se saliera del carril.

¿Crees que los ordenadores, las videoconsolas, las tablets, los móviles y todos los dispositivos electrónicos en general pueden sustituir a los juegos tradicionales? ¿Por qué?

Si los usan y cogen juegos, unos juegos que no sean destructivos como los que traen ahora de guerra que no me gustan, pues sí, porque hay muchos juegos que, la verdad, son muy bonitos y didácticos para los niños. Tienen uno que no me gusta que jueguen, pero, como van a casa de la abuela y allí no puedo vigilarlos... Yo jugaba a lo de las galaxias, el espacio, creo que se llamaba, o Space. Las maquinitas antiguas. Del ordenador, no. El escondite; el sota, caballo, rayo; la comba con las niñas; unos cuadrados en el suelo y tenías que saltar, también he jugado con las niñas. Mayormente, el escondite; o el "tú la llevas"; el pañuelito, que tú dices: "el cinco", y tenías que ir corriendo y quitar el pañuelito. Los típicos de siempre.

¿Y pueden aumentar también la imaginación? ¿Por qué?

Estamos entrando en una era en la que están cambiando las cosas antiguas, pero los juegos antiguos eran unión, diversión. Los juegos que hay ahora, no. Estoy solo y, si me canso, te lo doy. Prefiero lo antiguo, lo de toda la vida, más familiar.

¿Crees que lo digital repercute en la vida familiar? ¿En qué sentido?

Algunas veces sí, porque es la guerra que tengo con ellos: "Coger un libro, por favor, leer, que me gusta que leáis al menos media hora o una hora diaria, que hagáis cosas", y lo primero que me dicen: "Es que estamos de vacaciones". Desde que se levantan hasta que se acuestan están con el teléfono o con la Play. Tampoco pido mucho, para que no estén siempre encerrados en lo mismo. Se encierran en el cuarto y ya no salen.

¿Crees que los dispositivos multimedia forman parte de una rutina diaria en el hogar?

Para ellos, sí porque ahora, quitárselos de golpe ni es bueno ni es malo. Va a poner a mi madre en lo alto de...

CUESTIONARIO PS4

¿Esta rutina estimula la imaginación?

Según los juegos. Si es un juego didáctico, pues sí. Si son juegos destructivos, lo que van a hacer es poner al niño peor de lo que está porque, por ejemplo, ahora mi pequeño no quiere dormir solo, le ha dado por dormir con él, y pienso que es de los juegos, sobre todo, del juego que no quiero que juegue: que salen zombis, que es destructivo. Entonces, hay algunos que sí y otros que no.

¿Crees que pueden sustituir momentos de juego/interacción familiar, o crees que pueden ser parte de estos momentos?

Pienso que sí porque en una casa donde te sientas y, en vez de hablar con tu mujer, hablar con los niños, cada uno está con el móvil chateando con el amigo, la verdad que eso va menguando, distanciando el tema de comunicación. A la hora de comer, el móvil está prohibido. Ya cuando salga, lo que le dé la gana; pero en casa, no. Lo que hagamos los mayores, los chicos lo ven y lo van a hacer. No le voy a prohibir a los chicos cuando me van a decir: "Papá, pero tú lo haces".

¿Tenéis perfil en Instagram?

No. Facebook, sí. Estamos la familia entera. Tengo con mi pareja, las niñas y él. Facebook y WhatsApp.

¿Lo compartís con vuestros hijos?

No, él tiene WhatsApp, el Real Madrid. Instagram, no tengo ni idea. Por WhatsApp, no importa que seas menor de edad. Por Facebook, tampoco, falsificando la fecha. Con el tema de la tecnología, saben más que uno. A partir de los dieciséis o a los catorce se puede ya acceder, pero los niños ya saben perfectamente que, si cambian la fecha y ponen una fecha de mil novecientos sesenta y ocho o sesenta y nueve, automáticamente ya son mayores de edad, y como Facebook no te va a decir nada porque no lo sabe...

¿Piensas que estas redes son creativas no solo en cuanto a imagen, sino también en cuanto a narración?

Como pertenezco a la seguridad, tanto privada como pública, soy vigilante de seguridad, le tengo dicho que si se van a meter en redes sociales, lo primero, que tapen el dispositivo de la cámara. Eso para empezar. Que no cuelguen ninguna imagen, porque antes de pasar esa imagen a Roberto, ha pasado por cuarenta mil personas. Que tenga mucho ojo con quién habla, lo que dice o escribe o las cosas que pone.

¿Cuáles son las aplicaciones que más utilizáis? ¿Para qué las utilizáis?

WhatsApp, para comunicarnos. Facebook, como tengo familiares en Barcelona, ven cómo estamos, nos podemos comunicar. De vez en cuando ponemos una foto para que vean cómo están los niños.

CUESTIONARIO PS4

¿Crees que la enseñanza debe hacerse cargo del estudio de la imagen con ayuda del ordenador?

Supuestamente, en cada colegio tiene que haber un psicólogo infantil que, por ejemplo, si ellos ven una imagen, que se lo comenten a esta persona o a usted, y usted a esa persona, y que ellos les diga lo que puede parecer esa imagen o lo que significa esa imagen. Esa función sería más del psicólogo que del profesorado porque usted está preparada para una cosa, pero el tema de psicología infantil lo habrá dado un poco. Es como nosotros en la seguridad, estamos ahora dando lo que es el maltrato infantil, el maltrato a la mujer, pero no nos podemos poner en una preparación como la policía tiene. Creo que en vuestro caso sería igual. Usted, como profesora, ha hecho una enseñanza para enseñar, no para un tema de psicólogo. Yo tengo un libro, creo que es El libro de los sueños, o un libro de algo que vienen imágenes, y te viene lo que significa cada imagen. Lo tengo que tener por casa. Mayormente, se trata de la psicología infantil, que le explique o que le diga al niño por qué, y que no se preocupe o, a lo mejor, la separación entre padre e hijo, el niño está llamando más la atención. Es una cadena. Imágenes... pero no la entiendo... como una enseñanza para ello. Entonces, sería más de Magisterio, del profesorado. Creía que eran imágenes puntuales que tienen en mente. Ahora acabo de entenderlo. Creo que eso es más bien de un psicólogo infantil, porque a lo mejor el profesor puede intentar ayudarlo, pero creo que el psicólogo infantil tiene que estar más preparado. Creía que era eso lo del tema de la imagen.

¿Cuántas horas piensas que deberían dedicarse a esto?

Pienso que con un poco cada día, lo veo bien. No la hora. Pienso que, a lo mejor, de estar estudiando, escribiendo o lo que sea, pasas al tema de la imagen y creo que un poquito se relajan, puede ser creativo.

¿Qué valorarías de estos dispositivos? ¿Qué criticarías de estos dispositivos?

De estos dispositivos valoro que, gracias a ellos, puedes sacar cosas que no te acuerdas o no sabes, al mirarlo por Internet. Critico que ya están metiendo mucha basura en el tema de secuestros, que es mentira, están creando una pandemia en la sociedad poniendo imagen de una persona que no ha hecho nada, que es presunto implicado, pero hasta que no se demuestre que sea culpable, pues no lo pongas; pero no pongas que en el colegio tal se han llevado a un niño. Entonces, lo que creas es una pandemia allí. Eso es lo que no me gusta, debería estar prohibido.

Fuente: Elaboración propia.

La madre del S5 se ha manifestado calmada, con intervenciones correctas [MS5: *Entonces, un poco ellas se adaptan a mí, otro poco me tengo yo que adaptar a ellos. No va a ser solo lo que yo diga porque soy la madre*] y ocurrentes [MS5: *Se quedan allí hasta que ya se me pone la cara al revés, No recuerdo que hayan puesto nada que no sea subir fotos de “Mira qué mona estoy”, “Mira qué vestido me he comprado” y “Mira qué bien me pinto los labios”*].

Tabla 9.2.10.

Cuestionario MS5 (entrevista final)

CUESTIONARIO MS5

¿Hay muchas imágenes en vuestra casa (libros, cuadros, fotos...)?

Tenemos libros, fotos, cuadros (colgados, en muebles)... En fin, lo que se suele tener en una casa. No sirven para mucho porque son libros de cuando era pequeña, que me gustaba leer en aquel entonces. Ya no me da mucho tiempo. Eugenia lee poco. La mayor está leyendo muchísimo, ha empezado hace poquísimo. Ayer se leyó un libro entero en un día. Cumple dieciséis años el mes que viene.

¿Leéis en familia libros con imágenes?

Si leemos algo, no es en familia, es cada uno lo que quiere leer, y normalmente no son con imágenes. Los de Eugenia, sí; pero los de los mayores, sin imágenes.

¿Los comentáis?

Sí, sobre todo la mayor, que lee muchísimo: "Mamá, he leído un libro. Va de esto, mamá", "Me ha gustado", "No me ha gustado", "Ahora, me ha dado por leer de tal persona". Me comenta de qué va, lo que le ha parecido...

¿Tenéis alguna afición relacionada con la imagen, como la fotografía, la pintura...?

No. A la mayor le gustan las fotos, pero lo típico de la edad, hacer muchísimas fotos. Se van por las tardes a hacerse fotos a sitios, supongo que es por la edad, porque tiene dieciséis años. Entonces, guardan las fotos en grupo. Se están mandando ahora fotos de cuando eran pequeñas. Como tengo una amiga desde que éramos pequeñas, se mandan fotos de cuando eran chicas, de las vivencias que han tenido cuando estaban en un sitio, en otro. Ese es el comentario que hacemos. La cámara, ya ni se acuerdan. Lo que utilizan es el móvil. A mí me gusta más la cámara.

¿La compartís con vuestras hijas? ¿Cómo?

Sí, las comparten. Soy más de cámara, me da la sensación que las fotos que se hacen en los móviles, se pierden. Porque antes las sacabas, las tenías en un álbum. Ahora, las tienes en el móvil. Si se te llena, vas borrando y te quedas sin fotos, porque no tienes tiempo o no buscas tiempo para pasarlas al ordenador e imprimirlas. Eso ya no lo haces. Entonces, me gusta más la cámara.

¿Crees que es bueno ser creativo en la vida?

Sí, por supuesto. No te puedes estancar, tienes que ir creando cosas nuevas y echándole uso a la imaginación, que para eso está.

¿Podría abrir puertas en algún sentido?

Totalmente, en todos los sentidos. Si no le echas imaginación a la vida y piensas que está todo inventado, te quedas estancada. Siempre hay algo por inventar, algo por crear; y a lo mejor es un poco de algo, y algo que le echas a la imaginación, formas otra cosa. Es que es todo, si no, no avanzas en la vida, te quedas estancado en lo de siempre, y eso no puede ser.

CUESTIONARIO MS5

¿Crees que la escuela enseña a los niños y niñas a usar la imaginación en actividades que requieren el uso del ordenador? En tu opinión, ¿por qué sí/por qué no?

Claro que sí. Tienen que usar la imaginación, porque yo no sé exactamente los trabajos que les han podido mandar, si alguno no me he enterado, pero si se les mandan trabajos, tienen que usar la cabeza. No obstante, es más de lo mismo, me parece que todavía debería madurarse más.

¿Recuerdas algún juego con el que hayas desarrollado tu imaginación? ¿Cuál? ¿Jugabas a videojuegos o usabas ordenadores en tu infancia?

Los juegos que jugábamos antes, como no fuera en cosas de las casitas... Era lo único en lo que empleabas la imaginación, porque si jugabas a la cuerda, era la cuerda, ya está; pero jugando a las casitas, con las cocinitas, las muñecas... usabas mucho la imaginación: te inventabas cosas, comidas, lo que había que inventarse. Sin juguetes también he jugado, porque no teníamos mucho, teníamos muy poco, por no decir nada. Entonces, tenías que usar la imaginación, no te quedaba otra, y de una cuchara que cogieras de la cocina, te inventabas una cocina entera. Y cogías un trapo de la cocina, y con eso hacías otro tipo de cosas que ahora no se hacen.

¿Crees que los ordenadores, las videoconsolas, las tablets, los móviles y todos los dispositivos electrónicos en general pueden sustituir a los juegos tradicionales? ¿Por qué?

Los están sustituyendo, lo que pasa es que algunos padres nos negamos a que eso suceda. Entonces, hemos motivado mucho a ir al parque. Ya son más grandecitos y les cuesta más trabajo, pero, unos años atrás, hemos ido al parque, hemos comprado una cuerda y hemos estado jugando con ellos a la cuerda, al elástico, hemos hecho guisos en el suelo y los hemos enseñado a jugar. No se debería perder. Se trata de ir a la calle a moverte, a distraerte, no a tener móvil. Para eso, no estás en la calle, te quedas en el sofá. Me niego a que mi niña vaya al parque y coja el móvil. En el momento que lo coge, me voy. Y eso es una ley que le estoy enseñando desde que era más pequeña. Si vas al parque es para jugar, para hablar, para sentarte si quieres, porque te canses, pero no para jugar al móvil. Son cosas nuevas para ellos: se sientan, hablan, escuchan música, y eso lo sustituyen por el guiso, por la cuerda... Creo que les gusta más, o es lo que están viviendo, lo que conocen, lo que los demás hacen, y eso es algo muy fuerte. Si los demás escuchan una canción, todos escuchan esa canción. Es lo que hacen los demás, creo que es la clave, como imitaciones, estar a la moda. Si todos tienen el móvil en la mano y se ponen este juego, yo también me tengo que poner este juego, porque es lo que todo el mundo hace. Lo raro es los que siguen jugando a cosas antiguas: "¡Oh! ¡Qué antiguo estás! Eso ya no se lleva". Entonces, ninguno quiere hacer eso. No nos atrae porque somos mayores. A mí me da mucho miedo todo, porque en mi infancia no lo he tenido. Me asusta la tecnología, que es bueno para una cosa, pero tiene muchas desventajas también. Todas estas cosas del ordenador, de móviles... me asustan un poco. Y la edad: Yo me he criado de otra manera, entonces, todo esto me cuesta trabajo. Lo mismo que ellos cogen un móvil, un ordenador, y en cero coma ya lo utilizan, a mí me cuesta la vida. Entonces, todo esto me echa atrás, quizá por los años, porque te vuelves de otra forma, no le echas tanto arroyo a las cosas nuevas, las tienes que ir viendo poco a poco.

CUESTIONARIO MS5

¿Y pueden aumentar también la imaginación? ¿Por qué?

Claro, todo lo que es nuevo fomenta la imaginación, pero no siempre para bien. Los juegos que teníamos antes eran sota, caballo y rey. Había una serie de juegos que podías ir mezclando un poquito más, pero ya está, no te podías salir mucho más de ahí. Con los ordenadores, puedes usar más la imaginación para otro tipo de cosas, que es lo que se está ahora llevando, cosas malas también, y buenas, en el sentido de hacer cosas distintas para un trabajo, para crear cosas nuevas. Hoy en día, te tienes que meter en el ordenador para todo, todo va por ordenador. Ahora, se están haciendo muchos juegos que no entrarían en mi cabeza, violentos. Los ordenadores hacen que se aislen de la gente. Hay gente que, si ya les cuesta trabajo relacionarse, al tener ordenador, se aíslan totalmente, dejan de salir, dejan de comunicarse con las personas. Es lo negativo, porque he visto parejas sentados en un bar, cada uno con su móvil, sin cruzar una palabra. ¡No se van a conocer en la vida! Al día siguiente de casarse, ya se han separado.

¿Crees que lo digital repercute en la vida familiar?

Sí, influye.

¿En qué sentido?

Mira, tenemos una tele nada más, no tenemos antena en el resto de la casa. Entonces, muchos días, por no decir todos, se van al cuarto, cogen el móvil y escuchan música o se ponen una película. Ellos están en un sitio y nosotros, en otro. Y cada equis tiempo, voy, y les digo: “¿Y por qué no os venís al salón, que estamos los cuatro?”. Pues no, se quedan allí hasta que ya se me pone la cara al revés: “Todo el mundo al salón”, y ya hablamos, comentamos algo. Pero cada uno en un sitio no es familia ni nada.

¿Crees que los dispositivos multimedia forman parte de una rutina diaria en el hogar?

Creo que sí.

¿Esta rutina estimula la imaginación?

Creo que no. Crear una rutina no te estimula nada, solo es: “Me voy al cuarto, hago lo mismo de siempre”.

¿Crees que pueden sustituir momentos de juego/interacción familiar, o crees que pueden ser parte de estos momentos?

No, los sustituyen al estar en familia, a no ser que los padres sean chapados a la antigua, como nosotros, y te niegues a que sea así, y vas y te integras en lo que estén haciendo, porque es la única manera de que podamos hablar el mismo idioma. Los padres nos integramos, nos adaptamos muchas veces a los videojuegos. Yo me he puesto a jugar con el videojuego, con las maquinitas porque es un momento en que, o me la traigo y ya ni se habla ni nada, porque está enfadada, o yo me voy a su zona y, poco a poco, la voy trayendo a la mía, pero tienes que empezar por hacer algo. Si cada uno se aguanta, si quieren estar allí, que se queden, y yo me quedo sola en el salón, pasan los días, y no he hablado con ellos en ningún momento, y eso no puede ser. Comparto mucho con las niñas, porque me adapto mucho a ellas, tenemos mucha complicidad. A lo mejor eso no pasa en todas las familias, pero en mi casa sí me adapto, y les pregunto. Ahora tienen un cumpleaños de la mayor, y tienen por costumbre, aparte del regalo, hacerle un juego. Un año hicieron una especie de Pekín Express, pero adaptado a nuestro barrio. Se meten en los ordenadores, ven juegos, y yo me adapto a eso y me pongo con ella, y compartimos. Digo algo de mis cosas de pequeña, que para ellos es novedad, y hacemos juntas esos juegos, lo intento.

CUESTIONARIO MS5

Le meto mano a todo, pero tengo que estar allí, y hablar y, cuando estás hablando, se les escapan cosas que para ellos no son importantes, pero tú ya, con la edad que tienes, sí que lo son. Entonces, un poco ellas se adaptan a mí, otro poco me tengo yo que adaptar a ellos. No va a ser solo lo que yo diga porque soy la madre.

¿Tenéis perfil en Instagram? ¿Lo compartís con vuestras hijas?

Yo no. Ella sí.

¿Piensas que estas redes son creativas no solo en cuanto a imagen, sino también en cuanto a narración?

No, Instagram no me parece nada creativa. No recuerdo que hayan puesto nada que no sea subir fotos de “Mira qué mona estoy”, “Mira qué vestido me he comprado” y “Mira qué bien me pinto los labios”.

¿Cuáles son las aplicaciones que más utilizáis? ¿Para qué las utilizáis?

Necesito el móvil, el WhatsApp, para tenerla localizada, nada más. Siempre llevo el móvil encima para poderlas localizar, yo no uso nada.

¿Crees que la enseñanza debe hacerse cargo del estudio de la imagen con ayuda del ordenador?

No veo ningún sentido a que el colegio se haga cargo de eso. Ya con lo que se debe hacer cargo, tienen bastante. Eso no es misión del colegio, pienso que no.

¿Qué valorarías de estos dispositivos? ¿Qué criticarías de estos dispositivos?

No le encuentro algo excepcionalmente bueno a la tecnología. Supongo que puedes recuperar amistades de antes, que estés más al día de muchas cosas. Creo que tiene más cosas negativas que buenas. Creo que ya soy mayor y todo esto me está viniendo de nuevo. Seguramente, la juventud te va a decir más cosas buenas que te pueda decir yo. Yo le encuentro más cosas negativas. Se hacen cosas a través del ordenador. Ahora me ha dicho mi niña que se insultan y no se sabe quién ha sido, se mandan mensajes... Han tenido un viaje de fin de estudios y pasó una cosa con una de las niñas, no sé si es Instagram o algo parecido, y se les está diciendo unas frases desagradables, pero nadie da la cara. Entonces, me parece que tienen muchas cosas negativas, porque ya no se es claro, no se dicen las cosas como se tienen que decir, se esconde uno mucho detrás de los perfiles. Me parece que se están perdiendo muchos puestos de trabajo por la tecnología. Menos ventajas de las que creemos, por lo menos a mi edad. A lo mejor la gente joven verá las cosas totalmente contrarias a mí, porque es en lo que se han criado. Entonces, le van a ver muchos beneficios. Yo no se los veo.

Fuente: Elaboración propia.

9.3. GUSTOS Y AFICIONES

Ha sido considerable que sujetos y familias no hayan hecho alusión al término “álbum ilustrado”. La sorpresiva reacción del alumnado ante el libro-álbum *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (Joyce, 2012/14) en el transcurso de la segunda sesión hace suponer el desconocimiento de este género.

Los temas literarios más demandados por el alumnado han sido deportes [S1: *De fútbol*], intriga [S2: *El de Harry Potter te deja la intriga y te engancha*], magia [S2: *Me gusta mucho la magia*] y amistad [S5: *Son cinco niñas, una se va y se tienen que separar. Quieren tener algo en común y le regalan las zapatillas rojas. Todas se quieren copiar y se hacen como un club*]. Los sujetos masculinos se han decantado por el texto frente a la imagen [S1: *Es mejor que tengan más texto, pero las imágenes también son importantes porque ves la escena, pero el texto te dice lo que es de la escena*], al contrario que los femeninos, debido a la información adicional que aportan las ilustraciones [S5: *Te cuentan la historia, pero con imágenes, y hay mucho más*]. Han destacado lecturas juveniles como *Harry Potter*, *El Principito*, *El diario de Greg* o *Zapatillas Rojas*. Y han distinguido los libros infantiles, como *Trescientos cincuenta cuentos para niñas* (S2) o *Bambi* (S5), que leían siendo niñas, de sus preferencias actuales.

Tabla 9.3.1.

Imagen en el hogar – Caso (entrevista final)

LIBROS CON IMÁGENES		
	LEER	COMENTAR
S1	<i>Sí, de fútbol, novelas. Tenían más textos que imágenes. Es mejor que tengan más texto, pero las imágenes también son importantes porque ves la escena, pero el texto te dice lo que es de la escena. Me gusta con más texto.</i>	Comento <u>poco</u> las imágenes <u>con los amigos</u> . En familia, no.
S2	<i>Sí, tengo bastantes. Mi estantería la tengo partida en dos, porque tengo una parte que tiene muchos dibujos y otra que tiene menos. Una parte de cuando era pequeña, y otra de cuando me voy haciendo mayor. Mi preferido era <u>Trescientos cincuenta cuentos para niñas</u>. Es de dibujos. Tengo dos que me gustan mucho: <u>Harry Potter</u> y uno de <u>Stilton</u> que se llama <u>Una noche en París</u>. El de <u>Harry Potter</u> no tiene dibujos. El otro, tiene unos cuantos. Más o menos, son de intriga. El otro, es más de magia. Me gusta más el de <u>Harry Potter</u> porque te deja la intriga y después te lo cuenta todo, pero te vuelve a dejar la intriga y te engancha. Me gusta mucho la magia.</i>	Los antiguos, <u>con mi hermana</u> , porque es la que los va leyendo ahora y, los nuevos, <u>con mis amigas</u> porque tengo tres o cuatro amigas que les gusta también mucho <u>Harry Potter</u> .

LIBROS CON IMÁGENES

	LEER	COMENTAR
S3	<i>Sí. Me gustan más imágenes porque te imaginas cómo es la historia, los colores, los personajes... Me gusta <u>que tengan lo mismo de los dos</u>. El <u>Principito</u> es muy bonito, me lo he leído dos veces. Algunas veces, he preguntado, pero, la mayoría, lo he ido entendiendo.</i>	<i>Depende. Si el libro no me gusta, no lo voy a comentar. Si me gusta, se lo comento <u>a mis padres y a algunas amigas</u>.</i>
S4	<i>Sí. Tengo los libros de <u>Julio Verne</u>, con <u>más texto que imágenes</u>. Son los únicos que recuerdo.</i>	<i>La verdad es que <u>no</u> me gusta. Nunca los he comentado con nadie.</i>
S5	<i>Sí. Me gusta más con imágenes porque te cuentan la historia, pero con imágenes, y <u>hay mucho más</u>. Ya me voy a los de texto, pero antes leía más <u>Bambi</u>. Me gustaba mucho. Hay veces que los leo y me gustan mucho. De texto, leo <u>Zapatillas Rojas</u>, que son cinco niñas que una se va y se tienen que separar, quieren tener algo en común y le regalan las zapatillas rojas. Todas se quieren copiar y se hacen como un club. Me gustan mucho esas cosas. Está muy chulo y tengo todos los libros.</i>	<i>Sí, <u>con mi hermana</u>. Me pongo a contárselos y ella me escucha.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Las familias han afirmado tener más fotografías [PS3: *Realmente, me gusta mucho la fotografía*] que libros o cuadros [MS1: *Somos poco aficionados a la lectura. Cuando he tenido tiempo, me gusta alguna trilogía interesante, y me tiro leyendo meses*], y reunirse periódicamente para comentar toda la vida de la familia (PS2), sus vivencias en los sitios donde hemos estado durante los viajes (MS1), cuando estaban en un sitio, en otro (MS5).

En sus hogares, los libros tienen más texto que imagen (PS2), pese a que regalamos muchos por temas de ocupación, lo que llevaba a acceder a nuevos contenidos a través del ebook y la tablet, donde tenemos otra aplicación de libros también (PS3), sin descuidar la salud ocular [PS3: *A Patricia le estoy diciendo que lea el libro por el tema de la vista*]. A pesar de reconocer la utilidad de estos aparatos tecnológicos [PS3: *Las aplicaciones, las tecnologías sirven para hacer la vida cotidiana más fácil. Internet te enseña muchas cosas*], algunos afirman que sus hijos leen poco y, si leemos algo, no es en familia (MS5), pues desde que está con la Play, con la Wii y con los telefonitos, la verdad es que no lee, y es una guerra diaria (PS4).

Tabla 9.3.2.

Imagen en el hogar – Familias (entrevista final)

	IMÁGENES	LEER	COMENTAR
MS1	<i><u>Libros</u>, pocos. Somos poco aficionados a la lectura. <u>Fotos</u>, muchas. Nos encanta recordar imágenes de sitios donde hayamos estado, momentos vividos, que nos haya hecho disfrutar. <u>Cuadros</u>, pocos.</i>	<i>Pocos libros, <u>somos poco aficionados a la lectura</u>. El niño sí tiene más infantiles, cuentos, de temas de fútbol, de texto. Lo típico de la edad escolar. Cuando he tenido tiempo, <u>me gusta alguna trilogía interesante</u>, y me tiro leyendo meses. <u>Mi marido es poco dado a la lectura</u>, el tiempo que tiene lo emplea en aprender. Es autodidacta.</i>	<i>El niño <u>le gusta</u> ver eso de cuando era más pequeño: los viajes, los sitios donde hemos estado.</i>
PS2	<i><u>Libros y cuadros</u>. Libros, más que de ninguna otra cosa. Hay cuadros de regalos que nos han hecho, incluso algún familiar pintor. <u>Fotos</u> de las niñas, de la familia, de los abuelos... <u>Los libros tienen más texto que imagen</u>, suele ser enciclopedia.</i>	<i>Libros físicos con imágenes, <u>no</u>.</i>	<i>Toda <u>la vida de la familia</u> la ponemos en el televisor o el ordenador y empezamos a comentar un poco todo.</i>

	IMÁGENES	LEER	COMENTAR
PS3	<u>Libros</u>, menos porque regalamos muchos por temas de ocupación. Tenemos un <u>book</u> para leer, transportarlo. Mi mujer lee más que yo, le gusta otro tipo de lectura. <u>En la tablet tenemos otra aplicación de libros</u> también. A Patricia le estoy diciendo que, en principio, lea el libro por el tema de la vista, tiene <u>gafas</u>. <u>Cuadros y fotos</u>, sí. Realmente, me gusta mucho la fotografía. Mi hermano le gusta muchísimo también la fotografía, estudió algo de fotografía, ha ganado concursos. Tengo amigas fotógrafas también. Tengo una foto muy grande en el salón de Patricia vestida de comunión con una cámara antigua, y me gusta mucho. <u>Pintura</u>, la verdad que se nos da bien las plásticas, hice en mi tiempo mucha marquetería. Siempre se me ha dado bien pintar, pero no me he puesto a hacer cuadros porque mi padre también nos hizo un cuadro a cada uno. Mi padre también se le daba bien la pintura. Patricia hace ahora mucho el <u>DIY</u>: <u>Slime</u>, blandiblu. Está de moda. Ha llegado el primo de Cádiz y le estaba enseñando cómo hacerlo. Hay muchos <u>vídeos</u>, <u>Internet te enseña muchas cosas</u>.	<u>Lo que es los tres juntos</u>, <u>casi no</u>, porque mi mujer lee mucho, pero Patricia está haciendo las tareas, yo estoy cocinando. Tengo muchos libros de cocina, sobre todo con texto, porque me gusta mucho. Imágenes hay. Patricia le estoy enseñando a cocinar, que tiene muchas ganas. La aplicación de MasterChef también la tiene en su iPad, que vea que las aplicaciones, las tecnologías, sirven para hacer la vida cotidiana más fácil si tiene que mirar una receta.	Hay libros que le damos que se los lea, por ejemplo, El Principito, y después <u>los comentamos</u> porque son libros que hemos leído, y El diario de Greg, que había varios libros. Después, que los comparta con los amigos o que los cambie. Si le damos un libro, después le decimos que qué le ha parecido. Le dimos El Principito, dicen que hay que leérselo dos o tres veces y en distintas edades, cuando sea un poquito más mayor, se lo daremos otra vez. <u>Comentamos algunas cosas</u>: Grey, mi mujer dice que es una lectura muy cotidiana, por eso ha triunfado tanto.

	IMÁGENES	LEER	COMENTAR
PS4	<i>Mayormente, libros de imágenes porque la madre era profesora. La colección que nos gusta a casi todos es Julio Verne. Tiene algunos dibujos, pero, <u>mayormente, es letra</u>. Desde que está con la Play, con la Wii y con los telefonitos, la verdad es que <u>no lee</u>, y es una guerra diaria.</i>	<i><u>Antes sí leíamos</u>. A mí me gusta leer, y a mi mujer también le gustaba mucho leer, e intentábamos que lo hicieran, pero desde que está la Play, la Wii y el telefonito, los libros desde lejos. De eso <u>hace dos años largos</u>.</i>	<i><u>Sí</u>, cogíamos un libro y lo empezábamos a leer, más o menos para que se ilustraran y que supieran lo que es.</i>
MS5	<i>Tenemos libros, <u>fotos, cuadros</u>. Libros de cuando era pequeña, que me gustaba leer en aquel entonces. Ya no me da mucho tiempo. <u>Eugenia lee poco</u>. La mayor está leyendo muchísimo. Cumple dieciséis años el mes que viene.</i>	<i><u>Si leemos algo, no es en familia</u>, es cada uno lo que quiere leer y, normalmente, no son con imágenes. <u>Los de Eugenia, sí, pero, los de los mayores, sin imágenes</u>.</i>	<i><u>Sí</u>, sobre todo la mayor, que lee muchísimo. Me comenta de qué va, lo que le ha parecido.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9.3.3.

Imagen en el hogar – Caso/Familias (entrevista final)

LIBROS		COMENTAR	
ALUMNADO	FAMILIAS	ALUMNADO	FAMILIAS
S1 Más texto	Fotos	Poco, con amigos <i>De fútbol, novelas</i>	Fotografías de viajes
S2 <i>Mi estantería la tengo partida en dos: una parte de cuando era pequeña y otra de cuando me voy haciendo mayor.</i>	Libros y cuadros	Con su hermana y amigas <i>Trescientos cincuenta cuentos para niñas, Harry Potter, Stilton: Una noche en París</i>	Fotografías de su vida
S3 <i>Más imágenes porque te imaginas cómo es la historia, los colores, los personajes...</i>	Fotos y cuadros	Con padre/madre y amigas	Libros de cocina <i>El Principito</i> <i>El diario de Greg</i>
S4 <i>Más texto que imágenes</i>	Libros de imágenes	Con nadie	Julio Verne
S5 <i>Me gusta más con imágenes</i>	Fotos, libros y cuadros	Con su hermana	<i>Zapatillas Rojas</i>

Fuente: Elaboración propia.

El alumnado asegura que disfruta haciendo fotos *de paisajes (S1, S2, S3, S4 y S5) cuando me voy de viaje (S1, S2 y S4) [S2: Mi padre siempre se lleva su cámara y se la pido cuando veo algún paisaje; PS2: La fomenta, sobre todo, Marta]*.

Les gusta fotografiar *un atardecer o un anochecer, cuando sale el sol (S3)*. Igual que *de mi familia (S1), me gusta mucho hacerle fotos a mis padres (S2), a mi madre o a mi padre (S3), a los demás, a mí, no (S5)*. Para estos menesteres, utilizan preferentemente *el móvil [MS1: A Ignacio le gusta más el móvil] porque le puedes poner efectos y esas cosas, a pesar de tener una cámara propia o cámara de casa. Mi padre tiene la suya, grande, y yo tengo la mía normal (S3)*. Me gusta *que no sea de cerca, que sea de lejos, y con la cámara, porque salen mejor (S2)*. Para ello, se dejan asesorar por su familia *[S2: Mi padre me va diciendo: “Ponte así, o ponla así para que quede mejor”; S3: Me orienta, más que mi padre, mi tío. Me ha hecho un montón de fotos, sobre todo, en la playa; PS3: A Patricia le gusta hacer muchos vídeos y fotos que se hacen ahora ellas; S5: Mi hermana, le gusta mucho la fotografía. No ha hecho ningún curso, pero le gusta hacerlas. Las solemos comentar y ella también me enseña un poco cómo cree que quedan mejor y me va inspirando; MS5: La mayor le gustan las fotos, pero lo típico de la edad. Se van por las tardes a hacerse fotos a sitios]*.

Con relación a la selección entre colorear una fotocopia o realizar un dibujo libre *[S5: Me gusta mucho mezclar colores]*, sus opiniones son casi unánimes, ya que cuatro de los cinco sujetos han afirmado que les gusta más hacer *un dibujo libre (S1, S2, S3 y S4) porque expresas lo que quieras. Es más difícil, pero también te diviertes más (S1)*. Por ejemplo, *cuando estoy viendo un programa de dibujitos, me gusta dibujar ese personaje (S4)*. Más que un dibujo, *me gusta hacer ropa porque me gusta mucho diseñar (S3)*. Ella es muy aficionada a la ropa. *Patricia quiere ser diseñadora, le gusta mucho la decoración. Leemos aplicaciones o vídeos de cómo tunear ropa en los bolsos (PS3)*.

Dos sujetos femeninos *(S2 y S5)* prefieren el copiado a la reproducción de una imagen mental carente de nitidez *[S2: Depende de lo que sea, porque me dices: “Dibuja una persona”, y necesito una foto o algo para dibujarla. Pero me dices: “Dibuja una flor”, y te la puedo dibujar sin mirar algo. Señó, imagínate a Winnie the Pooh, pues yo necesito una foto para verlo porque, a lo mejor, yo lo tengo en mi cabeza, pero, después, no me sale bien; S5: Igual que a mí. Si tengo que dibujar algo, tiene que ser que yo lo vea, si no, no puedo]*.

Tabla 9.3.4.

Fotografías y dibujos (1) – Caso (entrevista final)

FOTOS	DIBUJO LIBRE O FOTOCOPIA
S1 <i>Me gusta mucho hacer fotos de paisajes, de mi familia, cuando me voy de viaje... con el móvil.</i>	Me gusta más hacer un <u>dibujo libre</u> que colorear una fotocopia <u>porque expresas lo que quieras</u> . En una fotocopia, es lo que diga la fotocopia, y en el dibujo libre, haces lo que quieras. Es más <u>difícil</u> , pero también te <u>diviertes</u> más.
S2 <i>Mucho, me encanta. Por ejemplo, cuando voy de viaje, mi padre siempre se lleva su cámara y se la pido cuando veo algún paisaje. Hay días que salgo peor, otros que salgo mejor. Me gusta que no sea de cerca, que sea de lejos, y con la cámara, porque salen mejor. Me gusta mucho hacerle fotos a mis padres, a los paisajes. Mi padre me va diciendo: "Ponte así, o ponla así para que quede mejor".</i>	<i>Depende de lo que sea, porque me dices: "Dibuja una persona", y necesito una foto o algo para dibujarla. Pero me dices: "Dibuja una flor", y te la puedo dibujar sin mirar algo.</i>
S3 <i>Sí. De paisajes, un atardecer o un anochecer, cuando sale el sol, a mi madre o a mi padre. Tengo una cámara propia y también lo hago con el móvil porque le puedes poner efectos y esas cosas. Mi padre tiene la suya, grande, y yo tengo la mía normal. Me orienta, más que mi padre, mi tío. Me ha hecho un montón de fotos, sobre todo, en la playa.</i>	<i>Prefiero hacer un dibujo libre. Más que un dibujo, me gusta hacer ropa porque me gusta mucho diseñar. Me gusta más hacer un dibujo que colorear, aunque no sea de ropa. He hecho ropa para mis muñecas y bolsos.</i>
S4 <i>Sí, con mi móvil, de paisajes, personas famosas, cuando me voy de viaje...</i>	<i>Hacer un dibujo libre, porque hacer la fotocopia no me gusta, y hacer un dibujo libre me cuesta más, pero me divierto más. Por ejemplo, cuando estoy viendo un programa de dibujitos, me gusta dibujar ese personaje.</i>
S5 <i>A los demás, sí. A mí, no. Me gusta hacer paisajes cuando voy con mi tía. Como me lleva al Calvario, se ven las vistas y le hago fotos con el móvil, pero tengo cámara de casa. Mi hermana, le gusta mucho la fotografía. No ha hecho ningún curso, pero le gusta hacerlas. Y a mí me gustan mucho sus fotos. Las solemos comentar y ella también me enseña un poco cómo cree que quedan mejor, cómo le gustan más, y me va inspirando.</i>	<i>Colorear una fotocopia porque, si tengo que dibujar algo, tiene que ser que yo lo vea, si no, no puedo. Me gusta mucho mezclar colores. Hay colores que uso mucho porque me parece que quedan muy bien.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9.3.5.

Fotografías y dibujos (2) – Caso (entrevista final)

	FOTOGRAFÍAS		HACER DIBUJO LIBRE/COLOREAR FOTOCOPIA
	PREFERENCIAS	ASESORAMIENTO	
S1	Viaje, Paisajes, Familia	Padre	Dibujo libre: libre expresión, mayor dificultad, mayor diversión
S2	Viaje, Paisajes, Familia	Padre	Depende
S3	Paisajes, Familia	Padre/Tío	Dibujo libre
S4	Viaje, Paisajes, Personas famosas	Nadie	Dibujo libre: mayor dificultad, mayor diversión
S5	Paisajes, A los demás	Hermana	Colorear fotocopia

Fuente: Elaboración propia.

En general, las familias *somos aficionados a la fotografía (MS1), me encanta (PS2), a Milagros también le gusta la fotografía (PS3)*, hacer cuadros [**PS4:** *El padrino es licenciado en Bellas Artes. La mayoría de las fotos que tengo en casa las ha hecho él*] y manualidades [**MS1:** *Láminas que se ponen con silicona o cuadros tejidos [...]* *Fíjate si nos gusta la fotografía que el reportaje de comunión de mi hijo se lo hizo el padre con una cámara buena de su hermano, y lo imprimió en un álbum digital, que lo encargas, y el niño tiene hecho un álbum precioso por su padre, un recuerdo para siempre que a mí me enorgullece y me satisface*].

Tienen cámara de fotos [**MS1:** *Mi marido no tiene buenas cámaras, pero le gusta hacer perspectivas; PS2:* *Cuando me compré la cámara buena, se la dejé. Hay veces que se la lleva, hay veces que me quita la cámara buena a mí para hacer ella la foto...; MS5:* *La cámara, ya ni se acuerdan. Lo que utilizan es el móvil. A mí me gusta más la cámara*] pero, al igual que sus hijos, utilizan el móvil para hacer fotografías [**MS1:** *Hoy en día, los móviles tienen la misma resolución que una cámara*] y grabar vídeos [**MS1:** *Respecto a los vídeos, no ha querido nunca que una persona externa nos haga el vídeo de nuestra boda, quiere hacerlo él de todos los momentos que los familiares grabaron. El niño ha sacado un poco la vena creativa del padre, que le gusta los montajes de PowerPoint, le llama mucho la atención. El año pasado, uno de los trabajos que tuvieron que hacer fue un PowerPoint relacionado con las nuevas tecnologías ellos solos, sin ayuda de nadie. Le dieron el premio todos sus compañeros*].

Tabla 9.3.6.

Aficiones (1) – Familias (entrevista final)

	AFICIONES	COMPARTIR
MS1	<i>Pintar, poco. En casa no nos gusta mucho el lápiz. Mi madre hace manualidades: láminas que se ponen con silicona o cuadros tejidos. <u>Somos aficionados a la fotografía</u>. Mi marido no tiene buenas cámaras, pero le gusta hacer perspectivas. A Ignacio le gusta más el móvil. Hoy en día, los móviles tienen la misma resolución que una cámara. Fíjate si nos gusta la fotografía que el reportaje de comunión de mi hijo se lo hizo el padre con una cámara buena de su hermano, y lo imprimió en un álbum digital, que lo encargas, y el niño tiene hecho un álbum precioso por su padre, un recuerdo para siempre que a mí me enorgullece y me satisface. Respecto a los vídeos, no ha querido nunca que una persona externa nos haga el vídeo de nuestra boda. Todavía lo está haciendo, hace trece años que nos casamos, pero quiere hacerlo él de todos los momentos que los familiares grabaron. El niño ha sacado un poco la vena creativa del padre, que le gusta los montajes de PowerPoint, coger fotos y desarrollar, le mete música, le mete efectos y puede tirarse horas con eso. Le llama mucho la atención. El año pasado, lo tuvimos los sábados haciendo un programa de tema de altas capacidades donde se desarrollaba mucho la creatividad. Uno de los trabajos que tuvieron que hacer fue un PowerPoint relacionado con las nuevas tecnologías ellos solos, sin ayuda de nadie. Le dieron el premio todos sus compañeros.</i>	<i>El niño ya lo hemos aficionado. Antes no teníamos quién nos hiciera la <u>foto</u>, ahora nos hace las fotos a los dos. El padre le dice más o menos para que se ponga, para que lo saque. <u>Se lo transmite el padre</u>.</i>

	AFICIONES	COMPARTIR
PS2	<i>Me encanta la fotografía y tengo cámara de fotos réflex. La fomenta, sobre todo, Marta. Cuando me compré la cámara buena, se la dejé. Cuando me llegó la cámara, le digo: “Chica, llévatela”. Hay veces que se la lleva, hay veces que me quita la cámara buena a mí para hacer ella la foto...</i>	<i>Hace fotos, le encanta con su móvil. Salimos a hacer fotos de vez en cuando. Tenemos un familiar que era muy buen pintor. Era profesor de pintura de cuadros, sobre todo de dibujo artístico. Dibujaba muy bien, tenemos dos cuadros maravillosos que nos regaló. Marta no suele pintar mucho porque dice que pinta muy mal, no suele practicar. Como tiene veinte mil actividades más, la tiene un poco apartada. Sin embargo, la chica pinta muchísimo. El tema de la luz, un poco le tienes que decir. Pero, normalmente, son fotografías libres, ella hace las fotos que quiere.</i>
PS3	<i>Ella es muy aficionada a la ropa. Patricia quiere ser diseñadora. Leemos aplicaciones o vídeos de cómo <u>tunear ropa</u> en los bolsos. Tiene hobbies como de la ropa, le gusta mucho la <u>decoración</u>. En tres años, cambiamos cuatro veces mi dormitorio. Vio en una revista de decoración que mezclaban el estore con cortinas, le da vueltas. A Milagros también le gusta la <u>fotografía</u>. A Patricia le gusta hacer muchos vídeos y fotos que se hacen ahora ellas.</i>	<i>Sí, Patricia hace fotos libremente. Hoy en día, con un móvil se puede hacer de todo. Tienes que tener una buena cámara de móvil. Estoy contento con iPhone. Mi mujer hace que lea libros.</i>
PS4	<i>El padrino es pintor y hace dibujos. Es licenciado en <u>Bellas Artes</u>. La mayoría de las fotos que tengo en casa las ha hecho él.</i>	<i>No le enseña nada, tampoco nosotros.</i>
MS5	<i>No. La mayor le gustan las <u>fotos</u>, pero lo típico de la edad. Se van por las tardes a hacerse fotos a sitios. Se están mandando ahora fotos de cuando eran pequeñas, de las vivencias que han tenido cuando estaban en un sitio, en otro. Ese es el comentario que hacemos. La cámara, ya ni se acuerdan. Lo que utilizan es el móvil. A mí me gusta más la cámara.</i>	<i>Sí, las comparten. Soy más de cámara, me da la sensación que las fotos que se hacen en los móviles, se pierden. Porque antes las sacabas. Ahora, no tienes tiempo o no buscas tiempo para pasarlas al ordenador e imprimirlas.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9.3.7.

Aficiones (2) –Familias (entrevista final)

	AFICIONES
MS1	Padre: Fotografía No tiene buenas cámaras
PS2	Padre: Fotografía Cámara fotos réflex
PS3	Padre y tío: Fotografía Móvil
PS4	Padrino: Fotografía
MS5	Hermana: Fotografía Móvil

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a los juegos, la muestra tiene gustos diversos:

- Deporte (fútbol, bici, hockey, baloncesto).
- Clásicos (escondite, pillapilla).
- Videoconsola (*Wii o Play*), tablet [**S5**: *Me quitan el aburrimiento y están muy chulos*] y móvil (*FIFA 17, Rock Slide, GTA, Super Mario Bros, Call of Duty, GTA, de coches, de baile, las damas, de unas bolas, Panda Pop, la escoba, el cinquillo o de las diferencias, Clash Royale, Clash of Clans, Dragon Ball, My Café, de crear tu casa, Minecraft*), salvo excepciones [**S3**: *No tengo consolas ni suelo jugar a videojuegos*].
- Juegos de mesa (cartas, bingo, *Uno*, parchís, *Monopoly*) *acompañada de amigos y familiares* (**S2**).

En ocasiones, juegan *en compañía* porque *te diviertes mucho más* (**S1 y S3**) [**S2**: *Mi padre, hace poco, se compró tres videojuegos de la Play. Mi madre, menos, pero mi padre sí suele jugar más*]. Otras veces, lo hacen solos [**S3**: *Antes, jugaba con el móvil de mi padre, me las descargaba yo en su móvil, pero ya tengo mi móvil*; **S4**: *A veces, quiero conseguir, por ejemplo, dinero, pues juego solo*]. Pero *no suelo jugar mucho* (**S5**). Prefieren *bailar* (**S3**) o *jugar sin videoconsola* (**S1 y S2**) ni *aparatos electrónicos* (**S2, S3 y S5**), en otros términos, *salir a la calle* (**S2**), *ir al parque* (**S1 y S2**) y *jugar al fútbol con mis amigos* (**S1**). *El parque les gusta más porque estoy con amigos y me divierto más* (**S2**). *Si estoy con los amigos, suelo jugar mucho. Sola, suelo estar con el móvil* (**S3**).

Su opinión en relación con los videojuegos es positiva. En verdad, mencionan como ventajas:

- El idioma [S1: Hay juegos que están en inglés y tienes que saber inglés para saber jugar. En ese juego, aprendes inglés; S2: Hay juegos que te lo pone todo en inglés y te ayuda. Por ejemplo, el Minecraft, como tienes que ir ya, tu mente dice: “Adivina lo que significa esto porque, si no, no vas a poder jugar”].
- La temática [S1: En el FIFA aprendes de fútbol; S3: Por ejemplo, el cinquillo, la escoba, te puede ayudar en las Matemáticas porque vas sumando; S4: Los juegos didácticos me ayudan porque pienso más; S5: Tenía un juego de tablet, con personajes, que era de sumas y restas, y me ayuda mucho en las Matemáticas].
- Las normas de convivencia [S1: Y también aprendes en los videojuegos a cooperar con tus amigos].

Por otra parte, los *mass media* siguen ejerciendo una gran influencia sobre ellos, pues hay quien afirma haber usado solo *la imaginación* [S5: Fui metiendo cosas con la imaginación y estructurando un poco la historia], pero la mayor parte de la muestra se ha inspirado para elaborar sus relatos en series de televisión: *The Walking Dead* (S1), *Piratas del Caribe* de Disney Channel (S2), *Dragon Ball* (S4); y películas, como *El mago de Oz* (S3).

Tabla 9.3.8.

Juegos (1) – Caso (entrevista final)

JUEGOS			
	GUSTOS	AYUDA	INSPIRACIÓN
S1	Me gusta jugar a todo: <u>deporte</u> , por ejemplo, fútbol, bici, hockey; <u>los clásicos</u> : el escondite, el pillapilla; <u>videojuegos</u> : FIFA, Rock Slide, GTA... Me gustan mucho los <u>juegos de mesa</u> , pero no puedo jugar porque <u>mi familia nunca juega conmigo</u> . Prefiero <u>jugar sin videoconsola</u> , ir al parque y jugar al fútbol con mis amigos. <u>En compañía te diviertes mucho más.</u>	Hay juegos que están en <u>inglés</u> y tienes que saber inglés para saber jugar, y en ese juego aprendes inglés. O en el <u>FIFA</u> aprendes de fútbol. Y también aprendes en los videojuegos a <u>cooperar con tus amigos</u> .	En la historia colectiva te inspiras un poco en <u>The Walking Dead</u> , porque es de zombis.

JUEGOS

	GUSTOS	AYUDA	INSPIRACIÓN
S2	Me gusta jugar a la Wii o salir a la calle a jugar al parque. <u>El parque me gusta más porque estoy con amigos y me divierto más.</u> En mi casa, si me pongo a jugar a la Wii, me divierto, pero no estoy tan reunida, no me lo paso tan bien. He jugado a videojuegos con amigos, pero me sigue gustando más el parque. Me gusta jugar a <u>Super Mario Bros.</u> Mi padre, hace poco, se compró tres videojuegos de la Play, y uno de ellos es el <u>FIFA. Call of Duty</u>, me puse a jugar el otro día con mi padre. Está guay, el que más me gusta es el dos. Otro que también me gusta mucho, pero es muy difícil: uno de <u>coches</u>. Me gusta jugar con videoconsolas y todo eso, pero me gusta más sin aparatos electrónicos. <u>Acompañada de amigos, familiares: mi hermana, mis primos, mis padres...</u> Mi madre menos, pero mi padre sí suele jugar más.	Depende del juego, porque hay juegos que te lo pone todo en <u>inglés</u> y te ayuda. Por ejemplo, el <u>Minecraft</u>, como tienes que ir ya, tu mente dice: "Adivina lo que significa esto porque, si no, no vas a poder jugar".	<u>Disney Channel</u> un poco. En <u>Piratas del Caribe</u> para el dibujo.
S3	Más que jugar, me gusta <u>bailar</u>. El <u>hockey</u> y el <u>fútbol</u>. Si estoy con los amigos, suelo jugar mucho. Sola, suelo estar con el móvil. <u>No suelo jugar a videojuegos.</u> Antes, jugaba con el móvil de mi padre, me las descargaba yo en su móvil, pero ya tengo mi móvil. Jugaba a las <u>damas</u>, que me gustan mucho, a alguno de <u>coches</u> o algo de unas <u>bolas</u> que, si lo pones tres, explota, al <u>Panda Pop</u>, a la <u>escoba</u> con él en mi tablet. El <u>cinquillo</u> o de las diferencias, que me gustan mucho. Cuando me voy de viaje, compro un libro para hacer unos pasapalabras. <u>No tengo consolas.</u> Tengo mi Wii, pero jugaba a juegos de bailar nada más. No sé lo que le ha pasado a la Wii, la estamos arreglando. Hará dos años que se ha roto. Con Marta, a veces, jugaba al de <u>baile</u> o al de <u>Mario Bros.</u> Me gusta el de Super Mario, pero soy muy mala. Me gustan y juego con mi familia a las <u>cartas</u>, y todas las Navidades, jugamos al <u>bingo</u>. <u>Me gusta jugar más sin cosas electrónicas, acompañada, porque te diviertes.</u>	Creo que sí, que te ayuda. Por ejemplo, el <u>cinquillo</u>, la <u>escoba</u>, te puede ayudar en las <u>Matemáticas</u> porque vas sumando.	Sí, me inspiré en una película, la de <u>El mago de Oz</u>. En la del perro, que le salían alas, me imaginaba El mago de Oz, el camino amarillo, con montañas.

JUEGOS

	GUSTOS	AYUDA	INSPIRACIÓN
S4	Al fútbol, <u>deporte</u> , a la <u>videoconsola</u> un poco más, también ver la <u>tele</u> , el <u>escondite</u> , el <u>pillapilla</u> , el <u>uno</u> . Al <u>GTA</u> , <u>FIFA 17</u> . Para el móvil, el <u>Clash Royale</u> , el <u>Clash of Clans</u> . Para la Play, el <u>Rock Slide</u> . Y también el <u>juego de Dragon Ball</u> , que tenía su serie. La veía por el <u>Anime del Google</u> . <u>Me gusta más jugar a los videojuegos, las videoconsolas</u> . Las dos me gustan igual, <u>acompañado y solo porque</u> , a veces, quiero conseguir, por ejemplo, en un juego, dinero, pues juego solo, y con compañía me divierto más también.	Algunos, sí; otros, no. Otros, por ejemplo, son de jugando libre y algo así, que tú matas gente de todo. Los de los <u>juegos didácticos</u> . También, el <u>acertijo</u> o algo así. Mi padre tiene uno y me pongo a jugar con él, aun cuando me gustan más los otros. Me ayudan porque <u>pienso más</u> .	Por ejemplo, <u>Dragon Ball</u> . Como es de aventuras, pues me inspiré un poco. El del cómic. La primera temporada de Dragon Ball era así, de aventuras, de irse a buscar una esfera.
S5	Me gusta jugar a videojuegos, pero no suelo jugar mucho. <u>Me gusta más jugar a juegos de la tablet</u> . <u>Me quitan el aburrimiento y están muy chulos</u> . Hay uno que se llama <u>My Café</u> , que voy creando mi cafetería. Me gusta mucho ese juego. No tengo videoconsola, pero mis primos la tienen, y hay veces que me voy a su casa y me pongo a jugar. A <u>Call of Duty</u> me gusta mucho, y a otro que es de <u>crear tu casa</u> . También suelo jugar al <u>parchís</u> y al <u>Monopoly</u> con mi padre, mi hermana y mi madre. Al <u>escondite</u> , antes sí, pero ya no. Me gusta más jugar <u>sin aparatos</u> . Me bajo al parque, me pongo a jugar al <u>fútbol</u> , al <u>baloncesto</u> , y me lo paso muy bien. <u>Acompañada</u> . Mejor en el parque que con mis primos jugando a la <u>Play</u> .	No sé, depende, porque tenía un juego de tablet, con personajes, que era de <u>sumas y restas</u> , y me ayuda mucho en las <u>Matemáticas</u> .	No me inspiré en nada concreto, fui metiendo cosas con la imaginación y estructurando un poco la historia.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9.3.9.

Juegos (2) – Caso (entrevista final)

JUEGOS					
	DEPORTE	CLÁSICOS	VIDEOCONSOLA TABLET/MÓVIL	DE MESA	INSPIRACIÓN HISTORIAS
S1	Fútbol	Escondite	FIFA		<i>The Walking Dead</i>
	Bici	Pillapilla	Rock Slide		
	Hockey		GTA		
S2			Super Mario Bros.		<i>Piratas del Caribe</i>
			Call of Duty		
			Coches		
S3	Hockey		Damas	Cartas	<i>El mago de Oz</i>
	Fútbol		Coches	Bingo	
			Bolas		
			Panda Pop		
			Escoba		
			Cinquillo		
S4	Fútbol	Escondite	GTA		<i>Dragon Ball</i>
		pillapilla	FIFA 17		
		Uno	Clash Royale		
			Clash of Clans		
			Rock Slide		
S5	Fútbol	Escondite	My Cafe	Parchís	Ninguna
	Baloncesto		Call of Duty	Monopoly	
			Crear tu casa		

Fuente: Elaboración propia.

El salto generacional entre padres/madres e hijos ha quedado muy patente en sus preferencias lúdicas. A diferencia de las aportaciones anteriores, los juegos favoritos de las familias en su infancia perseguían dos tipos de efectos:

- Prácticos [MS1: *Mi juego era aprender a escribir a máquina. Soy administrativa. Cuando todo aquello que de pequeña me llamaba la atención pude desarrollarlo en el día a día en mi trabajo, me sentí supersatisfecha*].
- Lúdicos [MS1: *El parchís, el guiso, la comba*; PS2: *Más juegos de calle: del Sevilla, el salvacruz, el pillapilla, el 'la llevas', los trompos, las bolas... A cosas que ya no juegan los niños hoy día*; PS4: *El escondite, el sota caballo rayo, la comba con las niñas, unos cuadrados en el suelo y tenías*

que saltar; también he jugado con las niñas. Mayormente, el escondite, o el ‘tú la llevas’, el pañuelito. Los típicos de siempre] que, a menudo, implicaban la creatividad [PS3: Hay muchos tipos de juegos que jugábamos antes: poliladron, y tenías que esconderte, tenías que inventarte cosas para que pillen a tu compañero y no a ti, cruzarte. Ya no vamos a decir juegos de rol, por ejemplo, un simple Tetris, cuando llevas una velocidad de piezas, te ingenias de tal manera que tienes que imaginarte la pieza antes. Incluso, juegos de dibujos; MS5: Los juegos que jugábamos antes, como no fuera en cosas de las casitas... Era lo único en lo que empleabas la imaginación, porque si jugabas a la cuerda, era la cuerda, ya está; pero jugando a las casitas te inventabas cosas, comidas. Sin juguetes también he jugado, porque no teníamos mucho. Entonces, tenías que usar la imaginación, no te quedaba otra y, de una cuchara que cogieras de la cocina, te inventabas una cocina entera].

Su relación con los dispositivos electrónicos era carente o inexistente en su niñez. Mientras un sujeto tuvo la suerte de que en tercero de EGB tenían ordenador en el colegio, un ordenador por cada dos alumnos en clase de Informática (PS3), otras familias aseguran que los videojuegos no eran de mi época (PS2) o, simplemente, que me aburre, me gusta algo que me aporte (MS1). En cualquier caso, no jugaban a juegos del ordenador, sino a las maquinitas antiguas, que le echabas la peseta e ibas con el volante para que no se saliera del carril (PS4).

Hoy por hoy, juegan con sus hijos [MS1: Cuando se compró la Wii, jugué alguna vez con él. El de los bolos me gustaba, el del tenis...; PS2: Me gusta, más que nada por estar con ella; PS3: Sí, tengo la Wii, que me la regaló mi mujer a mí, pero, la verdad que con los dedos de la mano te puedo decir cuántas veces he jugado. Todos los años sacan uno de Dance, pero tenemos también uno de pesca. Tampoco jugamos mucho. Para pasar un momento con ella, me voy al parque o me voy con la bici; PS4: Me encantan los juegos mentales que te hagan pensar, hacer sumas... Muchas veces, se los pongo a ellos para que jueguen] y muestran una buena predisposición a los videojuegos [PS2: Tengo muchos juegos en casa porque le he comprado a mis hijas la Wii. Me gustan más los juegos de la Play por el dibujo. He utilizado el de coches porque me gusta mucho conducir], pero las obligaciones diarias limitan el tiempo de ocio disponible [MS1: Me gusta invertir mi tiempo en el trabajo, desarrollar, ampliar; PS2: Dedicarle mucho tiempo, no, porque no lo tengo y, cuando tengo tiempo, prefiero dedicárselo a música, o a hacer escritos, a hacer cosas que siempre tiene uno que hacer, a mirar el correo...].

Igualmente, consideran negativo dedicarles demasiado tiempo [MS1: Los videojuegos, jugando un ratito, a los niños les ayuda, pero, como le dediques mucho tiempo, es una pérdida de tiempo que se puede aprovechar de mejor forma; PS3: Que esté jugando a la Wii o algo en casa, prefiero que jueguen

en el parque, pero no quiere decir que no me guste la Wii porque tiene que hacer de todo, lo que pasa que todo tiene su momento] dado su carácter práctico [PS3: Visualizar cosas en 3D tampoco lo hace mucha gente. Juegos de helicóptero, ahora le sirven mucho a gente que se está sacando el título de los drones, hoy día va a ser el futuro, con drones se pueden hacer muchísimas cosas. Un niño que haya jugado mucho o que esté acostumbrado a tener mucho un mando, le va a resultar mucho más fácil conducir un dron que yo, que he estado haciendo cosas físicas. Es más, estás llevando un dron, pero realmente ves una pantalla, como si estuvieses jugando a un juego de ordenador. Esas cosas creo que te sirven muchísimo para nuevos trabajos de hoy día], pero adictivo [PS2: Ahora Movistar Plus ha creado un canal donde se retransmiten partidas de dos niños que se enfrentan jugando a carreras, juegos de peleas... desde Inglaterra uno y el otro, a lo mejor, desde Japón; PS3: Por ejemplo, iba a cambiar la cocina y me bajé la aplicación de Ikea, y es como un juego, y llega un momento que te puedes motivar como para estudiar algo de decoración, y coges un programa de arquitecto y muchas nociones te pueden resultar más fácil; no es que haya estudiado arquitecto, pero muchas nociones, cosas, medidas o situaciones, y más cuando lo metes en 3D, ya vas mirando y te puede ayudar mucho], así como el riesgo de aislamiento [MS1: Todo eso (los juegos tradicionales) te hacía interactuar con otros niños, que los videojuegos, a lo mejor, no te permite. Te centras en el juego, compites contra otro, pero es competir, no es pasártelo bien disfrutando de un juego conjuntamente con otros niños, es diferente.; MS5: Hay gente que, si ya les cuesta trabajo relacionarse, al tener ordenador, se aíslan totalmente, dejan de salir, dejan de comunicarse con las personas. Es lo negativo, porque he visto parejas sentados en un bar, cada uno con su móvil, sin cruzar una palabra. ¡No se van a conocer en la vida! Al día siguiente de casarse, ya se han separado].

Efectivamente, el temor y la edad son dos factores que determinan el rechazo a las nuevas tecnologías [MS5: No nos atrae porque somos mayores. A mí me da mucho miedo todo, porque en mi infancia no lo he tenido. Me asusta la tecnología, que es bueno para una cosa, pero tiene muchas desventajas también. Todas estas cosas del ordenador, de móviles... me asusta un poco. Y la edad: Yo me he criado de otra manera, entonces, todo esto me cuesta trabajo. Lo mismo que ellos cogen un móvil, un ordenador y, en cero coma, ya lo utilizan, a mí me cuesta la vida. Entonces, todo esto me echa atrás, quizá por los años, porque te vuelves de otra forma, no le echas tanto arrojito a las cosas nuevas, las tienes que ir viendo poco a poco].

Hay quienes opinan que, si bien las nuevas tecnologías es el futuro (PS2) y estamos entrando en una era [en la] que están cambiando las cosas antiguas (PS4), [estas] no se debería perder (MS5). Es una pena (MS1). Los dispositivos electrónicos nunca podrán sustituir a los juegos tradicionales en unión y diversión (PS4), ya que la relación que tienen los niños con otras personas con los juegos tradicionales no la van a tener con tablets y compañía (PS2). Otros opinan que ya hay gente que los ha sustituido (PS3),

que los niños pasan más tiempo en casa, se llaman unos a otros: “Vente, que vamos a jugar” (MS1), lo que pasa es que algunos padres nos negamos a que eso suceda (MS5). Sería una pena perder nuestras tradiciones (MS1). Una de sus consecuencias puede ser obesidad. Se trata de ir a la calle a moverte, a distraerte (MS5). Físicamente, el único que se parecía un poco era la Wii y, como sanitario, sé que hay muchas lesiones por los juegos de Wii (PS3). Entonces, hemos motivado mucho a ir al parque (MS5) pero, en cierta manera, ya no encuentras en la calle a los niños jugando ni a la comba ni al elástico ni al guiso que jugábamos nosotras de chicas. Mi hijo juega mucho al fútbol, pero ni las canicas, el trompo... (MS1) Son cosas nuevas para ellos (MS5), más innovadoras, más divertidas, se entretienen mucho más (MS1): se sientan, hablan, escuchan música, y eso lo sustituyen por el guiso, por la cuerda... (MS5) Creo que les gusta más (MS1 y MS5), o es lo que están viviendo, lo que conocen, lo que los demás hacen, y eso es algo muy fuerte, estar a la moda (MS5).

Los videojuegos lo que hacen es enviciar porque no se relacionan con nadie, ya que, si estás compitiendo, lo que quieres es ganar (PS2). En realidad, lo nuevo fomenta la imaginación, pero no siempre para bien (MS5), todo depende de los juegos a que juegue y la cantidad de horas que juegue (PS3). Si usan juegos no destructivos, sí, porque hay muchos juegos que son muy bonitos y didácticos para los niños (PS4): el Minecraft, por ejemplo, es bastante creativo. Ese tipo de juegos los veo muy positivos para ellos. Otros, no me gustan: de tiros, de guerras, de sangre... (MS1). Ahora se están haciendo muchos juegos violentos (MS5) y, al final, la imaginación va por otro lado. Son más destructivas, aunque se refuerza mucho esa imaginación (PS3). Con los ordenadores, puedes usar más la imaginación para cosas malas y buenas, en el sentido de hacer cosas distintas para un trabajo, para crear cosas nuevas (MS5), y todo lo que sea creativo y desarrollar, es muy positivo para los niños (MS1).

Tabla 9.3.10.

Juegos (1) – Familias (entrevista final)

JUEGOS			
	INFANCIA	TRADICIÓN/INNOVACIÓN	IMAGINACIÓN
MS1	Cuando yo era muy pequeña, había una escuela de mecanografía en la puerta de mi casa y me llamaba mucho la atención el aprender a escribir a máquina. Mis padres no tenían recursos. Mi juego era <u>aprender a escribir</u>. Cuando mis padres pudieron, me apuntaron. Pues a la semana y pico o dos semanas de estar allí, me dice el profesor en una de las pruebas: “Estás sobresaliente”. Mi hijo ha aprendido a escribir a máquina solo, y mi marido también. Soy administrativa. Cuando todo aquello que de pequeña me llamaba la atención pude desarrollarlo en el día a día en mi trabajo, me sentí supersatisfecha. En aquel entonces, eran los disquetes grandes, era el inicio de todo. Estudié Informática dentro de Administrativo. <u>Los videojuegos me aburre[n]</u>. Me gusta algo que me aporte. Veía a mis hermanos con el Spectrum, jugar a un comecocos, y no terminaba de verle a aquello color.	<u>Perfectamente, lo que pasa es que sería una pena, perder nuestras tradiciones no gusta</u>. En cierta manera, ya no encuentras en la calle a los niños jugando ni a la comba ni al elástico ni al guiso que jugábamos nosotras de chicas. El <u>parchís</u>, los juegos que había cuando éramos más pequeños, me gustaban. Y el <u>guiso</u>, la <u>comba</u>, todo eso te hacía <u>interactuar con otros niños</u>, que los videojuegos, a lo mejor, no te permite. Te centras en el juego, compites contra otro, pero es competir, no es pasártelo bien disfrutando de un juego conjuntamente con otros niños, es diferente. Mi hijo juega mucho al <u>fútbol</u>, pero más allá de eso, no; ni las canicas, el trompo... alguna vez ha venido la moda del trompo, dura dos meses y termina. Es cierto que los están sustituyendo, <u>los niños pasan más tiempo en casa</u>, se llaman unos a otros: “Vente, que vamos a jugar”.	Por supuesto, el <u>Minecraft</u>, por ejemplo, que mi hijo lo ha estado jugando. Veo al niño y es bastante <u>creativo el juego</u>. Ese tipo de juegos los veo muy <u>positivos para ellos</u>. Otros, no: de <u>tiros</u>, de <u>guerras</u>, de <u>sangre</u>... Esas cosas no me gustan, pero todo lo que sea creativo y desarrollar es muy positivo para los niños.

JUEGOS

	INFANCIA	TRADICIÓN/INNOVACIÓN	IMAGINACIÓN
	<i>Cuando se compró la Wii, jugué alguna vez con él. Necesito jugar a algo más divertido, que me haga reír, que me lo haga pasar bien. Me gusta invertir mi tiempo en el trabajo, desarrollar, ampliar.</i> <i>Los videojuegos, jugando un ratito a los niños les ayuda, pero, como le dediques mucho tiempo, es una pérdida de tiempo que se puede aprovechar de mejor forma.</i>	<i>Son cosas más innovadoras, más divertidas. Es cierto que se <u>entretienen</u> mucho más, les <u>gusta</u> mucho más, pero se está perdiendo lo tradicional. Es una pena.</i>	
PS2	<i>Más juegos de calle: del Sevilla, el <u>salvacruz</u>, el <u>pillapilla</u>, el 'la llevas', los <u>trompos</u>, las <u>bolos</u>... A cosas que ya no juegan los niños hoy día. Los videojuegos no eran de <u>mi época</u>. Tengo muchos juegos en casa porque le he comprado a mis hijas la Wii. Me gustan más los juegos de la Play por el dibujo. Sin embargo, la Wii es más infantil. La comparto con Marta. Hay otros juegos para mí más interesantes, pero me gusta, más que nada por estar con ella. Normalmente, no juego solo con la Play. He utilizado el de coches porque me gusta mucho conducir, pero <u>dedicarle mucho tiempo, no</u>, porque no lo tengo y, cuando tengo tiempo, prefiero dedicárselo a música, o a hacer escritos, a hacer cosas que siempre tiene uno que hacer, a mirar el correo...</i>	<i>Sustituirlos, nunca. ¿Que es <u>el futuro</u>? Sí. Pero la <u>relación</u> que tienen los niños con otras personas con los juegos tradicionales, no la van a tener con tablets y compañía.</i>	<i>Fomentar la imaginación, no. La distracción, pues no sé hasta qué extremo, porque me parece que, más que distraer, lo que hace es <u>enviciar</u> porque no se <u>relacionan</u> con nadie, ni siquiera se relacionan con la persona con la que están compitiendo porque, si estás compitiendo, tú lo que quieres es ganar. Entonces, tampoco hay una relación.</i>

JUEGOS

	INFANCIA	TRADICIÓN/INNOVACIÓN	IMAGINACIÓN
PS3	Hay juegos que sí, ya no vamos a decir <u>juegos de rol</u>, por ejemplo, un simple <u>Tetris</u> creo que ya te hace, porque cuando llevas una velocidad de piezas, te ingenias de tal manera que tienes que imaginarte la pieza antes. Incluso, juegos de dibujos. Hay muchos tipos de juegos que jugábamos antes: <u>poliladron</u>, y tenías que esconderte, tenías que inventarte cosas para que pillen a tu compañero y no a ti, cruzarte. En la playa, jugar al <u>pañuelito</u> con los niños. Tuve la suerte de que en tercero de EGB <u>teníamos ordenador en el colegio</u>, un ordenador por cada dos alumnos en clase de Informática.	Hay gente que los ha sustituido. Puede ser obesidad. Ahí ya me tocas la rama de Educación Física, y te digo completamente que no. Físicamente, el único que se parecía un poco era la Wii. Como sanitario, sé que hay muchas lesiones por los juegos de Wii.	Sí, lo que pasa que juegos de <u>pistolas</u>, <u>disparos</u>, <u>catanas</u>, que, al final, la imaginación va por otro lado. Son más <u>destructivas</u>, aunque se refuerza mucho esa imaginación. Todo <u>depende de los juegos a que juegue y la cantidad de horas que juegue</u>. Tengo algunos amigos que se han pegado hasta las cuatro o las seis de la mañana jugando al ordenador, porque se ponen a jugar con gente de Estados Unidos, de Japón... Todo depende de la situación que quieras o que te guste. Por ejemplo, a mí me gustan las motos, los coches... Me gustaría tener un taller para restaurar una moto. Siempre hay que buscarse algún hobby o algo, estar ocupado, no tiene por qué ser siempre ordenador.

JUEGOS

	INFANCIA	TRADICIÓN/INNOVACIÓN	IMAGINACIÓN
PS4	<i>El escondite, el sota caballo rayo, la <u>comba</u> con las niñas, unos <u>cuadrados en el suelo</u> y tenías que saltar; también he jugado con las niñas. Mayormente, el escondite, o el 'tú la llevas', el <u>pañuelito</u>. Los típicos de siempre. Me encantan los de desarrollo de mente, los <u>juegos didácticos</u>, <u>juegos mentales</u> de números, de acertijos, los puzzles. Que te hagan pensar, coger, hacer sumas. Este es de acertijos. Se llama Resuelve acertijos y la verdad que es fabuloso. Aparte, tengo juegos mentales: el ahorcado para la chiquitilla, lógica mental, resuelve acertijos. Muchas veces, se los pongo a ellos para que jueguen. Yo jugaba a lo de las galaxias, el espacio, creo que se llamaba, o <u>Space</u>. Las maquinitas antiguas. Del ordenador, no. Jugaba a los antiguos, las <u>maquinitas</u>, que le echabas la peseta e ibas con el volante para que no se saliera del carril.</i>	<i>Estamos entrando en una era en la que están cambiando las cosas antiguas, pero los juegos antiguos eran <u>unión</u>, <u>diversión</u>. Los juegos que hay ahora, no. Prefiero lo antiguo, lo de toda la vida, más familiar.</i>	<i>Si los usan y cogen juegos, unos <u>juegos que no sean destructivos</u> como los que traen ahora de guerra que no me gustan, pues sí, porque hay muchos juegos que, la verdad, son muy <u>bonitos y didácticos</u> para los niños.</i>

JUEGOS

	INFANCIA	TRADICIÓN/INNOVACIÓN	IMAGINACIÓN
M55	Los juegos que jugábamos antes, como no fuera en cosas de las casitas... Era lo único en lo que empleabas la imaginación, porque si jugabas a la cuerda, era la cuerda, ya está; pero jugando a las casitas te inventabas cosas, comidas. Sin juguetes también he jugado, porque no teníamos mucho. Entonces, tenías que usar la imaginación, no te quedaba otra y, de una cuchara que cogieras de la cocina, te inventabas una cocina entera.	Los están sustituyendo, lo que pasa es que <u>algunos padres nos negamos a que eso suceda</u> . Entonces, hemos motivado mucho a ir al parque. No se debería perder. Se trata de ir a la calle a <u>moverte</u> , a <u>distrarte</u> , no a tener móvil. Para eso, no estás en la calle, te quedas en el sofá. Son cosas nuevas para ellos: <u>se sientan, hablan, escuchan música</u> , y eso lo sustituyen por el guiso, por la cuerda... Creo que <u>les gusta más, o es lo que están viviendo, lo que conocen, lo que los demás hacen</u> , y eso es algo muy fuerte, <u>estar a la moda</u> .	Claro, <u>todo lo que es nuevo fomenta la imaginación, pero no siempre para bien</u> . Los juegos que teníamos antes eran sota, caballo y rey. Con los ordenadores, puedes usar más la imaginación para otro tipo de cosas, que es lo que se está ahora llevando, cosas malas también, y buenas, en el sentido de hacer cosas distintas para un trabajo, para <u>crear cosas nuevas</u> . Hoy en día, te tienes que meter en el ordenador para todo, <u>todo va por ordenador</u> . Ahora se están haciendo muchos <u>juegos violentos</u> . Los ordenadores hacen que <u>se aíslen</u> de la gente.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9.3.11.

Juegos (2) – Familias (entrevista final)

JUEGOS		
	INFANCIA	IMAGINATIVOS
MS1	Mecanografía Parchís Guiso Comba	<i>Minecraft</i>
PS2	Sevilla Salvacruz Pillapilla La llevas Trompos Bolas	Sevilla Salvacruz Pillapilla La llevas Trompos Bolas
PS3	Poliladron	Juegos de rol <i>Tetris</i>
PS4	Escondite Sota, caballo, rayo Comba Guiso La llevas Pañuelito <i>Space</i>	Juegos mentales
MS5	Cuerda	Casitas

Fuente: Elaboración propia.

Algún sujeto de la muestra *tiene desde hace poco el móvil* [**MS1:** *De cara al instituto, el padre lo vio conveniente para su formación;* **PS3:** *Patricia, por terminar el colegio, tiene ya un iPhone 5, pero antes tenía móviles de... Todos tenemos iPhone, iPad, entonces, con una misma cuenta te bajas aplicaciones para todos, tienes todo en la nube. Por ejemplo, una aplicación de dinero, me la bajo, la pago, pero la puedes usar en todos los aparatos. Y también puedo controlar más a Patricia*].

Entre las aplicaciones que más utilizan, se encuentran:

- *YouTube, para ver resultados de fútbol, videojuegos (S1), vídeos (S1, S4 y S5), youtubers que me gustan sobre juegos, o que hacen Musical.ly o manualidades, escuchar canciones (S2). Por ejemplo, Sweet California sube algunos blogs, y me gusta ver esos vídeos o de manualidades (S5).*
- *Google, para buscar cosas (S1 y S4).*
- *El correo, muy de vez en cuando (S1 y S4).*
- *Musical.ly, para hacer vídeos musicales. En los Video Stars, la gente sale con música de fondo haciendo cosas con las manos. He hecho muchos. Es una red social, como el Instagram, pero con vídeos musicales (S2).*
- *Música es toda la música que me descargo, que se guarda en ese programa. Siempre que me ducho, pongo la música de fondo (S2) para relajarnos (S4), y hay veces que mi madre se queda dormida en el sofá, me voy a mi cuarto y me pongo a escuchar música con los cascos. Me gusta, me lo paso bien (S5).*
- *WhatsApp, para contactar con mi familia y con mis amigos (S2, S3 y S4). Tenemos grupos de la clase entera, nos ponemos a hablar y está muy guay (S5).*
- *Instagram (S4), para subir fotos y ver cómo está gente que hacía mucho tiempo que no veía (S2). De igual forma, para ver vídeos y fotos de otra gente (S3 y S5) e intentar hacer lo mismo, pero con mi personalidad (S5), saber cómo hacer algunas cosas (S3) y subir mis publicaciones (S5).*
- *Juegos y videojuegos (S4).*

Tabla 9.3.12.

Aplicaciones – Caso (entrevista final)

APLICACIONES	
USO	UTILIDAD
S1 YouTube, Google, el correo	<u>YouTube</u> , para ver resultados de fútbol, vídeos, videojuegos. <u>Google</u> , para buscar cosas. El <u>correo</u> , muy de vez en cuando.
S2 WhastApp, Musical.ly, Instagram, Música, YouTube	<u>Musical.ly</u> , para hacer vídeos musicales. En los Video Stars, la gente sale con música de fondo haciendo cosas con las manos. Son vídeos musicales que tú, con las manos, vas cantando lo que dice la música. He hecho muchos y he colgado en Musical.ly. Es una red social, como el Instagram, pero con vídeos musicales. <u>Música</u> es toda la música que yo me descargo, que se guarda en ese programa. Siempre que me ducho, pongo la música de fondo. <u>WhatsApp</u> , para contactar con mi familia y con mis amigos. <u>Instagram</u> , para subir fotos y ver cómo está gente que hacía mucho tiempo que no veía. No es lo mismo que verlos en persona, pero, por lo menos, los ves. <u>YouTube</u> , para escuchar canciones o para ver youtubers que me gustan sobre juegos, o que hacen Musical.ly o manualidades.
S3 Instagram y WhatsApp	<u>Instagram</u> , para ver vídeos, saber cómo hacer algunas cosas, ver fotos. <u>WhatsApp</u> , para hablar con tus amigos, tu familia.
S4 YouTube, Google, juegos, música, WhatsApp, Instagram, videojuegos, correo	<u>YouTube</u> , para los vídeos. <u>Google</u> . <u>Juegos</u> . Un poco de <u>música</u> para relajarnos. <u>WhatsApp</u> , para comunicarme. <u>Instagram</u> . <u>Videojuegos</u> . El <u>correo</u> también lo utilizo a veces.
S5 YouTube, WhatsApp, Instagram, Música	<u>YouTube</u> , para ver vídeos. Por ejemplo, Sweet California sube algunos blogs, y me gusta ver esos vídeos o de manualidades. <u>WhatsApp</u> para contactar con mis amigos. Tenemos grupos de la clase entera, nos ponemos a hablar y está muy guay. <u>Instagram</u> , para subir mis publicaciones y ver vídeos y fotos de otra gente, e intentar hacer lo mismo, pero con mi personalidad. <u>Música</u> porque hay veces que mi madre se queda dormida en el sofá, me voy a mi cuarto y me pongo a escuchar música con los cascos. Me gusta también. No es aburrido, tampoco es divertido, pero me lo paso bien.

Fuente: Elaboración propia.

Pese a que una madre asegura que ella no usa nada (**MS5**), las familias utilizan mayor número de aplicaciones y más variadas que sus hijos. Se han puesto al día en tecnología, instruyéndose al respecto porque *hoy en día te tienes que meter en el ordenador para todo, todo va por ordenador (MS5) [PS2: He leído mucho por ordenador porque para saber cómo funciona un programa de música hoy día, tienes que aprender a programar muy bien y saber sacarle todo el jugo. Casi todos son programas musicales, porque compongo: el Cakewalk, el Cubase... Eso no necesita cuenta, es bajarte programas, comprarlos o descargarlos. Si vas a ver una película y no la quieres descargar, la buscas online, y lo cotidiano: si vas a ver una película y no la quieres descargar, la buscas online; que quieres descargártela, pues uTorrent]*.

Verdaderamente, los sujetos masculinos de la muestra aprovechan todo el potencial de sus dispositivos electrónicos [**MS1**: Él trastea más, ellos utilizan más todas las aplicaciones; **PS3**: Parezco un paparazzi. Cada vez que me cruzo a uno que no está en el grupo, te haces un selfi, te pones el teléfono: “Ya estás ahí”. Parece que voy cazando pokemons]. Enseguida, se describen las aplicaciones que utilizaban con mayor asiduidad:

- La gran mayoría asegura que Facebook le ha servido para coger contacto otra vez con compañeros antiguos, con gente del colegio que no veía, gente de la mili, y también haces grupos (**PS3**), para felicitar a la gente (**PS2**), como tengo familiares en Barcelona, ven cómo estamos, nos podemos comunicar (**PS4**), pero no subo nada. El niño aún no tiene Facebook, y yo lo tengo y no lo miro. Eso sí, me gusta mucho cuando suben frases con mucho sentido, que te alimentan mucho, te dicen mucho, te transmiten mucho. De hecho, las comparto (**MS1**).
- WhatsApp, para tenerla localizada, nada más (**MS5**), aun cuando lo utilizamos mucho con nuestras familias, tenemos grupos y mandamos fotos (**MS1**). Hace poco, hicieron una quedada, lo que pasa que no pude ir, de hace veinte años de la clase del colegio. Ahora quieren hacer otro de la facultad (**PS3**).

Puntualmente, hacen uso de:

- El Word, el Excel, es decir, el Microsoft Office para hacer escritos, hojas de cálculo (**PS2**).
- De fotos, de retoque fotográfico (**PS2**), la cámara. No tienes ni que encender el móvil, directamente abres la cámara. Aplicaciones de fotografía: el Camera Plus es buenísimo, el Panorama de trescientos sesenta grados. Cuando estás en un sitio, en un paisaje o algo, es una pasada (**PS3**).
- Twitter no tengo, no me gusta nada (**PS2**).
- Instagram (**PS2**) por el tema de las fotos y por hablar con gente (**PS3**).
- Correo electrónico (**MS1**): cuenta de Gmail, como todo el mundo, tengo Hotmail porque es el que más me gusta, tengo una cuenta de iCloud para el iPad (**PS2**).

- *Mi marido tiene una aplicación que le dice qué canción es, que él la pone, le graba y le dice el nombre (MS1).*
- *Uso mucho MemoCal mini, que es para meter mis turnos de trabajo, como un calendario, pero puedes meter fotos, texto, PowerPoint, PDF. Messenger... Wallapop también está entretenido. No soy mucho de vender, pero hace poco compré una cosa antigua. Burger King, McDonald's. Cuando voy a hacer escalada o a andar, el Altimeter está muy bien. Face Time, cuando estás de viaje o lo que sea. El Tiempo también es muy importante. El Despertador se usa mucho. La aplicación de los libros. SocialDrive te dice dónde se ponen los radares. Esta aplicación para Semana Santa te dice dónde están los tronos. El Diario Sur. Juegos de habilidad (PS3).*

Tabla 9.3.13.

Aplicaciones – Familias (entrevista final)

APLICACIONES		
	USO	UTILIDAD
MS1	<i><u>Facebook</u>, <u>WhatsApp</u> y el correo electrónico. Mi marido tiene una aplicación que le dice qué canción es, que él la pone, le graba y le dice el nombre. Él trastea más, ellos utilizan más todas las aplicaciones. El niño, el móvil lo maneja lo justo. Coge algún juego que tenga y lo tiene desde hace poco, el móvil. De cara al instituto, el padre lo vio conveniente, pero cosas que necesite para el colegio, para su formación. Para aprender, sí; pero tonterías, no. Ya tendrá tiempo.</i>	<i><u>WhatsApp</u> lo utilizamos mucho con nuestras familias, tenemos grupos y mandamos fotos. En <u>Facebook</u> no subo nada. Mi cuñada: “Háztelo, que de aquí a nada el niño va a empezar a utilizarlo, que tengas control sobre el niño”. El niño aún no tiene Facebook y yo lo tengo y no lo miro. Me gusta mucho cuando suben frases con mucho sentido, que te alimentan mucho, te dicen mucho, te transmiten mucho. De hecho, las comparto.</i>

APLICACIONES

	USO	UTILIDAD
PS2	<i>Programas musicales; si vas a ver una película y no la quieres descargar, la buscas online; Microsoft Office; de fotos, de retoque fotográfico también. Tengo la cuenta de Facebook desde que tuve Internet. Twitter no tengo. Tengo Instagram, tengo cuenta de Gmail, Hotmail porque es el que más me gusta para el correo electrónico, tengo una cuenta de iCloud para el iPad.</i>	<i>Casi todos son programas musicales, porque compongo: el Cakewalk, el Cubase... y lo cotidiano: si vas a ver una película y no la quieres descargar, la buscas online; que quieres descargártela, pues uTorrent; el Word, el Excel, es decir, el Microsoft Office para hacer escritos. Hojas de cálculo, cada vez hago menos, pero he hecho muchas trabajando. Escritos sigo haciendo. En fin, los programas normales y corrientes y, sobre todo, de música porque me gusta. Y de fotos, de retoque fotográfico también. Tengo la cuenta de Facebook desde que tuve Internet, me sirve para felicitar a la gente. Twitter no tengo, no me gusta nada. Tengo Instagram por lo que te he comentado antes; tengo cuenta de Gmail, como todo el mundo; tengo Hotmail porque es el que más me gusta para el correo electrónico; tengo una cuenta de iCloud para el iPad, y ya todo lo que tengo es de música. Eso no necesita cuenta, es bajarte programas, comprarlos o descargarlos. He leído mucho por ordenador porque para saber cómo funciona un programa de música hoy día, tienes que aprender a programar muy bien y saber sacarle todo el jugo.</i>

APLICACIONES

USO	UTILIDAD
PS3 <i>Instagram y Facebook son de las que más. WhatsApp también se usa mucho, MemoCal mini, Messenger, Wallapop también está entretenido, los típicos del Burger King, McDonald's. El Altimeter está muy bien. Face Time, cuando mi mujer se va, estás de viaje o lo que sea. El Tiempo también es muy importante; la de las fotos y la cámara; el Despertador también porque con el teléfono, el despertador se usa mucho. La aplicación de los libros. Aplicaciones de fotografía. SocialDrive te dice dónde se ponen los radares y los coches y te avisa dónde están los coches camuflados y cosas de esas. Esta aplicación para Semana Santa. El Diario Sur mientras estás esperando cualquier cola. Juegos.</i>	<i>Instagram y Facebook son de las que más. Instagram, por el tema de las fotos y por hablar con gente. Facebook porque me ha servido para coger contacto otra vez con compañeros antiguos, con gente del colegio que no veía, gente de la mili, y también haces grupos. Tengo un grupo, por ejemplo, en Facebook que ponía: "Nosotros hicimos la mili en la Isla de Las Palomas". Entonces, aunque no sean de tu grupo, ponen fotos de gente de la mili de otros años, de sitios donde has estado. Y gente del colegio, de la EGB, del instituto, aunque también para eso está WhatsApp. Hace poco, hicieron una quedada, lo que pasa que no pude ir, de hace veinte años, de la clase del colegio. Ahora quieren hacer otro de la facultad. WhatsApp también se usa mucho. Uso mucho MemoCal mini, que es para meter mis turnos de trabajo, como un calendario, pero puedes meter fotos, texto, PowerPoint, PDF. Si tienes que hacer un trabajo, lo puedes meter ese mismo día. La aplicación costaba dinero, pero es una agenda a lo bestia. La aplicación Messenger, Wallapop también está entretenido. Estás viendo la tele y te pones a mirar cosas. No soy mucho de vender, pero hace poco compré una cosa antigua. Como me gusta la cocina y el picante, compré un pimentero antiguo, que lleno de cayena cuando hago callos o cosas así. La verdad que está chulo. Cuando subes una montaña o te vas con la bicicleta, te pone la velocidad del viento, la temperatura, los kilómetros que haces, por si te pierdes. Face Time, cuando mi mujer se va, estás de viaje o lo que sea, no es solo que hable la madre con la niña, sino que se estén viendo. También sirve para escribir. Los típicos del Burger King, McDonald's. Cuando voy a hacer escalada o a andar, el Altimeter está muy bien.</i>

APLICACIONES	
USO	UTILIDAD
	<i>El <u>Tiempo</u> también es muy importante, la de las <u>fotos</u> y la <u>cámara</u>, lo que más, y una de las cosas buenas es que no tienes ni que encender el móvil, haces así y directamente abres la cámara. El <u>Despertador</u> también porque con el teléfono, el despertador se usa mucho. La aplicación de los <u>libros</u>, como tenemos el ebook. No me suelo bajar libros y te cuestan dinero. Mi mujer también tiene en el iPad algunos libros bajados, pero con el ebook, como es en blanco y negro, para la vista también se nota, porque te cansa. <u>Aplicaciones de fotografía</u>: el Camera Plus es buenísimo, el Panorama de trescientos sesenta grados. Cuando estás en un sitio, en un paisaje o algo, es una pasada. <u>SocialDrive</u> te dice dónde se ponen los radares y los coches y te avisa dónde están los coches camuflados y cosas de esas. Esta aplicación <u>para Semana Santa</u> te dice dónde están los tronos. El <u>Diario Sur</u> mientras estás esperando cualquier Kcola, estás leyendo las noticias. <u>Juegos</u>, de los pocos que tengo, son las damas, de habilidad, que a Patricia se los tengo bajados, no tengo juegos de muchos disparos.</i>
PS4 <u>WhatsApp y Facebook</u>	<i><u>WhatsApp</u>, para comunicarnos. <u>Facebook</u>, como tengo familiares en Barcelona, ven cómo estamos, nos podemos comunicar. De vez en cuando ponemos una foto para que vean cómo están los niños.</i>
MS5 <u>WhatsApp</u>	<i>Necesito el móvil, el <u>WhatsApp</u>, para tenerla localizada, nada más. Siempre llevo el móvil encima para poderlas localizar, yo no uso nada.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9.3.14.

Aplicaciones – Caso/Familias (entrevista final)

APLICACIONES			
SUJETOS	USO SUJETOS	USO FAMILIAS	FAMILIAS
S1	<i>YouTube, Google, el correo</i>	<i>Facebook, WhatsApp, correo electrónico</i>	MS1
S2	<i>WhastApp, Musical.ly, Instagram, música, YouTube</i>	<i>Programas musicales, película, Microsoft Office, de fotos, Facebook, Instagram, Gmail, Hotmail, iCloud.</i>	PS2
S3	<i>Instagram, WhatsApp</i>	<i>Instagram, Facebook, WhatsApp, MemoCal mini, Messenger, Wallapop, Burger King, McDonald's, Altimeter, Face Time, Tiempo, Cámara, Despertador, la aplicación de los libros, aplicaciones de fotografía, SocialDrive, para Semana Santa, Diario Sur, Juegos.</i>	PS3
S4	<i>YouTube, Google, juegos, música, WhatsApp, Instagram, videojuegos, correo</i>	<i>WhatsApp, Facebook</i>	PS4
S5	<i>YouTube, WhatsApp, Instagram, música</i>	<i>WhatsApp</i>	MS5

Fuente: Elaboración propia.

La muestra de alumnado tiene su propia cuenta de Instagram, y quiere subir fotos con su personalidad, no con la de otro (**S2**). En consecuencia, el contenido aportado es *diferente (S4) a lo de los demás, tengo mi personalidad*, varío completamente (**S2**). Lo que hagan los demás *me da igual, la verdad (S5)*. Cuando he subido algún vídeo para YouTube, intento subir videojuegos que no sean muy famosos y que sean buenos, para que la gente vea y se enganche (**S1**). No me fijo en otras fotos porque me gusta ser original, no copiarme de las cosas (**S3**). Hay quien considera a su familia un referente en este sentido [**S5**: Como creo que lo que hace mi hermana mayor está bien, me intento un poco copiar, a ver si lo hago bien o hace esas cosas].

Tabla 9.3.15.

Instagram – Caso (entrevista final)

INSTAGRAM	ORIGINALIDAD
S1 <u>Sí, pero no lo uso apenas. Está en privado, pero no lo comparto con nadie.</u>	Más o menos. Cuando he subido algún vídeo para <u>YouTube</u> , intento subir <u>videojuegos que no sean muy famosos y que sean buenos</u> , para que la gente vea y se enganche. He llegado a tener videos con muchas visualizaciones, no por editar bien o ser bueno, porque son juegos no comunes.
S2 <u>Sí. No lo comparto, mis padres tienen otro.</u>	Intento que sea <u>diferente</u> a lo de los demás, porque si lo cuelgo todo igual que una persona y mis seguidores siguen a esa persona, se van a dar cuenta de que lo que estoy haciendo es copiarla. <u>Tengo mi personalidad</u> , y quiero subir fotos con mi personalidad, no con la de otro. <u>Varío completamente</u> . Por ejemplo, hay gente que se pone las fotos de lejos, y yo me las hago de cerca, o al revés. O también, por ejemplo, hay gente que no hace fotos de sus <u>aficiones</u> , yo sí.
S3 <u>Sí, tengo. No lo comparto.</u>	La verdad, <u>no me fijo en otras fotos porque me gusta ser original, no copiarme</u> de las cosas. Si todas las personas se hacen una foto enseñando los pies, tampoco la voy a hacer porque todo el mundo la haga, sino que la hago, por ejemplo, enseñando mi mano, enseñando mi cara u otra cosa.
S4 <u>Sí, lo tengo. No lo comparto.</u>	<u>Diferente</u> . Por ejemplo, mi amigo se hace una foto con un famoso, pues yo me la hago con otro famoso.
S5 <u>Sí, tengo mi cuenta.</u>	Como creo que lo que hace <u>mi hermana mayor</u> está bien, me intento un poco <u>copiar</u> , a ver si lo hago bien o hace esas cosas. Pero suelo también subir fotos que es mi <u>personalidad</u> . Por ejemplo, mi hermana suele subir fotos de ella poniendo morritos o algo de eso, yo no. Solo en algún lado con mis amigos. <u>Lo que hagan los demás me da igual, la verdad.</u>

Fuente: Elaboración propia.

De la muestra de familias, solo dos afirman tener *Instagram* porque *¡son tantas cosas! Si no da tiempo a leer ni los mensajes del WhatsApp ni el Facebook (MS1)*. Esto es, para algunas familias está operativo [PS3: *Mi mujer lo usa menos. Yo lo uso, tampoco mucho, pero lo tengo en abierto. Patricia lo tiene por privado*], y otras no lo utilizan porque no les gusta subir fotos. Los padres y madres aseguran tenerlo fundamentalmente *porque me gusta seguir a mi hija (PS2)*, pero piden ayuda a amigos y familiares para conocer sus contactos [MS1: *Tengo mamás que dicen que lo tienen, y les digo: “Estáis al*

loro". Mi hermano tiene Instagram y me lo vigila]; utilizan herramientas de control parental e informan a sus vástagos de posibles peligros [PS3: Si vas a poner una foto tuya, a mamá o a papá le pides permiso. Una foto metida en Internet, hacen con ella lo que quieran, solo tienes que hacerle un pantallazo para quedarte con ella; PS4: Le tengo dicho que, si se van a meter en redes sociales, que tapen el dispositivo de la cámara, que no cuelguen ninguna imagen, que tenga mucho ojo con quién habla, lo que dice o escribe, o las cosas que pone], pues no parecen ser conscientes de estos riesgos [PS4: Los niños saben perfectamente que si cambian la fecha y ponen una fecha de mil novecientos sesenta y ocho o sesenta y nueve, automáticamente ya son mayores de edad].

Referente a la creatividad en Instagram, afirman que, usando las nuevas tecnologías, tienes que tenerla porque o te actualizas o no te enteras de la mitad de las cosas que ocurren. Pero la creatividad la tiene la persona, no el aparato (PS2). Las fotos que cuelgan no son originales. Es una foto cualquiera en un momento cualquiera, que la suben para que todo el mundo lo vea, pero creatividad, cero (MS1). No recuerdo que hayan puesto nada que no sea subir fotos de "Mira qué mona estoy", "Mira qué vestido me he comprado" y "Mira qué bien me pinto los labios" (MS5). Se pueden colgar historias, pero no me gusta (PS2). Voy al servicio, voy a comer, voy a comprar... Para mí ya es demasiado (PS3). Pienso que la narración de toda la vida, de coger un lápiz y un papel se desarrolla más ahí que en el Facebook (MS1). Más bien, depende [de] con quién te juntes, ya que, gracias a las tecnologías, estás hablando con China, Japón, Estados Unidos... Facebook ha sido una aplicación muy buena para coger contacto con gente (PS3).

Pese a todo, y teniendo en cuenta que no soy muy partidaria de estas cosas [MS1: Me cuesta un poco, me da un poco de susto y, además, se escuchan cosas. Como es todo tan novedoso, estamos un poco perdidos todavía ante tanta tecnología. A mí me asusta por mi edad. A lo mejor, los chicos jóvenes no tienen, pero yo me veo ya más mayor], dan un voto de confianza a sus hijos [MS1: De momento creo que no hay que controlar nada. Yo tengo confianza en él hasta ahora. Tiene sus ideas muy claras de sus objetivos].

Tabla 9.3.16.

Instagram –Familias (entrevista final)

	INSTAGRAM	ORIGINALIDAD
MS1	<u>Yo no</u> tengo perfil en Instagram. <u>Mi marido</u>, me parece que <u>tampoco</u>. Tenemos Facebook. ¡Son tantas cosas! Si no da tiempo a leer ni los mensajes del WhatsApp ni el Facebook. Tengo mamás que dicen que lo tienen y les digo: “Estáis al loro”. De momento creo que no hay que controlar nada. A lo mejor, cuando sea un poquito más grande. Y yo tengo confianza en él hasta ahora. <u>Mi hermano tiene Instagram y me lo vigila</u>. De momento, <u>no tenemos problemas con él</u>, y espero que el día de mañana, tampoco. Él tiene sus ideas muy claras de lo que quiere hacer, de lo que quiere conseguir, de sus objetivos, y tenerlo ya a esta edad tan claro dice mucho de un niño.	Pienso que la narración de toda la vida, de coger un lápiz y un papel, se desarrolla más ahí que en el Facebook. No soy muy partidaria del Facebook ni de estas cosas. Lo tengo, pero no tengo subidas fotos. De vez en cuando lo veo por si ponen algo interesante, pero no soy muy participativa. <u>Soy reacia, me cuesta un poco, me da un poco de susto y, además, se escuchan cosas</u>. Como es todo tan novedoso, estamos un poco perdidos todavía ante tanta tecnología. A mí me asusta por mi edad. A lo mejor, los chicos jóvenes no tienen, pero yo me veo ya más mayor. No me gusta, no soy partidaria de colgar ni de la gente que está todo el día colgando fotos en Facebook. Cuando quieres que un amigo tuyo vea una foto, llévatelo a tu casa y le muestras lo que quieras. Las fotos que cuelgan no son originales. Es una foto cualquiera en un momento cualquiera, que la suben para que todo el mundo lo vea, pero <u>creatividad, cero</u>.
PS2	<u>Sí lo tengo, pero no lo utilizo porque no me gusta subir fotos</u>. Si te hago una foto, te pido tu correo y te la mando, no la pongo en Instagram. No me gusta subir fotos a un sitio público, cojo tu correo o tu WhatsApp y te la mando. Tengo Instagram porque <u>me gusta seguir a mi hija, por ahí controlo todo</u>, aunque parezca un espía.	Muchas veces se pueden colgar historias. Como tema de publicidad, me parece muy bien, o de publicar tus vivencias, pero, <u>personalmente, no me gusta</u>. Creatividad, <u>sí</u>. Usando las nuevas tecnologías, tienes que tenerla porque, o te actualizas a lo que te sacan o, al final, no te enteras de la mitad de las cosas que ocurren. Pero <u>la creatividad la tiene la persona, no el aparato</u>.

	INSTAGRAM	ORIGINALIDAD
PS3	<i>Mi mujer lo usa menos. Yo lo uso, tampoco mucho, pero lo tengo en abierto, Patricia lo tiene por privado. Si pone una foto de una botella, no me importa, pero si vas a poner una foto tuya, a mamá o a papá le pides <u>permiso</u> y, si es que no, le explicas por qué. Ya le estamos explicando que ni a las amigas le puede mandar fotos, ni en bikini ni en ropa interior. Hoy en día, una foto vuela, y una foto metida en Internet, hacen con ella lo que quieran, solo tienes que hacerle un pantallazo para quedarte con ella. Que sepa que no tiene que dejarle el móvil a nadie, ni aunque sea su amiga.</i>	<i>Dependiendo con quién te juntes. Mi hermano está metido en #boquerolandia, que solo son gente de Málaga haciendo fotos, comentas con gente de fuera, haces reuniones, vas a sitios a hacer, se reúnen. Gracias a las tecnologías, estás hablando con China, Japón, Estados Unidos... Facebook ha sido una aplicación muy buena para coger contacto con gente. Voy al servicio, voy a comer, voy a comprar... Para mí ya es demasiado. El otro día, mi mujer venía del Vialia, que estaba lleno a reventar porque venía una hipster, lo que hace es narrar y poner muchas fotos de su vida, pues parece que venía alguien de concierto. No la conozco, pero es como Telecinco, intento no ponérselo a Patricia. Eso es enseñarle a tu niño que no estudie. Si has estudiado una carrera y, como mucho, ganas mil euros y ahí te dan tres o cuatro mil euros por programa, doce mil euros por programa, depende del caché. Ya no solo eso, si después te vas a una discoteca a hacer un bolo y haces trescientos o cuatrocientos euros por una noche, por no hacer nada, tu niña te dice: “Yo no quiero pegarme cuatro años en una carrera para después ganar mil euros”. Después toda esa gente queda en nada.</i>
PS4	<i>No lo tengo. Facebook y WhatsApp, sí. Estamos la familia entera. Tengo con mi pareja, las niñas y él. Con el tema de la tecnología, saben más que uno. Los niños saben perfectamente que si <u>cambian la fecha</u> y ponen una fecha de mil novecientos sesenta y ocho o sesenta y nueve, automáticamente ya son mayores de edad, y como Facebook no te va a decir nada porque no lo sabe...</i>	<i>Como soy vigilante de seguridad, le tengo dicho que si se van a meter en redes sociales, lo primero, que tapen el dispositivo de la cámara, que no cuelguen ninguna imagen, que tenga mucho ojo con quién habla, lo que dice o escribe, o las cosas que pone.</i>
MS5	<i>Yo, no lo tengo. Ella, sí.</i>	<i>Instagram no me parece nada creativa. No recuerdo que hayan puesto nada que no sea subir fotos de “Mira qué mona estoy”, “Mira qué vestido me he comprado” y “Mira qué bien me pinto los labios”.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9.3.17.

Instagram – Caso/Familias (entrevista final)

INSTAGRAM			
ALUMNADO		FAMILIAS	
S1	Sí	No	MS1
S2	Sí	Sí	PS2
S3	Sí	Sí	PS3
S4	Sí	No	PS4
S5	Sí	No	MS5

Fuente: Elaboración propia.

9.4. CREATIVIDAD

Sus opiniones acerca de la creatividad son significativas, pues consideran que es *bastante importante (MS1) siempre (PS2)*. *Te abre puertas en todos los sentidos y sirve para todo (PS3)*, incluso *para que tenga autoestima, que sepa lo que tiene que hacer en el futuro, lo que es necesario y que tenga un fin (PS4)*. *Si no tienes creatividad, no creo que puedas pensar siquiera en el futuro (PS2)*. *Creo que una persona creativa se abre muchas más puertas que una persona que no lo es. Puede subir, llegar más lejos y conseguir más objetivos que otra persona que no tenga esa habilidad (MS1)*, la de innovar (PS3), *ir creando cosas nuevas y echándole uso a la imaginación, que para eso está. Siempre hay algo por inventar (MS5) y la creatividad es lo que abre las puertas (PS2)*, *el más allá, no anclarse siempre en una cosa, sino que sea autodidacta, autosuficiente (PS4)*. *Si no le echas imaginación a la vida y piensas que está todo inventado, te quedas estancada (MS5)*. A saber, *quien no tenga creatividad, que apague y vámonos (MS1)*.

Tabla 9.4.1.

Creatividad – Familias (entrevista final)

CREATIVIDAD	
MS1	<i>Creo que ser creativo en la vida es bastante importante. Quien no tenga creatividad, que apague y vámonos. Creo que una persona creativa se abre muchas más puertas que una persona que no lo es. Puede subir, llegar más lejos y conseguir más objetivos que otra persona que no tenga esa habilidad.</i>
PS2	<i>Siempre. Si no tienes creatividad, no creo que puedas pensar siquiera en el futuro. La creatividad es lo que abre las puertas. Si creas un buen sistema de trabajo, puedes tener tu propia empresa.</i>
PS3	<i>Bastante, porque sirve para todo: para el trabajo, para una foto, para cualquier aplicación... Siempre es bueno ser creativo, innovar en la cocina, por ejemplo. Patricia creo que lo tiene, porque un día le enseñé a hacer una cosa y hoy le digo: “Venga, cámbiala”, y te hace unas tortitas con salchichas, tomate... O va cambiando sabores, y a la hora de decorar un plato. Siempre te abre puertas en todos los sentidos. Me ha llamado una compañera, se ha roto una máquina que tiene líquidos, reactivos... Miré, cogí el tapón, le corté el tapón, corté la goma... Con eso se tiró hasta que vino el técnico a cambiarle el tapón. No soy listo, soy resolutivo. Creo que es la creatividad de, en un momento determinado, poder hacer algo.</i>
PS4	<i>La creación, el más allá, no anclarse siempre en una cosa, sino que sea creativo, autodidacta, autosuficiente. A mí me encanta. No hace falta decirle nada, como tenga deberes que hacer, se sienta y los hace. Sabe perfectamente lo que tiene que hacer. La creatividad puede servir para que tenga autoestima, que sepa lo que tiene que hacer en el futuro, que sepa realmente lo que es necesario, lo que va a hacer, y que tenga un fin.</i>
MS5	<i>Tienes que ir creando cosas nuevas y echándole uso a la imaginación, que para eso está. Si no le echas imaginación a la vida y piensas que está todo inventado, te quedas estancada. Siempre hay algo por inventar, algo por crear y, a lo mejor, algo que le echas a la imaginación, formas otra cosa.</i>

Fuente: Elaboración propia.

9.5. TECNOLOGÍAS EN EL HOGAR Y EN FAMILIA

El alumnado utiliza los aparatos electrónicos *todos los días* (S1, S2, S3, S4 y S5) [Estoy frente al ordenador o la tele *dos o tres horas* diarias (S1), puedo estar jugando *ocho horas* (S4) *salvo cuando se me queda sin batería. Estoy aburrida y me tengo que entretener* (S2). *Cuando no hay nada que hacer en casa, es que* (S4) *estoy todo el rato con el móvil, uso mucho el Instagram, WhatsApp, borro fotos del móvil porque tengo la memoria llena, o juego al Panda Pop* (S3). *Al día voy parando porque hay veces que estoy con el móvil y no sé qué hacer ya* (S2). De igual manera, *hay veces que quiero desconectar un poco del móvil. Dejo el móvil en casa, bajo y estoy desactivada pasándomelo bien* (S5)]. Los consideran aliados de la imaginación [*Puedes buscar cosas en Internet y te puede ayudar a imaginarte cosas y puedes ser más creativa* (S3) *porque te abre la mente, te puedes relajar* (S1). *Depende de los juegos, hay juegos en la tablet y en el móvil que son para colorear una mandala* (S5) *o el juego de las Matemáticas* (S2), *entonces, ayuda* (S5) *a inspirarme más* (S4)], pero no cambiarían estas herramientas por expresiones de afecto, aun cuando quisieran poder compatibilizarlas [*Me gusta más estar con mi familia jugando a juegos de mesa porque estamos más tranquilos y podemos hablar entre nosotros* (S2). *O jugar a la Play y a algún juego con mi familia* (S5). *Me gusta jugar mucho con mi familia a la Wii, pero* (S2) *es que mi familia no entiende los videojuegos* (S3) *porque no quieren jugar* (S1 y S4)].

Tabla 9.5.1.

Aparatos electrónicos (1) – Caso (entrevista final)

APARATOS ELECTRÓNICOS		
FRECUENCIA	CREATIVIDAD	PREFERENCIAS
S1 <i>Si no estoy fuera de mi casa y si no estoy muy atareado, utilizo estos aparatos <u>casi todos los días</u>. Estoy frente al ordenador o la tele <u>dos o tres horas</u> diarias.</i>	<i>Creo que sí me ayudan a ser más creativo, porque te <u>abre la mente</u>, te puedes <u>relajar</u>. Por ejemplo, en YouTube, ver algo e <u>inspirarte</u>.</i>	<i>Me gusta más estar <u>con mi familia</u> que jugar con estos aparatos. Me gustaría, pero no lo hago porque <u>no quieren</u> jugar a videojuegos. Bueno, a mis tíos, sí les gusta y, a mis primos, también; pero a mis padres, no.</i>

APARATOS ELECTRÓNICOS

	FRECUENCIA	CREATIVIDAD	PREFERENCIAS
S2	<i>Sí los utilizo, salvo cuando se me queda sin batería y le digo a mi padre que hay mucha pereza de ponerlo a cargar. Llevo tres días con el móvil en el coche, me lo dejé allí sin batería, y lo he puesto a cargar hoy. <u>Estoy aburrida y me tengo que entretener. Más de tres horas, no le dedico. Al día, voy parando porque, hay veces que estoy con el móvil y no sé qué hacer ya porque lo he hecho todo en diez o quince minutos.</u></i>	<i><u>Creo que estos aparatos electrónicos no</u> me ayudan a ser más creativa, que los videojuegos tampoco, <u>salvo pintar un poco o el juego de las Matemáticas en el móvil, que se llama “¿Cuánto sabes de Primaria?”</u> Porque un juego de matar a gente, no me llena mucho la creatividad.</i>	<i><u>Me gusta más estar con mi familia jugando a juegos de mesa. Me gusta jugar mucho con mi familia a la Wii, pero jugando a juegos de mesa estamos más tranquilos, podemos hablar entre nosotros. En la Wii, no quieres perder y, al final, no te da tiempo a hablar.</u></i>
S3	<i><u>El móvil, sí. La mitad del día.</u> Depende, porque si no hago nada, estoy todo el rato con el móvil, uso mucho el <u>Instagram, WhatsApp,</u> borro fotos del móvil porque tengo la memoria llena, o juego al <u>Panda Pop.</u></i>	<i><u>Puede ser, la verdad que no me he fijado en eso, no sé. Puedes buscar cosas en Internet y te puede ayudar a imaginarte cosas y puedes ser más creativa.</u></i>	<i><u>Estar con mi familia. Es que mi familia no entiende los videojuegos.</u> He jugado con mi primo, con mi madre, a veces con mi padre. Pero no entienden y es un lío.</i>
S4	<i>Sí los utilizo, pero cuando estoy de vacaciones, estaba todo el día en la piscina porque estar todo el rato viciado en casa es un dinero perdido. Cuando mi hermano se vicia, <u>puedo estar jugando ocho horas, hasta que mi padre dice: “Ahora mismo apagalda”.</u> <u>Cuando no hay nada que hacer en casa, es que...</u></i>	<i><u>Sí, hay juegos que me ayudan, por ejemplo, a inspirarme más en los dibujos.</u></i>	<i><u>Estar con mi familia.</u> A veces, mi hermana, cuando se pone a llorar, pues le pongo el mando y mete goles en FIFA y todo. <u>No juego con mis padres porque no quieren. Ellos, con el WhatsApp. Juego con mi hermano.</u></i>

APARATOS ELECTRÓNICOS

	FRECUENCIA	CREATIVIDAD	PREFERENCIAS
S5	<i>Todos los días. Depende, porque hay veces que quiero desconectar un poco del móvil. Le pregunto a alguna amiga mía: “¿Nos bajamos?”. Dejo el móvil en casa, me bajo con ella y estoy desactivada pasándomelo bien. Estoy con la tablet o con el móvil unos veinte minutos o así, no más de tres horas. Hay veces que me pongo con mi madre a cocinar o a hacer algo con ella en la cocina, o con mi padre, o con mi madre a ver una serie.</i>	<i>Depende de los juegos, hay veces que sí y hay veces que no, porque hay juegos en la tablet y en el móvil que son para colorear una mandala o algo de eso, entonces, te ayuda.</i>	<i>Estar con mi familia. Creo que prefiero jugar a la Play y a algún juego con mi familia. Me gustan las dos cosas por igual.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9.5.2.

Aparatos electrónicos (2) – Caso (entrevista final)

APARATOS ELECTRÓNICOS

	FRECUENCIA	CREATIVIDAD	PREFERENCIAS
S1	2 o 3 horas/día	Sí (S1 y MS1)	Familia
S2	No más de 3 horas/día	Depende de los juegos (S2) No (PS2)	Familia + Juegos de mesa
S3	La mitad del día	Puede ser (S3) Depende de las aplicaciones (PS3)	Familia
S4	Puede estar jugando 8 horas/día	Sí (S4) Depende de los juegos (PS4)	Familia
S5	De 20 minutos a 3 horas/día	Depende de los juegos (S5) No (MS5)	Familia + Juegos/ Videojuegos

Fuente: Elaboración propia.

Los dispositivos multimedia forman, *cada vez más (PS2)*, parte de una rutina en la mayoría de los hogares (MS1) para ellos, sus hijos (PS4). Pero crear una rutina no te estimula nada, solo es: “Me voy al cuarto, hago lo mismo de siempre” (MS5). Es más, lo primero que hace... cuando llega a la casa, como el móvil no se lo pueden llevar al cole... (PS2) Creo que la hora cero sería las siete de la tarde, la hora de “¡Vamos al parque!” (PS3) Mi hija tiene móvil porque el otro noventa y nueve por ciento de la clase tenía móvil ya (PS2). Yo era el primero que no quería móvil para Patricia porque prefiero que esté jugando o llevármela con la bicicleta, pero llega un momento que [en] su mismo grupo de amigos, la que no tiene móvil es la que está excluida. Otra cosa es que le controles el móvil (PS3). Ya se sabe que las cosas mal usadas o mal encaminadas no dan resultado, pero si se le da un uso correcto, es muy positivo. Si todos los niños tienen ordenador para aprender, tienes que hacer que ese chiquillo esté en las mismas condiciones de los demás. Hay que ir en consonancia con lo que la vida te va dando (MS1). Con un móvil puedes hacer maravillas: pagas con tarjeta, pagas sin tarjeta, pagas con el móvil, llegas a cualquier sitio, te hace falta un descuento de algo, te metes, una foto, pides una cita para la policía para sacarte el DNI (PS3).

Esta rutina no fomenta la imaginación porque no nos hablamos y para mí, estimular la imaginación es hablar, conversar con otras personas y tener diferentes puntos de vista (PS2). De igual modo, depende de las aplicaciones que tengas (PS3), según los juegos. Si es un juego didáctico, pues sí (PS4) estimula, no solo la imaginación, sino la autoestima del niño y la confianza en sí mismo.

Asimismo, depende del juego, depende del momento (MS1) el hecho de que formen parte de momentos de interacción familiares. Podrían integrarse siempre y cuando se les diera un uso normal, es decir, jugamos al mismo juego en la misma habitación (PS2). Pero varía mucho dependiendo del juego que elija o, a lo mejor, te llama para jugar en un momento en que no puedes (MS1). Depende del trabajo que tengas y de las situaciones (PS3). Yo me he puesto a jugar con el videojuego, con las maquinitas. Un poco ellas se adaptan a mí, otro poco me tengo yo que adaptar a ellos, no va a ser solo lo que yo diga porque soy la madre (MS5). Lo que hagamos los mayores, los chicos lo ven y lo van a hacer (PS4).

Tabla 9.5.3.

Tecnologías en el hogar – Familias (entrevista final)

TECNOLOGÍAS EN EL HOGAR		
	RUTINA	INTEGRACIÓN
MS1	En la mayoría de los hogares, hoy en día, <u>sí</u>, los dispositivos multimedia forman parte de una rutina diaria en el hogar. Es cierto que todavía hay familias que son un poco reacias a que lo digital entre en su casa. Sé de familias y compañeros del cole de Ignacio que se niegan a tener un ordenador en casa. Hay padres que no quieren todavía teléfonos móviles y eso no es bueno. <u>Hay que ir en consonancia con lo que la vida te va dando</u>. Si ahora todos los niños tienen ordenador para hacer trabajos del cole, para aprender, tienes que darle a tu hijo un ordenador. Tienes que hacer que ese chiquillo esté en las mismas condiciones de los demás. Tiene sus cosas buenas y sus cosas malas. <u>Las cosas mal usadas o mal encaminadas no dan resultado, pero si se le da un uso correcto, es muy positivo</u>. Por supuesto, estimula no solo la imaginación, la <u>autoestima del niño</u>, la <u>confianza en sí mismo</u>. Sin ir más lejos, en el Gamepolis han hecho competiciones adultos del juego de fútbol del FIFA. Mi hijo se apuntó y nos llamo la atención. ¡El más pequeño! Cuando me lo dijo y llegó a casa: “Mamá, los adultos me han dicho que le he echado huevos”. Pues eso al niño le hace sentirse con mucha seguridad en sí mismo de que es capaz de hacer lo de un adulto y, que, si pierde, bueno, al menos lo ha intentado, con lo cual, positivo, pero al cien por cien.	<u>Depende del juego, depende del momento</u>. Hay juegos para participar en familia y se integra, pero hay otros juegos que, si al padre o a la madre no les gusta, los aparta, y el niño juega con sus amigos, ahora juegan mucho online. A lo mejor, te llama para jugar en un momento en que no puedes. Cuando el niño empezó con la Wii, que era más pequeño, sí que participábamos más, porque era más de juegos en familia, eran otro tipo de juegos. Varía mucho dependiendo del juego que elija.

TECNOLOGÍAS EN EL HOGAR

	RUTINA	INTEGRACIÓN
PS2	<i>Sí, <u>cada vez más</u>. Es más, lo primero que hace es, cuando llega a la casa, como el móvil no se lo pueden llevar al cole... Que quede claro que soy de la liga antimóvil, el móvil me gustaría que sirviera para una llamada de urgencia, no para lo que realmente se utiliza hoy día, que es para fotos, vídeos que no se deben mandar porque cada vez hay más cabezas pensantes que desarrollan la imaginación, pero en el sentido malo de la frase, van en busca de niños... <u>Mi hija tiene móvil porque el otro noventa y nueve por ciento de la clase tenía móvil ya</u>. A mi hija se lo trajeron estos Reyes con doce años porque ya no he podido aguantarla más, pero por mí no se lo hubieran traído. Por suerte, tengo una hija que tiene buenas notas, que se lo merece quizá, pero no creo que sea un regalo de Reyes. <u>No nos hablamos</u>. Para mí, estimular la imaginación es hablar, <u>conversar</u> con otras personas y <u>tener diferentes puntos de vista</u>. Aunque el WhatsApp sirva para cosas malas, también tiene cosas buenas. Para mí, el teléfono es una cosa muy impersonal, por teléfono te puedo decir todo de color de rosa y, por detrás, estar pensando que todo sea quizá negro. No me gusta el teléfono, me gusta mirar a la gente a su cara y hablar con ella. <u>No fomenta la imaginación</u>.</i>	<i>Eso podría ser. <u>Podrían integrarse siempre</u> y cuando se les diera un uso normal, es decir, <u>jugamos al mismo juego</u>, cada uno con su dispositivo, y si tenemos que hablar, estamos en la <u>misma habitación</u>. Y un juego que sea interactivo y que se pueda cantar, a lo mejor, todo con su dispositivo, y salga en la tele, porque ya las teles vienen preparadas con la misma red, por Wifi, por Bluetooth, como quieras. De otra forma, no veo que ocurra.</i>

TECNOLOGÍAS EN EL HOGAR

	RUTINA	INTEGRACIÓN
PS3	<i>Sí. Yo era el primero que no quería móvil para Patricia porque como prefiero que esté jugando o llevármela con la bicicleta, pero llega un momento que en su mismo grupo de amigos, la que no tiene móvil es la que está <u>excluida</u>. Otra cosa es que le controles el móvil, hay aplicaciones para controlar el móvil desde el mío. Patricia, la rutina es cuando empieza la hora de “¡Vamos al parque!”, <u>seis, siete, ocho de la tarde</u>. Creo que la hora cero sería las siete de la tarde, cuando empiezan: “Papá, ¿podemos ir al parque?”, porque sabe que sola no la dejo todavía. Ahora hemos empezado desde el verano a que se vaya un ratito sola, por si se va al instituto con las amigas. Si tiene doce años, ¿qué hace la niña a las once y media de la noche en la calle? Mi forma de pensar, y mira que no soy ni machista ni feminista, pero hay que empezar poco a poco. <u>Aumenta la imaginación dependiendo de las aplicaciones que tengas</u>. Al principio, las aplicaciones que le bajaba a Patricia cuando era muy pequeña eran para pintar. WhatsApp, aunque sea el diccionario y que te vaya corrigiendo, tienes que saber escribir, no acortes las palabras. Por eso insistimos en que lea.</i>	<i>Creo que habrá momentos que los dispositivos multimedia sustituyan el juego o la interacción familiar y <u>habrá momentos</u> que puedan ser parte de esta interacción. Muchas veces <u>llego al parque</u> y están las tres sentadas en el mismo banco, pero las tres están con el móvil y ninguna está hablando. Seguro que están en el mismo grupo hablando con la gente. Son cosas que no podemos cambiar, otra cosa es en casa, y eso <u>depende de cada familia</u>. Depende del trabajo que tengas y de las situaciones.</i>
PS4	<i>Para ellos, <u>sí</u>, porque ahora, quitárselos de golpe... Estimula la imaginación, <u>según los juegos</u>. Si es un juego didáctico, pues sí. Si son juegos destructivos, lo que van a hacer es poner al niño peor de lo que está. Hay algunos que sí y otros que no.</i>	<i><u>Pienso que sí</u>, que los dispositivos multimedia sustituyen la interacción familiar, porque en una casa donde te sientas y, en vez de hablar con tu mujer, hablar con los niños, cada uno está con el móvil chateando con el amigo, la verdad que eso va menguando, distanciando el tema de comunicación. A la hora de comer, el móvil está prohibido. Lo que hagamos los mayores, los chicos lo ven y lo van a hacer.</i>

TECNOLOGÍAS EN EL HOGAR

RUTINA	INTEGRACIÓN
MS5 <u>Creo que sí</u> forma parte de la rutina en el hogar. <u>Crear una rutina no te estimula nada</u> , solo es: “Me voy al cuarto, hago lo mismo de siempre”.	<u>Los sustituyen al estar en familia</u> , a no ser que los padres sean chapados a la antigua, como nosotros, y te niegues a que sea así, y vas y te integras en lo que estén haciendo, porque es la única manera de que podamos hablar el mismo idioma. Yo me he puesto a jugar con el videojuego, con las maquinitas porque es un momento en que, o me la traigo y ya ni se habla ni nada, porque está enfadada, o yo me voy a su zona y, poco a poco, la voy trayendo a la mía, pero tienes que empezar por hacer algo. Si cada uno se aguanta, si quieren estar allí, que se queden, y yo me quedo sola en el salón, pasan los días, y no he hablado con ellos en ningún momento, y eso no puede ser. Comparto mucho con las niñas, porque me adapto mucho a ellas, tenemos mucha complicidad. Entonces, <u>un poco ellas se adaptan a mí, otro poco me tengo yo que adaptar a ellos</u> . No va a ser solo lo que yo diga porque soy la madre.

Fuente: Elaboración propia.

Por más que *lo digital es progresar, avanzar (MS1)*, *nada más en regañarle para que haga otra serie de cosas, ya repercute en la vida familiar (PS2)*. Ya es el tiempo que se le dedique y de la forma que se quiera utilizar (MS1). Hay que controlarles a los niños el móvil (PS3). Desde que se levantan hasta que se acuestan están con el teléfono o con la Play (PS4). Eso de que estés en un salón y los tres con el móvil sin hablarse... (PS3) Se encierran en el cuarto y ya no salen (PS4). Cada uno en un sitio, no es familia ni nada (MS5).

Tabla 9.5.4.

Tecnologías en familia – Familias (entrevista final)

TECNOLOGÍAS EN FAMILIA

MS1	<i>Mal utilizado, es negativo en la vida familiar. Bien utilizado, es positivo. Ya <u>es el tiempo que se le dedique y de la forma que se quiera utilizar</u>. Si un papá emplea más tiempo de la cuenta en lo digital, le está restando tiempo a su familia, a su mujer, a su hijo... Si emplea el tiempo necesario, es positivo, porque lo digital es progresar, es avanzar. Mi marido y yo trabajamos en lo digital, los dos somos administrativos. Me encanta programar los viajes. Le dedico tiempo cuando tengo un poco de rato de ocio. El niño ha sacado a mí el tema de la geografía, de viajar, de ver sitios nuevos, de visitar, de conocer culturas, de idiomas...</i>
PS2	<i>“Marta, suelta el móvil”, “Marta, ya está, haz los deberes, deja el móvil ya”, “Marta, ¿quieres dejar el WhatsApp?”. En fin, <u>nada más en regañarle para que haga otra serie de cosas, ya repercute</u>.</i>
PS3	<i>Lo digital repercute en la vida familiar <u>en muchos sentidos, por eso hay que controlarles a los niños el móvil</u>. Vamos a <u>comer</u>, pues todos los móviles se tienen que quedar aparte, por mucho que suenen. Voy <u>conduciendo</u> y, si no le quito el sonido, se escucha el sonido de un whatsapp, pues no puedo mirar el móvil. Pero eso es como si te sientas en el coche y lo primero que hay que ponerse es el cinturón. Eso de que estés en un salón y los tres con el móvil sin hablarse... Antiguamente te ponías a ver una película; ahora, al mismo tiempo que estás viendo la película, puedes estar con la tablet, con el móvil... Y estás realmente viendo la película y estás también con el Facebook o con el Instagram.</i>
PS4	<i>Lo digital repercute <u>algunas veces</u> en la vida familiar, es la guerra que tengo con ellos: “Coger un libro, por favor, leer, que me gusta que leáis al menos media hora o una hora diaria, que hagáis cosas”, y lo primero que me dicen: “Es que estamos de vacaciones”. <u>Desde que se levantan hasta que se acuestan están con el teléfono o con la Play</u>. Se encierran en el cuarto y ya no salen. Ya no hace falta ir a la calle, desde el cuarto, online, ya estabais hablando todo el mundo.</i>
MS5	<i><u>Sí, influye</u>. Mira, tenemos una tele nada más, no tenemos antena en el resto de la casa. Muchos días <u>se van al cuarto</u>, cogen el móvil y escuchan música o se ponen una película. Ellos están en un sitio y nosotros, en otro. Y cada equis tiempo, voy, y les digo: “¿Y por qué no os venís al salón, que estamos los cuatro?”. Pues no, se quedan allí hasta que ya se me pone la cara al revés: “Todo el mundo al salón”, y ya hablamos, comentamos algo. Pero <u>cada uno en un sitio no es familia ni nada</u>.</i>

Fuente: Elaboración propia.

9.6. TECNOLOGÍAS EN LA ESCUELA

Dos sujetos femeninos opinan que los ordenadores *hay asignaturas en que sirven más y otras en que no sirven apenas para nada (S2)* porque el ordenador *no te lo va a explicar mejor que el libro (S5)*. Los demás querrían utilizarlos *para desconectar un poco y no estar todo el rato escribiendo, estudiando.... (S3)* Del mismo modo, *para hacer juegos, aprender, pensar (S4)*, *hacer trabajos en clase y cosas útiles, ya que sirve como pizarra para hacer actividades (S1)*. La muestra sigue asociando sus dispositivos con momentos lúdicos, y el aprendizaje no es uno de ellos [S1: *En mi casa ya me distraigo; en el cole, no*], lo que les hace pensar que *en el ordenador no me lo tomo en serio, me distraería más, no en todos los casos (S2)*. *Creo que se podría aprender si son actividades (S3)*. *No es lo mismo que estés viendo escrito un libro a que estés en el ordenador, que te puedes meter en juegos sin que tu seño o quien esté allí lo pueda ver (S5)* y *me enrollo en los juegos, me vicio (S4)*.

Tabla 9.6.1.

Ordenador en el colegio – Caso (entrevista final)

ORDENADOR EN EL COLEGIO	
GUSTOS	APRENDIZAJE/DISTRACCIÓN
S1 <i>El típico problema de “¡No veo la pizarra!”. Tienes un ordenador, el profesor pone ahí lo que sea y <u>sirve como pizarra para hacer actividades</u>. Por ejemplo, que estás viendo el tema de las flores, te vas a Google, a YouTube o a algún lugar y <u>buscas</u>. Además, te dejarían <u>hacer trabajos en clase</u> y cosas útiles.</i>	<i><u>Aprender más</u>. Porque ordenador ya tengo en mi casa. En mi casa ya me distraigo; en el cole, no.</i>
S2 <i>Depende, porque hay asignaturas en que los ordenadores sirven más y otras en que no sirven apenas para nada. <u>En Cultura Digital sirve más, porque es para que aprendas a utilizar el ordenador. En Lengua y Matemáticas, no, porque hay juegos en el ordenador que son de sumas, restas o de Lengua, pero <u>veo mejor los libros, porque te lo explica todo mejor</u>.</u></i>	<i><u>Me distraería más</u>. En todos los casos, no. En Cultura Digital, como es para aprender a utilizarlo, no me distraería tanto. Pero si me ponen un ordenador en Sociales, me distraigo más, porque Sociales es la asignatura que más me cuesta, sobre todo la Historia, y <u>en el ordenador no me lo tomo en serio</u>.</i>

ORDENADOR EN EL COLEGIO

	GUSTOS	APRENDIZAJE/DISTRACCIÓN
S3	<i>Sí, para <u>desconectar</u> un poco, para no estar todo el rato escribiendo, estudiando.... Estar un poco fuera de esas cosas.</i>	<i>Creo que se podría aprender. En mi caso, me distraería más, pero <u>creo que se podría aprender</u>. No me gustaría trabajar con el móvil en clase porque <u>me distraería</u> mucho. <u>Si son actividades, sí</u>. Prefiero el móvil, porque la tablet puede ser más grande. Te puedes meter en sitios para aprender Matemáticas, Lengua u otras asignaturas.</i>
S4	<i>Sí, para hacer <u>juegos</u>, para <u>aprender</u>, para <u>pensar</u>...</i>	<i>Me distraería y también aprendería más. Sería más probable que me distrajese, por más que la actividad estuviera bien planificada. <u>Me enrolló en los juegos, me vicio</u>. Por ejemplo, el Pasapalabra está chulo, aprendes, pero te vicias.</i>
S5	<i>No. Como lo usamos en Cultura Digital voy bien, porque en Lengua y Matemáticas <u>se aprende mejor con los libros</u>. Hay veces que <u>te puede ayudar</u>, pero no te lo va a explicar mejor que el libro.</i>	<i>Me distraería más porque no es lo mismo que estés viendo escrito un libro a que estés en el ordenador, que te puedes <u>meter en juegos</u> sin que tu seño o quien esté allí lo pueda ver. Si me dice: "Tienes que hacer esto y esto", yo lo hago; pero si tengo que estar viendo, <u>explorando</u>, sin que mi profesora me diga nada, me metería en otra cosa.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Las actividades que se hacen en clase con ordenador *aumentan la imaginación (S1, S2, S3 y S4) porque puedes ampliar más (S4), ves cosas que te pueden ayudar a imaginar cómo lo harías para poder hacer mejor el trabajo (S3). Las imágenes ayudan mucho y con esquemas puede que me ayude más (S2). Y, al tener un dispositivo electrónico, te diviertes, ayuda a que te concentres más (S1), a darle vueltas a las cosas y hacer que todo sea diferente, te ayuda. En algunas asignaturas (S2), Matemáticas (S1 y S3) y Lengua (S3), se podría aprender mejor (S2 y S3) lo mismo, pero por ordenador (S4). Te salen el profesor o la profesora en su casa, hace cuentas y después te las pasa por correo, y tú, en la clase, las haces en vez de hacer actividades en libreta (S1). Pero, por ejemplo, en Cultura Digital este año hemos intentado crearnos un blog y no hemos podido hacer nada porque todos teníamos correo, pero no nos dejaban utilizarlo en el colegio. Por tanto, depende de la aplicación que uses (S2). Con aplicaciones como Explain Everything, sí, porque me gustan mucho esas cosas de manualidades y de crear (S5).*

Tabla 9.6.2.

Actividades con dispositivos electrónicos – Caso (entrevista final)

ACTIVIDADES CON DISPOSITIVOS ELECTRÓNICOS	
IMAGINACIÓN	GUSTOS
S1 <i>Aumentan la imaginación porque, al tener un dispositivo móvil, electrónico, te ayuda, te diviertes un poco más, ayuda a que te concentres más, porque no es lo mismo hacer una actividad con libreta que hacerla en ordenador.</i>	<i>Matemáticas: te salen el profesor o la profesora en su casa, hace cuentas y después te las pasa por correo; y tú, en la clase, las haces en vez de hacer actividades en libreta. O un examen a ordenador. Ahora sí, tendría que tener bloqueado el Internet para que no lo busquen.</i>
S2 <i>Aumenta la imaginación, pero también depende de la aplicación que uses porque un juego que tenga que matar gente, a mí no me viene mucho la imaginación. Pero darle vueltas a las cosas y hacer que todo sea diferente te ayuda. Te vendrá explicado igual que en el libro, aun cuando las imágenes ayudan mucho y con esquemas puede que me ayude más.</i>	<i>No sé si sería divertido, creo que no. Me daría igual. En algunas asignaturas se podría aprender mejor, la verdad. Si es visual, sí pero si es escrito como en el libro, prefiero el libro, porque en el ordenador me distraigo mucho.</i>
S3 <i>Creo que aumenta porque ves más colores, cosas que te pueden ayudar a imaginar. De la misma manera, con un PowerPoint, porque vas a escribir y dices: “¿Y si esta la quiero amarilla? Te ayuda a imaginar cómo lo harías para poder hacer mejor el trabajo.</i>	<i>Matemáticas: no sabes multiplicar, ayuda para ver vídeos, trucos y a decirte cosas para saber. Matemáticas y Lengua para aprender mejor. Al buscar, te puede ayudar. Con juegos a lo mejor te puede ayudar mejor.</i>
S4 <i>Aumentan más la imaginación porque puedes ampliar más.</i>	<i>Pasapalabra, Lengua, Matemáticas. Lo mismo, pero por ordenador.</i>
S5 <i>Creo que es más de lo mismo, pero en el ordenador. No tienen mucha diferencia.</i>	<i>No querría. Con aplicaciones como Explain Everything, sí, porque me gustan mucho esas cosas de manualidades y de crear.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Las familias aseguran que sus hijos tienen que usar la imaginación (MS5), me gusta que sepan diferenciar, argumentar, leer, y que se lo tomen como una aventura (PS4), y deja mucho que desear la enseñanza en el colegio en ese sentido (MS1). De la misma forma, depende del profesor que te toque (PS3): que un niño con doce años tenga que darle pasos a seguir a una señora de Informática, ya dice mucho (MS1). Creo que en eso estamos superatrasados, hay países que nos llevan años de adelanto (PS2), todavía debería madurarse más (MS5). Las tecnologías es el futuro, lo tenemos que acatar así. Te pones al día en tecnología o realmente no te pones al día en nada (PS2).

Tabla 9.6.3.

Imaginación y tecnologías en la escuela – Familias (entrevista final)

IMAGINACIÓN Y TECNOLOGÍAS EN LA ESCUELA

MS1	<i>Poca creatividad. A lo mejor mi hijo precisa más, por eso va por la tarde a un curso de programación y creatividad, porque necesita desarrollar más, el colegio le viene corto. Un trabajo que le pusieron y que un niño con doce años tenga que darle pasos a seguir a una seño de Informática, ya dice mucho. <u>Deja mucho que desear la enseñanza en el colegio en ese sentido.</u></i>
PS2	<i>Creo que en eso estamos superatrasados. Actualmente, todavía no estamos al día en ese aspecto. <u>Hay países que nos llevan años de adelanto.</u> Ya no solo ordenador, sino <u>las tecnologías es el futuro, lo tenemos que acatar así.</u> Voy a cumplir cincuenta años ya y en mis tiempos no había tecnologías, pero <u>te pones al día en tecnología o realmente no te pones al día en nada,</u> porque es el futuro: las tecnologías, la programación, la creación de juegos, juegos... El poco tiempo libre que tienes lo tienes que tener dedicado en algo, tienes que estar distraído, y va a ser a través, ya no del ordenador, sino del propio móvil. Son tecnologías, en definitiva.</i>
PS3	<i>Depende del profesor que te toque, la misma asignatura y distintos profesores, cambia completamente la asignatura. Es así ahora y será siempre, me ha pasado y creo que nos ha pasado a todo el mundo. Depende de cómo te mande el trabajo y te lo expliquen. Y otra cosa es que <u>en casa tengas ayudas y te orienten un poco.</u> Si un profesor te dice: “Esto es así, así y así”, y no te deja salirte de ahí, cuadriculado, como yo digo...</i>
PS4	<i>Pienso que sí, porque los libros que les gustan mucho, los de Julio Verne, solamente buscar cuándo nació, cuándo creó unos inventos que todavía no habían existido en la época donde estaba, la imaginación que tenía esa persona da de qué hablar. Todo eso está en los libros. Me gusta que sepan diferenciar, argumentar, leer y que se lo tomen como una aventura. Él muchas veces elabora actividades porque cuando no sé algo o no me acuerdo de algo, digo: “<u>Búscalo en Internet, que te lo va a explicar mejor que yo porque, como la cosa va cambiando, a lo mejor no es así.</u>”</i>
MS5	<i>Tienen que usar la imaginación porque, yo no sé exactamente los trabajos que les han podido mandar, si alguno no me he enterado, pero, si se les mandan trabajos, tienen que usar la cabeza. No obstante, es más de lo mismo, me parece que <u>todavía debería madurarse más.</u></i>

Fuente: Elaboración propia.

La muestra valora el papel de la imagen en la enseñanza [S2: Desde que nos cambiaron de libro me ha costado más porque Santillana tenía más imágenes y entiendo mejor las cosas con imágenes] y la conjunción de ilustración y ordenador porque las cosas que no comprendemos, se analizan, y comprendes cosas de la vida cotidiana (S1), aprendes más (S1, S3 y S4), te puede enseñar algo, aportar

algo que escrito no te pueda enseñar (S5) y si en el colegio no te han enseñado, no vas a saber cómo manejarlo (S3). Especialmente, se muestran partidarios de dedicarle una clase cada día (S3, S4 y S5). Es más, hay quien aumentaría a hora, hora y media, por lo menos, para desarrollar un poco la imaginación y saber lo que te dice la imagen (S2). Otros ven adecuado destinar dos o tres horas semanales, ya que los ordenadores son el futuro y hay que saber. La tecnología es el futuro (S1).

Tabla 9.6.4.

Estudio de la imagen – Caso (entrevista final)

ESTUDIO DE LA IMAGEN	
EN CLASE	HORAS
S1 <i>Creo que <u>sí</u> que es importante que en clase se dedique tiempo al estudio de la imagen con el ordenador, porque las cosas que no comprendemos se analizan, y aprendes más porque, al analizar las cosas, comprendes cosas de la vida cotidiana. Los ordenadores son el futuro y hay que saber. Estoy aprendiendo videojuegos, ganas el doble que el cine y la música juntos. <u>La tecnología es el futuro.</u></i>	<u>Dos horas semanales, tres horas semanales.</u>
S2 <i><u>Sí</u>, desde que nos cambiaron de libro, de Santillana a Anaya, me ha costado más, porque Santillana tenía más imágenes, y <u>entiendo mejor las cosas con imágenes.</u></i>	<u>Hora, hora y media al día por lo menos, para desarrollar un poco la imaginación y saber lo que te dice la imagen.</u>
S3 <i><u>Aprendes más cosas. La tecnología puede ser importante porque, a lo mejor, quieres ser una cosa y eso necesita que sepas ordenador y si en el colegio no te han enseñado, no vas a saber cómo manejarlo.</u></i>	<u>Una clase cada día.</u>
S4 <i><u>Aprendería más tecnología, el medio ambiente, pero con ordenador. Que no vayas a algún sitio y lo veas. En el ordenador ya lo puedes ver y puedes aprender. Un <u>anuncio</u> nuevo que no entiendes, si lo estudias, puedes entender mejor de lo que trata ese producto.</u></i>	<u>Una hora diaria.</u>
S5 <i>Te puede <u>enseñar</u> algo, <u>aportar</u> algo que escrito no te pueda enseñar.</i>	<u>Una hora al día, más no.</u>

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a si la enseñanza debe abarcar el estudio de la imagen con el ordenador como herramienta, un sujeto considera que *eso no es misión del colegio (MS5)*, mientras que los demás opinan que *es creativo y positivo todo lo que sea aprendizaje, enseñanza, desarrollo para un niño, ya que cualquier cosa nueva, innovadora, se motivan y la aprenden con más ganas y entusiasmo (MS1)*. Creo

que un poquito se relajan (PS4), habría que verlo desde primaria hasta la facultad, y también incluiría ahí la música de reguetón (PS3). En la enseñanza debería estar todo, es lo idóneo, pero (PS2) habría que cambiar tantas cosas, o ponerlo asociado con otras asignaturas, y faltan horas (PS3), ¿cuántas horas necesitaría? (PS2) Con un poco cada día, lo veo bien (PS4), una o dos horas a la semana (MS1) para empezar, como Religión (PS3). Por ejemplo, dejaría una vez Religión y pondría dos la imagen, porque lo veo más interesante (MS1). Todo ello asociado con el ordenador, en otras palabras, mínimo, cinco horas a la semana de Informática. Pero no una hora a la semana, que se te va encendiendo y apagando el ordenador, por ejemplo, dos días, dos horas y media cada día; o dos días, tres horas; o dos días, dos horas; o tres días, dos horas cada día. Es decir, un período de tiempo lo suficientemente amplio como para poder empezar una cosa y casi poder terminarla o dejarla lista para que al día siguiente o al otro día continúes con la idea (PS2). Tampoco estoy de acuerdo que se lleven los niños el móvil al colegio, pero llegará un momento que no sé si se va a poder parar, porque con un móvil haces cualquier cosa. Van todos al cien por cien adelantados (PS3).

Tabla 9.6.5.

Estudio de la imagen – Familias (entrevista final)

ESTUDIO DE LA IMAGEN	
EN CLASE	HORAS
MS1 <i>Sí, analizar y hacer una descripción sobre esa imagen es creativo. Todo lo que sea aprendizaje, enseñanza, desarrollo para un niño es positivo, ayudarles, que no sea las Matemáticas, la Lengua de siempre, que sea novedoso. De hecho, asignaturas nuevas las cogen con más ganas que no las troncales de toda la vida. <u>Cualquier cosa nueva, innovadora, se motivan y la aprenden con más ganas y entusiasmo.</u></i>	<i><u>Una hora a la semana</u> no estaría mal. Cuando yo estudiaba, había una hora a la semana: Dibujo, Tecnología... cosas diferentes, que no era lo básico, porque es verdad que las Matemáticas, la Lengua, las Ciencias, las Sociales, el Inglés... eso es fundamental, pero, por ejemplo, dejaría una vez Religión y pondría dos la imagen, porque lo veo más interesante.</i>

ESTUDIO DE LA IMAGEN

EN CLASE	HORAS
PS2 <i>La enseñanza se debería ocupar de todo lo de un alumno, pero ¿cuántas horas necesitaría? Claro que creo que sí, es lo idóneo. Lógicamente, <u>en la enseñanza debería estar todo.</u></i>	<i>Por ejemplo, en primaria lo lógico sería que hoy día, tal y como está la cosa, <u>mínimo cinco horas a la semana de Informática</u> deberían de tener, pero no una hora a la semana, que se te va encendiendo y apagando el ordenador, por ejemplo, dos días, dos horas y media cada día; o dos días, tres horas; o dos días, dos horas; o tres días, dos horas cada día. Es decir, un período de tiempo lo suficientemente amplio como para poder empezar una cosa y casi poder terminarla o dejarla lista para que al día siguiente o al otro día continúes con la idea.</i>
PS3 <i>Que hubiese una asignatura, pero pienso que más bien en el instituto, que sean un poquito más grandes, no como opcional. Como profesor te diría que deberían dar muchas horas más de Educación Física, más hoy día que hay tanta obesidad. Faltan horas. El tema de imágenes de fotografía para hacer un trabajo se complica bastante. Otra cosa es <u>que una asignatura en primaria podría enseñarte las imágenes que tienen que ver con esos anuncios, los de compresas y tampax, que lo miras bien y dices: “¿Has visto lo que ha dicho?” Pero también incluiría ahí la música de reguetón, y más cuando tienes una hija. Entonces, te pones así y dices: “Sí, habría que verlo desde primaria hasta la facultad”.</u></i>	<i>Con una a la semana para empezar, estaría bien, <u>o dos, como Religión</u>. Muchas veces, te pones así y dices: “Bueno, la Religión hoy en día”. ¿Qué hacemos? Habría que cambiar tantas cosas, o ponerlo asociado con otras asignaturas, creo que lo van a tener que hacer con todas las asignaturas porque hoy en día están las Comunicaciones. Tampoco estoy de acuerdo que se lleven los niños el móvil al colegio, pero llegaría un momento que no sé si se va a poder parar porque con un móvil haces cualquier cosa, con una tablet. Muchas veces, a Patricia la sentaba, no obligada, en el ordenador para que cogiera un ratón y supiese lo que era. Uno descubre algo y por WhatsApp ya lo saben todo, porque antiguamente lo hablabas, hoy día te mandan el enlace. Van todos al cien por cien adelantados.</i>
PS4 <i>A lo mejor, de estar estudiando, escribiendo o lo que sea, pasas el tema de la imagen y creo que un poquito <u>se relajan, puede ser creativo.</u></i>	<i>Pienso que con <u>un poco cada día</u>, lo veo bien. <u>No la hora.</u></i>
MS5 <i>No veo ningún sentido a que el colegio se haga cargo de eso. Ya con lo que se debe hacer cargo, tienen bastante. <u>Eso no es misión del colegio, pienso que no.</u></i>	NS/NC

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9.6.6.

Número de horas que debería dedicarse al estudio de la imagen – Caso/Familias (entrevista final)

NÚMERO DE HORAS ESTUDIO DE LA IMAGEN			
S1	2-3 horas semanales	1 hora/semana	MS1
S2	1-1'5 horas/día	Mínimo 5 horas/semana de Informática	PS2
S3	1 clase/día	1 o 2 horas/semana para empezar	PS3
S4	1 hora/día	Un poco cada día	PS4
S5	1 hora/día	Ninguna	MS5

Fuente: Elaboración propia.

9.7. EVALUACIÓN GENERAL

Entre las ventajas de cualquier dispositivo electrónico figura su accesibilidad, pues es *más fácil de usar que los clásicos*, y *tienen distintos tipos de herramientas y cosas que te ayudan y te dan más información (S1)*. *Puedes buscar cosas (S5) en Google (S1)*. *Las aplicaciones (S3) te pueden enseñar (S5), ayudarte a mejorar en asignaturas o a desarrollar la imaginación (S2) y, así, puedes aprender más (S4)*. Su componente lúdico no escapa a sus alusiones, ya que *te pueden divertir algunos juegos (S4), incluso más que un libro (S5)*.

Los inconvenientes hacen referencia a los virus (S1 y S4), la salud [S1: *Hace daño. Por ejemplo, auriculares a todo volumen dañan tus oídos. Mucho tiempo con un dispositivo pequeño daña tu vista*], el presupuesto [S3: *Algunos juegos te pueden costar dinero*], es peligroso (S1) aludiendo a temas de secuestro (S4) y, principalmente, la adicción (S1), que *engancha mucho (S2) y no puedes parar (S5)*, que controlaban gracias a la intervención familiar [S2: *Mi padre me decía: “Marta, o sueltas el móvil o te lo quito”, y me lo iba quitando; S5: Mi madre me lo fue quitando*].

Tabla 9.7.1.

Dispositivos (1) – Caso (entrevista final)

DISPOSITIVOS	
VENTAJAS	INCONVENIENTES
S1 <i>Más fácil de usar que los clásicos, y tienen distintos tipos de herramientas y cosas que te ayudan y te dan más información, porque buscar en un libro, tienes que ver una “pechá” de libros hasta encontrar eso. En Google, lo buscas y ya te sale.</i>	<i>Virus, adicción, es peligroso y hace daño. Por ejemplo, auriculares a todo volumen dañan tus oídos. Mucho tiempo con un dispositivo pequeño daña tu vista.</i>
S2 <i>Las aplicaciones te pueden ayudar a mejorar en asignaturas o a desarrollar la imaginación.</i>	<i>Engancha mucho, no puedes parar de jugar. Tienes que hacerlo todos los días, siempre, y tampoco lo veo bien porque hay más vida aparte del móvil. No me veo enganchada. Es posible compatibilizarlo, pero te tienes que controlar. Ya estoy acostumbrada, pero, al principio, cuando me dieron el móvil, yo tenía muchas ganas, y mi padre me decía: “Marta, o sueltas el móvil o te lo quito”, y me lo iba quitando. Gracias a eso, me voy controlando.</i>
S3 <i>Aplicaciones: juegos, WhatsApp... No videojuegos de consola.</i>	<i>Algunos juegos te pueden costar dinero.</i>
S4 <i>Puedes aprender más. Te pueden divertir algunos juegos.</i>	<i>Virus, secuestro.</i>
S5 <i>Te pueden enseñar, divertir más que un libro; puedes buscar cosas.</i>	<i>Te enganchan y no puedes parar. Cuando me dieron el móvil, estaba muy viciada. Mi madre me lo fue quitando y ya me estoy controlando más.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9.7.2.

Dispositivos (2) – Caso (entrevista final)

DISPOSITIVOS		
	VENTAJAS	INCONVENIENTES
S1	Accesibilidad	Peligrosidad Adicción Salud
S2	Ayuda en asignaturas Desarrollo de la imaginación	Adicción
S3	Aplicaciones	Presupuesto
S4	Aprendizaje Diversión	Peligrosidad
S5	Aprendizaje Diversión Accesibilidad	Adicción

Fuente: Elaboración propia.

Las familias enfocan las ventajas de los dispositivos electrónicos [**MS1**: *avanzar, progresar, trabajar mejor, optimizar el tiempo*] desde perspectivas de inmediatez y utilidad, ya que permiten, en caso de duda, *mirarlo por Internet* (**PS4**), *recuperar amistades de antes y que estés más al día de muchas cosas* (**MS5**), además de poder *auxiliar en un momento determinado* y ayudar a la imaginación, pues *puedes estar creando algo en tu cabeza e ir plasmándolo a la vez en un ordenador*. Otro aspecto a su favor es el progreso porque *desde que salió el móvil, ha sido un avance tremendo para la humanidad* (**MS1**) y *hoy todo se basa en cosas digitales. Te agiliza mucho las cosas* (**PS2**). *Con un dispositivo puedes hacer cualquier cosa* (**PS3**) gracias a su universalidad, ya que *ese idioma lo entiende todo el mundo* (**PS2**).

Pero creo que tiene más cosas negativas que buenas (**MS5**). Mencionan como factores adversos el sensacionalismo [**PS4**: *Están metiendo mucha basura en el tema de secuestros, debería estar prohibido*], la adicción [**PS3**: *Hay que controlar el tiempo en el móvil, no pueden estar todo el día pegados al móvil, no puede estar enganchado*], la salud [**MS1**: *Me da susto las radiaciones y lo que puede perjudicar a la salud. Creo que la gente lo desconoce y está haciendo mucho daño. Lo negativo no está llegando positivamente a la población*], la obligatoriedad [**PS3**: *Se te olvida el móvil en casa y parece que te falta algo porque si le pasa algo al niño en el colegio, te van a llamar al móvil*], la acomodación [**PS3**: *Los niños no saben lo que es llamar por teléfono. Me sabía un montón de teléfonos fijos de corrido*], el anonimato [**MS5**: *Se insultan y no se sabe quién ha sido. No se es claro, se esconde uno mucho detrás de los perfiles*]

y la reducción de empleo [MS5: *Se están perdiendo muchos puestos de trabajo por la tecnología*]. Y, a pesar de que achacan su predisposición o la falta de esta a la edad [MS5: *Creo que ya soy mayor y me está viniendo de nuevo. Seguramente, la juventud te va a decir más cosas buenas que te pueda decir yo porque es en lo que se han criado*], han sabido ver el lado positivo [PS2: *Los sistemas digitales, siempre y cuando se les dé un uso responsable, son perfectos porque es el futuro y realmente ayudan*].

Tabla 9.7.3.

Dispositivos (1) – Familias (entrevista final)

DISPOSITIVOS	
VENTAJAS	INCONVENIENTES
MS1 Desde que salió el móvil, ha sido un avance tremendo para la humanidad. Mi padre, que era conductor de camiones, al principio tenía un dispositivo chiquitito que le mandaba un mensaje cuando tenía que llamar a un cliente. Salieron los primeros móviles, yo lo tengo, pesaba cinco kilos. Le costó tres mil y pico euros, seiscientas mil pesetas de aquel entonces, pero lo que le ayudó en su trabajo fue horrible. El avance que vio de no haber tenido móvil a tenerlo fue bestial. Positivo: <u>avanzar, progresar, trabajar mejor, optimizar el tiempo</u>. Positivo, mucho.	Me dan susto las <u>radiaciones</u> y lo que puede perjudicar a la salud. Es lo que más me preocupa, creo que la gente lo desconoce y está haciendo mucho daño. Los casos de cáncer están subiendo como la espuma, no informan bien al usuario. El oncólogo decía que era fatal tener un móvil en la mano cuando estaba cargando, y muchas noches lo hacemos. Lo negativo no está llegando positivamente a la población, el uso. <u>Me preocupa mucho el tema de la salud</u>.
PS2 Llamar y salvar vidas con ellos, <u>auxiliar</u> en un momento determinado. Puedes estar <u>creando</u> algo en tu cabeza e ir plasmándolo a la vez en un ordenador. <u>Hoy todo se basa en cosas digitales</u>. Los médicos no <u>apuntan</u> en un papel, perderían muchísimo tiempo, vas a la tablet, al ordenador, y lo escribes rápidamente. El papel se puede romper, estropear... Nada más con moverlo, ya se va rompiendo. Si lo pasas en el ordenador, ese idioma lo <u>entiende</u> todo el mundo porque es un tipo de letra muy concreto y lo puede leer todo el mundo. Te <u>agiliza</u> mucho las cosas. Para mí, los sistemas digitales, siempre y cuando se les dé un uso responsable, son perfectos, entre otras cosas, porque <u>es el futuro</u> y, segundo, porque realmente creo que <u>ayudan</u>.	Soy de la liga antimóvil. Para mí son perfectos, pero dándoles un <u>uso lógico y responsable</u>.

DISPOSITIVOS

	VENTAJAS	INCONVENIENTES
PS3	Hoy, <u>con un dispositivo, puedes hacer cualquier cosa.</u>	Se te <u>olvida</u> el móvil en casa y parece que te falta algo porque te obligan a tener el móvil. Si le pasa algo al niño en el colegio, te van a llamar al móvil. Antes no teníamos móvil, los niños no saben lo que es llamar por teléfono. <u>Me sabía un montón de teléfonos fijos de corrido.</u> Hoy día, no me sé ni el de mi mujer. Patricia se sabe el de la madre, el del padre, pero porque la obligas por si se pierde o cualquier historia. Nosotros sabemos lo que es ir sin móvil, ellos no. Hay que <u>controlar el tiempo</u> en el móvil, no prohibirle porque si le prohibes, es peor. No pueden estar todo el día pegados al móvil, no pueden estar enganchados.
PS4	Gracias a ellos, puedes sacar cosas que no te acuerdas o no sabes, al <u>mirarlo por Internet.</u>	Están metiendo <u>mucha basura</u> en el tema de secuestros, poniendo imagen de una persona que no ha hecho nada, que es presunto implicado, pero hasta que no se demuestre que sea culpable, pues no lo pongas. Eso es lo que no me gusta, debería estar prohibido.
MS5	Supongo que puedes <u>recuperar amistades</u> de antes, que <u>estés más al día</u> de muchas cosas.	Creo que tiene <u>más cosas negativas que buenas.</u> Creo que ya <u>soy mayor y me está viniendo de nuevo.</u> Seguramente, <u>la juventud te va a decir más cosas buenas que te pueda decir yo, porque es en lo que se han criado.</u> Entonces, le van a ver muchos beneficios. Yo no se los veo. Se hacen cosas a través del ordenador, se <u>insultan y no se sabe quién ha sido, se mandan mensajes...</u> Ya no se es claro, no se dicen las cosas como se tienen que decir, se esconde uno mucho detrás de los perfiles. Me parece que se <u>están perdiendo muchos puestos de trabajo por la tecnología.</u>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9.7.4.

Dispositivos (2) – Familias (entrevista final)

	DISPOSITIVOS	
	VENTAJAS	INCONVENIENTES
MS1	Avanzar Progresar Trabajar mejor Optimizar el tiempo	Salud
PS2	Auxiliar Proceso de creación Universalidad Agilidad Contemporáneo	Uso lógico y responsable
PS3	Potencial	Obligatoriedad Acomodación Adicción
PS4	Inmediatez	Sensacionalismo
MS5	Comunicación Información	Anonimato Reducción de empleo

Fuente: Elaboración propia.

El balance general de las actividades realizadas ha sido positivo, pues consideran haber aprendido y *me han gustado mucho (S2)*, máxime *la historia colectiva (S1)* y *cómo lo hemos hecho (S5)*. Consecuentemente, *no cambiaría nada (S1 y S2)*. A nivel didáctico, *se sacó mucho de analizar lo que ves, me sirvió para ver lo que te dicen los anuncios (S2)*.

Tabla 9.7.5.

Autoevaluación – Caso (entrevista final)

AUTOEVALUACIÓN	
GUSTOS	CAMBIOS
S1 <i>Sí</i> , me han gustado las actividades que hemos hecho. Lo que más me ha gustado es <i>la historia colectiva</i> .	<i>No</i> cambiaría nada.
S2 <i>Me han gustado mucho</i> las actividades y <i>he aprendido</i> .	<i>No</i> cambiaría nada. <i>Lo del anuncio</i> estuvo guay. Se sacó mucho de analizar lo que tú ves, porque tú ves un anuncio en la tele y tú no sabes... El anuncio que yo elegí, al principio creía que estaba anunciando que las niñas pueden hacer lo que quieran, que tienen derecho a hacer lo que quieran. Imagina tú hasta dónde llegó el punto de lo que estaban anunciando. Estaban anunciando compresas. Mi madre empezó a investigar y salió eso, y yo diciendo: “Mamá, eso no es, que eso no puede ser el anuncio, ¿cómo va a ser eso el anuncio?” Entonces, le pregunté a la seño, y me mandó un enlace, y era eso. No veas. O sea, que me sirvió para ver lo que te dicen los anuncios, porque tú ves el anuncio que yo analicé y no adivinas en tu vida que era eso. Si quieres, ahora te lo enseño. Y el primer anuncio, entre la entrevista, que me puse supernerviosa, y que era en inglés, tela, tela marinera. El segundo me ha salido mejor.
S3 <i>Sí</i> , me han gustado <i>todas</i> las actividades que hemos hecho.	<i>No</i> cambiaría nada.
S4 <i>Sí</i> , me han gustado las actividades realizadas.	<i>No</i> cambiaría ninguna actividad.
S5 <i>Sí</i> , me han gustado y <i>he aprendido</i> .	Creo que <i>no</i> cambiaría nada, <i>me ha gustado cómo lo hemos hecho</i> .

Fuente: Elaboración propia.

PARTE 4.

CONCLUSIONES

10. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

10.1. SESIONES

A lo largo de la investigación se han llevado a cabo varias sesiones en las que se han puesto en práctica técnicas de enseñanza de manera conjunta, principalmente la narrativa transmedia. El modo en que este proceso tiene lugar es simple o lo parece, dada la cotidianidad de interacción con los medios, y viene determinado exactamente por los creadores de estos productos: contrariamente a lo que se imagina, todo está medido, nada es al azar. Esta sucesión ocurre entre varios medios y este recorrido está predispuesto a modo de *links* con historias fragmentadas para consumir como lectores o personajes (Block de Behar, 2009). La correcta producción y transmisión transmedia convierte los *no lugares* en *lugares antropológicos* (Augé, 2000). Esta forma de trabajar posibilita un mayor conocimiento del entorno cibernético e informativo actual, lo que a su vez aumenta el pensamiento crítico y ayuda a conseguir objetivos educativos basándose en seis niveles de dificultad: *remember* (recordar), *understand* (comprender o saber explicar), *apply* (aplicar o utilizar novedades), *analyze* (analizar o conectar ideas), *evaluate* (justificar posturas o decisiones), *create* (producir trabajo nuevo u original) (Bloom *et al.*, 1956).

Este factor recreativo de la narrativa transmedia remite al concepto de gamificación, que se tiende a vincular erróneamente a videojuegos. Ambos están sujetos al componente lúdico, pero la gamificación trata de impulsar cualquier trabajo mejorando la actitud y valiéndose de las mecánicas del juego atemporal (Huizinga, 2007). Su concepto se ha ido modificando debido a la acción humana, que ha llegado a imponer algo natural y placentero para obtener beneficios económicos, educar o instruir. Hace años, la gamificación no era rentable en una sociedad caracterizada por la necesidad de abastecer de obreros industriales las fábricas (Caillois, 1967/1994; Huizinga, 2007). Afortunadamente, se fueron desencadenando cambios positivos, los primeros en Estados Unidos cuando Abt (1987) y Frost (2009) hicieron saltar la voz de alarma con relación al denominado *fordismo* en una época en que poco importaba la niñez, y promovieron el juego y sus efectos beneficiosos, que resurgirían posteriormente a la par que la digitalización con la denominación de *gamification* y el objetivo de transformar, enseñar y mejorar comportamientos valiéndose de la retroalimentación (Badham, 1983; Coonradt y Nelson, 1997; Deterding *et al.*, 2011; Koster, 2013; Schell, 2010). Sin embargo, en el mundo actual juego y realidad se complementan: ambos se basan en recompensas que complacen a participantes y comerciantes (Bogost, 2014; Werbach y Hunter, 2012). La innovación es un reto y la gamificación incrementa los beneficios de otras técnicas educativas vinculadas a las TIC, como *flipped classroom*, ahora más en boga que nunca debido a los cambios tecnológicos y educativos originados por la actual pandemia (Blas García y Riquelme Mellado, 2020).

Partimos de una cultura líquida en la que los cambios sociales distan de los educativos. Una de las recientes discusiones en este último entorno es la creación de contextos adecuados que posibiliten la transformación docente de “sage on the stage” a “guide on the side”, lo que supone la evolución de sabio a guía (King, 1993, p. 30). Para conseguir el correcto desarrollo de este rol y dados los avances tecnológicos actuales ya mencionados y enlazados a un usuario cuyo papel dista mucho del representado en épocas anteriores, se ha recuperado un viejo concepto: *Flipped Classroom* (Baker, 2000). Este modelo pedagógico entraña un aprendizaje autónomo, pero dirigido y cooperativo, que incrementa la equidad entre *nativos digitales* al incorporar elementos presenciales y virtuales (omnipresencia), aparte de la implicación en el proceso de aprendizaje mediante la construcción de conocimiento. En tal caso, es un procedimiento eficiente, personalizado y basado en el razonamiento y la participación (Kirschner *et al.*, 2006; Richardson, 2003; Richardson *et al.*, 2012).

A la luz de referencias arrojadas por diferentes investigaciones, este enfoque mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje y la adquisición de competencias (aprender a aprender), disminuyendo ejercicios repetitivos, evaluando el progreso del alumnado, transformándose en medio para establecer una posición multidisciplinar y añadiendo valores mediante la participación y motivación. Otros efectos añadidos son la creación de un ambiente propicio para mejorar el nivel de atención y adquirir seguridad en la faceta comunicativa (búsqueda, selección, creación, aplicación y enjuiciamiento de ideas), lo que supone un incentivo para el trabajo. Eso sí, se debe prestar atención a la habituación del alumnado a su nuevo rol como personaje sustancial en la construcción activa y asimilación de conocimiento, la realización previa y eficaz de la tarea, la dotación de recursos (conexión, dispositivos tecnológico, aplicaciones didácticas útiles, implicación familiar), y la importancia de la formación del profesorado en adquisición de habilidades tecnológicas que le capaciten para crear/adaptar contenido y hacerlo accesible al alumnado, pues las TIC contienen abundante material y numerosas historias (Galindo y Badilla, 2016; Martín y Santiago, 2015; Perdomo Rodríguez, 2016).

Tras este resumen, se procede a la extracción de inferencias en cada uno de los campos trabajados durante el desarrollo de las sesiones: contenido audiovisual, narración, creatividad, estereotipos sexistas y emociones.

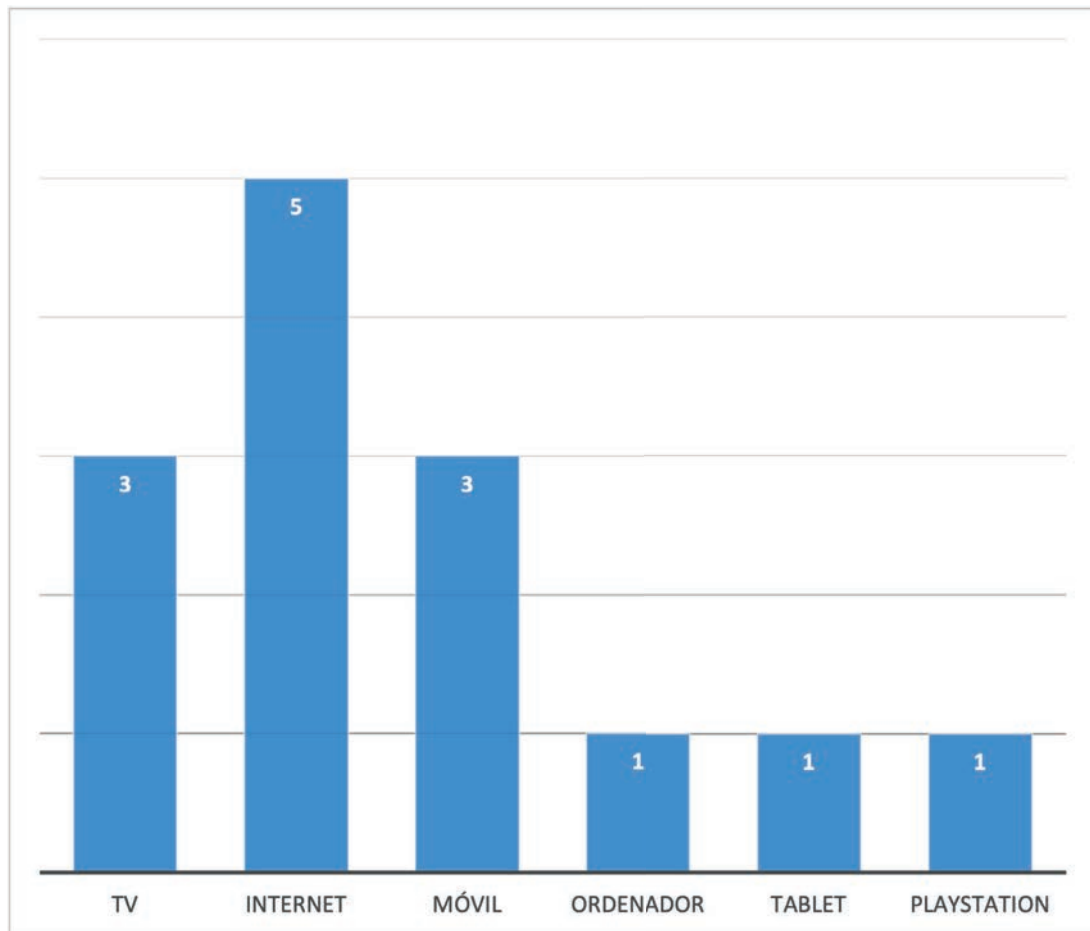
10.1.1. Análisis publicitario

En la planificación se han tenido en cuenta los efectos opuestos que pueden provocar los relatos audiovisuales, edificantes o devastadores, por lo que se ha enfocado la acción en la estructura y el análisis de contenidos multimedia, así como en la aplicación de habilidades de alfabetización digital.

En este aspecto, no solo es importante el conocimiento de los elementos de una composición, sino también el desarrollo de habilidades de comunicación con una finalidad determinada previamente, por lo que, siguiendo a Bull y Kajder (2004), se ha planificado minuciosamente cada actividad en función de factores temporales y tecnológicos. Todo ello ha resultado en los hechos que se mencionan a continuación, y es que el alumnado, a pesar de desconocer la nomenclatura, ha entendido el sentido de las preguntas formuladas gracias al conocimiento intuitivo proporcionado por el contacto con los mass media. Por esta razón, en un principio ha aprendido a diferenciar e identificar elementos, recursos (división de pantalla, figura/fondo, efectos), la intención con que se utilizan (contraste), y enseguida ha ido más allá, posicionándose en la mente del anunciante y tratando de cuestionarse el porqué de este proceder hacia el consumidor, el atractivo del producto, sus ventajas y cualquier tipo de información explícita e implícita aportada en las distintas escenas.

Gráfico 10.1.1.1.

Mass media y dispositivos tecnológicos (Tablas 4.3.6., 5.4.8.)

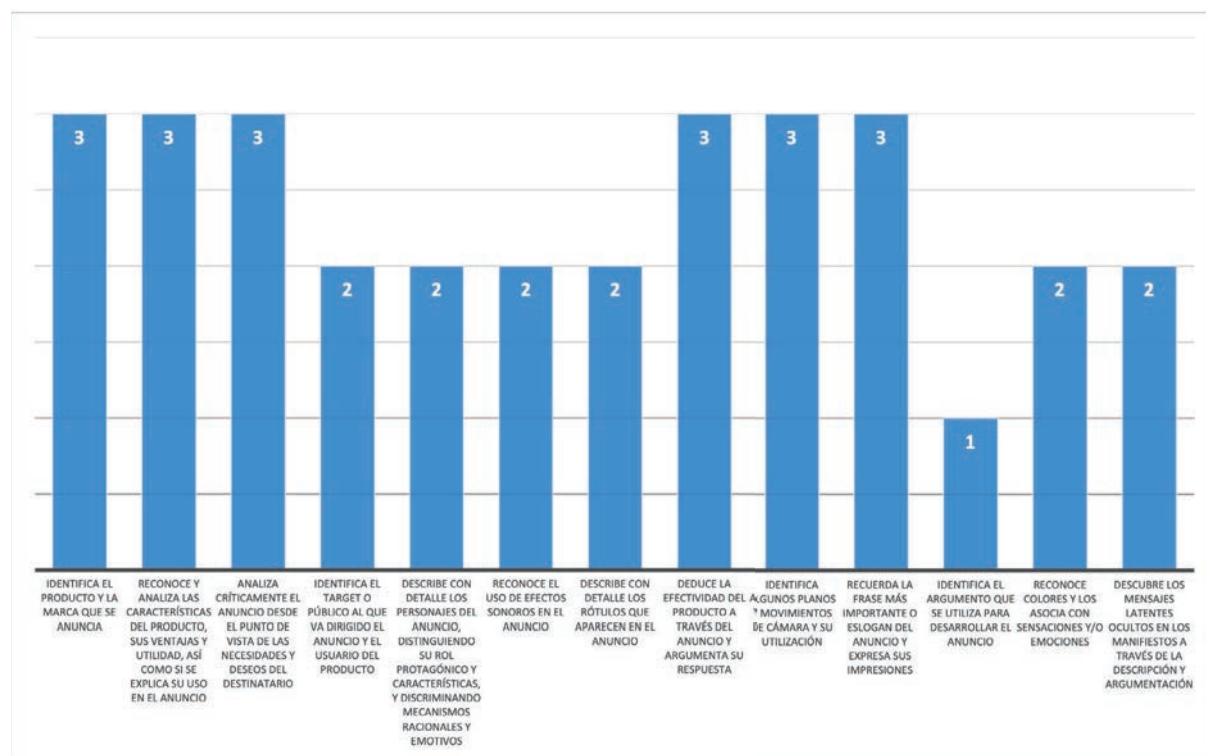


La falta de comprensión del idioma ha actuado como traba en el análisis publicitario de *spots* en su lengua original, concretamente en la identificación de algunos elementos (producto y marca). Por contraste, la música que escucha el alumnado, cuyo contenido preocupa a algunas familias hasta el punto de proponer su análisis como trabajo en clase, está presente en el bagaje mencionado, lo que ha permitido identificar instrumentos musicales (trompeta, clarinete, violín...), así como distinguir distintos tipos de música (clásica, marchosa), efectos sonoros (sonido de páginas, tocadiscos...), intensidad (cambios, finales ascendentes), tiempos, ritmos, pausas, su inserción en momentos de cambio y su intención (llamar la atención y conducir hacia la resolución).

Estos hechos muestran que el conocimiento audiovisual y el narrativo van unidos, uno conduce al otro y ambos se retroalimentan, constituyendo el primero una sólida base sobre la que anclar este último a nivel denotativo y connotativo, mediante la asociación de palabras y colores con sentidos, cualidades y sentimientos, tanto a nivel individual como colectivo, y la vinculación de personajes a propósitos del anunciante y producto.

Gráfico 10.1.1.2.

Análisis de la lectura crítica de anuncios de TV: grupos S1, S3 y S5 (Tabla 8.3.2.)



10.1.2. Relato audiovisual

Barlett (1932) sostiene la importancia de los relatos al considerar que son parte indisociable de la mente, probablemente por tratarse de un potente catalizador de recuerdos necesario para configurar nuestra identidad. Ciertamente es que la narración lo impregna todo y que su presencia se ha revelado más que en ninguna otra época, debido fundamentalmente al uso de herramientas tecnológicas ya integradas en el comportamiento o *ethos* (Aparicio Molina y Pérez Agustín, 2020). Los cambios temporales han acompañado a otros estructurales hasta tal punto que, con solo una década de diferencia, hay grandes variaciones en la conformación narratológica definida por Gaudreault y Jost (1995), McKee (1997/2002) y Seger (2010).

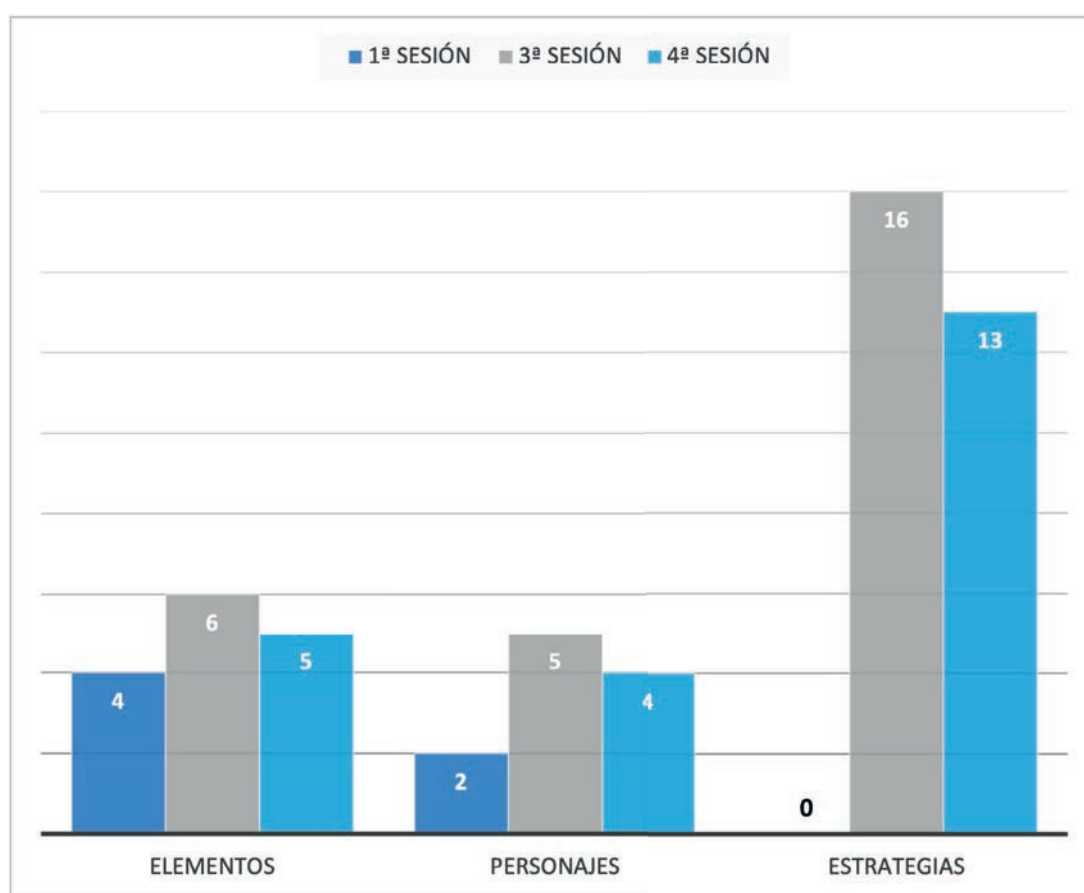
Las historias visualizadas han sido elegidas de manera equitativa. Se caracterizan por ser ejemplarizantes, representar situaciones distintivas y llevar, muchas de ellas, implícito el factor de la no linealidad propulsado por entornos digitales, que consiste en la unión de datos textuales, imagéticos y sonoros en sus producciones, transformándose, de este modo, en unidades de acción y transmisión (Feldman, 1994; Sánchez-Fernández, 2013). Así, los nuevos relatos multilineales se basan en soportes digitales, y la muestra (que hasta ahora había actuado como simple receptora pasiva) ha adquirido un rol creador y se ha transformado en *prosumer*, esto es, en productora y consumidora, contribuyendo, según McLuhan y Nevitt (1972) y Toffler (1980), al crecimiento económico de la sociedad, pues fue justamente en la industria audiovisual donde se engendró este término para superar una crisis económica. De este modo, los sujetos, como espectadores, se han apoderado de los diferentes productos y los han personalizado, lo que ha disminuido el riesgo al fracaso en cualquiera de estos campos analizados y ha configurado los logros audiovisuales que se exponen seguidamente.

El alumnado ha ido aumentando progresivamente el grado de retención y asimilación de los contenidos trabajados a través de los *spots* publicitarios y el corto animado, identificando elementos de la estructura narrativa, señalando indicadores en los que los cambios de imagen sirven para delimitar diferentes partes de la historia, resumiendo con todo detalle puntos de no retorno en escenas y descubriendo dobles sentidos. Han trazado minuciosamente los personajes del *storyworld* y han sido capaces de determinar su evolución y elementos asociados a personajes con gran precisión, lo que ha confirmado la influencia de los videojuegos en la muestra y en los progenitores de algunas familias, debido a su conocido impacto social. Al contrario, su conocimiento en relación con distintas profesiones asociadas con el ámbito cinematográfico es lógica y prácticamente inexistente, lo que demuestra que el alumnado hace uso de la intuición como recurso para crear nuevos tipos de saberes y vuelve a demostrar la importancia de implementar proyectos audiovisuales en el aula que amplíen las competencias en este campo (por ejemplo, creen que la banda sonora original está compuesta por la totalidad del sonido de la película) y desmitifiquen la opinión negativa que acompaña a los integrantes

del mundo del espectáculo, probablemente a consecuencia de la imagen distorsionada que crean los comúnmente denominados programas basura, como han comentado las familias. Puede estar en el ánimo de muchos docentes ahondar en estos aspectos, pero sin una adecuada planificación docente ni apoyo administrativo (tiempo) y familiar (conscientes de su importancia y partidarios en su mayor parte) su implementación no será posible.

Gráfico 10.1.2.1.

Estructura narrativa (Tablas 4.4.1., 6.3.1., 7.4.2.5.)



10.1.3. Análisis narrativo

Dado su carácter atemporal, las narraciones se perciben como algo consustancial al ser humano. A ello hay que añadir otras muchas virtudes, de las que se hace eco la presente investigación, entre ellas, su poder de atracción, que las fija fácilmente en la memoria, y su potencial para unir ideas, que contrasta con la aparente simplicidad que desprenden (Bruner, 1990, 1996; Gils, 2005; Rex *et al.*, 2002; Schank, 1991). Asimismo, han actuado como portadoras de mensajes universales (amor, solidaridad,

igualdad...), y han servido para intercambiar y ampliar información, comunicarse y empatizar con los demás. Ya vaticinó estos cambios Jenkins (2008) y los bautizó como *cultura de la convergencia*, lo que no imaginó fue que llevaría a artistas de todos los campos a modificar, adaptar o concebir sus creaciones de manera colectiva, ampliándolas y basándolas en el aprendizaje colaborativo (Bellón Sánchez de la Blanca, 2012; Marshall, 2002; Remírez, 2012; Ryan, 2004; Schäfer, 2010).

No obstante, actualmente vivimos en un mundo VUCA (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity), lo que implica que las redes ofrecen una cosmovisión de saberes que se transforman rápidamente en conocimiento, por lo que los docentes debemos estar preparados creativamente para afrontar las exigencias educativas que vayan surgiendo. Precisamente, el vehículo por el que transitan las historias no es otro que Internet, con todo lo que conlleva en términos de conectividad, y que ha propiciado *digital storytelling* o la digitalización de historias debido a la incorporación de medios tecnológicos. Las nuevas historias multiformes transitan en un escenario virtual que ha facilitado el desarrollo del aprendizaje centrado en el alumno (Bolter y Grusin, 2000; Jonassen y Land, 2000; Standley, 2003). Conjuntamente, ha posibilitado la transformación de historias personales en cortometrajes, lo que ha potenciado competencias audiovisuales y de alfabetización multimedia (Barrett, 2006; Robin, 2006).

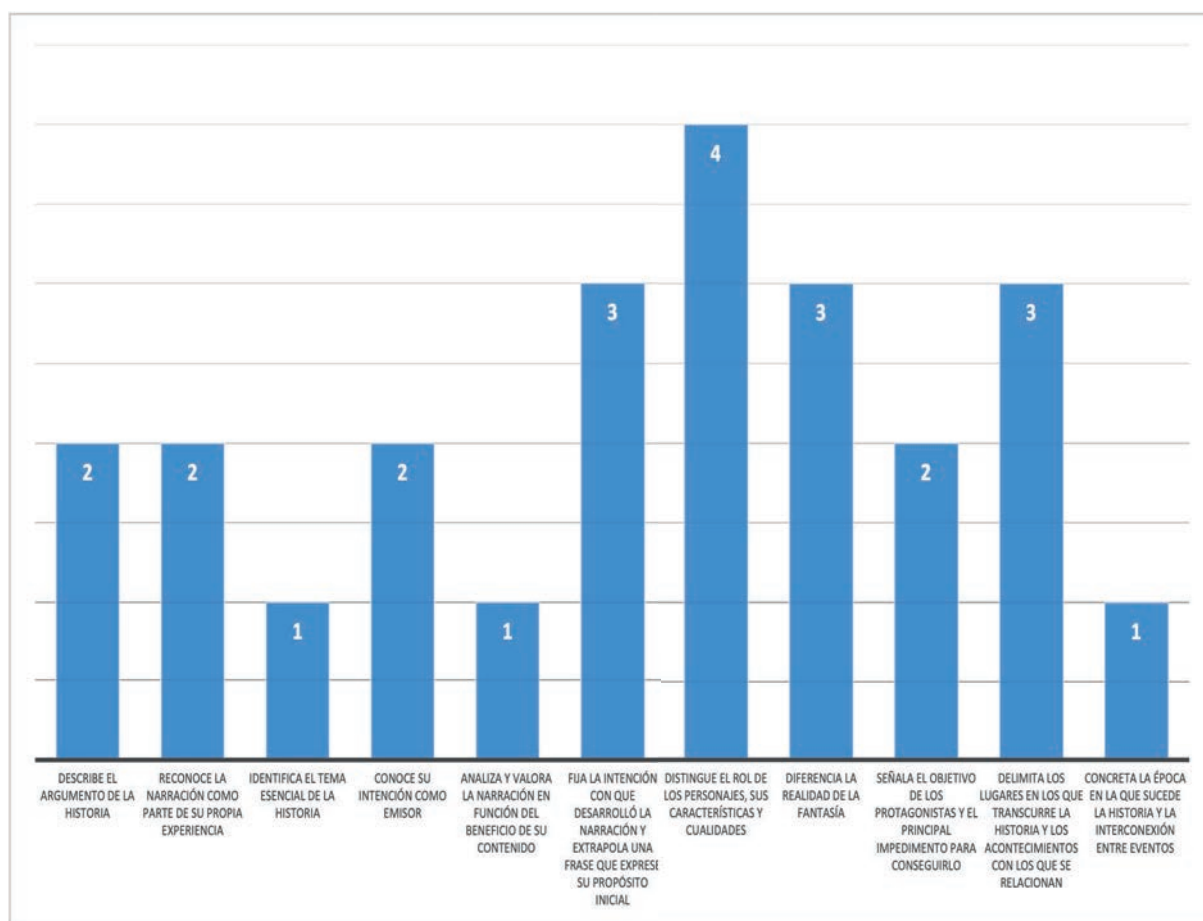
La falta de conocimiento de estos aspectos hace que se considere transmedia la consecuencia de la transformación cinematográfica o la adaptación ficcional a contextos multiplataforma, pero es más complejo que eso: se trata de interaccionar valiéndose de exteriorizaciones mediáticas bajo reglas lúdicas, consistentes y, a la vez, imprevisibles (Pratten, 2011). Es evidente que este medio público y multimodal de expresión personal propicia realmente cambios a pequeña escala, lo que puede trasladarse a contextos sociales provocando los mismos efectos, y posee un alto grado de creatividad, como se ha manifestado en las diferentes sesiones (Lambert, 2010).

En ellas, el alumnado ha extrapolado los conocimientos publicitarios adquiridos al ámbito narrativo, en otras palabras, ha reconocido los elementos esenciales del relato y ha justificado sus respuestas con argumentos coherentes. Del mismo modo, posee un nivel óptimo de competencia narrativa, manteniendo un buen ritmo acorde a las demandas temporales (precuela) y el manido planteamiento inicio-nudo-desenlace (etapas del “viaje del héroe” de Campbell, 1949/2001). Sus historias revelan alteraciones cronológicas (*flashforward*) que interrumpen la linealidad del relato y tienen sofisticados recursos (*hook*, *cliffhanger*) que pasan desapercibidos antes de convertirse en objetos significativos. Estos detalles están muy ligados al ámbito audiovisual, en particular, al universo transmedia. La configuración narrativa transmedia actual, presente en ámbitos literarios, cinematográficos, publicitarios y lúdicos, ha hecho que la muestra busque inconscientemente huecos estratégicos en relatos propios y ajenos.

Se ha puesto, igualmente, de manifiesto que la narración digital proporciona un acicate para la práctica de la escritura y la cimentación de la personalidad y autoestima (Holcomb, 1998). Sus personajes han adquirido un rol agente a lo largo de la historia, accionando o protagonizando conflictos mediante la persecución y manipulación, buscando ayudantes para la consecución de su misión, convirtiéndose en instrumentos narrativos anclados como antagonistas desde el inicio y dotados de familiaridad en su aparición final, o en personajes providenciales que han posibilitado puntos de giro argumental y pruebas glorificantes. Los sujetos se han convertido en protagonistas de sus historias.

Gráfico 10.1.3.1.

Evidencias análisis narrativo (Tabla 8.4.2.)



El alumnado millennial, inmerso en la sociedad tecnológica, fomenta el universo transmediático (*Star Wars, Harry Potter, El Señor de los Anillos, The Walking Dead, Piratas del Caribe, Dragon Ball...*). Estas sagas les ayudan a relacionar ideas y, consecuentemente, a encontrar analogías entre diferentes historias. El alumnado, asiduo consumidor de este tipo de narraciones, posee las herramientas necesarias para idear una historia creativamente, pero no se plantea, por el momento, formar parte de

proyectos de gran envergadura (fenómeno *fanfic*) o que vayan más allá del ocio y contacto con amigos (videojuegos, WhatsApp e Instagram), aunque debe estar preparado para ello, pues debe lidiar con aspectos tangenciales de la Web 2.0, entre ellos, los relacionados con la adquisición de valores (DiNucci, 1999).

Estas competencias de lenta variabilidad se unen a contenidos con un acentuado sesgo de género y repercuten en la adquisición de identidades deseadas que en nada se corresponden con las reales. Es el momento de reafirmar la personalidad de los receptores para evitar su volubilidad frente a estos intentos de usurpación y evitar la creación de cánones personales que no reflejan la sociedad plural y diversa que supuestamente se defiende. Y es que la narrativa transmedia no es más que un juego narrativo que aúna enlaces emocionales en su estructura y que requiere de un diseño que contenga deseos, objetivos, desafíos, progresión y recompensas. Por eso, como se apuntó, se encuentra tan íntimamente ligada al concepto de gamificación.

10.1.4. Creatividad

Para la planificación de las actividades diseñadas en la presente investigación, se han considerado los atributos asociados a la persona creativa. El perfil creativo se corresponde con una persona paciente, inconformista, curiosa y exploradora, que soporta el sobreesfuerzo y la presión de la incertidumbre, acepta el fracaso y piensa en alternativas de manera individual y colectiva (MacKinnon, 1965). Dicho con otras palabras, se considera creativa la persona que plantea cosas de manera diferente y mejor, convirtiéndolas en ideales a imitar, y el riesgo es un condicionante para ofrecer soluciones imaginativas y accionar este motor.

Se educa para buscar zonas de confort al fomentar el pensamiento convergente (secuencial, lógico y analítico) en lugar del divergente (no secuencial, instintivo, creativo) a través de analogías, similitudes, asociaciones de ideas, intuición, posibilidades aparentemente imposibles, generación de opciones.... La clave está en enfrentarse a un obstáculo desde el inicio mediante la retórica del lenguaje, evitando la toma de decisiones inmediata y desencadenando alternativas realistas desde varias perspectivas. Se trata de un cambio o reto más que de un hándicap, en otros términos, de un proceso disruptivo, colectivo y, preferiblemente, con pretensiones sociales (equidad, democracia...) que aspira a la conexión entre mente y creatividad para causar ideas innovadoras, arriesgadas, novedosas, peculiares y distintas a las convencionales. Esto es, se deben desafiar las suposiciones: cuando dos hechos ciertos no encajen en el esquema del mundo, sustituir este por uno más amplio capaz de acogerlos sin contradicciones (Einstein *et al.*, 1935; Seelig, 2017). Siempre hay un conflicto en la base de la creación y, a veces, las

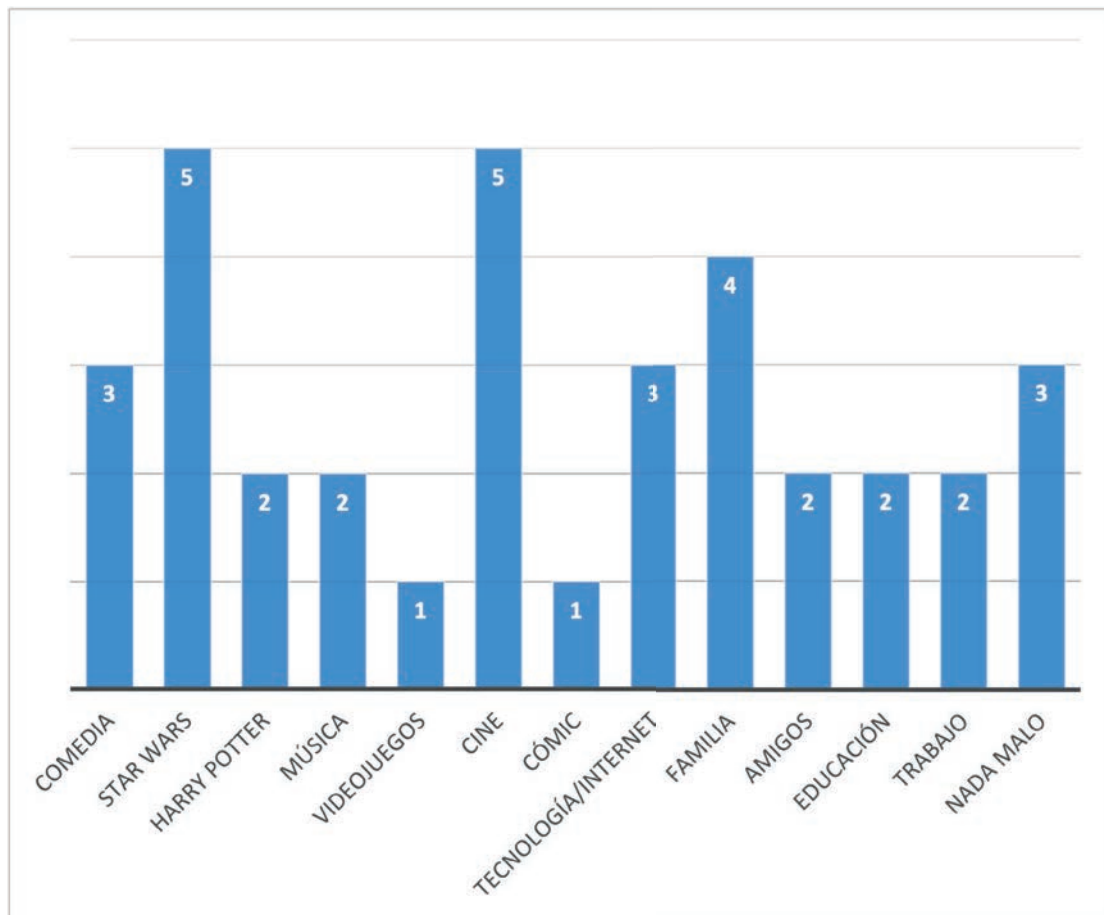
soluciones se entienden como problemas, por ese motivo hay que pensar en las causas (Romo Santos, 2009). Como dice Marina (2000), “el instante decisivo de la actividad creadora no es la ocurrencia, la invención, sino la selección” (p. 237), y en este sentido se justifica la búsqueda, pues es idónea para facilitar el proceso creador.

Durante las sesiones, han resuelto con acierto una serie de retos imaginativos planteados, ampliando sus unidades narrativas, variando tramas, inventando personajes y asignándoles mascotas y objetos. Sus relatos se desarrollan en contextos reales y concretos con personajes humanos o humanizados (animales y máquinas con capacidad de raciocinio, libros dotados de vida) que deben superar la prueba que accione sus sueños. Presentan seres inertes (libro, muñeca) como criaturas animadas sin denominación. En verdad, varios individuos fantásticos con sobrados atributos cambian de pacientes a agentes, aumentando el nivel de conflictos personales entre protagonista y antagonista, y desencadenando reacciones a través de la persecución y manipulación. El uso del yo protagonista desvela la identificación con algunos de sus personajes (en consonancia con el personaje del libro, que va adquiriendo experiencias, ajenas en principio, y atributos a la par que aumenta la cantidad y contenido de sus páginas). De la misma manera, anclan nuevos personajes providenciales como ayudantes y convierten a protagonistas en oponentes, improvisando el momento generado por la ausencia y posterior incorporación a la muestra de dos nuevos sujetos. Las actividades que acompañan al cortometraje han ayudado a la producción de este hecho, pues conciben sus personajes como un todo indisoluble, cuya unidad hace posible la consecución de la historia. Con todo, han sido capaces de ofrecer distintas alternativas a la ausencia de uno de ellos (Humpty Dumpty).

La estructura que los sujetos masculinos imprimen en sus creaciones sugiere una clara similitud con películas de ciencia ficción o videojuegos (prolepsis, mundos paralelos). Les apasionan los videojuegos, tanto es así que muestran situaciones narrativas que invitan a la reflexión sobre su uso inapropiado, pues muchas personas no tienen en cuenta su clasificación (edad recomendable) a la hora de adquirirlos. Los sujetos femeninos han preferido tomar como referencia elementos de sagas conocidas (el vagón de tren de *Harry Potter*) y miembros de sus familias (hermana) para plasmarlos en sus creaciones.

Gráfico 10.1.4.1.

Influencia de los gustos en la temática de sus historias (Tablas 5.4.6., 5.4.7., 7.4.2.1.)



No obstante, han tenido la habilidad de realizar proyectos de formato previo para poder contar con múltiples opciones de redacción, esbozar sus ideas con antelación e improvisar. Han comenzado ideando diversos planteamientos, de cuya combinación ha derivado la trama principal. Hay ocasiones en las que el escenario se convierte en un personaje más, capaz de interactuar e influir en la trama. Sin embargo, los relatos de la muestra manifiestan una disociación muy acusada entre escenario y personajes: no son capaces de vislumbrar el potencial de acción presente en el entorno de algunos videojuegos y series televisivas, aunque varios sujetos muestren ambientes muy dinámicos en sus relatos. Solo uno de ellos ha convertido un objeto (libro) en escenario variable (planeta).

Las armas (metralletas, cuchillos con veneno, lanzallamas y armas láser) se basan en sus películas y videojuegos favoritos. De igual forma, las mascotas (Pikachu, delfín, billete, perro, montaña rusa) y los paradójicos atributos que los personifican (Pikachu cobra vida, un delfín nada sin agua, varios billetes hablan, un perro vuela, una montaña rusa no baja) son fruto de sus gustos y aficiones con un

claro trasfondo mediático. Todo personaje de ficción tiene un acompañante o referente con el que comparte cualidades, produciéndose peculiares conjunciones entre los sujetos de la investigación y sus personajes, animales u objetos.

Se decantan por la comedia entre todos los géneros, pero curiosamente, contrario a esta riqueza de inventiva, el humor no ha estado especialmente presente en sus relatos individuales. A pesar de ello, sus comentarios cómplices han estado cargados de ocurrencias y bromas cómicas (historia colectiva). Solo un sujeto ha forjado situaciones y personajes divertidos en una aventura improvisada, después de que el personaje del libro en el corto despertase simpatías. Un aspecto destacable para el desarrollo imaginativo es, precisamente, propiciar ambientes relajados que incorporen el humor y en los que este se permita dentro de los límites lógicos de respeto y sentido común. Se tiende a relacionar la agudeza con un ambiente disruptivo que se desarrolla fuera del marco académico y es incompatible con el modo de enseñanza unidireccional.

Las opiniones de las familias acerca de la creatividad han sido significativas, pues consideran que es bastante importante y útil para crear cosas nuevas (siempre hay algo por inventar), abrir puertas, subir, no anclarse ni estancarse, llegar más lejos, ser autodidacta y autosuficiente, conseguir más objetivos que otra persona sin esta habilidad de innovación, adquirir autoestima y saber lo que quieren ser. Quien no tenga creatividad, “que apague y vámonos”. Y es que el ser humano es creativo por naturaleza, lo que no significa que se deba obviar el fomento de esta capacidad que interrelaciona, en su nivel básico, cognición, aptitud y educación (Boden, 1994). Se considera la creatividad parte de la inteligencia, o bien la consecuencia del enlace entre inclinaciones, conductas y anhelos (Barron y Harrington, 1981; Dellas y Gaier, 1970; Guilford, 1975; Wallach y Kogan, 1965). Lo cierto es que ambas incorporan habilidades y disgregan en operaciones mentales. La inteligencia precisa del pensamiento analítico, al contrario de lo que la creatividad solicita (Getzels y Csikszentmihalyi, 1972; Guilford, 1975). Además, la variación y ligereza anteceden a la inteligencia, pero cabría añadir a estos indicadores el componente socioemocional, muy presente durante todo el proceso (Özbay y Palancı, 2011; Şahin y Kargın, 2014; Saranlı y Metin, 2012; Silvia, 2008). Este elemento ha posibilitado que el alumnado haya ido adquiriendo progresivamente conocimientos que conforman un excelente bagaje con el que afrontar nuevo contenido valiéndose del uso de la escritura narrativa, altamente creativa, unida a experiencias personales. Como se aprecia, la apertura de nuevos cauces creativos ha producido un aumento de los componentes de la estructura narrativa en cantidad y complejidad.

En definitiva, los datos emergentes proceden de tramas modificadas, personajes con nuevos roles y elementos de sorprendente organización y funcionalidad. Las actividades colectivas les motivan más, aumentando su capacidad de inventiva y haciendo aflorar numerosas ideas que han plasmado como

narradores homodiegéticos a través de situaciones perfectamente verosímiles, pero completamente dispares con sus historias individuales, más cercanas a los cuentos tradicionales que a la literatura de ciencia ficción y fantasía. De este modo, su grado deductivo (denotación/connotación) ha ido aumentando (hilos de globos que han relacionado con el cargador del móvil), siendo capaces de extraer relaciones de causalidad (el globo se le ha escapado a alguien), llegar a un nivel profundo de significación del discurso (aunar color y forma para formar un corazón) y generar conclusiones (el amor como tema central, patente a lo largo del *spot*). El desarrollo del pensamiento abstracto se ha hecho evidente en el uso de las herramientas cognitivas de Egan (1997) —analogías entre el gorro del señor Morris y un libro, y entre su flequillo y un marcapáginas—. Asimismo, han llegado a planificar antes de actuar, lo que no es muy habitual en clase y genera un esbozo de ideas previas al desarrollo imaginativo.

Gráfico 10.1.4.2.

Herramientas cognitivas (1) (Tablas 5.5.2., 6.4.3., 7.5.6.)

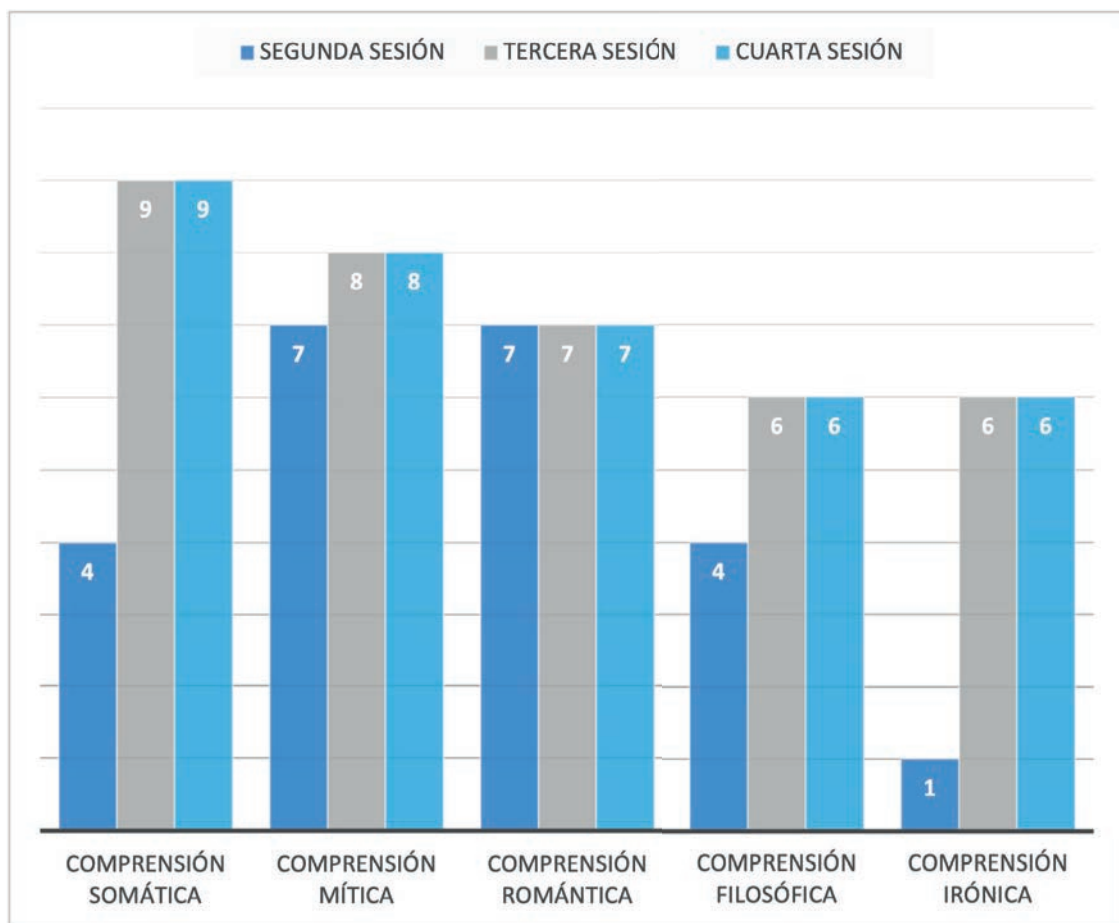
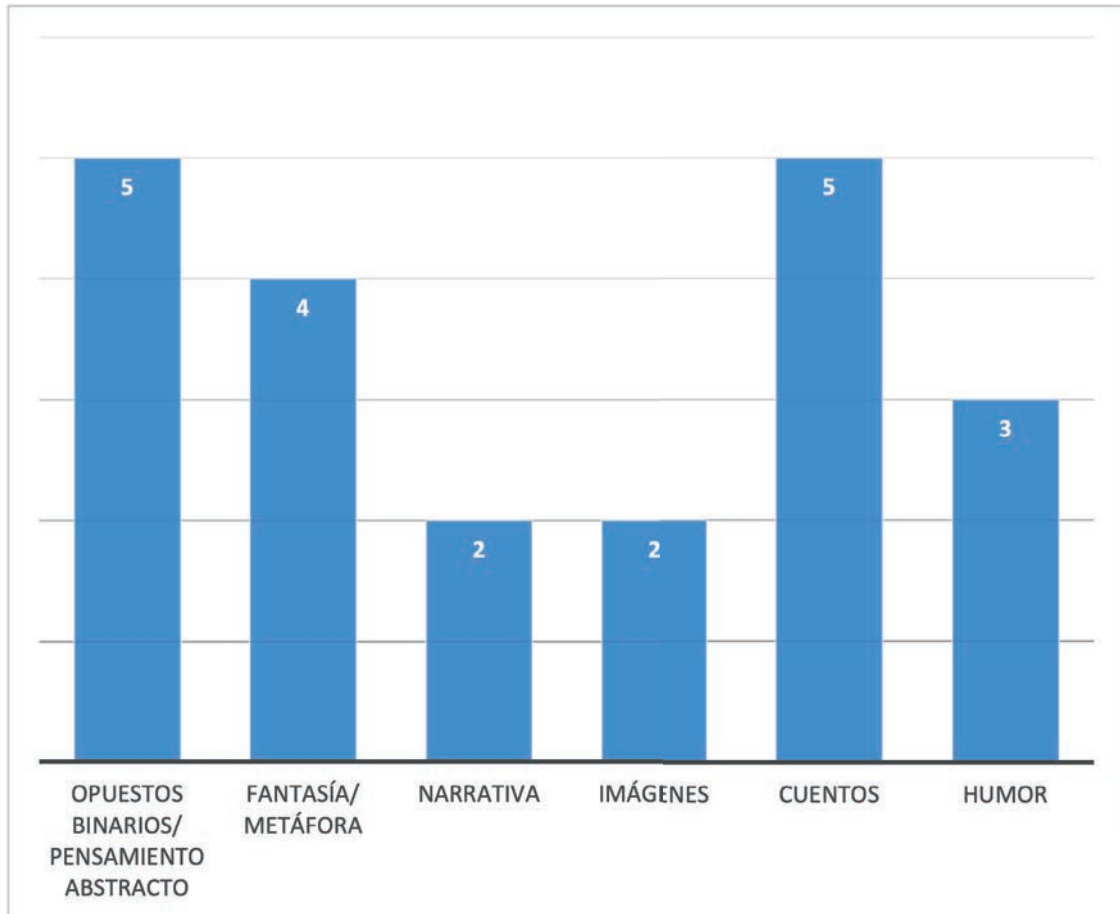


Gráfico 10.1.4.3.

Herramientas cognitivas (2) (Tabla 8.5.1.)



El problema es que en el aula tradicional no se potencia la faceta creativa del alumnado. Las estrictas planificaciones académicas someten al profesorado al desarrollo de sesiones encorsetadas y sin margen de decisión por ambas partes, lo que supone que el alumnado sienta ansiedad ante una nueva situación de toma de decisiones sobre su propio aprendizaje, vinculando esta interacción al proceso de evaluación. Los cimientos de este cambio residirían en la conjunción de tecnología, creatividad, elocuencia y alfabetización, es decir, en propiciar la comprensión de la narrativa interactiva (*multiliteracies*) mediante el debate a través de preguntas que produzcan conocimiento creativo en alfabetización audiovisual. La narración transmite mensajes desde todos los ámbitos, por lo que es imperativo entender su funcionamiento para promover didácticamente su uso correcto. Y es que, aunque cada vez existan herramientas más intuitivas para la creación de relatos digitales --y que, indudablemente, han facilitado sobremedida el desarrollo de las sesiones--, se debe dar a los dispositivos

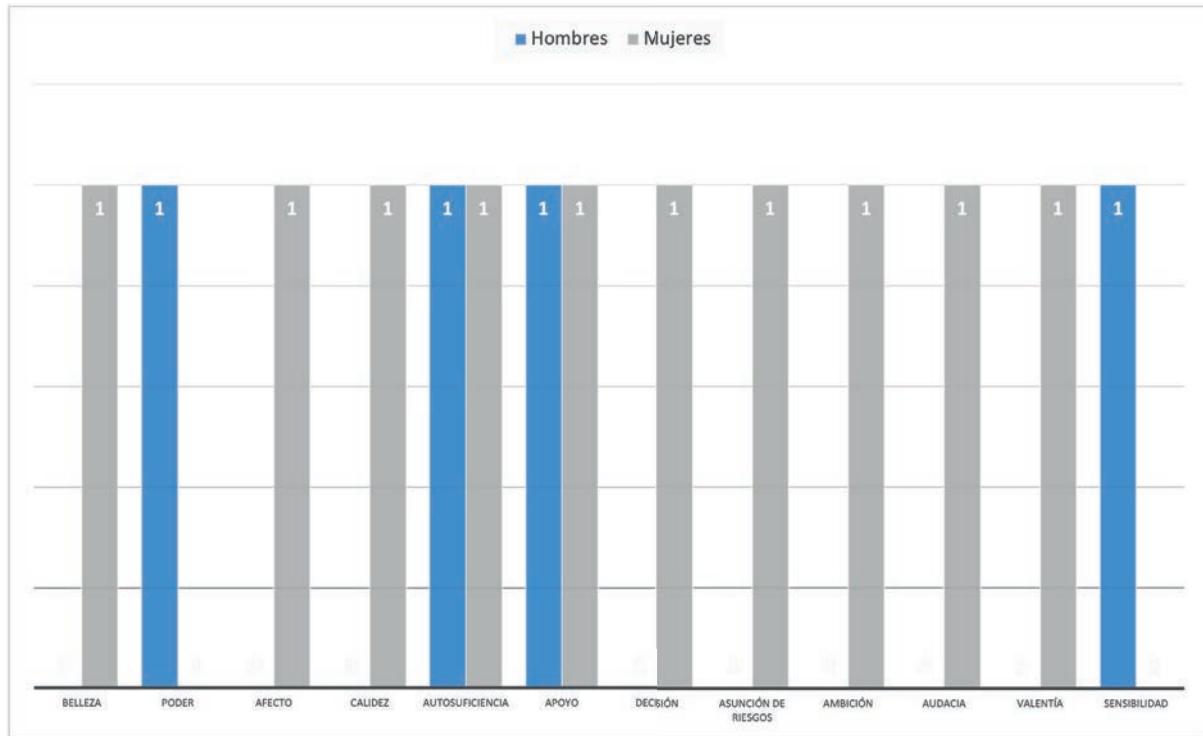
tecnológicos el lugar que les corresponde: aún se hace imprescindible la acción instructora del docente para hacer comprensible el lenguaje audiovisual y encauzar la carga imaginativa del alumnado hacia una adecuada presentación social (Cassell, 2004; Swan y Shih, 2005).

10.1.5. Estereotipos sexistas

Varios estudios avalan que la creatividad es necesaria para el progreso social y está presente en todas las facetas humanas de diversos modos: *process, product, person, place, persuasion y potential* (Kerr y Gagliardi, 2003; Kozbelt *et al.*, 2010; Runco y Pritzker, 2011; Sawyer, 2012). No obstante, pocas investigaciones han centrado su campo de acción en mujeres y minorías (Simonton, 1998, 2000). Los escasos resultados apuntan a que las diferencias de género en creatividad se deben, sobre todo, a aspectos ambientales y la carencia de registro de creaciones femeninas (Baer, 1999, 2005; Reiss, 2002; Simonton, 1992). La personalidad masculina es otro factor determinante porque posee cualidades de autonomía atadas a la metáfora de pensar *outside the box*, de igual manera que otros rasgos que se relacionan con el aprendizaje autodirigido, como aventura y autosuficiencia (Eagly y Steffen, 1984; Kanter, 2010; Strauss, 2012). Por el contrario, la mujer es sensible y colaboradora (Abele, 2003; Bakan, 1966; Eagly y Steffen, 1984; Spence y Buckner, 2000). Adicionalmente, está aceptada a nivel social, aunque sin evidencias científicas fehacientes, la presencia de *cognitive deficiencies* en razonamiento matemático para ellas y fluidez verbal para ellos (Halpern, 1989; Pinker y Spelke, 2005). Por suerte, hay autores que señalan valores culturales, roles sociales, el pensamiento sexista, prácticas de socialización, el matrimonio y la familia (trato diferenciado que reciben hijas e hijos) como los responsables de estas diferencias (Helson, 1990; Simonton, 1994). En definitiva, estas disparidades se erigen en motivos biológicos y socioculturales (Halpern, 2012; Kimura, 2000; Miller y Halpern, 2013; Pinker y Spelke, 2005). Por otro lado, otros autores consideran a las mujeres menos competitivas y más sensibles a comunicaciones interpersonales que sus colegas (Conti *et al.*, 2001; Gilligan *et al.*, 1990; Pool, 1994). Estos datos se reflejan en la muestra como se expone a continuación.

Gráfico 10.1.5.1.

Estereotipos sexistas y rasgos creativos (Gómez Alonso, 2004; Prentice y Carranza, 2002) (Tabla 6.5.1.)



Al igual que ha ocurrido con otros aspectos, a lo largo de las sesiones se han ido cambiando estereotipos sexistas presentes en argumentos obsoletos por modelos consistentes, a excepción de un conjunto de creencias normalizadas o arraigadas en la sociedad y alimentadas por medios de comunicación. La selección publicitaria no se ha producido de igual manera en ambos sexos. Los sujetos masculinos se han decantado por la eficacia (brevedad, concreción y utilidad) frente a los femeninos, que han priorizado los sentimientos (humanidad, solidaridad, superación personal, felicidad, amor). Si bien, en el razonamiento, los sujetos femeninos han cuestionado aspectos publicitarios desapercibidos para sus compañeros (veracidad). Las deducciones de sujetos masculinos y femeninos han diferido en cuanto al eslogan. Ellos lo han relacionado con el contenido global del anuncio, y ellas, con su identidad, deseos y principios. Ocasionalmente se ha debido esperar al final del anuncio para toparse con un *hashtag* que ha dado sentido y significado (personalidad, independencia) al eslogan (*"Rewrite the rules always"*).

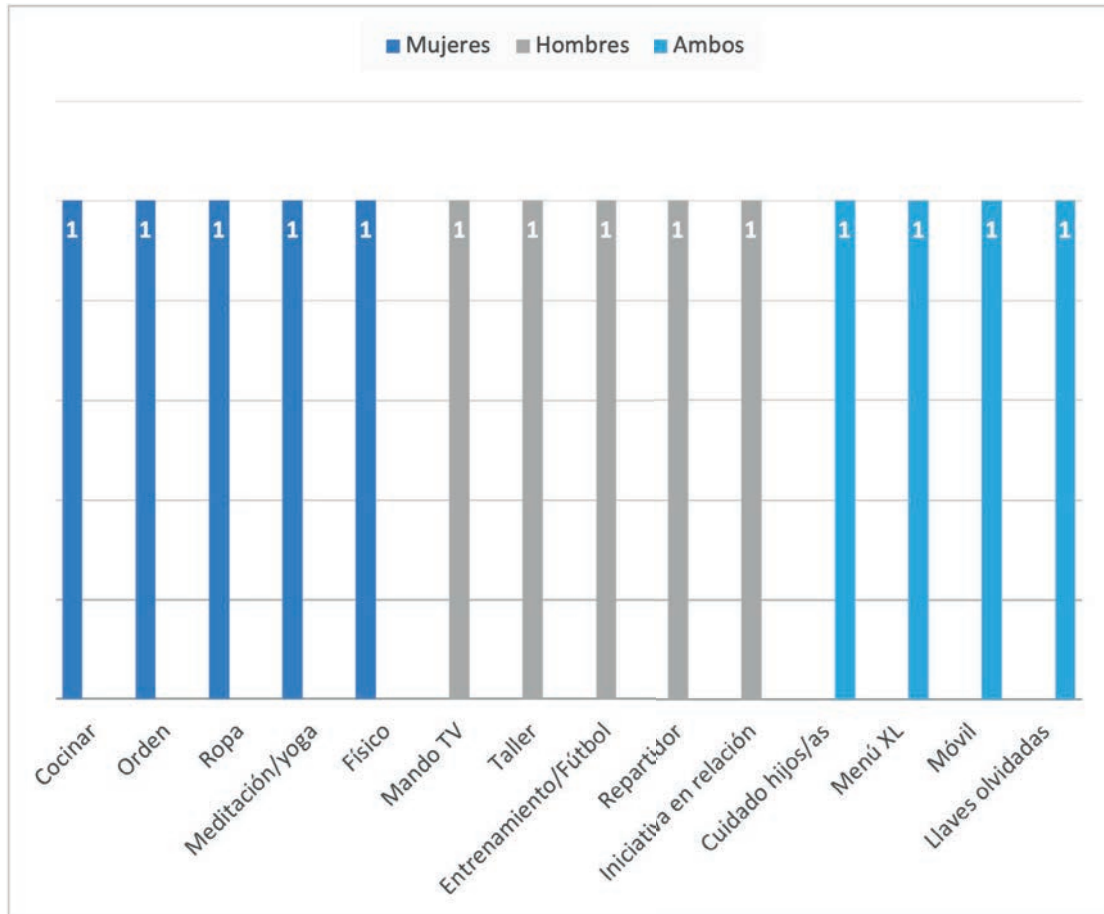
Los sujetos femeninos perciben negativamente los procesos evolutivos y productos ligados al desarrollo de su sexualidad. Los sujetos masculinos, sin embargo, parecen empatizar con ellas y abordar estos cambios con mayor naturalidad. En cualquier caso, ambos se han sentido indignados por la falta de consideración hacia la mujer que se muestra en publicidad. De la misma forma, han relacionado erróneamente algunos deportes y características físicas (pelo corto) con el género masculino. Esta dubitación ha coincidido con momentos en que se oculta el rostro o se muestra un personaje rejuvenecido (protagonista del iPhone 7) cuyo físico contrasta con el demandado por la sociedad actual (estilizado). Afortunadamente, esta porción de juventud no ha hecho distinciones entre deportes de género o la mujer ideal y la real (todas las mujeres eran guapas y femeninas). Es más, no se han fijado en las prendas de los personajes femeninos, que llevan ropa unisex, y han afirmado que, a primera vista, parecen chicos, lo que no impide que se hayan sentido identificados con ellas por su pronunciada personalidad (valiente, fuerte, sincera). Asimismo, han considerado que la elección de una determinada raza se debe a motivos estéticos del anuncio (contraste de color).

En lo que respecta a gustos literarios, los sujetos masculinos vuelven a hacer acopio de su racionalidad, decantándose por libros con más texto que imagen, al contrario que los femeninos, debido a la información adicional que aportan las ilustraciones. A ello puede deberse que, en sus narraciones, los sujetos femeninos innoven más en la creación de personajes. Algunas figuras ideadas por sujetos masculinos parecen sacadas directamente de cuentos populares (el rey: sin nombre, respetado, con barba y una corona brillante; Elsa: protagonista inspirada en *Frozen*). Son hombres temerosos y desconfiados por momentos, o mujeres protagonistas, seguras, inteligentes, habilidosas hasta el extremo de subordinar a los demás a su consejo (señor Morris) y atención (libros), protectoras y cuidadoras de personajes masculinos (M^a Dolores al señor Morris) pese a que ellos las protejan (acompañarla a casa). En contrapartida, el papel heroico no ha recaído en ellas. Ellos se sienten capaces de dejarlo todo por amor (trasladarse a vivir a otra ciudad junto a su familia).

Por el contrario, los sujetos femeninos incluyen personajes diversos: especialmente mujeres o niñas con gustos variados. Las principales son femeninas, pioneras, autónomas, listas, independientes, sabias, amorosas y protectoras, que evolucionan de recatadas a impactantes, y aconsejan a sujetos masculinos, aunque sean temerosas e inseguras en ocasiones. Pero las féminas reprimen la tristeza en personajes masculinos, les convierten en instructores de personajes femeninos, les atribuyen también autonomía y les eximen de las labores del hogar (máquina). Es decir, la fortaleza física y psíquica se ha seguido asociando con el género masculino. Ambos géneros han dotado a la mujer y al hombre de un rol protector. Las tareas del hogar se dirigen a las mujeres, y la muestra piensa que en ellas recae frecuentemente esta carga, lo que hace suponer que en sus hogares es así, salvo excepciones (uno de los padres tiene como afición la cocina y en su hogar trabajan equitativamente debido a la profesión de su mujer).

Gráfico 10.1.5.2.

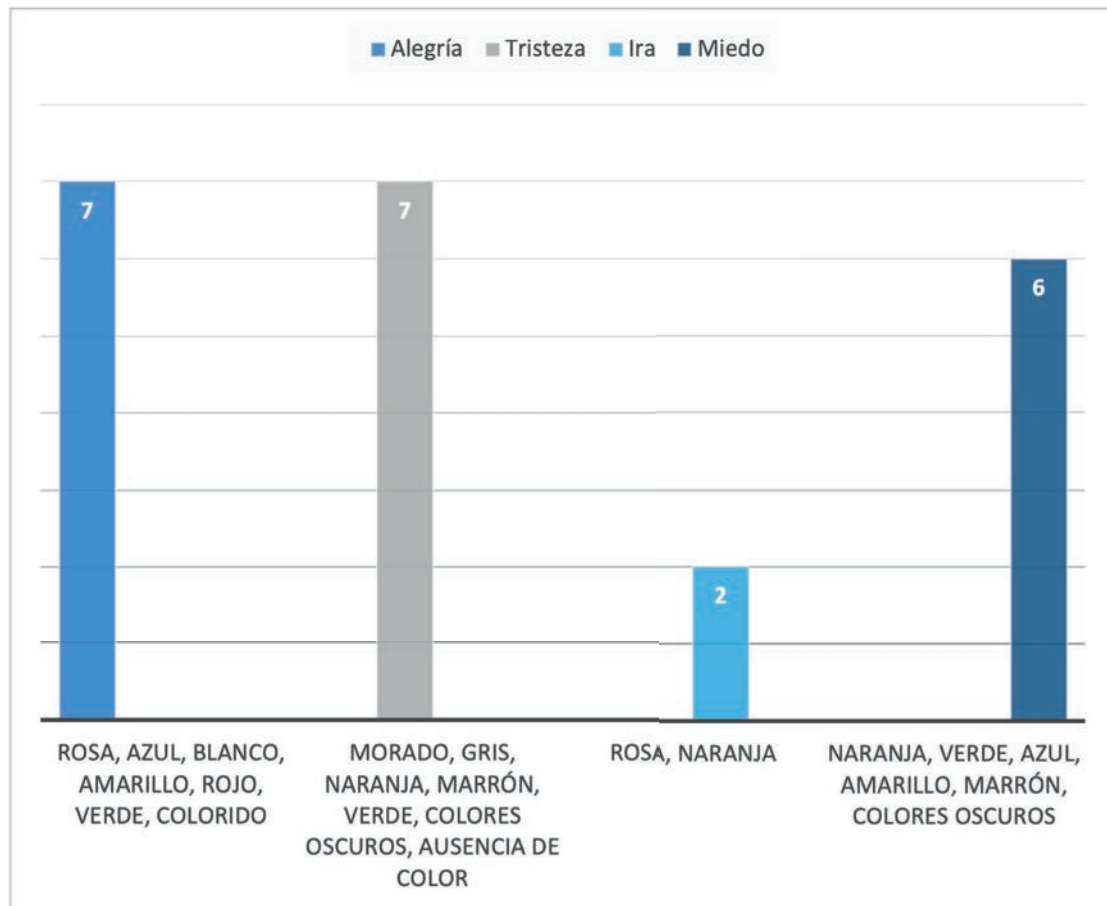
Tareas del hogar, aficiones y comportamiento por género (Tabla 4.6.1.)



Han vinculado sujetos y mascotas neutralmente (Pikachu y un perro a los chicos, y un delfín, un billete y una montaña rusa a las chicas). Las armas utilizadas y su funcionalidad para realizar acciones heroicas son las mismas para todos, nadie destaca por encima de los componentes del grupo, al igual que ocurre con el antídoto que restaura el mundo imaginario, del que todos son creadores. Las grabaciones de audio contienen, principalmente, voces femeninas. En pocas palabras, la presencia femenina no ha quedado relegada a un segundo plano, manteniéndose un clima ecuaníme entre ambos géneros. Por otro lado, asocian colores a la personalidad (la dama a colores llamativos como el azul, amarillo, rosa fluorescente) y a sentimientos positivos (amarillo, rosa, celeste), o los utilizan para diferenciar estancias (escenarios). Relacionan los colores oscuros con la tristeza y el malestar. Las chicas se siguen decantando por el rosa y colores claros asociados generalmente con el género femenino (azul, rosa y lila). El planteamiento de la historia colectiva se ha aproximado a uno feminista hasta tal punto que, en un recorrido visual por el único dibujo grupal, se aprecian las iniciales de los sujetos en colores neutros sobre un fondo blanco, aun cuando los colores azul y rosa correspondan a un chico y a una chica respectivamente.

Gráfico 10.1.5.3.

Asociación de colores con emociones: caso (Tablas 6.2.4., 6.5.2., 8.6.2.1., 8.6.2.2., 8.6.2.3.)



Independientemente de las causas, la realidad refleja una sociedad estereotipada en la que la actividad creativa de la mujer sigue considerándose de segunda categoría. Tampoco se han fomentado sus logros. Muy al contrario, se les han impuesto un conjunto de obligaciones personales. Muestra de ello es que la presencia de las mujeres en carreras STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*) sigue siendo minoritaria (Hathaway y Kallerman, 2012). Otro factor importante conforme a estos resultados es, precisamente, el debido fomento de la elección de carreras STEM en las nuevas generaciones femeninas, que tienden a querer desarrollar estudios relacionados con el rol protector y de ayuda mencionado (policía, detective, maestra de Infantil) a diferencia de sus compañeros (creador de videojuegos). Este tema merece especial atención, pues las profesiones futuras apuntan a las TIC como eje central. El relato en su esfera audiovisual promueve cambios a través de la comunicación interactiva, pero la sociedad no parece ser plenamente consciente de “the power of narrative”, que activa los hábitos de consumo y hace del receptor un “text reader” “viewsing” (*viewing + using*) hipertexto accesible a través de búsquedas (Chaves Gil, 2012; Harries, 2002, p. 172; Said, 1996/2001, p. 13; Toffler, 1980). Este hecho ha afectado

y sigue afectando, pese a la situación actual, al ámbito educativo, particularmente a un reducido grupo de docentes innovadores que ha intentado incorporar estas costumbres a su práctica mediante el uso de diversos tipos de aprendizaje (*learner-oriented, constructivist, exploratory*) que se oponen a la mentalidad educativa obsoleta, basada en la evaluación del alumnado, y al modo de obrar generalmente en el aula (Groundwater-Smith y Mockler, 2009; Lankshear y Knobel, 2003).

Los *mass media*, concretamente las redes sociales desde sus diferentes ámbitos (publicidad, fotografía, lectura, videojuegos...), acentúan estas desemejanzas a través de la exposición de prototipos o *hoped-for possible self* (García-Gómez, 2010; Huffaker y Calvert, 2005; Manago *et al.*, 2008; Seivick-Bortree, 2005; Sveningsson, 2007; Thelwall, 2008; Young, 2009; Zhao *et al.*, 2008). Se hace imprescindible el desarrollo de una educación mediática para evitar la imitación y reproducción automática de patrones patriarcales y la cosificación del cuerpo femenino, y favorecer así la creación de una identidad integral y equilibrada. Es esencial que se invierta, igualmente, tiempo y formación en el género masculino para que construya nuevas identidades apoyadas en relaciones colaborativas entre ambos sexos (Berger *et al.*, 1972/2015; Dyer, 1982; Lomas, 2003, 2008; Mulvey, 1975).

10.1.6. Emociones

La inteligencia emocional incluye capacidad de adaptación y relación, gestión de emociones y positivismo, y la educación emocional ayuda a adquirir estas competencias que forman parte de la evolución global del individuo junto a la empatía. De este modo, el clima propiciado en las sesiones ha provocado que el alumnado se haya comportado correcta y auténticamente (hasta el más tímido se ha mostrado desenvuelto), posibilitando un desarrollo eficaz y fluido de las sesiones y actividades propuestas. Una de ellas ha sido Rory's Story Cubes, en la que han continuado una historia ajena, y que ha puesto de manifiesto la importancia de dotar al alumnado de un acotado margen de decisión en el modo de aprendizaje. En este caso, el hecho de ofrecer varias opciones entre las que elegir una acorde a sus preferencias ha aumentado su motivación, a lo que se ha unido el vínculo afectivo implícito en el proceso. Asimismo, se han considerado las emociones asociadas con el pensamiento crítico, como el asombro (*wonder*), complemento de la imaginación según apunta el propio marco neurocientífico (Bulkeley, 2005).

El alumnado ha exteriorizado sentimientos mediante interacciones y ha activado procesos de pensamiento que han facilitado la comprensión, el desarrollo de la autonomía y la organización necesarias para abarcar un propósito común. Todo ello ha provocado la evolución del nivel de significación del alumnado y su progresión de lo denotativo a lo connotativo. Se han involucrado plenamente en procesos

narrativos, reflejo del trabajo con *spots* y el corto animado (asociación de globos con sentimientos para deducir cualidades, como ante los obstáculos de la vida). Como receptores han alcanzado un alto grado de empatía con el protagonista, lo que ha ayudado a absorber contenido moral y académico muy valioso, y como emisores han conformado historias de vida a pequeña escala en las que se reflejan aspectos ligados con su entorno escolar y familiar, sensaciones, gustos, emociones y opiniones sin enmascarar su propia personalidad, sintiéndose autores de su propia vida, pero incapaces de cambiar algunos aspectos, y alcanzando altos niveles deductivos.

La plena conciencia de la influencia que ejercen los *spots* sobre sus emociones a través de relatos ha posibilitado la comprensión de algunos mecanismos manipulativos presentes en la publicidad; la apreciación de mensajes valiosos que trascienden lo puramente comercial, como la superación de obstáculos externos e internos o relaciones de causalidad (perro al que se le quitan las manchas); la deducción de información y su relación con experiencias personales o extrapolación a su propia vida. Han sido capaces de relacionar escenas del cortometraje con sentimientos del protagonista, especialmente cuando este fija su mirada en el espectador. Por otra parte, la variación del color y la iluminación ha influido tanto en las emociones de los personajes como en las suyas (claustrofobia, dolor). Las han compartido a través de miradas cómplices y palabras favoritas que les hacen sentir bien, al igual que una historia divertida y con final feliz, o la práctica de expresiones artísticas (escuchar música o tocar un instrumento musical). Hasta han añadido planos dispares al presente vínculo entre el sonido y la imagen. Los instrumentos musicales (bombo, violín, piano) conllevan connotaciones optimistas (ánimo, fuerza, alegría), mientras que elementos opresivos (reja, valla) producen malestar (prisión, retención).

Familias y alumnado se han mostrado muy participativos, aportando claridad y detalle en un marco distendido, lo que ha proporcionado mucha información productiva y ha fomentado la cooperación mediante la descripción de momentos familiares en un tono cercano, sincero y, algunas veces, hasta humorístico, factores clave para la consecución de resultados fiables. Se han entrevistado nervios iniciales que se han ido disipando a medida que han avanzado las entrevistas. Para reducirlos, los últimos sujetos incorporados a la muestra la han realizado junto a veteranos, lo que ha dado muy buen resultado. La compañía y el contenido de las preguntas ha disminuido su nivel de autoexigencia, que se ha reflejado en el tono y longitud de las respuestas. De ello se puede deducir que el debate y el trabajo en grupo es fundamental en la enseñanza, pues expande conocimientos, enriquece la colaboración, solidaridad y empatía, y posibilita el tratamiento de temas personales (conflictos internos) que no se contemplan en la enseñanza y que desencadenan reacciones (temor, desesperanza, felicidad, miedo, curiosidad...) diversas y cruciales para un correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Creatividad, juego y afecto están vinculados de forma natural a la creación de historias (Russ, 2004). En otras palabras, un aprendizaje efectivo requiere de estos componentes (Bryk, 2012). Es más, cualquier tipo de vínculo afectivo, ruptura del enfoque unidireccional o reconocimiento a su esfuerzo complementario a las tradicionales calificaciones supone un excelente acicate para el compromiso y propicia un cambio de actitud, ayudando a retener procesos físicos como el cansancio, el hambre o incluso el dolor. Asimismo, impacta positivamente en el desarrollo de la educación emocional a modo de reflexión consciente, autorregulación y motivación que accionan la toma de decisiones y participación en un buen ambiente, favorece la resolución de conflictos y anima a la personalización de contenido. A fin de cuentas, ayuda a la configuración de la personalidad.

En suma, se debe incorporar la tecnología al ámbito educativo, permitir la evolución del alumnado de receptor a prosumidor (lo que aumentará la motivación y el rendimiento), e intentar generar cambios pedagógicos y organizativos.

10.2. ENTREVISTAS FINALES

En un primer momento, al menos hasta el pasado año 2020, los cambios sociales actuales no han tenido la repercusión esperada en el sistema educativo en cuanto a currículum, formación docente, cualificación del alumnado, recursos, estructuras organizativas ni comprensión de la calidad educativa. Los componentes de la educación siguen siendo los mismos, aunque alterados cronológicamente: alumnado del siglo XXI que procesa la información de manera multimedia, profesorado del siglo XX y una enseñanza del siglo XIX. Ahora se aprende en diferentes escenarios (contextos formales, no formales e informales) que se deben configurar con ayuda de las TIC, sus ventajas y posibilidades, lo que supone que el aprendizaje sea cada vez más abierto, social, colaborativo, visual, descontextualizado, ubicuo, personalizado, rizomático y móvil, mezcla de lo analógico y virtual. Esta realidad ha trascendido a la muestra y sus familias del modo que se describe en los siguientes apartados.

10.2.1. Gustos y aficiones

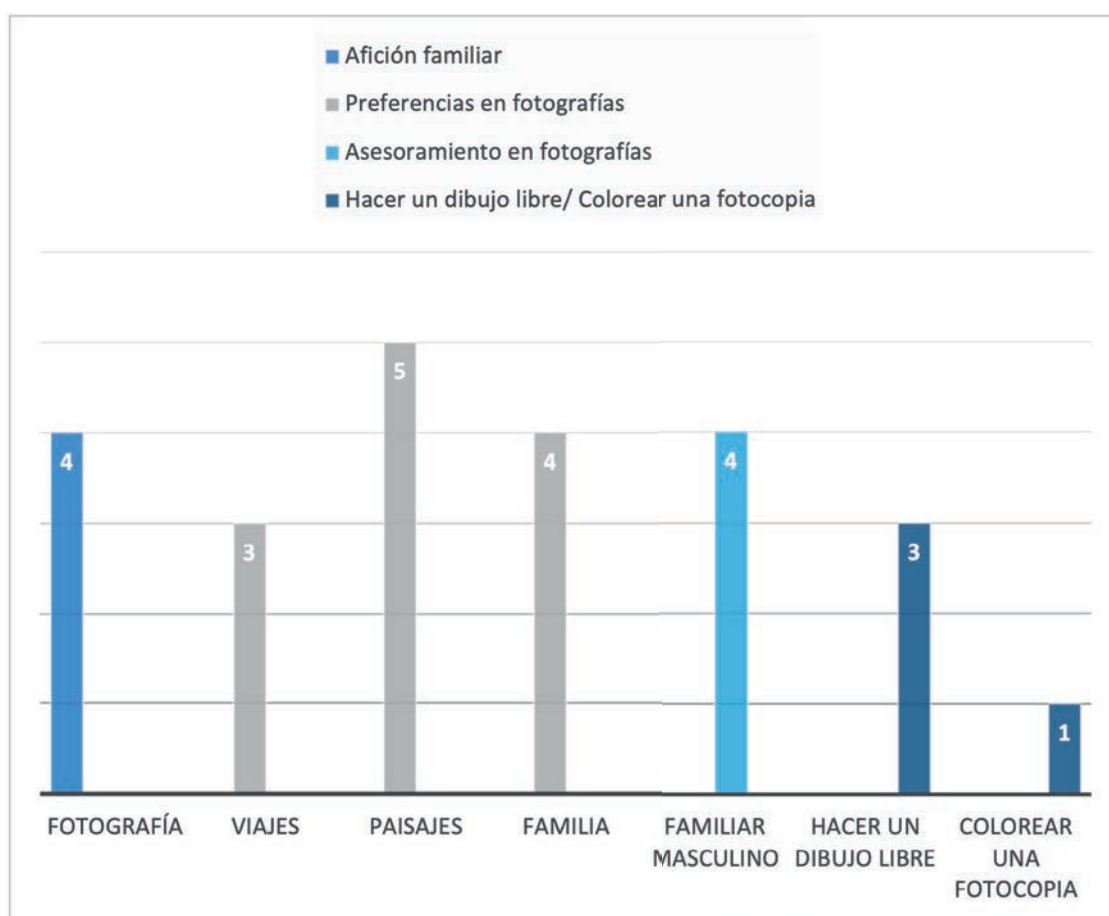
Como se evidencia en las entrevistas finales, son asiduos consumidores de temáticas literarias (deporte, intriga, magia y amistad) impulsados, muchas veces, por los gustos a los que somete la sociedad de consumo. En sus hogares, los libros tienen *más texto que imagen*. Les atrae todo contenido ligado a herramientas tecnológicas (libro en 3D o realidad aumentada - IMAG•N•O•TRON) por más que se trate de una mera virtualización del analógico (lectura en formato *ebook* y desde la *tablet*). Sin embargo, valoran la lectura: ven los libros como maestros que enseñan grandes consejos de vida (querer y entender a una persona, no meterte con ella). Algunos de sus libros favoritos han trascendido de la literatura a la gran pantalla (*Harry Potter*, *El Principito*). Pero la presencia del videojuego y el móvil en el hogar disminuye el tiempo de lectura y las propias familias reconocen la utilidad de los aparatos tecnológicos para facilitar la vida cotidiana y proporcionar conocimiento. La muestra, por su parte, afirma que le gusta más, le hace más feliz y utiliza más la tecnología que un libro. Además, aprecian la libre expresión: en su mayor parte prefieren realizar un dibujo libre a simplemente colorearlo. El sentido de la perfección está más presente en sujetos femeninos, más propensos a decantarse por el copiado frente a la reproducción de una imagen mental carente de nitidez, lo que evidencia la necesidad de implementar actividades activas y constructivas en lugar de pasivas y memorísticas. La educación sigue siendo, en gran parte, formal e intencional, unidireccional y medida, con instituciones que ofrecen respuestas correctas y duraderas, cuando la realidad es otra bien distinta.

La cuestión es que el tema de la imagen les interesa, no obstante, sujetos y familias desconocen el género del álbum ilustrado. En efecto, las familias afirman tener más fotografías que libros o cuadros.

Tienen cámara y son aficionadas a la fotografía, pero utilizan el móvil para hacerlas. Conjuntamente, el alumnado asegura que disfruta haciendo fotos. La fotografía, asequible a través de la cámara del móvil e impulsada por redes sociales como Instagram, adquiere un estatus superior a otras formas de transmisión de mensajes visuales.

Gráfico 10.2.1.1.

Aficiones, fotografías y dibujos (Tablas 9.3.5., 9.3.7.)

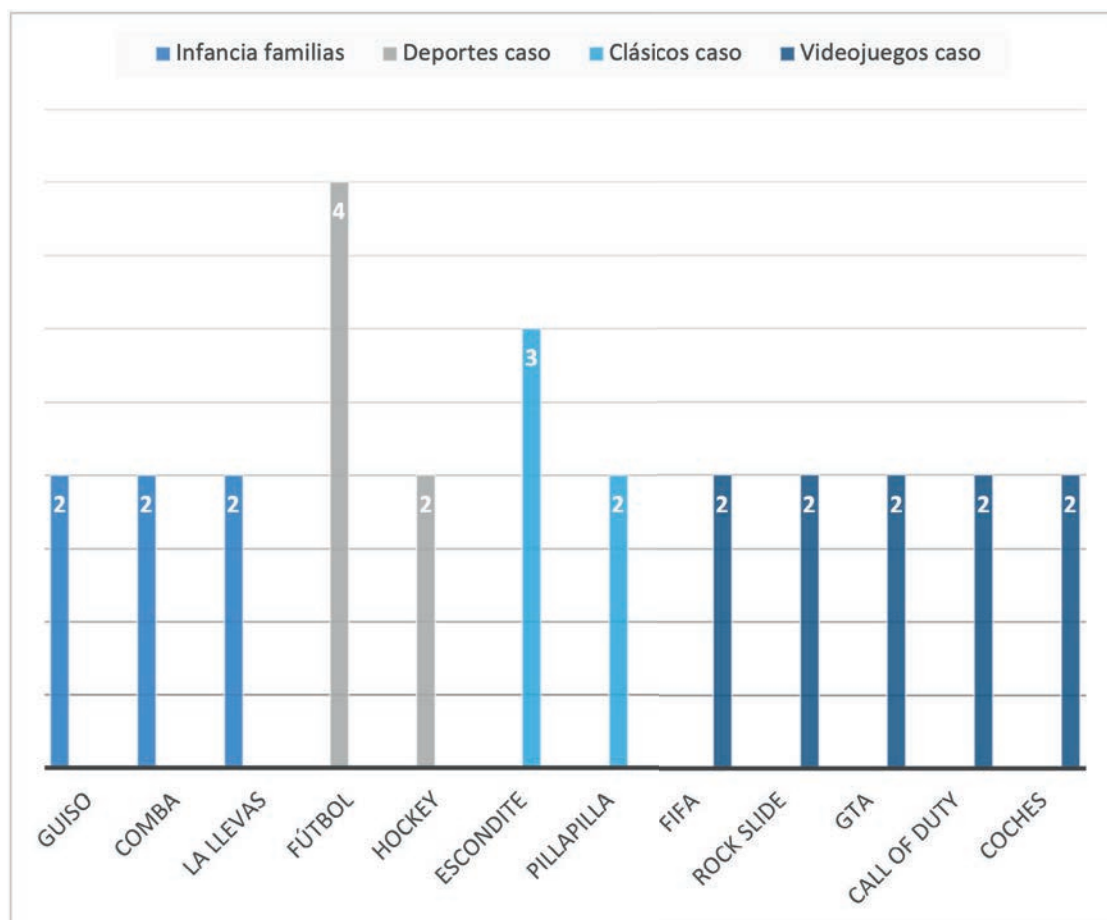


El salto generacional ha quedado patente en sus preferencias lúdicas, persiguiendo los juegos de las familias en su infancia dos tipos de efectos: prácticos y recreativos, que a menudo implicaban la creatividad. Los ordenadores se consideran meros portadores de videojuegos, son un arma de doble filo en el fomento de la imaginación debido a su uso para fines lúdicos pero violentos, o didácticos y creativos. En cambio, los gustos diversos de la muestra por los juegos fluctúan entre juegos de mesa acompañados de amigos y familiares, juegos clásicos, y los asociados con aparatos tecnológicos. Solo uno de los cinco sujetos ha afirmado no jugar a videojuegos, pero le gusta pasar tiempo con el móvil, que contiene juegos. Eso sí, prefieren los videojuegos a los juegos, pero algunos sujetos femeninos

priorizan bailar o salir a la calle. En general, su opinión con respecto a los videojuegos es positiva, y mencionan el idioma, la temática y las normas de convivencia como ventajas. Los videojuegos forman parte de la cultura y pueden servir para comprender el sentido de imágenes y procesos mediáticos, aparte de llevar a un equilibrio en el proceso creativo. Sin embargo, la imagen que de ellos se nos ofrece es negativa, como así lo muestran las opiniones vertidas por las familias. Sus opiniones enfrentadas oscilan entre la pasión que despiertan, sus efectos (adicción, competición, violencia, obesidad, fomento de la creatividad) y la cantidad de tiempo empleado en ellos. Afirman que el juego puede integrarse en momentos de interacción familiar, aunque depende del juego (didácticos, *Minecraft*) y del momento. Se quiera o no, juego y cotidianeidad están indisolublemente anexados, al igual que juego y fantasía, lo que deriva en “realidades alternativas” con efectos interactivos, repetitivos y placenteros de los que se puede sacar provecho (Grodal, 2004; Rouse, 2004; Silverstone, 1999; Warde, 2005).

Gráfico 10.2.1.2.

Juegos favoritos: caso y familias (Tablas 9.3.9., 9.3.11.)



Precisamente, el trinomio gamificación, juego y humor permite asumir riesgos irreales en mundos virtuales, lo que conduce a enfrentar asuntos de manera diferente a la habitual (Coman, 2006). Una pieza de este proceder puede ser un desafío, un acontecimiento inesperado o una situación adversa, siempre afrontados con una mente abierta, teniendo presente que las adversidades forman parte del guion y siempre hay una salida, pese a que sea paliativa. Las soluciones no se agotan, se exploran accediendo a la periferia de los esquemas mentales. Muchas veces, un correcto planteamiento supone media solución (Dewey, 1910). Lo que se debe evitar, en cualquier caso, es el uso de nuevos medios para perpetuar idénticas prácticas educativas monótonas y obsoletas (Rogers, 2010).

10.2.2. Creatividad

Las familias aseguran que sus hijos tienen que usar la imaginación (diferenciar, argumentar, leer), y que están descontentos con el papel de la enseñanza en este aspecto. En parte, depende de la labor del docente. Este dictamen, aunque severo, no sorprende, teniendo en cuenta que los contextos educativos fomentan la reproducción en lugar de la creatividad a través del sentido del logro (Alencar, 2001, 2007, 2009, 2011; Ames, 1992; Piske y Stoltz, 2013; Piske *et al.*, 2014; Winner, 1998). La imaginación es necesaria para el funcionamiento integral del cerebro y para la regulación emocional: percibir y usar emociones de manera adecuada (*emotional intelligence*) mediante la empatía y el humor, este último vinculado con efectos positivos a nivel psicológico y fisiológico (Geher, 2004; Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990). Está comprobado que su uso educativo mejora el rendimiento, el clima, la libre expresión y la consecución de competencias y objetivos (Perandones *et al.*, 2016). Sin embargo, se considera un elemento disruptivo y algunos docentes temen que compañeros y alumnado infravaloren su práctica como consecuencia de la inserción del mismo en sus lecciones. González Ynfante (2009) afirma que un uso eficaz y puntual, “teniendo tacto en su elección, medida en su inclusión y funcionalidad en su aplicación didáctica” es la clave del éxito (Laborda, 2006, p. 39). “No hay duda de que emplear el humor implica un riesgo, y que puede tener efectos negativos, pero lo mismo podría decirse de cualquier buena herramienta, desde el martillo hasta el automóvil” (Jáuregui y Fernández Solís, 2006, p. 51).

La creatividad une emociones e intelecto en diversos campos, como exhibe *the theory of multiple intelligence*, mas siempre dentro de unas pautas impuestas social y culturalmente (Gardner, 1999; Kemper, 1978; Vygotsky, 1994). Ciertamente, su desarrollo requiere poner en funcionamiento el pensamiento, formular hipótesis y superar barreras en un ambiente sincero y receptivo. Dicho de otro modo, la denominada *cultura colaborativa* exige un compromiso emocional presente en un entorno productivo y confiable que se consigue mediante el juego (Abrams *et al.*, 2003; Adler, 2001; Bierly *et al.*, 2009; Bstieler y Hemmert, 2010; Evans y Wolf, 2005; López *et al.*, 2004; Middel *et al.*, 2006; Russ

et al., 1998). El inconveniente reside en que se tiende a vincular el ordenador a momentos lúdicos y el aprendizaje no es uno de ellos: el alumnado piensa que es posible aprender en actividades supervisadas para no correr el riesgo de meterse en juegos. Parecen desconocer el uso de aplicaciones educativas lúdicas y vídeos didácticos, pero aluden indirectamente a la modalidad *Flipped Classroom* (en la que, mencionan, el docente enviaría la tarea a realizar en casa por correo electrónico). Elementalmente, este modelo consiste en invertir el orden de acciones de un aula tradicional: primero, antes de clase, tendrían lugar explicaciones mediante vídeos u otros recursos, por ejemplo, *Khan Academy* (Khan, 2006); después, en clase, se realizarían debates y proyectos, y se desarrollarían habilidades cognitivas; por último, nuevamente fuera del contexto educativo, se repasaría y comprobaría el contenido asimilado (Bloom *et al.*, 1956; Tourón y Santiago, 2014; Tucker, 2012).

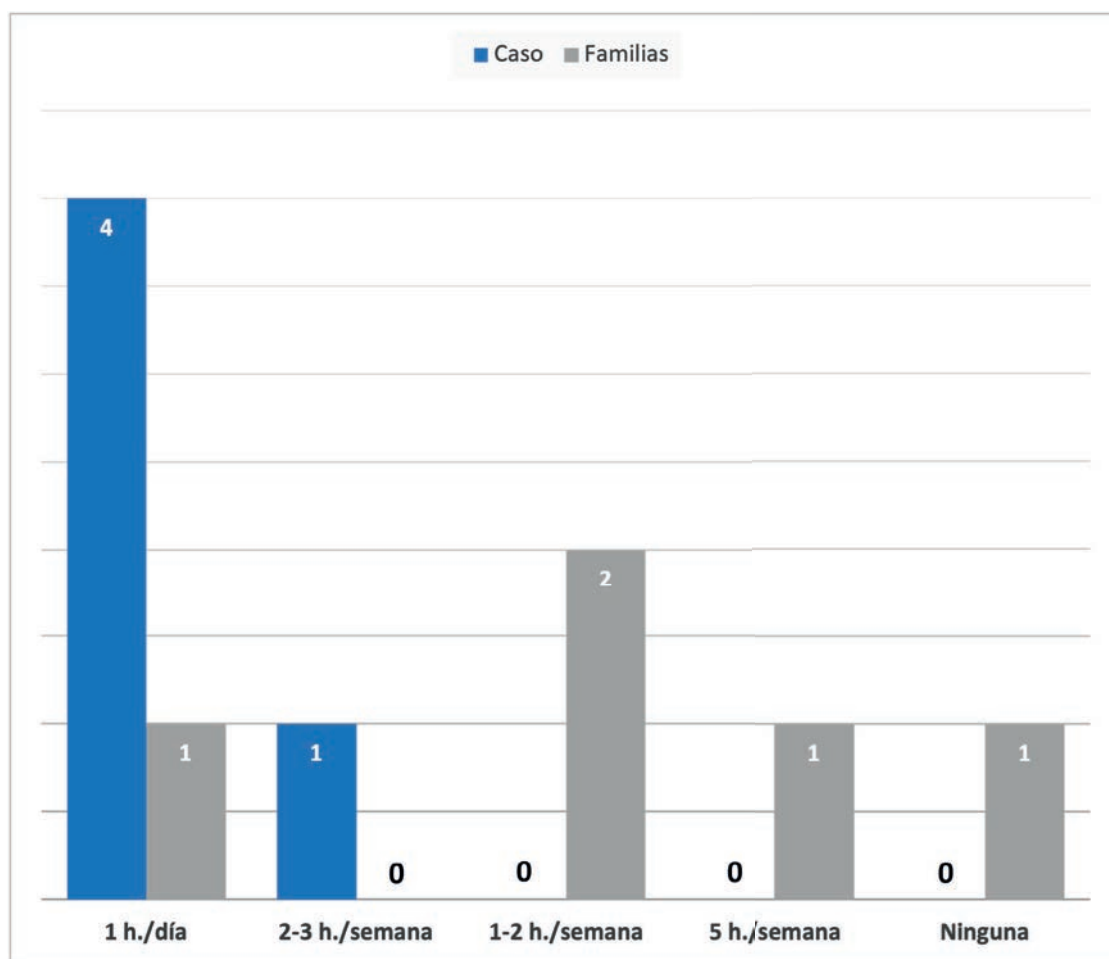
Varios son los estudios que corroboran la ineficacia de la norma tradicional en cuanto a la mera recepción y reproducción de contenidos y el empleo de tiempo fuera del horario escolar para el desarrollo de habilidades y actividades (Bergmann y Sams, 2012a; Hartley y Cameron, 1967; MacManaway, 1970). El logro *flipped* consiste en haber convertido la clase tradicional en proyectos de equipo mediante actividades y ejercicios prácticos, lo que requiere un esfuerzo costoso que compensa la conjunción de prácticas activas presenciales y virtuales (Du *et al.*, 2014; Hill, 2013). Pero no hay práctica idílica y entre las limitaciones de las *e-Activities* se encuentran la dependencia del ordenador y la conexión en red, su semejanza a las presenciales, la carencia de formación previa y la falta de adecuación a entornos tecnológicos, lo que ha revelado la actual brecha digital. La falta de formación docente repercute en la calidad de la enseñanza y la opinión de las familias. El alumnado *millennial* posee frecuentemente un conocimiento de las nuevas tecnologías superior al del profesorado. Se debe invertir en formación, no solo a nivel tecnológico o instrumental, sino metodológico. Es decir, no basta con acceder a información, sino que hay que aprender a seleccionarla, organizarla y evaluarla. En consecuencia, el profesorado se desenvolverá con soltura en este nuevo entorno y perderá la inseguridad frente a la tecnología educativa. La falta de presupuesto no es excusa, pues es posible la selección formativa de aquellos encargados de impartir esa franja horaria y ellos, a su vez, pueden ser los encargados de enseñar las habilidades adquiridas al resto del claustro.

Trascendiendo el rol de investigadora y posicionándome en el de docente, debo señalar que no basta con autoformación, intuición, experiencia y buenas intenciones, sino con procesos reales y realistas llevados a cabo desde las instituciones educativas por personas del mismo gremio y con pleno conocimiento de las necesidades y limitaciones a que nos enfrentamos día a día, que sean capaces de crear experiencias extrapolables a distintos niveles, circunstancias y estratos sociales. De esta suerte, se logrará no solo sacar el máximo partido a todo el potencial de las TIC, sino adaptarlas a cada entorno educativo (TAC – Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento) para potenciar la implicación del alumnado (TEP – Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación).

Opinan que nuestro país está muy atrasado en este sentido y hay mucho por hacer porque las tecnologías son el futuro y hay que ponerse al día. Solo una familia se ha mostrado reticente a que el colegio se ocupe del estudio de la imagen con ayuda de las TIC; las demás lo consideran creativo, positivo, innovador y motivador, y piensan que su enseñanza debe abarcar desde primaria hasta el período universitario en un margen temporal amplio. El inconveniente es la falta de tiempo, que puede subsanarse asociándolo con otras asignaturas. No se han mostrado conformes con que el móvil se lleve al colegio, pero consideran inevitable que llegue ese momento.

Gráfico 10.2.2.1.

Número de horas que debería dedicarse al estudio de la imagen: caso y familias (Tabla 9.6.6.)



Los cambios tecnológicos implican transformaciones pedagógicas, organizativas y políticas. Si bien existen experiencias innovadoras cada vez más generalizadas que fomentan un aprendizaje activo, abierto y colaborativo, y que permiten tomar como referencia su buen hacer en escenarios, formación y modos de aprendizaje (buscar, filtrar, seleccionar, organizar, generar contenidos,

compartir, comunicar, interaccionar), se exige que el docente esté en continua adaptación, cuando lo verdaderamente importante es el proceso, no el producto, esto es, la distancia cognitiva, no la presencial. Actualmente, los conceptos espaciales y temporales no existen. De hecho, los desajustes temporales se reflejan por igual en actividades analógicas o digitales: en las primeras por falta de motivación y en las segundas por exceso. En una ocasión, han tenido que finalizar las narraciones digitales en casa.

Los problemas técnicos (correo electrónico, *pendrive*) dificultan el trabajo, así que se ofrece la alternativa de entregar los materiales impresos o en formato analógico. Finalmente los he obtenido también en formato digital. Otro error muy extendido es limitar el uso educativo de los dispositivos tecnológicos a la digitalización de los materiales utilizados en la clase presencial, por lo que a menudo se considera la enseñanza por ordenador de inferior categoría que la presencial, cuando evidentemente la calidad se mide en términos de variabilidad, progresiva dificultad, racionalidad temporal, trabajo individual y grupal, establecimiento de normas claras, especificación previa de criterios de evaluación, *feedback*, contacto con el docente, consonancia con objetivos, y establecimiento de actividades interesantes, útiles y adecuadas al nivel educativo del estudiante. Para ello, centros y familias deben ser permisivos en el uso de recursos virtuales necesarios en momentos puntuales (correo electrónico) y dotar de ayudas y dispositivos electrónicos propios con aplicaciones gratuitas realmente útiles que permitan una interacción didáctica sujeto-herramienta. En realidad, es necesaria una enseñanza en finanzas que sirva para establecer prioridades de manera racional a todos los niveles. Debemos dejar atrás prejuicios en consideración a la necesidad de la presencia sistemáticamente física del profesor para que se produzca aprendizaje. Asimismo, es importante aumentar la conectividad y desarrollar la competencia digital y la creatividad. El aprendizaje de contenidos abstractos no proporciona un conocimiento social real. En este sentido, la unión de narrativa y tecnología deriva en el desarrollo de lenguaje y cognición mediante un proceso de autoexpresión guiada, pues el alumnado cree que domina el panorama interactivo, cuando no es así (Marsh, 2004; O'Mara y Laidlaw, 2011; Rowan y Honan, 2005; Vygotsky, 1978). Por consiguiente, se impone la planificación de tareas en que el alumnado maneje contenido digital con el objeto de crear un texto multimodal, sin olvidar la faceta lúdica necesaria para incentivar cualquier actividad. El sistema educativo siempre ha realizado preguntas que llevan aparejadas la respuesta, cuando hay múltiples soluciones para un mismo contratiempo (Seelig, 2017). Con razón Robinson (2015) afirma que las escuelas matan la creatividad. Así que se propone, para empezar, el desarrollo de *ideas racimo* (generar, seleccionar y combinar), en forma de *brainstorming* o mapas mentales, alejadas de las rutinas de pensamiento y con su propia lógica interna. Son escasas las investigaciones sobre esta cuestión, en la que cabría ahondar.

10.2.3. Tecnologías en el hogar y en familia

Pocas familias han tenido contacto con dispositivos electrónicos en su niñez. Los juegos de este tipo se limitaban a las máquinas de bares. Hoy por hoy, juegan con sus hijos y muestran una buena predisposición a los videojuegos, pero las obligaciones diarias limitan el tiempo de ocio disponible. Tampoco consideran positivo dedicarles demasiado tiempo, dado su carácter práctico pero adictivo, así como el riesgo de aislamiento. Efectivamente, el temor y la edad son dos factores que determinan el rechazo a las nuevas tecnologías. Opinan que las cosas antiguas no se deben perder, pues los dispositivos electrónicos nunca podrán sustituir la unión y diversión de los juegos tradicionales: los niños pasan más tiempo en casa que en la calle jugando con sus amigos, moviéndose y distrayéndose. Los juegos físicos de la *Wii* tampoco se asemejan a la actividad al aire libre y producen lesiones. No se juega ya a la comba, el elástico o el guiso. Son cosas nuevas, innovadoras, divertidas y entretenidas porque las conocen, sus amigos hacen lo mismo y están de moda.

La muestra se siente muy unida a sus familias, que han incorporado el uso de dispositivos electrónicos a la rutina diaria y dan un voto de confianza a sus hijos, contrario al miedo que les genera (novedad). Algunas familias opinan que esta rutina no fomenta la imaginación, autoestima y confianza porque no hablan, conversan ni presentan distintos puntos de vista, aunque al igual que ocurre con los videojuegos, depende de las aplicaciones y juegos utilizados. Por más que lo digital suponga progreso y avance, acarrea el establecimiento de limitaciones en su manejo y continuas llamadas de atención para que también dediquen su tiempo a otras tareas. Persiguen el contacto familiar mediante el control del tiempo y forma de uso.

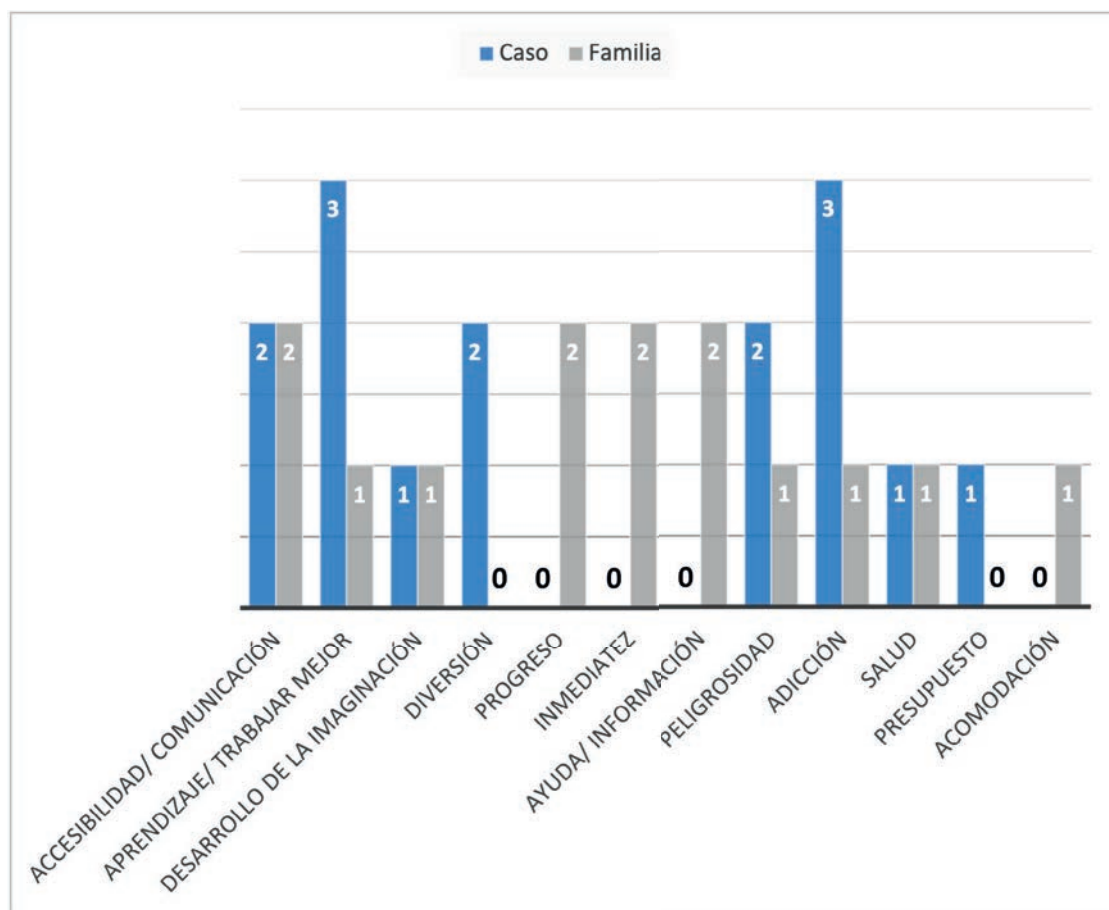
El alumnado utiliza los aparatos electrónicos todos los días durante dos o tres horas (Instagram, WhatsApp, fotos, Panda Pop...). Solo paran cuando llega el momento en que no saben qué más hacer. Los consideran aliados de la imaginación (búsquedas en Internet, apertura de mente, relajación mediante mandalas o juegos de Matemáticas...), pero no cambiarían estas herramientas por expresiones de afecto, aun cuando querrían poder compatibilizarlas. Muchas familias no entienden los videojuegos ni quieren jugar, tampoco juegan a juegos tradicionales normalmente. Por añadidura, consideran su conducta ejemplo para sus hijos. No son partidarios de que tengan móvil, pero, si sus amigos y compañeros lo tienen, puede suponer su exclusión, y encuentran ventajas en un uso responsable: las cosas usadas correctamente son positivas. Además, se debe proporcionar a los hijos herramientas que les posicionen en las mismas condiciones que a los demás. Reconocen que el potencial del móvil es enorme (pagos, descuentos, fotos, citas...) y las tecnologías sirven para comunicarse con personas de otros países (China, Japón, Estados Unidos...), algo impensable tiempo atrás. Ciertamente, el 5G está

por llegar y comportará grandes cambios en *el Internet de las cosas*, que acarrearán la imposición de nuevas medidas legislativas, dado que la inteligencia artificial estará presente en todos los ámbitos y niveles de la vida, y “la rapidez con la que accedemos a la información, con la que conseguimos o deseamos nuevos productos exige que asumamos riesgos y seamos creativas e imaginativas” (Borda Crespo, 2013, p. 18).

Según la muestra, entre las ventajas de cualquier dispositivo electrónico figuran, precisamente, su accesibilidad, fácil manejo, aporte de ayuda e información, desarrollo de la imaginación y mayor diversión que la lectura. En suma, aprender más y mejor, pese a que haya que tener cuidado con la seguridad del dispositivo (virus) y usuario (peligro, secuestro), la salud del usuario (oído y vista), el presupuesto de algunos juegos y la adicción (conscientes de que engancha mucho y no pueden parar, de ahí la intervención familiar). Las familias enfocan las ventajas de los dispositivos electrónicos (agilidad, idioma universal, trabajar mejor, optimizar el tiempo) desde perspectivas de inmediatez, utilidad (dudas, contacto con amistades, auxilio en momentos puntuales, fomento de la imaginación y ayuda en el proceso de creación trasladando las ideas mentales a formato digital) y progreso (avance para la humanidad). Mencionan como factores adversos el sensacionalismo (debería estar prohibido), la adicción (control del tiempo de exposición al móvil), la salud (radiaciones), la obligatoriedad (llevarlo siempre encima), la acomodación (falta de memorización porque todo está grabado), el anonimato (insultos y falsas identidades) y la falta de bienestar económico (pérdida de puestos de trabajo).

Gráfico 10.2.3.1.

Ventajas e inconvenientes de los dispositivos: caso y familias (Tablas 9.7.2., 9.7.4.)



El uso de dispositivos electrónicos para acceder a redes digitales, medios interactivos o transmedia es, por tanto, una realidad en los hogares, donde se aplican estrategias informales de aprendizaje, como la imitación. Por ello, es conveniente su uso didáctico y planificado unido a la puesta en práctica de un elaborado proceso de alfabetización multimodal. Las familias, muchas de ellas autodidactas tecnológicas, deben involucrarse en el proceso de creación de nuevas rutinas digitales mediante la observación de los hábitos de sus hijos, el control del tiempo de exposición y los contenidos a los que acceden. Y es que los cambios sociales nos han colocado en una sociedad del conocimiento que modifica nuestras vidas. Actualmente, las tecnologías residen en cuatro puntales que constituyen el universo GAFA: Google, Apple, Facebook y Amazon, y que se usan para la transmisión de habilidades socioemocionales y cognitivas, esto es, se puede acceder a gran cantidad de información mutante a través de mecanismos tecnológicos accesibles a todos, lo que ha generado la necesidad de “aprender a aprender” mediante un procesamiento profundo de la información presentada (Galloway, 2018). Estos cambios demandan la adaptación a nuevas experiencias a través de la adquisición de competencias del siglo XXI que llevan envueltas nuevas herramientas y formas

de pensar, y maneras de trabajar, vivir y ver la sociedad y, por ende, la educación. El hecho de ser humano no comprende tener desarrolladas estas habilidades, aun cuando las máquinas las posean.

Entre las aplicaciones que más utilizan, se encuentran YouTube, Google, Musical.ly, Música, WhatsApp, Instagram, Juegos, correo y videojuegos. Por lo general, las familias utilizan mayor número de aplicaciones y más variadas que sus hijos. Los sujetos masculinos se han puesto al día en tecnología dada la demanda social y aprovechan todo el potencial de sus dispositivos electrónicos. La muestra de alumnado tiene su propia cuenta de Instagram y cuelga vídeos en YouTube. Intenta subir contenidos originales y cuenta con referentes familiares (hermana). De la muestra de familias, solo dos sujetos afirman tener Instagram para seguir a sus hijos e informarles de posibles peligros cibernéticos. No utilizan aplicaciones por falta de tiempo y tampoco les gusta subir fotos. Aseguran que la creatividad se encuentra en las personas y no en las herramientas tecnológicas, y que las fotos que se cuelgan no son originales: se basan en lucirse frente a los demás o mostrar rutinas, y que las historias se desarrollan con lápiz y papel.

Gráfico 10.2.3.2.

Aplicaciones: caso y familias (Tabla 9.3.14.)

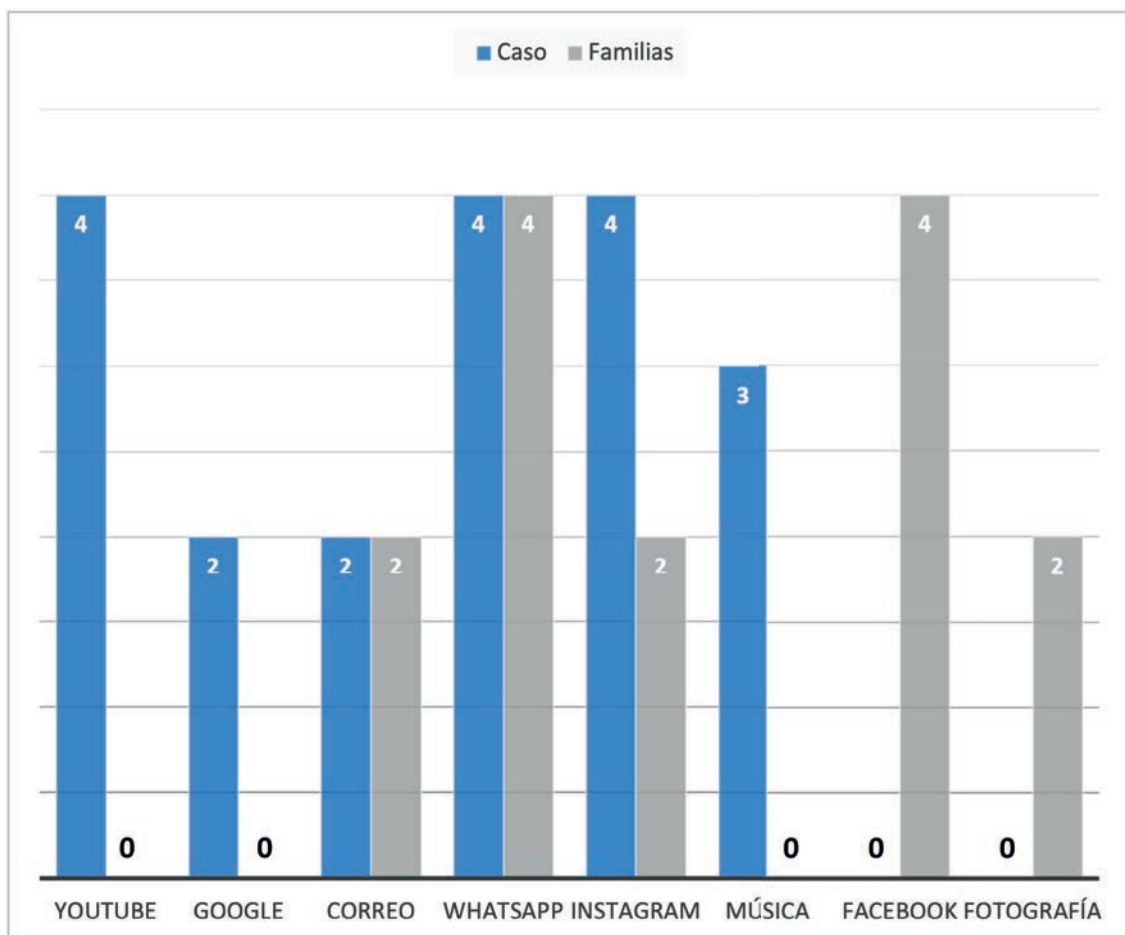
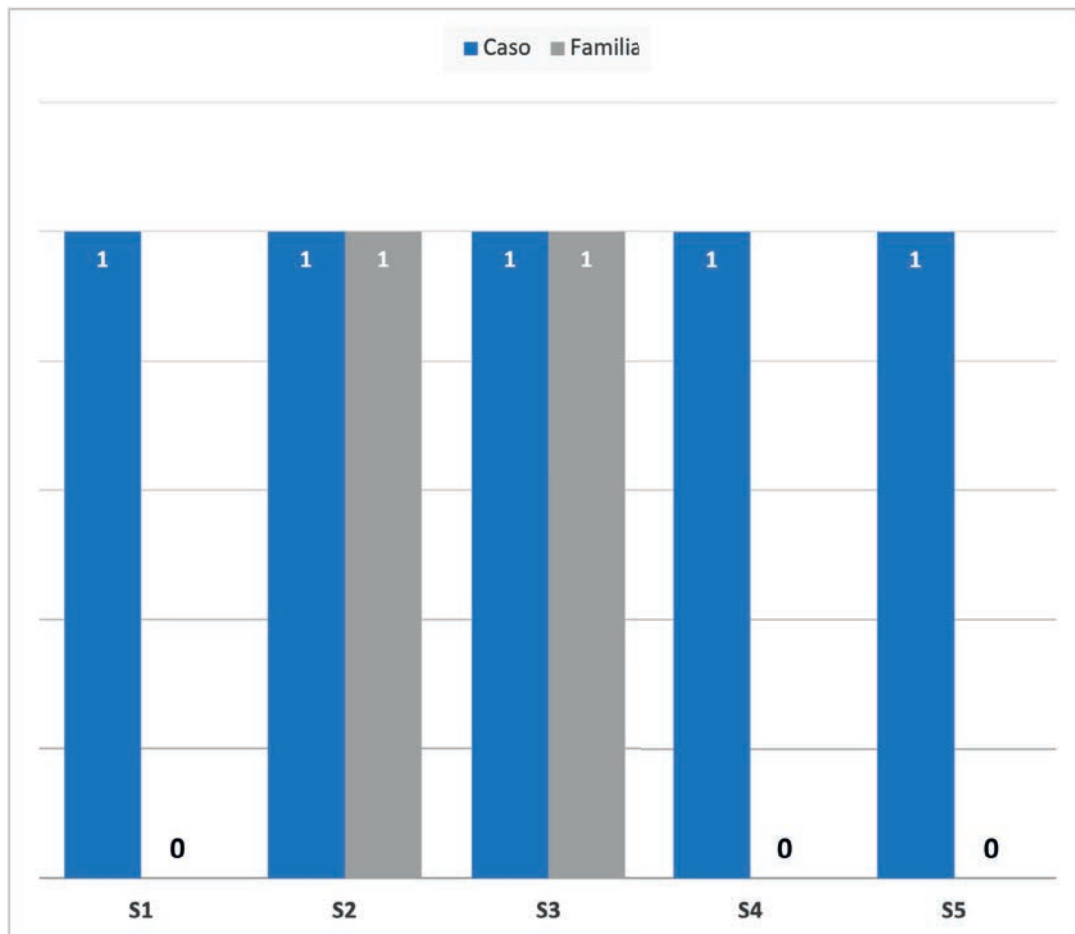


Gráfico 10.2.3.3.

Instagram: caso y familias (Tabla 9.3.17.)



La muestra y sus familias no parecen ser conscientes de que se encuentran en una sociedad gamificada en la que se crean estrategias desde todos los ámbitos, y se reclaman y ofrecen noticias a través de muchos y variados medios, como páginas web que captan nuestra atención. Adicionalmente, sus ventajas son enormes: idioma, socialización... Por tanto, quien no juega está aislado. Ante este panorama hay que actuar con responsabilidad, llevando a cabo un consumo moderado del producto y controlando la edad recomendada (*Pan European Game Information* o PEGI). Cualquier actividad a la que se dedique más tiempo del aconsejable puede resultar perjudicial para la salud, por lo cual la clave es acompañar y asesorar. El sector de los videojuegos sigue en pleno crecimiento (más aún si cabe en época de pandemia, cuando se ha disparado su consumo), pero sus pilares siguen estando formados por sujetos masculinos que vierten sus gustos en la creación de productos. Puede que a ello se deba, en parte, que los chicos se sientan más identificados con este tipo de prácticas. Lo más adecuado es enfocar la atención en juegos con objetivos

educativos o *serious games*. Asimismo, cualquier juego ameniza la carga lectiva a la que está sometido el alumnado pues, obviamente, conlleva entretenimiento y desarrollo de capacidades. El juego es inherente al ser humano y el videojuego labra un estado de flujo en el que se pierde la noción del tiempo.

10.2.4. Tecnologías en la escuela

En el ámbito escolar, dos sujetos femeninos opinan que el uso de ordenadores en el colegio es útil solo en algunas asignaturas, porque no sirven para explicar mejor que el libro. Quieren utilizar ordenadores en el aula para desconectar un poco del trabajo rutinario mediante juegos, aprendiendo, pensando o realizando cosas útiles (uso del ordenador como pizarra). Creen que las actividades en clase con ordenador aumentan la imaginación porque se amplía conocimiento y se imagina el modo de hacer mejores trabajos. Adicionalmente, estiman el papel de la imagen (esquemas), y el componente lúdico que favorece la concentración, el planteamiento de distintas opciones y que hace que todo sea diferente. En algunas asignaturas (Matemáticas y Lengua) se aprende mejor con ayuda del ordenador, depende de la aplicación que se utilice, pese a que en Cultura Digital haya sido imposible la creación de un blog, por no permitirse el uso del correo electrónico en el colegio. Aunque con reservas por tratarse de una aplicación de pago –solo han podido acceder a través del iPad personal de la investigadora–, les gusta utilizar Explain Everything para la creación de la historia. La muestra valora la presencia de imágenes en las lecciones y libros porque facilita la comprensión. Son partidarios de unirlas al manejo de las TIC en el aula y abogan por dedicar, como mínimo, una clase al día al desarrollo de la imaginación y análisis de la imagen. Por sus palabras, el alumnado parece sabedor del poder transformador de la tecnología en el aprendizaje. Estos cambios didácticos repercuten, al mismo tiempo, en su modo de actuar, pues deberán ser autodidactas, creativos y aprender de sus errores, y el docente deberá enseñarles el modo de afrontar nuevos retos sin alterar sus principios. La narrativa es, a este respecto, una gran generadora de conocimiento y portadora de valores (Aylett, 2006). Si se colocan estas virtudes en un contexto digital, se añadirá a lo anteriormente expuesto reflexión e interpretación creativa para comprender y resolver retos de manera fructífera.

10.2.5. Evaluación general

Al finalizar las sesiones, han valorado el nivel de dificultad y motivación de las actividades realizadas hasta la fecha, y autoevaluado el grado de esfuerzo invertido. Todos se sienten orgullosos e impresionados con sus productos, ya que no crean narraciones en clase habitualmente. Por eso, algunos autores han optado por solicitar la ayuda de sus familias, aunque casi todos afirman haberlas escrito por ellos mismos y sin dificultad. El balance general ha sido positivo. Han calificado la experiencia de

divertida, interesante, novedosa, lo que ha permitido el aprendizaje de cosas nuevas. Les han gustado las actividades por el factor motivacional y sentimental añadido (quieren ayudarme en este trabajo), y las consideran útiles y adecuadas. Lo que más trabajo ha costado ha sido la planificación de la historia y el análisis del anuncio. No están acostumbrados a este tipo de tareas. De repetir la actividad, añadirían modificaciones a los personajes y la trama. En el caso del anuncio, puede que lo preparasen mejor o lo vieran *más veces*. No obstante, reconocen haberse esforzado al máximo y haber obtenido un buen resultado. Les ha gustado mucho redactar la historia y ver el corto, más divertido que algunas películas o videojuegos. Y consideran haber aprendido, sobre todo, a partir de analizar el lenguaje visual publicitario.

No se debe perder de vista que la audiencia actual es activa, y en este método constructorista se combinan las facetas de diseñador y autor, lo que aumenta la participación y reflexión, amén de suponer un cambio referente a la enseñanza tradicional y posicionarse como recurso para singularizar experiencias de aprendizaje (Dorner *et al.*, 2002; Gils, 2005; Papert, 1991). Este aprendizaje colaborativo ha ayudado a ordenar y exteriorizar sentimientos, ha enseñado a llenar vacíos de la memoria y ha originado experiencias significativas a través de elementos socioemocionales. Vale decir, por tanto, que el rol de prosumidor conduce a la creatividad (Robin, 2006). Pero las diferencias generacionales y la falta de cotidianidad tecnológica merman la iniciativa y evitan que el ciudadano se convierta en emprendedor del conocimiento.

En la autoevaluación de esta experiencia, se debe indicar que dos alumnos han decidido dejar el proyecto antes de la última sesión, aludiendo falta de tiempo para realizar los trabajos, habiendo sido reemplazados por otros dos compañeros. Este abandono ha hecho plantearse a la investigadora la posibilidad de que hayan sentido desánimo por alguna actividad compleja o simplemente por la idea de tener que revelar sus dificultades, ya que la muestra ha debido asumir de manera voluntaria una carga de trabajo añadida a la escolar (con la ausencia de la habitual motivación extrínseca de estudiar para obtener un aprobado), a la que cada uno ha respondido conforme al potencial académico que cree poseer (Pope, 2003). Quizá alguna de las técnicas utilizadas, contrariamente a lo que se piensa, no funcione para todo el mundo.

Concretamente, la gamificación trata de involucrar al alumnado de manera dinámica buscando su compromiso para mejorar su aprendizaje. Supone poner en práctica la creatividad pedagógica del docente y ayuda a romper con la monotonía de las clases aportando los valores necesarios para ocasionar un juicio autorregulado (Facione, 1990; Hargreaves, 2005). Las mecánicas, dinámicas y marcos de juego se han trasladado a este ámbito educativo propiciando la adquisición de más y mejores conocimientos y destrezas de manera proactiva, o lo que es lo mismo, de un aprendizaje significativo a través de desafíos

desarrollados en un ámbito colectivo (Kapp, 2012; Lee y Hammer, 2011; Nasir y Saxe, 2003). De hecho, se han podido comprobar relevantes cambios internos a nivel cognitivo, emocional y social (Leblanc, 2004). También se ha diseñado minuciosamente la puesta en práctica de la gamificación: *engagement loop*, acción o regla (creación de historias), motivación (novedad, ayuda, invitación, conocimiento del entorno universitario, desarrollo de una nueva experiencia, estatus grupal, longevidad de personajes de ficción...) y *feedback* (finalización de cada relato). Se ha intentado encontrar el incentivo que conduzca a realizar determinadas acciones mediante mecánicas individuales y grupales (historia colectiva), limitar ciertos recursos para aumentar el nivel de dificultad (seleccionar una historia para su continuación, Rory's Story Cubes), ofrecer recompensas tanto dentro del centro (recreos en clase elaborando la historia grupal) como fuera de este (almuerzos en su restaurante de comida rápida favorito después de algunas sesiones), logrando altos niveles de motivación tanto intrínseca como extrínseca. De igual modo, el contacto directo ha sido vital para el adecuado conocimiento del alumnado y ha permitido trazar esta práctica pedagógica para promover valores como el esfuerzo y el compañerismo: *free-spirit* (le gusta tomar decisiones, completar una parte de una narrativa sabiendo que está haciendo algo importante para sí mismo o para los demás) o *philanthropist* (quiere ayudar a otras personas). Pero siempre pueden surgir elementos adversos, como *disruptores* que vayan contra el sistema (en este caso, abandono de la investigación) por algún motivo (carga lectiva adicional, preferencia por otras actividades como el patinaje, probable rechazo de alguna familia a la entrevista final...).

Esta posible explicación no invalida que se trate de una experiencia divertida, que persigue y normalmente genera *engagement*, y que requiere acción, motivación (ha habido recompensas variables para todos en forma de tareas de mayor dificultad para eliminar factores competitivos), *feedback* y un componente emocional implícito que suscita el cambio de *transmedia* a *gameworld* y que minimiza sentimientos de ansiedad presentes habitualmente en las aulas (Gee, 2008; Merino, 2013; Pope, 2003). Pero se ha demostrado que no todas las personas desean lo mismo, depende de su perfil psicológico. Además, en el horario escolar no ha sido posible incorporar esta experiencia al trabajo del aula, por lo que no ha habido una adaptación previa de sus elementos a estos contextos flexibles, como se aconseja, aunque este último factor no debería ser un escollo, pues, al fin y al cabo, esta pedagogía se rige por el modelo conductual de Fogg (2009), uniendo creatividad, aventura y sorpresa para desarrollar habilidades (Marín-Díaz, 2015).

10.3. CONSIDERACIONES FINALES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

Tras la investigación realizada, se puede concluir que, si bien algunas técnicas o modalidades de las aquí empleadas --como la gamificación o el aula invertida-- parecen haber tenido más repercusión que la narrativa transmedia en el ámbito educativo según apunta la cantidad de investigaciones recientes, esta última se descubre como una técnica idónea para rentabilizar los beneficios de los dispositivos electrónicos, esto es, educar en un buen uso y comprensión de su contenido, así como para potenciar la imaginación. Dado que la creatividad aflora en ambientes relajados, y teniendo en cuenta los efectos positivos de las narraciones, era previsible que estas sacaran a la luz numerosos datos, tanto esperados como imprevistos, considerándose este hecho la consecuencia del derribo de la barrera emocional, necesario para adentrarse en el terreno personal y compartir estas experiencias sin restricción alguna, impulsando el aprendizaje significativo.

Por otra parte, tras la pandemia y dada la situación bimodal que se ha producido, muchas de las opiniones aquí vertidas, así como los hechos presentados, pueden haberse modificado, ya que la idealidad se ha convertido en realidad y la tecnología, en su rol dual, se ha unido al tradicional proceso educativo (al igual que en su momento ocurriese con los libros) como portadora de conocimiento, pero integrando la comunicación. Por ejemplo, la muestra y sus familias han considerado los dispositivos electrónicos meros portadores de contenido recreativo, cuando la situación adversa que ha suscitado la pandemia se ha visto, en parte, paliada por el papel activo de la tecnología, que ha posibilitado que la enseñanza haya seguido operativa durante el período de confinamiento. Su naturaleza ha permitido agilizar, optimizar y perfeccionar el trabajo de cada componente del proceso educativo, aunque cambiando los roles tradicionales. Esta variación ha afectado en ocasiones a las familias, asignándolas un rol docente e implicándolas plenamente en el proceso educativo, así como a las propias tecnologías, que se han visto influidas por elementos que han impedido el hasta entonces normal desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que ha generado situaciones en que se ha llevado a cabo una enseñanza remota de emergencia (ERDE) en lugar del aprendizaje en línea (AEL). En definitiva, esta crisis sanitaria nos ha aportado claridad mental en cuanto al poder tecnológico y la necesidad de su uso correcto para generar una educación de mayor calidad.

Sus ventajas son enormes: eficacia, recursos ilimitados, inteligencia artificial al servicio del profesorado y las familias, enseñanza personalizada y efectiva, facilidad del conocimiento, desarrollo de la cultura, acceso al ocio... Y esto es solo el inicio. Por ello, se debe aprender su uso y desarrollo, y adaptarnos a ella. Basta decir que democratiza la educación por sí misma, ya que algunos estudiantes pueden acceder a la cultura sin tener que desplazarse. También, y como ha quedado patente a lo largo

de esta investigación, posibilita la interacción y el trabajo en grupo, y es que las nuevas tecnologías colaborativas ofrecen la posibilidad de personalizar el proceso educativo a través de la interacción con el estudiante (indicándole el camino a seguir conforme a sus aciertos y nivel de desempeño para lograr un aprendizaje efectivo) con el objeto de generar aprendizaje significativo.

Los datos de la presente investigación confirman que por parte de las familias hay resistencia al cambio que supone la introducción de la tecnología en educación y la alteración de sus cimientos básicos o modelo tradicional. Es probable que esta opinión haya variado en estas familias reticentes, pues la práctica ha demostrado que es posible llevarlo a cabo. De hecho, la nueva normalidad ha dado un papel preponderante a la tecnología en los ámbitos educativo y laboral, incluyéndola forzosamente en el binomio familia-enseñanza y aumentando la cantidad de personas que ha aprendido a trabajar conectada en la web. Al revés de lo que sucede con el libro de texto, el alumnado no se rige por un modelo estándar en otros ámbitos. Sin ir más lejos, los datos obtenidos desmienten que siempre sea posible el acceso a Internet o a dispositivos electrónicos en algunos entornos, lo que ha generado situaciones educativas dispares, como la imposibilidad de la descarga de alguna aplicación u otra complicación técnica de última hora. A ello se une el interés por temas recreativos o estimulantes (subir fotos a Instagram o ver vídeos en YouTube) frente a la reticencia a técnicas impuestas, aunque lúdicas, como la gamificación.

Previsiblemente llegará el día en que las tecnologías dejarán de ser meros complementos educativos para constituir la enseñanza en sí misma: una enseñanza con y para las personas. El obstáculo al que nos enfrentamos los docentes es que utilizamos herramientas digitales, pero no estamos formados digitalmente. Es más, hay escasos contenidos digitales para el ámbito que nos ocupa, sin olvidar el desconocimiento generalizado del uso adecuado de metodologías idóneas para entornos virtuales. Las tecnologías incorporan un alto nivel de dificultad que comporta esfuerzo y compromiso no solo al intentar sacar su máximo partido, sino también al formar al alumnado, y que implica generar altos grados de motivación. Para conseguirlo, es necesario poseer un sólido conocimiento del alumnado —basado sobre todo en sus gustos, especialmente en los primeros niveles de enseñanza—, elaborar estrategias en función de esta información y asentarlas sobre metodologías educativas adecuadas al modo en el que queramos o podamos transmitir conocimientos. Todo ello supone aumentar la cantidad de contenidos que se imparten en el aula (los propios de las materias en cuestión y los correspondientes a la alfabetización multimedia), lo que escapa a las infraestructuras y planteamiento educativo actuales, aun cuando recientemente haya surgido en alguna universidad la figura del diseñador instruccional o persona al servicio del profesorado y alumnado que ayuda a generar contenidos digitales asentados en el diseño de experiencias efectivas de aprendizaje. Se debe reconocer que es un modo de allanar el camino para poder empezar a caminar, pero no es suficiente.

Indudablemente, el docente seguirá siendo el motor del engranaje educativo. En definitiva, estas medidas son positivas y con ellas se pretende apoyar al profesorado para que no se sienta abrumado ante esta nueva situación que requiere aprender, desaprender y volver a aprender. Ciertamente, y como se ha apuntado, las tecnologías han salvado la educación en tiempos de pandemia, pero también han impedido avanzar en determinados momentos, como los propios docentes indican, concretamente en cuanto a los procedimientos de evaluación. Y es que no es lo mismo tener conocimientos de tecnología que conocer su potencial. Ciertamente es que permite el progreso educativo, pero en su defecto también tiene lugar el aprendizaje.

Las tecnologías han supuesto grandes avances, pero lo ideal es que discurran en un camino de evolución paralelo al nuestro y que faciliten la construcción de un mundo más justo, sustentable y humanitario. Como bien apuntaban las familias, son un medio, no un fin. Su avance transformará al ser humano en un individuo más comunicado, incentivado y cualificado, pero aún se desconoce si adquirirá ámbitos inherentes a la persona, como las emociones, aunque indudablemente las genere: un simple corto animado despierta sentimientos vinculados a esferas profundas de la humanidad. Por tanto, y dado que se basan en emociones, los datos creativos generados abren nuevas perspectivas al estado de la cuestión, pues la realidad cultural apunta a que los avances tecnológicos en el terreno emocional --y laboral-- pueden llegar a humanizar la tecnología, es decir, a que las emociones se engendren, procesen y transmitan de manera efectiva. Por ello, todo hace prever que humanizaremos emocionalmente las TIC y que la esencia creativa del ser humano se verá alterada por nuevos estímulos basados en medios sociales: relaciones, ambientes y oportunidades, cuyas repercusiones están aún por descubrir. Quizá se genere una nueva concepción de la zona de desarrollo próximo promovida por Vygotsky (1978) cuyo impacto tecnológico posibilite nuevos aprendizajes que disparen el desarrollo individual debido a la interacción en estos nuevos entornos, lo que también se podría analizar mediante un estudio longitudinal con esta misma muestra.

Otra posible línea de investigación futura se basaría en la transposición de la composición del relato transmedia al guion de videojuegos, dada la cantidad de huecos estratégicos y enlaces emocionales presentes en las narraciones del alumnado a partir de las pistas migratorias aportadas. Asimismo, cabría conocer la evolución creativa durante la transición de la enseñanza presencial a la híbrida (por ejemplo, el modelo *flipped*), y de esta a la digital, sobre todo en entornos rurales o desfavorecidos, cuyo acceso a cobertura y dispositivos tecnológicos es complicada por motivos geográficos o económicos. Para estos casos, se debería contar con algún tipo de financiación pública que invirtiera en infraestructura tecnológica. De otro modo, la brecha digital podría agrandarse y, con ella, las desigualdades educativas y consecuente segregación. También se da la situación contraria, en la que algunas familias, aun disponiendo del dinero necesario para invertir en dispositivos tecnológicos con fines educativos, carecen de una conciencia digital. En cualquier caso, la realidad apunta al desarrollo de infraestructuras 5G, que conectarán todos los puntos

de la geografía contribuyendo a superar la brecha mencionada. Por añadidura, el mercado español es muy competitivo --con más de veinte operadores telefónicos--, lo que ha repercutido en que España posea la red de fibra óptica más extensa de Europa, y coloca esta revolución tecnológica a nuestro alcance.

Como se ha visto a lo largo de este trabajo, muchas investigaciones empíricas se han enfocado en averiguar las variables que influyen positiva o negativamente en la creatividad. Así, Simonton (2002) considera que determinados aspectos operan de modo diferente en el proceso creativo conforme al género, etnia, nivel socioeconómico o variables demográficas. Mi investigación se centra en alumnado de un nivel socioeconómico concreto. Un estudio mucho más extenso y complejo compararía investigaciones individuales con alumnado de diferentes niveles socioeconómicos y entornos dispares. Se incluiría asimismo la variable de género en el estudio para constatar o refutar otra afirmación del mismo autor (1994), que manifiesta que niños y niñas crecen en entornos dispares, hacen frente a limitaciones sociales y acceden a recursos de distinta manera. Por consiguiente, se trataría de una investigación que abarcaría profesorado y alumnado procedente de centros y contextos heterogéneos, no necesariamente dentro de la misma ciudad (con la posibilidad en este caso de incluir también la variable demográfica).

Otra alternativa, aún más ambiciosa (que podría plantearse también como un estudio independiente y no solo como una extensión del anterior), consistiría en la elaboración de un relato transmedia común entre los distintos grupos participantes, lo que exigiría, si cabe, mayor nivel de coordinación entre ellos, nada que no se pueda conseguir hoy en día gracias a la interconexión que nos prestan los medios de comunicación.

Como se observa, las opciones de estudio que nos brinda este campo son múltiples, tantas como puedan generar nuestra imaginación y creatividad, que son, a fin de cuentas, dos de los pilares y motores de este trabajo.

REFERENCIAS

- Aarseth, E. (1997). No linealidad y teoría literaria. En G.P. Landow (Coord.), *Teoría de hipertexto* (pp. 71-108). Paidós.
- Abele, A.E. (2003). The Dynamics of Masculine-Agentive and Feminine-Communal Traits: Findings from a Prospective Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 768–776. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.768>
- Abele, A.E. y Wojciszke, B. (2007). Agency and Communion from the Perspective of Self Versus Others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(5), 751–763. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.5.751>
- Abeysekera, L. y Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Abra, J. y Valentine-French, S. (1991). Gender Differences in Creative Achievement: A Survey of Explanations. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 117(3), 233-284. <https://bit.ly/3jgkm83>
- Abraham, A., Thybusch, K., Pieritz, K. y Hermann, C. (2014). Gender differences in creative thinking: behavioral and fMRI findings. *Brain Imaging and Behavior*, 8(1), 39–51. <http://doi.org/10.1007/s11682-013-9241-4>
- Abraham, A. y Windmann, S. (2007). Creative Cognition: the Diverse Operations and the Prospect of Applying a Cognitive Neuroscience Perspective. *Methods*, 42(1), 38–48. <https://doi.org/10.1016/j.ymeth.2006.12.007>
- Abrams, L.C., Cross R., Lesser E. y Levin, D.Z. (2003). Nurturing Interpersonal Trust in Knowledge-Sharing Networks. *The Academy of Management Executive*, 17(4), 64–77. <https://doi.org/10.5465/AME.2003.11851845>
- Abramson, P. R. y Mechanic, M. B. (1983). Sex and the media: Three Decades of Best-selling Books and Major Motion Pictures. *Archives of Sexual Behavior*, 12, 185–206. <https://doi.org/10.1007/BF01542071>
- Abt, C. C. (1987). *Serious Games*. University Press of America.
- Adler, P.S. (2001). Market, Hierarchy, and Trust: The Knowledge Economy and the Future of Capitalism. *Organization Science*, 12(2), 215–34. <https://doi.org/10.1287/orsc.12.2.215.10117>
- Aguaded Gómez, J. I. y Sánchez Carrero, J. (2013). El empoderamiento digital de niños y jóvenes a través de la producción audiovisual. *adComunica. Revista de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 5, 175-196. <http://doi.org/10.6035/2174-0992.2013.5.11>
- Akyol, Z. y Garrison, D. R. (2008). The Development of a Community of Inquiry over Time in an Online Course: Understanding the Progression and Integration of Social, Cognitive and Teaching Presence. *Online Learning*, 12 (3), 3–22. <https://doi.org/10.24059/olj.v12i3.72>
- Albert, R. S. (1980). Family positions and the attainment of eminence. *Gifted Child Quarterly*, 24, 87-95. <https://doi.org/10.1177%2F001698628002400208>

- Allen, D. y Tanner, K. (2006). *Rubrics: Tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners*. *CBE—Life Sciences Education*, 5(3), 197–203. <https://doi.org/10.1187%2Fcbe.06-06-0168>
- Álvarez Berciano, R. (2012). Tensiones de la narrativa serial en el nuevo sistema mediático. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació y Cultura, Extra 1*, 33-47. <https://analisi.cat/article/view/m2012-alvarez>
- Always #LikeAGirl (8 de octubre de 2016). *Keep Playing*. [Campaña Publicitaria]. https://www.youtube.com/watch?v=jXmiu_nr22Y
- Amabile, T. M. (1982). Social Psychology of Creativity: A Consensual Assessment Technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 997–1013. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.5.997>
- Amabile, T.M. (1983). The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357>
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Westview Press.
- Amabile, T. M. (1997). Motivating Creativity in Organizations: On Doing What You Love and Loving What You Do. *California Management Review*, 40, 39–58. <https://doi.org/10.2307/41165921>
- Amabile, T.M. (1998) How to Kill Creativity: Keep Doing What You're Doing. Or If You Want to Spark Innovation, Rethink How You Motivate, Reward and Assign Work to People. *Harvard Business Review, September-October*, 76–87. <https://doi.org/10.4135/9781446213704.n2>
- Amco Iberia (2019). *EduZland* [Aplicación móvil]. Google Play/App Store.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Amo Sánchez-Fortún, J. M. de y Baldrich Rodríguez, K. (2021). Prácticas letradas en el ámbito universitario: los hábitos lectores del alumnado del grado de educación infantil de la universidad de Almería. *Tonos digital. Revista de estudios filológicos*, 40. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/105175>
- Amo Sánchez-Fortún, J. M. de y García-Roca, A. (2019). La recepción de la Narrativa Transmedia. En D. Escáncelo y J. Rovira-Collado (Eds.), *Current Perspectives on Literary Reading* (pp. 2-17). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ivitra.22.01dea>
- Andersen, P. (24 de abril de 2012). *Classroom Game Design*. [Vídeo]. TED. <https://youtu.be/4qIYGX0H6Ec>
- Anderson, C. A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L. R., Johnson, J. D., Linz, D., Malamuth, N. M. y Wartella, E. (2003). The Influence of the Media Violence on Youth. *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 81–110. <https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2003.pspi.1433.x>
- Anderson, C. A, Gentile, D. A. y Buckley, K. E. (2007). *Violent Video Game Effects on Children and Adolescents: Theory, Research and Public Policy*. Oxford University. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195309836.001.0001>
- Anderson, R.A., Crabtree, B. F., Steele, D. J. y McDaniel, R. R. (2005). Case Study Research: The View from Complexity Science. *Qualitative Health Research*, 15(5), 669-685. <https://doi.org/10.1177/1049732305275208>
- Andrews, T., Leonard, M., Colgrove, C. y Kalinowski, S. (2011). Active Learning not Associated with Student Learning in a Random Sample of College Biology Courses. *CBE-Life Sciences Education*, 10(4), 394–405. <https://doi.org/10.1187/cbe.11-07-0061>

- Anstey, M. y Bull, G. (2004). *The Literacy Labyrinth*. Pearson Education Australia.
- Anthony, S. y Jack, S. (2009). Qualitative Case Study Methodology in Nursing Research: An Integrative Review. *Journal of Advanced Nursing*, 65(6), 1171-1181. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2009.04998.x>
- Aparici, R. (Ed.) (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa.
- Aparici, R. y García-Marín, D. (2018). *Comunicar y educar en el mundo que viene*. Gedisa.
- Aparici, R. y Martínez-Pérez, J. (2021). *El algoritmo de la incertidumbre*. Gedisa.
- Aparicio Molina, Y. y Pérez Agustín, M. (2020). *Storytelling. La lectura de álbumes ilustrados en la enseñanza de la lengua inglesa*. Pirámide.
- Apple (19 de noviembre de 2016). *iPhone7-Globos*. [Anuncio publicitario]. <https://www.youtube.com/watch?v=GlibpGAPGzs>
- Apple (25 de febrero de 2017). *iPhone 7 + AirPods – Stroll – Apple Official*. [Anuncio publicitario]. <https://www.youtube.com/watch?v=WpeQMg6YUH0>
- Applebee, A. (1978). *The Child's Concept of Story*. University of Chicago Press.
- Aragon, S. (2003). Creating Social Presence in Online Environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 100, 57–68. <https://doi.org/10.1002/ace.119>
- Arden, R., Chavez, R. S., Grazioplene, R. y Jung, R. E. (2010). Neuroimaging Creativity: a Psychometric View. *Behavioural Brain Research*, 214(2), 143–156. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2010.05.015>
- Ardèvol, E., Roig, A., San Cornelio, G., Pagés, R. y Alsina, P. (2009). Playful Practices: Theorising New Media Cultural Production En B. Bräuchler and J. Postill (Eds.), *Theorising Media and Practice*. Berghahn. <https://bit.ly/3gQySC3>
- Arnold, K. D. y Subotnik, R. F. (1994). Lessons from contemporary longitudinal studies. En R. R. Subotnik y K. D. Arnold (Eds.), *Beyond Terman: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent* (pp. 437-451). Ablex. <https://doi.org/10.5860/choice.32-0585>
- Arum R. y Roska J. (2010). *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. University of Chicago Press.
- Ashforth, B.E. y Humphrey, R.H. (1995) Emotion in the Workplace: A Reappraisal. *Human Relations*, 48, 97–125. <https://doi.org/10.1177/001872679504800201>
- Ashforth, B.E. y Mael, F. (1989) Social Identity Theory and Organization. *Academy of Management Review*, 14, 20–39. <https://doi.org/10.2307/258189>
- Asmodee Digital (2009). *Rory's Story Cubes*. [Aplicación]. Google Play, App Store.
- Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.
- Austin, E. J., Evans, P., Goldwater, R. y Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395–1405. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2005.04.014>
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (2013). *General Capabilities in the Australian Curriculum*. <https://www.acara.edu.au>
- Australian Ministerial Council on Education. Early Childhood Development and Youth Affairs (2010). *National Assessment Program – ICT Literacy Years 6 & 10 Report 2008*.

https://www.nap.edu.au/_resources/2008_NAP_ICTL_Public_Report.pdf

- Averill, J. R. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of Personality*, 67, 331–371. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00058>
- Averill, J. R., Chen, K.K y Hahn, D.W (2001) Emotions and Creativity, East and West *Asian Journal of Social Psychology*, 4, 165-183. <http://doi.org/10.1111/1467-839X.00084>
- Averill, J. R. y Nunley, E. P. (1992). *Voyages of the Heart: Living an Emotionally Creative Life*. Free Press.
- Averill, J. R. y Thomas-Knowles, C. (1991). Emotional Creativity. En K. T. Strongman (Ed.), *International Review of Studies on Emotion*, 1, 269-299. <https://people.umass.edu/jra/studiesofemotion/articles/creativity/EmotionalCreativity91.pdf>
- Ayas, B. y Sak, U. (2014). Objective measure of scientific creativity: Psychometric validity of the creative scientific ability test. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 195-205. <https://doi.org/10.1016%2Fj.tsc.2014.06.001>
- Aylett, R. (2006). And they both Lived Happily Ever After? En G. Dettori, T. Gianetti, A. Paiva y A. Vaz (Eds.), *Technology-Mediated Narrative Environments for Learning* (pp. 5-25). https://doi.org/10.1163/9789087901073_003
- Baas, M., De Dreu, C. K. W. y Nijstad, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychology Bulletin*, 134, 779–806. <https://doi.org/10.1037/a0012815>
- Badham, J. (Director). (1983). *War Games* [Película]. Metro-Goldwyn- Mayer.
- Baer, J. (1991). Generality of creativity across performance domains. *Creativity Research Journal*, 4(1), 23- 39. <https://doi.org/10.1080/10400419109534371>
- Baer, J. (1993). *Creativity and divergent thinking: A task-specific approach*. Erlbaum.
- Baer, J. (1994). Divergent thinking is not a general trait: A multi-domain thinking experiment. *Creativity Research Journal*, 7(1), 35–46, <http://doi.org/10.1080/10400419409534507>
- Baer, J. (1996). The effect of task-specific divergent-thinking training. *Journal of Creative Behavior*, 30(3), 183-187. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1996.tb00767.x>
- Baer, J. (1997). Gender Differences in the Effects of Anticipated Evaluation on Creativity. *Creativity Research Journal*, 10(1), 25–31. http://doi.org/10.1207/s15326934crj1001_3
- Baer, J. (1998). Gender Differences in the Effects of Extrinsic Motivation on Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 32(1), 18–37. <http://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1998.tb00804.x>
- Baer, J. (1999). Gender Differences. En M. A. Runco y S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity*, 1, 753–758. Academic Press.
- Baer, J. (2003). The impact of the core knowledge curriculum on creativity. *Creativity Research Journal*, 15(2, 3), 297-300. <https://doi.org/10.1080/10400419.2003.9651422>
- Baer, J. (2008). Evidence of gender differences in creativity. *Journal of Creative Behavior*, 42 (2), 78–105. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2008.tb01289.x>
- Baer, J. y Kaufman, J. C. (2008). Gender Differences in Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 42(2), 75–105. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2008.tb01289.x>

- Baer, J., Kaufman, J. C. y Gentile, C. A. (2004). Extension of the consensual assessment technique to nonparallel creative products. *Creativity Research Journal*, 16(1), 113–117. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1601_11
- Baguley, M., Pullen, D. y Short, M. (2010) Multilmodal, Multiliteracies: Texts and Literacies for the 21st Century. En Pullen, D. y Cole, D. (Eds). *Multiliteracies and Technology Enhanced Education: Social Practice and the Global Classroom* (pp. 1-17). <http://doi.org/10.4018/978-1-60566-673-0.ch002>
- Bahamondes Quezada, G. y Núñez Delgado, P. (2017). Una experiencia de lectura de los clásicos: la novela El Lazarillo de Tormes en el aula chilena. *Tejuelo*, 26, 55-80. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.55>
- Bakan, D. (1966). *The Duality of Human Existence: An Essay on Psychology and Religion*. Rand McNally.
- Baker, J. W. (2000). The “Classroom Flip”: Using Web Course Management Tools to Become the Guide by the Side. En J. A. Chambers (Ed.), *Selected papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning* (pp. 9-17). Florida Community College. http://www.classroomflip.com/files/classroom_flip_baker_2000.pdf
- Bal, P. M. y Veltkamp, M. (2013). How does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *PLOS ONE* 8(1). Artículo e55341. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055341>
- Bálazs, B. (1978). *El film. Evolución y esencia de un arte nuevo*. Gustavo Gili.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social–Cognitive Theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Barak, M. y Shakhman, L. (2008). Fostering Higher-Order Thinking in Science Class: Teachers’ Reflections. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(3), 191-208. <https://doi.org/10.1080/13540600802006079>
- Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840–858. <https://doi.org/10.1177/0013164403251333>
- Barker, L. (1971). *Listening Behavior*. Prentice Hall.
- Barlett, F.C. (1932). *Remembering. A study in experimental and social psychology*. Cambridge University Press. <https://bit.ly/3gHQPki>
- Barratt, M., Choi, T. Y. y Li, M. (2011). Qualitative Case Studies in Operations Management: Trends, Research Outcomes, and Future Research Implications. *Journal of Operations Management*, 29(4), 329-342. <https://doi.org/10.1016/j.jom.2010.06.002>
- Barrett, H. C. (2006). Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool. En C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber y D. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, 647–654. <https://electronicportfolios.com/portfolios/SITStorytelling2006.pdf>
- Barron, F. (1972). *Artists in the making*. Seminar Press.
- Barron, F. y Harrington, D. M. (1981). Creativity, Intelligence, and Personality. *Annual Review of Psychology*, 32 (1), 439-476. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.32.020181.002255>
- Barsalou, L. W. (1999). Perceptual Symbol Systems. *The Behavioral and Brain Sciences*, 22 (4), 577–660. <https://doi.org/10.1017/S0140525X99002149>

- Bartle, R. A. (2003). *Designing Virtual Worlds*. New Riders Publications.
- Bartle, R.A. (11 de marzo de 2012a). *Player Type Theory: Uses and Abuses* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZlZLbE-93nc>
- Bartle, R.A. (27 de septiembre de 2012b). *A Game Designer's View of Gamification* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=raj2SBU3PW4>
- Bartlett, F. C. (1995). *Remembering: A study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge University Press.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Open University Press.
- Batey, M., Chamorro-Premuzic, T. y Furnham, A. (2009). Intelligence and personality as predictors of divergent thinking: The role of general, fluid and crystallised intelligence. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 60-69. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.01.002>
- Batey, M. y Furnham, A. (2006). Creativity, intelligence, and personality: A critical review of the scatter literature. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 132(4), 355-429. <https://doi.org/10.3200/MONO.132.4.355-430>
- Batey, M., Furnham, A. y Safiullina, X. (2010). Intelligence, general knowledge and personality as predictors of creativity. *Learning and Individual Differences*, 20, 532-535. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.04.008>
- BBC cymru wales (2014). *Your video*. walesarts. <https://www.bbc.co.uk/wales/arts/yourvideo/>
- Beachboard, M., Beachboard, J., Li, W. y Adkison, S. (2011). Cohorts and relatedness: Selfdetermination theory as an explanation of how learning communities affect educational outcomes. *Research in Higher Education*, 52(8), 853-874. <http://dx.doi.org/10.1007/s11162-011-9221-8>
- Beekhuizen, J., Nielsen, S. y von Hellens, L. (2010). The Nvivo Looking Glass: Seeing the Data through the Analysis. *5th Conference on Qualitative Research in IT*, 29-30. Queensland University of Technology, Griffith University and Australian National University. <https://core.ac.uk/download/pdf/143874289.pdf>
- Beichner, R. J. (2014). History and Evolution of Active Learning Spaces. *New Directions for Teaching and Learning*, 137, 9-16. <https://doi.org/10.1002/tl.20081>
- Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N. y Tarule, J. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. Basic Books.
- Bellón Sánchez de la Blanca, T. (2012). Nuevos modelos narrativos. Ficción televisiva y transmediación. *Comunicación* 10(1), 17-31. <http://cinelatinoamericano.org/assets/docs/Nuevosmodelosnarrativos.pdf>
- Belsunces Gonçalves, A. (2011). *Producción, consumo y prácticas culturales en torno a los nuevos media en la cultura de la convergencia: el caso de Fringe como narración transmedia* [Trabajo Fin de Máster]. Universitat Oberta Catalunya. <https://bit.ly/3jqg7QR>
- Benigni, R. (Director).(1997). *La vita è bella* [Película]. Miramax.
- Bennett, S., Priest, A. y Macpherson, C. (1999). Learning about Online Learning: An Approach to Staff Development for University Teachers. *Australian Journal of Educational Technology*, 15(3), 207-221. <http://doi.org/10.14742/ajet.1858>
- Benninga, J., Berkowitz, M., Kuehn, P. y Smith, K. (2006). Character and Academics: What Good Schools Do. *Phi Delta Kappan*, 87(6), 448-452. <http://doi.org/10.1177/003172170608700610>
- Berger, J., Blomberg, S., Fox, C., Dibb, M., Hollis, R. (2015). *Modos de ver* (J.G. Beramendi, Trad.). Gustavo Gili.

(Obra original publicada en 1972).

- Bergmann, J. y Sams, A. (2012a). Before you Flip, Consider this. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 25. <https://doi.org/10.1177/003172171209400206>
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012b). *Flip your Classroom: Reach every Student in every Class every Day*. International Society for Technology in Education.
- Bergstrom, G. (2011). Content vs. Learning: an old dichotomy in science courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 15, 33-44. <https://doi.org/10.24059/OLJ.V15I1.180>
- Berk, L. E., Mann, T. D. y Ogan, A. T. (2006). Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation. En D. Singer, R. Golinkoff y K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. OUP. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195304381.003.0005>
- Berkowitz, M. (2011). What Works in Values Education? *International Journal of Educational Research*, 50(3), 153-158. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.003>
- Berrett, D. (19 de febrero de 2012). How 'Flipping' the Classroom can Improve the Traditional Lecture. *The Chronicle of Higher Education*. <https://bit.ly/3mBLu3p>
- Best, D. (1985). *Feeling and Reason in the Arts*. George Allen and Unwin.
- Bierly, P., Stark, E. y Kessler, E. (2009). The Moderating Effects of Virtuality on the Antecedents and Outcome of NPD Team Trust. *Journal of Product Innovation Management*, 26 (5), 551-65. <http://doi.org/10.1111/j.1540-5885.2009.00680.x>
- Binder, J. R. y Desai, R. H. (2011). The neurobiology of semantic memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(11), 527-536. <http://doi.org/10.1016/j.tics.2011.10.001>
- Binder, J. R., Desai, R. H., Graves, W. W. y Conant, L. L. (2009). Where is the semantic system? A critical review and meta-analysis of 120 functional neuroimaging studies. *Cerebral Cortex*, 19(12), 2767-2796. <http://doi.org/10.1093/cercor/bhp055>
- Bird, S.E. (2010). Mediated Practices and the Interpretation of Culture. En B. Bräuchler and J. Postill (Eds), *Theorising Media and Practice* (pp. 85-105). Berghahn.
- Bishop, D.V.M. y Edmundson, A. (1987). Language Impaired 4-year-olds: Distinguishing Transient from Persistent Impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52 (2), 156-173. <https://doi.org/10.1044/jshd.5202.156>
- Björge, A.M. (2010). Boundary Crossing and Learning Identities – Digital Storytelling in Primary Schools. *Seminar.net*, 6, (2), 161-175. <https://journals.hioa.no/index.php/seminar/article/view/2429/2314>
- Blas García, J. y Riquelme Mellado, F. (2020). *Educación para ser: El reto de acompañar en busca de sentido*. Ediciones SM.
- Bligh, D. (2000). *What's the Use of Lectures?* Jossey-Bass.
- Block, J. H. (1984). *Sex role identity and ego development*. Jossey-Bass.
- Block de Behar, L. (2009). *Medios, pantallas y otros lugares comunes*. Katz Editores.
- Bloom, B. S., Engelhart M.D., Furst E. J., Hill, W. H. y Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. Longman.

- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. Ballantine.
- Bloome, D., Champion, T., Katz, L., Morton, M. B. y Muldrow, R. (2001). Spoken and Written Narrative Development: African American Preschoolers as Storytellers and Storymakers. En J. L. Harris, A. G. Kamhi y K. E. Pollock (Eds.), *Literacy in African American communities* (pp. 45–76). Lawrence Erlbaum Associates.
- Boden, M. A. (Ed.) (1994). *Dimensions of Creativity*. MIT Press.
- Boeije, H. (2002). A Purposeful Approach to the Constant Comparative Method in the Analysis of Qualitative Interviews. *Quality & Quantity*, 36, 391-409. <https://doi.org/10.1023/A:1020909529486>
- Bogost, I. (2014). Why Gamification is Bullshit. En S.P. Walz y S. Deterding (Eds.), *The Gameful World: Approaches, Issues, Applications* (pp. 65-80). MIT Press.
- Bolter, J. D. y Grusin, R. (1996). Remediation. *Configurations*, 4 (3). 311-358. <http://doi.org/10.1353/con.1996.0018>
- Bolter, J. D. y Grusin, R. (2000). *Remediation. Understanding New Media*. The MIT Press. <https://bit.ly/38dAnFG>
- Bong, M. y Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. <http://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Borda Crespo, M. I. (2000). Estrategias de comprensión lectora en los talleres de lectura de los cuentos infantiles. *Lenguaje y textos*, 15, 51-60. <https://bit.ly/379s5xR>
- Borda Crespo, M. I. (2008). El 'otro' en la narrativa actual infantil y juvenil. *III Congreso Ibérico de Literatura Infantil y Juvenil. Lectura, identidades y globalización*, 155-166. <https://bit.ly/3BXU6Xm>
- Borda Crespo, M. I. (2013). Competencia emocional en la biblioteca del nuevo milenio. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 106, 8-27. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5168571.pdf>
- Borda Crespo, M. I. (2015). Dramatización infantil: una propuesta de reconstrucción del conocimiento experiencial. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30 (2), 247-258. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/791/786>
- Bou-Franch, P. (2013). Domestic Violence and Public Participation in the Media: the Case of Citizen Journalism. *Gender and Language*, 13 (3), 275-302. <https://doi.org/10.1558/genl.v7i3.275>
- Brackett, M. A. y Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. En R. Pekrun y L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 368-388). Taylor & Francis.
- Bretherton, I. (1989). Pretense: The Form and Function of Make-Believe Play. *Developmental Review*, 9 (4), 383–401. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(89\)90036-1](https://doi.org/10.1016/0273-2297(89)90036-1)
- Bretherton, I. y Beeghly, M. (1989). Pretence: Acting "as if." En J. J. Lockman and N. L. Hazen (Eds.), *Action in social context: Perspectives on early development* (pp. 239-271). Plenum Press.
- Bringuier, J. C. (1980). *Conversations with Jean Piaget*. The University of Chicago Press.
- Brooks, J.G. y Brooks, M.G. (1999). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, J.S. y Adler, R.P. (2008). Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0. *EDUCAUSE Review*, 43(1), 16-32. <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/erm0811.pdf>

- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. y Campione, J. (1983). Learning, remembering and understanding. En J. H. Flavell y E. M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology (3). Cognitive development* (pp. 77-166). Wiley.
- Brown, J., Bryan, J. y Brown, T. (2005). Twenty- First Century Literacy and Technology in K-8 Classrooms. *Innovate*, 1(3). <https://bit.ly/3gsCFFI>
- Bruer, J. T. (1997). Education and the Brain: A Bridge Too Far. *Educational Researcher*, 26, 4-16. <http://doi.org/10.3102/0013189X026008004>
- Bruer, J. T. (1998). Let's Put Brain Science on the Back Burner. *NASSP Bulletin*, 82, 9-19. <http://doi.org/10.1177/019263659808259803>
- Bruer, J.T. (2006). Points of View: On the Implications of Neuroscience Research for Science Teaching and Learning: Are There Any? A Skeptical Theme and Variations: The Primacy of Psychology in the Science of Learning. *CBE Life Sciences Education*, 5, 104-110. <http://doi.org/10.1187/cbe.06-03-0153>
- Bruner, J. (1979). *On Knowing; Essays for the Left Hand*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (2002). *Making Stories: Law, Literature, Life*. Farrar Straus & Giroux.
- Bruner, J. (13 de marzo de 2007). *Cultivating the possible*. [Discurso]. <https://bit.ly/3B6AxuA>
- Bruner, J. (2012). Commentary: Cultivating the Possible. *Informal Learning: Flexible Contexts and Diverse Dimensions*, 5(2), 27-33. <https://doi.org/10.36510/learnland.v5i2.548>
- Bryk, A. (21 de noviembre de 2012). *Opening Remarks from the President at the US Professors of the Year Awards Program*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=0LuEqLsp0LI>
- Bryk, A. y Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. Russell Sage Foundation.
- Bryne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315757421>
- Bstieler, L. y Hemmert, M. (2010). Increasing Learning and Time Efficiency in Interorganizational New Product Development Teams. *Journal of Product Innovation Management*, 27 (4), 485-99. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5885.2010.00731.x>
- Bulkeley, K. (2005). *The Wondering Brain: Thinking about Religion with and beyond Cognitive Neuroscience*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203997642>
- Bull, G. y Kajder, S. (2004). Digital Storytelling in the Language Arts Classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32 (4), 46-49. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ697294.pdf>
- Bunge, S. A. (2004). How we use rules to select actions: a review of evidence from cognitive neuroscience. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 4(4), 564-579. <https://doi.org/10.3758/CABN.4.4.564>
- Burke, B. (21 de enero de 2013). The Gamification of Business. *Revista Forbes*. <https://bit.ly/3kFIQav>
- Burnett, C. (2010) Technology and Literacy in Early Childhood Educational Settings: A Review of Research. *Journal of Early Childhood Literacy* 10(3), 247-270. <https://doi.org/10.1177/1468798410372154>

- Burroughs, J. R., Mick, D. G. y Moreau, C. P. (2008). Toward a Psychology of Consumer Creativity. En C. Haugtvedt, P. M. Herr y F. K. Kardes (Eds.), *Handbook of Consumer Psychology* (pp. 1011–1038). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203809570>
- Bushman, B. y Anderson, C. (2002). Violent Video Games and Hostile Expectations: A Test of the General Aggression Model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28 (12), 1679–1686. <https://doi.org/10.1177/014616702237649>
- Bushnell, N. (1972). Pong [Videojuego]. Atari Interactive.
- Cahill, L. (2006). Why sex matters for neuroscience. *Nature Reviews Neuroscience*, 7(6), 477–484. <http://doi.org/10.1038/nrn1909>
- Cahill, L. (2014). Fundamental sex difference in human brain architecture. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(2), 577–578. <http://doi.org/10.1073/pnas.1320954111>
- Caillois, R. (1994). *Los juegos y los hombres* (J. Ferreiro, Trad.). *La máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1967).
- Calton, J. y Lad, L. (1995) Social Contracting as a Trust-Building Process of Network Governance. *Business Ethics Quarterly*, 5, 271–95. Cambridge University Press.
- Campbell, J. (2001). *El héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito* (L.J. Hernández, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1949)
- Carney, D. R., Jost, J. T., Gosling, S. D. y Potter, J. (2008). The Secret Lives of Liberals and Conservatives: Personality Profiles, Interaction Styles, and the Things They Leave Behind. *Political Psychology*, 29 (6), 807–840. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2008.00668.x>
- Carrel, L. y Willard, H. F. (2005). X-inactivation profile reveals extensive variability in X-linked gene expression in females. *Nature*, 434, 400–404. <http://doi.org/10.1038/nature03479>
- Carrión, J. (2011). *Teleshakespeare*. Errata Naturae.
- Carson, S. H., Peterson, J. B. y Higgins, D. M. (2005). Reliability, Validity, and Factor Structure of the Creative Achievement Questionnaire. *Creativity Research Journal*, 17(1), 37–50. http://doi.org/10.1207/s15326934crj1701_4
- Casa Tarradellas (7 de octubre de 2016). *En familia*. [Anuncio publicitario]. <https://www.youtube.com/watch?v=SmwJS9UtUnU>
- Cassell, J. (2004). Towards a model of technology and literacy development: Story listening systems. *Applied Developmental Psychology*, 25 (1), 75–105. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2003.11.003>
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35 (51-52), 149–162. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011>
- CCASA. Colorado Coalition Against Sexual Assault (2012). <https://www.ccasa.org/programs/special-projects/digitalstorytelling/>
- Cennamo, K. y Kalk, D. (2005). *Real world instructional design*. Thompson Learning.
- Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (1992). *Educación para la comunicación. Manual Latinoamericano*. CENECA/UNICEF/UNESCO.
- Chamorro-Premuzic, T. (2006). Creativity versus conscientiousness: Which is a better predictor of student performance? *Applied Cognitive Psychology*, 20, 521– 531. <https://doi.org/10.1002/acp.1196>

- Chamorro-Premuzic, T. y Furnham, A. (2006). Intellectual competence and the intelligent personality: A third way in differential psychology. *Review of General Psychology*, 10, 251–267. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.10.3.251>
- Chan, D. W. (2000). Exploring identification procedures of gifted students by teacher ratings: Parent ratings and students self-reports in Hong Kong. *High Ability Studies*, 11(1), 69-82. <http://doi.org/10.1080/713669176>
- Chan, D.W. (2005). Family environment and talent development of Chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 49 (3), 211-221. <https://doi.org/10.1177/001698620504900303>
- Chan, T.W. (2010). How East Asian classrooms may change over the next 20 years. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 28-52. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00342.x>
- Chang, S. B., Lin, C. J., Ching, E., Cheng, H. N. H., Chang, B., Chen, F. C., Wu, D. y Chan, T.W. (2009). EduBingo: developing a content sample for the one-to-one classroom by the content-first design approach. *Educational Technology and Society*, 12(3), 343-353. <https://bit.ly/3BnyjY1>
- Chaves Gil, I. (2012). Comunicación y sociedad civil. El caso de las ONGD. En I. Chaves Gil (Coord.), *Comunicación para el cambio social: Universidad, sociedad civil y medios* (pp. 67-84). Catarata.
- Chen, M.H. (2007). Entrepreneurial Leadership and New Ventures: Creativity in Entrepreneurial Teams. *Creativity and Innovation Management*, 16, 239–49. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2007.00439.x>
- Cherry, L. (2010). *Blended learning: An examination of online learning's impact on face-to-face instruction in high school classrooms* [Trabajo Fin de Master]. Walden University. Proquest Dissertation Publishing. <https://www.proquest.com/docview/230909406>
- Cheung, P. C., Lau, S., Chan, D. W. y Wu, W. Y. H. (2004) Creative Potential of School Children in Hong Kong: Norms of the Wallach-Kogan Creativity Tests and Their Implications *Creativity Research Journal*, 16(1), 69 – 78. http://dx.doi.org/10.1207/s15326934crj1601_7
- Chickering, A. y Ehrmann, S. E. (1996). Implementing the seven principles: Technology as lever. *American Association for Higher Education Bulletin*, 49(2), 3–6. https://sphweb.bumc.bu.edu/otlt/teachingLibrary/Technology/seven_principles.pdf
- Cho, S. H., Nijenhuis, J. T., VanVianen, A. E., Kim, H. B. Y Lee, K. H. (2010). The relationship between diverse components of intelligence and creativity. *The Journal of Creative Behaviour*, 44, 125-137. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2010.tb01329.x>
- Chouliaraki, L. (2010). Self-mediation: New media and citizenship. *Critical Discourse Studies*, 7(4), 227-232. <https://doi.org/10.1080/17405904.2010.511824>
- Ciarrochi, J., Chan, A.Y.C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28 (3), 539–561. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00119-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00119-1)
- Cicirelli, V. G. (1965). Form of the relationship between creativity, IQ, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 56 (6), 303–308. <https://doi.org/10.1037/h0022792>
- Clark, D. (2011). *ADDIE timeline*. http://www.nwlink.com/~donclark/history_isd/addie.html
- Clark, R.C., Nguyen, F. y Sweller, J. (2005). *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. Pfeiffer.
- Clement, N. D. y Lovat, T. (2012). Neuroscience and Education: Issues and Challenges for Curriculum.

- Curriculum Inquiry*, 42, 534-557. <http://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00602.x>
- Cloutier, J. (1973). *La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self média*. Les Presses de l'Université de Montreal.
- Cloutier, J. (2010). Historia de la comunicación. En R. Aparici (Coord.) *Conectados en el ciberespacio* (pp. 45-50). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Coca Cola (20 de mayo de 2009). *Encuentro. El hombre más viejo da un mensaje a la bebé más joven*. <https://www.youtube.com/watch?v=sNEHTeyATA>
- Cole, J. R. y Zuckerman, H. (1987). Marriage, motherhood and research performance in science. *Scientific American*, 256 (2), 119-125. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0287-119>
- Cole, M., Feild, H. y Harris, S. (2004). Student learning motivation and psychological hardiness: Interactive effects on students' reactions to a management class. *Academy of Management Learning and Education*, 3(1), 64-85. <https://doi.org/10.5465/amle.2004.12436819>
- Collins, J. (1985). Some problems and purposes of narrative analysis in educational research. *Journal of Education*, 167(1), 57-70. <https://doi.org/10.1177/002205748516700105>
- Collins, J. (2001). *Good to great: Why some companies make the leap. . . and others don't*. Harper Business.
- Collis, B. y Moonen, J. (2005). Collaborative learning in a contribution-oriented pedagogy. En C. Howard, J. V. Boettecher, L. Justice, K. D. Schenk, P. L. Rogers y G.A. Berg (Eds.), *Encyclopedia of distance learning 1*, (pp. 277-283). Idea Group Reference. <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-555-9>
- Colomer Martínez, T. y Camps, A. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste Ediciones.
- Coman, M. (2006). *Media Anthropology: An Overview*. Media Anthropology Network. http://www.philbu.net/media-anthropology/coman_maoverview.pdf
- Combs, A. y Beach, D. (1994). Stories and storytelling: Personalizing the social studies. *The Reading Teacher*, 47(6), 464-471. <https://doi.org/10.2307/20201292>
- Conole, G., Creanor, L., Irving, A. y Paluch, S. (2007). In their own words: Exploring the learner's perspective on e-learning. JISC. <https://bit.ly/3gsFmXt>
- Conti, R., Collins, M. y Picariello, M. (2001). The impact of competition on intrinsic motivation and creativity: Considering gender, gender segregation, and gender-role identity. *Personality and Individual Differences*, 31(8), 1273-1289. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00217-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00217-8)
- Conti, R., Coon, H. y Amabile, T. M. (1996). Evidence to support the componential model of creativity: Secondary analyses of three studies. *Creativity Research Journal*, 9(4), 385-389. https://doi.org/10.1207/s15326934crj0904_9
- Coonradt, C. A., Nelson, L. y Jackson, L.V. (1997). *The Game of Work: How to Enjoy Work as Much as Play*. Gibbs Smith.
- Cooper, J., Prescott, S., Cook, L., Smith, L., Mueck, R. y Cuseo, J. (1990). *Cooperative learning and college instruction: Effective use of student learning teams*. California State Publications Program.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.
- Costa, C. y Piñeiro, T. (2012). Nuevas narrativas audiovisuales: multiplataforma, crossmedia y transmedia. El caso de Águila Roja (RTVE). *Revista ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías*

- emergentes*, 10(2), 102-125. <https://doi.org/10.7195t/ri14.v10i2.156>
- Costa, P. T., Jr., Terracciano, A. y McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 322-331. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.2.322>
- Couldry, N. (2004). Theorising Media as Practice, *Social Semiotics* 14(2), 115-32. <http://doi.org/10.1080/1035033042000238295>
- Couldry, N. (2008). Digital storytelling, media research and democracy: Conceptual choices and alternative futures. En K. Lundby (Ed.), *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-representations in New Media* (pp. 41-60). Peter Lang.
- Crabtree, B. F. y Miller, W. L. (Eds.) (1992). *Doing qualitative research*. Sage.
- Craft, A. (2001). *An analysis of research and literature on creativity in education*.
- Qualifications and Curriculum Authority. <https://bit.ly/3DjShog>
- Craft, A. (2002). *Creativity and Early Years Education*. Continuum.
- Craft, A. (2003). Creative Thinking in the Early Years of Education. *Early Years. An International Journal of Research and Development*, 23 (2). 143-154. <https://doi.org/10.1080/09575140303105>
- Cremades García, R., Maqueda Cuenca, E., Onieva López, J.L. (2016). Posibilidades didácticas de la escritura digital ubicua en la aplicación WhatsApp Messenger. *Revista Letral*, 16, 106-120. <https://doi.org/10.30827/rl.v0i16.4932>
- Cremin, T., Burnard, P. y Craft, A. (2006) Pedagogy and possibility thinking in the early years *Thinking Skills and Creativity*, 1- 2, 108-119. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/J.TSC.2006.07.001>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Cropley, A. J. (1990). Creativity and mental health in everyday life. *Creativity Research Journal*, 3, 167-178. Routledge. <https://doi.org/10.1080/10400419009534351>
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. Sage.
- Crowley, D. y Selvadurai, N. (2009). *Foursquare* [Aplicación Móvil]. Google play. <https://foursquare.com/>
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Csikszentmihályi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. HarperCollins.
- Csikszentmihályi, M., Rathunde, K. y Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge University Press.
- Dahl, D. W. y Moreau, C. P. (2002). The influence and value of analogical thinking during new product ideation. *Journal of Marketing Research*, 39(1), 47-60. <https://doi.org/10.1509/jmkr.39.1.47.18930>
- Damasio, A. (1996). *Descartes Error; Emotion, Reason and the Human Brain*. Macmillan.
- Dane, F. C. (2011). *Evaluating research: Methodology for people who need to read research*. Sage.
- Darke, P., Shanks, G. y Broadbent, M. (2002). Successfully completing case study research: Combining rigour, relevance and pragmatism. *Information Systems Journal*, 8(4), 273-289. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2575.1998.00040.x>
- Darkwa, O. y Mazibuko, F. (2000). Creating virtual learning communities in Africa: Challenges and prospects. *First Monday*, 5 (5). <https://doi.org/10.5210/fm.v5i5.744>
- Davidovitch, N. y Milgram, R.M (2006). Creative Thinking as a Predictor of Teacher Effectiveness in Higher

- Education. *Creativity Research Journal*, 18(3), 385-390. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1803_12
- Davidson, D. (2010). *Cross-Media Communications: An Introduction to the Art of Creating Integrated Media Experiences*. ETC Press.
- Davies, R., Dean, D. y Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563-580. <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9305-6>
- Davis, D. (2008). *First We See: The National Review of Visual Education*. Department of Employment, education and Workplace Relations. Australian Government. <https://core.ac.uk/download/pdf/30686632.pdf>
- Daymon, C. y Holloway, I. (2011). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203846544>
- Deci, E., Eghrari, H., Patrick, B. y Leone, D. (1994). Facilitating internalisation: The self determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x>
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. y Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- DeCusatis, C. (2008). Creating, Growing and Sustaining Efficient Innovation Teams. *Creativity and Innovation Management*, 2, 155-64. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2008.00478.x>
- Dena, C. (1 de octubre de 2004a). *Towards a Poetics of Multi-Channel Storytelling* [Conferencia]. En D. Wolf (Moderador), This Is Not Art Festival. Critical Animals postgraduate conference. Newcastle, Australia. <https://bit.ly/3Dgwlug>
- Dena, C. (15 de noviembre de 2004b). *Current state of cross media storytelling: Preliminary observations for future design* [Conferencia]. European Information Systems Technologies Event. La Haya, Países Bajos. http://www.jchristydena.com/Docs/DENA_CrossMediaObservations.pdf
- Dena, C. (2009). *Transmedia practice: theorising the practice of expressing a fictional world across distinct media and environments* [Tesis de doctorado]. Universidad de Sydney. https://ciret-transdisciplinarity.org/biblio/biblio_pdf/Christy_DeanTransm.pdf
- Deng, Z. (2001). The centrality of subject matter in teaching thinking: John Dewey's idea of psychologizing the subject matter revisited. *Educational Research Journal*, 16(2), 194-212. <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/12249/1/ERJ-16-2-193.pdf>
- Deng, Z. (2011). Revisiting curriculum potential. *Curriculum Inquiry*, 41(5), 538-559. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00563.x>
- Denmark, F. L. y Paludi, M. A (1993). *Psychology of women: A handbook of issues and theories*. Greenwood Press.
- Denward, M. y Waern, A. (2009). On the Edge of Reality: Reality Fiction in "Sanningen om Marika". *Breaking New Ground: Innovation in Games, Play, Practice and Theory. Proceedings of Digital Games Research Association 2009*. <http://www.mobilelifecentre.org/sites/default/files/SOM-DIGRA-Final.pdf>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.) (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness:

- Defining Gamification. En A. Lugmayr (Ed.), *MindTrek '11: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dettori, G., Gianetti, T., Paiva, A. y Vaz, A. (Eds.) (2006). *Technology-mediated narrative environments for learning*. Sense Publishers.
- Dewey, J. (1910). *How we think?* D.C. Heath & Company.
- Diagramming Apps LLC (2019). *Inspiration Maps*. App Store.
- Diekmann, A. B., Brown, E. R., Johnston, A. M. y Clark, E. K. (2010). Seeking congruity between goals and roles: A new look at why women opt out of science, technology, engineering, and mathematics careers. *Psychological Science*, 21, 1051–1057. <https://doi.org/10.1177%2F0956797610377342>
- DiNucci, D. (1999). Fragmented future. *Print Magazine*, 53(4), 221-222. http://darcyd.com/fragmented_future.pdf
- Djikic, M., Oatley, K. y Moldoveanu, M. C. (2013). Opening the closed mind: The effect of exposure to literature on the need for closure. *Creativity Research Journal*, 25, 149–154. <https://doi.org/10.108/10400419.2013.783735>
- Doidge, N. (2009). *The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*. Scribe Publications.
- Dollar, A. (18 de octubre de 2011). American Society for Engineering Education Annual Conference Main Plenary Presentation. [Video]. Vimeo. <https://vimeo.com/30750461>
- Dommett, E. J., Devonshire, I. M., Plateua, C. R., Westwell, M. S. y Greenfield, S. A. (2011). From Neuroscientific Theory to Classroom Practice. *The Neuroscientist*, 17, 282-288. <http://doi.org/10.1177/1073858409356111>
- Donmoyer, R. (1990). Generalizability and the single case study. En R. Gomm, M. Hammersley y P. Foster (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (pp. 175-200). Teachers College Press. <https://doi.org/10.4135/9780857024367.d7>
- Dooley, L. M. (2002). Case study research and theory building. *Advances in Developing Human Resources*, 4(3), 335-354. <https://doi.org/10.1177/1523422302043007>
- Dorner, R., Grimm, P. y Abawi, D. (2002). Synergies between interactive training simulations and digital storytelling: a component-based framework. *Computers & Graphics*, 26, 45–55. [https://doi.org/10.1016/S0097-8493\(01\)00177-7](https://doi.org/10.1016/S0097-8493(01)00177-7)
- Dron, J. (2007). Designing the undesignable: Social software and control. *Educational Technology & Society*, 10(3), 60-71. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i1.532>
- Druskat, V.U. y Wolff, S.B. (2001a) Building the Emotional Intelligence of Groups. *Harvard Business Review*, 79, 80–90. <https://hbr.org/2001/03/building-the-emotional-intelligence-of-groups>
- Druskat, V.U. y Wolff, S.B. (2001b). Group Emotional Intelligence and Its Influence on Group Effectiveness. En C. Cherniss y D. Goleman (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace* (pp. 132–55). Jossey-Bass. <https://bit.ly/2WmPkCC>
- Du, S.-C., Fu, Z.-T. y Wang, Y. (2014). The Flipped Classroom—Advantages and Challenges. *International Conference on Economic Management and Trade Cooperation*, 17-20.

<https://download.atlantis-press.com/article/11721.pdf>

- Duff, S. J. y Hampson, E. (2001). A sex difference on a novel spatial working memory task in humans. *Brain and Cognition*, 47(3). 470–493. <https://doi.org/10.1006/brcg.2001.1326>
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315783048>
- Dyer, R. (1982). Don't Look Now. *Screen*, 23(3-4), 61-73. <https://doi.org/10.1093/screen/23.3-4.61>
- Eagly, A. H., Diekmann, A. B., Johannesen-Schmidt, M. C. y Koenig, A. M. (2004). Gender gaps in sociopolitical attitudes: A social psychological analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 796–816. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.6.796>
- Eagly, A. H. y Steffen, V. J. (1984). Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 735–754. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.735>
- Eccles, J. S. (1985). Why doesn't Jane run? Sex differences in educational and occupational patterns. En F.D. Horowitz y M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 251–300). American Psychological Association. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2007.03.006>
- Eckstein, H. (2002). Case study and theory in political science. En R. Gomm, M. Hammersley y P. Foster (Eds.), *Case study method: Key issues, key texts* (pp. 119-163). Sage. <https://doi.org/10.4135/9780857024367.d11>
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226190402.001.0001>
- Einstein, A., Podolsky, B. y Rosen, N. (1935). Can Quantum-Mechanical Description of Physical Reality Be Considered Complete? *Physical Review*, 47, 777. <https://doi.org/10.1103/PhysRev.47.777>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R. y Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschooler's social skills and sociometric status. *Child Development*, 64(5), 1418–1438. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02961.x>
- Ekman, P. y Friesen, W. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1, 49–98. <https://doi.org/10.1515/semi.1969.1.1.49>
- Elias, C. L. y Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 1–17. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1)
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34 (3), 169-189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elsevier Connect (21 de enero de 2021). *Gamificación: posibilidades y ventajas de los videojuegos y otros enfoques "gamer" en el ámbito de la salud*. <https://bit.ly/3sM0cWA>
- Ennis, R. H. (2002). Goals for a critical thinking curriculum and its assessment. En A. L. Costa (Ed.), *Developing minds* (pp. 44-46). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Entertainment Software Association (2018). *2018 Sales, demographics and usage data. Essential facts about the computer and videogame industry*. <https://bit.ly/3yhDzuc>
- Erstad, O. y Silseth K. (2008). Agency in digital storytelling: Challenging the education context. En K. Lundby

- (Ed.) *Digital storytelling, mediatized stories: Self-representations in new media* (pp. 213-232). Peter Lang Publishing.
- Escudero Macluf, J., Delfín Beltrán, L., y Gutiérrez González, L. (2008). El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales. *Revista de Ciencia Administrativa*, 1, 7-10. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2012/12/estudio2008-1.pdf>
- Eslinger, P., Robinson-Long, M., Realmuto, J., Moll, J., de Oliveira-Souza, R., Tovar-Moll, F., Wang, J. y Yang, Q. X. (2009). Developmental Frontal Lobe Imaging in Moral Judgment: Arthur Benton's Ensuring Influence 60 Years Later. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 31, 158-169. <http://doi.org/10.1080/13803390802298064>
- Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. US Government Printing Office. <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/intro>
- Eunsook, H., y Milgram, R. M. (2010). Creative thinking ability: Domain generality and specificity. *Creativity Research Journal*, 22(3), 272-287, <http://doi.org/10.1080/10400419.2010.503535>
- Evans, P. y Wolf, B. (2005). Collaboration Rules. *Harvard Business Review*, 96-104. <https://hbr.org/2005/07/collaboration-rules>
- Explain Everything sp. z o.o. (2020). *Explain Everything EDU*. App Store.
- Eysenck, H. J. (1993) Creativity and personality: Suggestions for a theory. *Psychological Inquiry*, 4, 147-178. Psychology Press. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0403_1
- Eysenck, H. J. (1995). Creativity as a product of intelligence and personality. En D. H. Saklofske y M. Zeidner (Eds.), *International Handbook of Personality and Intelligence*. Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-5571-8_12
- Ezquerro, M. (2008). *Leerescibir*. ADEHL.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S. y Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and pre-schoolers' socially competent peer interactions. *Child Development*, 70 (2), 432- 442. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00031>
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The California Academic Press. <https://bit.ly/3gAepku>
- Failla, S. y Jones, L. C. (1991). Families of children with developmental disabilities: An examination of family hardiness. *Research in Nursing and Health*, 14, 41-50. <https://doi.org/10.1002/nur.4770140107>
- Falk, J. H. y Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitors experiences and the making of meaning*. Alta Mira Press.
- Fantuzzo, J., Sekino, Y. y Cohen, H. L. (2004). An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban head start children. *Psychology in the Schools*, 41, 323-336. <https://doi.org/10.1002/pits.10162>
- Fein, G. G. (1987). Pretend play: Creativity and consciousness. En D. Görlitz y J. F. Wohlwill (Eds.). *Curiosity, imagination, and play: On the development of spontaneous cognitive motivational processes* (pp. 281-304). Erlbaum, Inc.

- Fein, G. G. (1989). Mind, meaning, and affect: Proposals for a theory of pretense. *Developmental Review*, 9, 345–363. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(89\)90034-8](https://doi.org/10.1016/0273-2297(89)90034-8)
- Feist, G. J. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2(4), 290–309. https://doi.org/10.1207%2Fs15327957pspr0204_5
- Feist, G. J. (1999). Personality in scientific and artistic creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human creativity* (pp. 273–296). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807916>
- Feist, G. J. y Runco, M. A. (1993). Trends in the creativity literature: An analysis of research in the Journal of Creative Behavior (1967–1989). *Creativity Research Journal*, 6, 271–286. <https://doi.org/10.1080/10400419309534483>
- Feldhusen, J. F., Denny, T., y Condon, C. F. (1965). Anxiety, divergent thinking, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 56 (1), 40–45. <https://doi.org/10.1037/h0021952>
- Feldman, T. (1994). *Multimedia*. Psychology Press.
- Fernández Cobo, R., Amo Sánchez-Fortún, J. M. de, Domínguez-Oller, J. C., y Asensio Pastor, M. I. (2019). Un diseño de gamificación en el aula de literatura infantil y juvenil para mejorar las estrategias de lectura y escritura en el grado de educación primaria. En T. Sola Martínez, M. García Carmona, A. Fuentes Cabrera, J.A. Rodríguez-García y J. López Belmonte (Eds.), *Innovación educativa en la sociedad digital* (pp. 799–814). Dykinson. <https://bit.ly/3DhbRSb>
- Fernández de Lara, C. (25 de julio de 2014). Foursquare mata a los “check-in”. *Expansión*. <https://expansion.mx/tecnologia/2014/07/25/foursquare-mata-al-checkin-por-dinero>
- Fernández Mallo, A. (11 de abril de 2011). Exonovela, un concepto a desarrollar. CCCBLAB. <https://bit.ly/2WWT3qV>
- Ferrés Prats, J. (2006). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9–17. https://www.cac.cat/sites/default/files/2019-04/Q25_ferres2_ES.pdf
- Fink, A. y Neubauer, A. C. (2006). EEG alpha oscillations during the performance of verbal creativity tasks: differential effects of sex and verbal intelligence. *International Journal of Psychophysiology: Official Journal of the International Organization of Psychophysiology*, 62(1), 46–53. <http://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2006.01.001>
- Finn, S. (1997). The origins of media exposure: Linking personality traits to TV, radio, print, and film use. *Communication Research*, 24(7), 507–529. <https://doi.org/10.1177/009365097024005003>
- Fischer, E. y Arnold, S. J. (1994). Sex, gender identity, gender role attitudes, and consumer behavior. *Psychology and Marketing*, 11(2), 163–182. <https://doi.org/10.1002/mar.4220110206>
- Fiske, J. (1987). *Television Culture*. Routledge. <http://doi.org/10.4324/9780203837153>
- Fleer, M. (2011). Technologically Constructed Childhoods: Moving Beyond a Reproductive to a Productive View of Curriculum Development. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1), 16–24. <http://doi.org/10.1177/183693911103600104>
- Fleming, D. y Lovat, T. (2014). When Encounters between Religious Worldviews Are a Threat: Applying Triune Ethics Theory in a Religiously Diverse Landscape. *Journal of Moral Education*, 43, 377–393. <http://doi.org/10.1080/03057240.2014.945397>

- Fleming, D. y Lovat, T. (2015). Learning as Leaving Home: Fear, Empathy and Hospitality in the Theology Classroom. *Teaching Theology and Religion*, 18. <http://doi.org/10.1111/teth.12286>
- Fleming, V. (Dir.). (1939). The Wizard of Oz. [Película]. MGM.
- Flink, C., Boggiano, A., y Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 916–924. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.916>
- Florida, R. y Goodnight, J. (2005). Managing for Creativity. *Harvard Business Review*, 124–31. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3858-8_100610
- Fludernik, M. (1996). *Towards a "Natural" Narratology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203432501>
- Flumerfelt, S. y Green, G. (2013). Using lean in the flipped classroom for at risk students. *Educational Technology and Society*, 16(1), 356–366. https://www.ds.unipi.gr/et&s/journals/16_1/31.pdf
- Flynn, J. R. y Rossi-Casé, L. (2011). Modern women match men on Raven's Progressive Matrices. *Personality and Individual Differences*, 50(6), 799–803. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.035>
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511810503>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177%2F1077800405284363>
- Fogg, B. J. (2009). A behavior model for persuasive design, *Persuasive '09*, 26–29. <https://doi.org/10.1145/1541948.1541999>
- Folkman, S. y Moskowitz, J. T. (2000a). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55(6), 647–654. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.647>
- Folkman, S. y Moskowitz, J. T. (2000b). Stress, positive emotion, and coping. *Current Directions in Psychological Science*, 9(4), 115–118. <https://doi.org/10.1111%2F1467-8721.00073>
- Fong, K., Mullin, J. B. y Mar, R. A. (2013). What you read matters: The role of fiction genres in predicting interpersonal sensitivity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(4), 370–376. <https://doi.org/10.1037/a0034084>
- Fontana, A. y Frey, J. H. (1994). Interviewing: The art of science. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. 361–376. Sage. <http://jan.ucc.nau.edu/~pms/cj355/readings/fontana%26frey.pdf>
- Foroni, F. y Mayr, U. (2005). The power of a story: New, automatic associations from a single reading of a short scenario. *Psychonomic Bulletin & Review*, 12, 139–144. <https://doi.org/10.3758/BF03196359>
- Förster, J. (2004). How body feedback influences consumers' evaluation of products. *Journal of Consumer Psychology*, 14(4), 416–426. https://doi.org/10.1207/s15327663jcp1404_10
- Frankl, V. E. (2006). *Man's search for meaning*. Beacon Press.
- Frasca, G. (2003). Simulation Versus Narrative: Introduction to Ludology. En M. Wolf y B. Perron (Eds.), *The Video Game Theory Reader* (pp. 221–35). Routledge. https://ludology.typepad.com/weblog/articles/VGT_final.pdf
- Frasca, G. (2004). Videogames of the Oppressed. Critical Thinking, Education, Tolerance and Other Trivial Issues. En P. Harrigan y N. Wardrip-Fruin (Eds.), *First Person: New Media as Story, Performance and Game* (pp. 85–94). MIT Press.

- Freire, P. (1973). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI Editores.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. y Sutton, R. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101, 705-716. <https://doi.org/10.1037/A0014695>
- Freund, G. (2001). *La fotografía como documento social*. Gustavo Gili.
- Friston, K., Ashburner, J., Kiebel, S., Nichols, T. y Penny, W. (2011). *Statistical Parametric Mapping: The Analysis of Functional Brain Images*. Academic Press. <http://doi.org/10.1016/B978-0-12-372560-8.X5000-1>
- Frith, C. D. y Frith, U. (2006). The neural basis of mentalizing. *Neuron*, 50(4), 531-534. <http://doi.org/10.1016/j.neuron.2006.05.001>
- Frost, J. L. (2009). *A History of Children's Play and Play Environments: Toward a Contemporary Child-Saving Movement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203868652>
- Fuchs-Beauchamp K. D., Karnes, M. B. y Johnson, L. J. (1993). Creativity and intelligence in preschoolers. *Gifted Child Quarterly*, 37, 113-117. <https://doi.org/10.1177/001698629303700303>
- Fulton, K. P. (2012). Upside down and inside out: flip your classroom to improve student learning. *Learning and Leading with Technology*, 39(8), 12-17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ982840.pdf>
- Fundación del Español Urgente RAE (22 de junio de 2012). *Ludificación, mejor que gamificación como traducción de gamification*. <https://bit.ly/3zd5ahz>
- Fundación Pfizer (2009). *La juventud y las redes sociales en Internet. Informe de los resultados de la encuesta*. <https://bit.ly/2XYti9Z>
- Fundación Telefónica. *Conecta empleo*. [Programa de formación digital]. <https://conectaempleo-formacion.fundaciontelefonica.com/espana>
- Furrer, C. y Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona y aulaPlaneta (2015). *Perspectivas 2015: El uso del audiovisual en las aulas. La situación en España*. Editorial Planeta. <https://bit.ly/38c41L8>
- Gagne, R., Wager, W., Golas, K. y Keller, J. (2005). *Principles of instructional design*. Thompson Learning.
- Gajjar, N. B. (2013). The role of technology in 21st century education. *International Journal for Research in Education*, 2(2), 23-25. <https://bit.ly/3sNJbLH>
- Galindo, J. y Badilla, M. (2016). Innovación docente a través de la metodología flipped classroom: percepción de docentes y estudiantes de educación secundaria. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(6), 153-172. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6672798.pdf>
- Galloway, S. (2018). *Four: El ADN secreto de Amazon, Apple, Facebook y Google*. Conecta.
- Gannod, G. C., Burge, J. E. y Helmick, M. T. (2008). Using the inverted classroom to teach software engineering. *Proceedings of the 30th International Conference on Software Engineering*, 777-786. <https://doi.org/10.1145/1368088.1368198>
- García-Gómez, A. (2010). Disembodiment and Cyberspace: Gendered Discourses in Female Adolescents' Personal Information Disclosure. *Discourse and Society*, 21 (2), 135-160.

- <https://doi.org/10.1177/0957926509353844>
- García-Marín, D. (2016). *Podcasting y transmedia: el transcasting*. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:masterComEdred-Dgarcia>
- Gardner, H. (1994). The fruits of asynchrony: A psychological examination of creativity. En D. H. Feldman, M. Csikszentmihalyi y H. Gardner (Eds.), *Changing the world: A framework for the study of creativity* (pp. 47–68). Praeger. <https://doi.org/10.5860/choice.32-1816>
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Book.
- Gardner, H., Kornhaber, M. y Wake, W (1995). *Intelligence: Multiple Perspectives*. Harcourt Brace College Publishers. <http://doi.org/10.1016/j.intell.2003.08.003>
- Gary, G. y Ameson, D. (1974). *Dungeons & Dragons*. [Juego de rol]. Tactical Studies Rules.
- Gauci, S., Dantas, A., Williams, D. y Kemm, R. (2009). Promoting student-centered active learning in lectures with a personal response system. *Advances in Physiology Education*, 33(1), 60–71. <https://doi.org/10.1152/advan.00109.2007>
- Gaudreault, A. y Jost, F. (1995). *El relato cinematográfico*. Paidós.
- Gayler, K. T. y Evans, I. M. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166, 93–108. <https://doi.org/10.1080/0300443011660108>
- Gee, J.P. (2003). What videogames have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment*, 1(1), 20. <https://doi.org/10.1145/950566.950595>
- Gee, J.P. (2005). Learning by design: Good video games as learning machines. *E-Learning*, 2(1), 5–16. <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.5>
- Gee, J.P. (2008). Learning and games. En K. Salen (Ed.), *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning* (pp. 22-40). The MIT Press.
- Geher, G. (Ed.). (2004). *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*. Nova Science Publishing.
- Gell, A. (1988). Technology and Magic. *Anthropology Today*, 4(2), 6-9. https://www.jstor.org/stable/3033230?seq=1#metadata_info_tab_contents
- General Accounting Office of the USA. Program Evaluation and Methodology Division. (1990). *Case study evaluations*. <https://www.gao.gov/assets/80/76069.pdf>
- Genette, G. (1980). *Narrative discourse: an essay in method* (J. Lewin, Trad.). Cornell University Press. (Obra original publicada en 1972). <https://pdfs.semanticscholar.org/ec7b/4f0c6f39851a81cd63de192b088b490cc53d.pdf>
- Gentile, D. A. y Anderson, C. A. (2003). Violent videogame: The newest media violence hazard. En D. A. Gentile (Ed.), *Advances in applied developmental psychology. Media violence and children: A complete guide for parents and professionals* (pp. 131-155). Praeger Publishers. <https://bit.ly/3zd7wwV>
- Gentry, J. W., Commuri, S. y Jun, S. (2003). Review of literature on gender in the family. *Academy of Marketing Science Review*, 1(1). <https://bit.ly/3gtHk9W>
- Gephart, R. P. (2004). Qualitative research and the Academy of Management Journal. *Academy of Management Journal*, 47(4), 454-462. <https://doi.org/10.5465/amj.2004.14438580>
- Gerrig, R. J. y Prentice, D. A. (1991). The representation of fictional information. *Psychological Science*, 2(5),

- 336–340. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1467-9280.1991.tb00162.x>
- Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for? *American Political Science Review*, 98(2), 341-354. <https://doi.org/10.1017/S0003055404001182>
- Geschwind, N. y Galaburda, A. M. (1985). Cerebral lateralization: Biological mechanisms, associations, and pathology. *Archives of Neurology*, 42, 428-459. <https://doi.org/10.1001/archneur.1985.04060050026008>
- Getzels, J. y Csikszentmihalyi, M. (1972). The creative artist as an explorer. En J. McVicker Hunt (Ed.), *Human Intelligence* (pp. 182–192). Transaction Books.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Gil González, A. J. (2012). *+ Narrativa(s). Intermediaciones novela, cine, cómic y videojuego en el ámbito hispánico*. Universidad de Salamanca.
- Gill, R. (2009, marzo). Beyond the «Sexualization of Culture». Thesis: An Intersectional Analysis of «Sixpacks», «Midribs» and «Hot Lesbians» in Advertising. *Sexualities*, 12(2), 137-160. <https://doi.org/10.1177%2F1363460708100916>
- Gillies, R.M., (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (2). <https://doi.org/10.1348/000709905X52337>
- Gilligan, C., Lyons, N.P. y Hanmer, T. (Eds.). (1990). *Making connections: The relational worlds of adolescent girls at Emma Willard School*. Harvard University Press.
- Gils, F. (2005). Potential applications of digital storytelling in education. En *Proceedings of 3rd Twente Student Conference on IT*. University of Twente, Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science. https://wwwhome.ewi.utwente.nl/~theune/V5/Frank_van_Gils.pdf
- Ginns, P. (2005). Meta-analysis of the modality effect. *Learning and Instruction*, 15(4), 313–331. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.001>
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (2017). *The discovery of grounded theory*. Routledge. <https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Glover, G., Ronning, R. y Reynolds, C. (Eds.). (1989). *Handbook of creativity: Perspectives on individual differences*. Plenum.
- Glovo (15 de diciembre de 2017). *Spot Glovo TV Española*. [Anuncio de televisión]. <https://www.youtube.com/watch?v=-GyPctMYrZw>
- Godfrey, T. (1998). *Conceptual Art*. Phaidon Press.
- Goffman, E. (1979). *Gender Advertisements*. Harper and Row. http://www.publiccollectors.org/Goffman_Gender.pdf
- Goffman, E. (1991). *Los momentos y sus hombres* (E. Fuente Herrero y L. Botella, trads.). Paidós. (Obra original publicada en 1964). <https://bit.ly/3DuVXDH>
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4, 26-42. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.26>
- Goldsmith, R. E. y Matherly, T. A. (1988). Creativity and self-esteem: A multiple operationalization validity study. *Journal of Psychology*, 122(1), 47-56. <https://doi.org/10.1080/00223980.1988.10542942>

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). The Emotional Reality of Teams. *Journal of Organizational Excellence*, 21, 55–65. <http://doi.org/10.1002/npr.10020>
- Gombrich, E. (1960). *Art and Illusion*. Phaidon.
- Gómez Alonso, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. El Roure.
- Gomm, R., Hammersley, M. y Foster, P. (2000). Case study and generalization. En R. Gomm, M. Hammersley y P. Foster (Eds.). *Case study method: Key issues, key texts* (pp.98-115). Sage. https://www.researchgate.net/publication/42800720_Case_study_and_generalisation
- Gonçalves, E. M. (2012). De narratividade à narrativa transmédia: a evolução do processo comunicacional. En C. Campalans, D. Renó y V. Gosciola (Eds.), *Narrativas Transmedia: entre teoría y prácticas* (pp. 15-25). Universidad del Rosario.
- González Ynfante, F. (2009). Escuelas con humor. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (5), 1-6. https://www.researchgate.net/publication/37808082_Escuelas_con_humor
- Goodman, Y.M. (2011) Sixty Years of Language Arts Education: Looking Back in Order to Look Forward. *English Journal*, 101(1), 17–25. <https://library.ncte.org/journals/EJ/issues/v101-1/17260>
- Goodson, I. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives*. McGraw-Hill.
- Gosser, D., Cracolice, M., Kampmeier, J., Roth, V., Strozak, V. y Varma-Nelson, P. (2001). *Peer-led team learning: A Guidebook*. Prentice Hall.
- Green, C. S. y Bavelier, D. (2003). Action videogames modify visual attention. *Nature*, 423, 534–537. <https://doi.org/10.1038/nature01647>
- Green, C. S. y Bavelier, D. (2006). Effects of video game playing on the spatial distribution of visual selective attention. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 32(6), 465–478. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.32.6.1465>
- Green, C. S. y Bavelier, D. (2007). Action video experience alters the spatial resolution of vision. *Psychological Science*, 18, 88–94. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01853.x>
- Green, H., Facer, K., Rudd, T., Dillon, P. y Humphreys, P. (2005). *Future lab: Personalisation and digital technologies* [Informe]. <https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL59/FUTL59.pdf>
- Green, M. C. (2004). Transportation into narrative worlds: The role of prior knowledge and perceived realism. *Discourse Processes*, 38(2), 247–266. https://doi.org/10.1207/s15326950dp3802_5
- Green, M. C. y Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701–721. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701>
- Greenacre, P. (1971). *Emotional growth: Psychoanalytic studies of the gifted and a great variety of other individuals*. McGraw-Hill.
- Grefusa (3 de junio de 2017). *Pipas G MIX*. [Anuncio publicitario]. <https://www.youtube.com/watch?v=z5Zuqmh-n1M>
- Gregori-Signes, C. (2008). Integrating the old and the new: Digital Storytelling in the EFL language classroom. *Greta*, 16(1), 43-49. <https://bit.ly/2XRT0wJ>
- Gregori-Signes, C. (2014). Digital storytelling and multimodal literacy in secondary education. *Porta Linguarum*, 22, 237-250. <https://bit.ly/3gygyNI>

- Gregori-Signes, C., y Pennock-Speck, B. (2012). Digital storytelling as a genre of mediatized self-representations: an introduction. *Digital Education Review*, 22(1), 1-8. <https://bit.ly/3zihNbl>
- Greimas, A. (1976). *Semántica estructural*. Grados.
- Greyfirst Corporation (30 de marzo de 2012). *CELTX*. (version 2.9.7) [software]. <https://www.celtx.com>
- Groundwater-Smith, S. y Mockler, N. (2009). *Teacher Professional Learning in an Age of Compliance: Mind the Gap*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9417-0>
- Gruber, H. y Vonèche, J. J. (Eds.) (1995). *The essential Piaget. An Interpretive Reference and Guide*. Aronson.
- Guarinos, V., Gordillo, I. y Ramírez Alvarado, M.M. (2011). El relato audiovisual transmediático. Esquivando los media tradicionales. Estudios de caso y propuestas creativas. *Trípodos : VI Congrés Internacional Comunicació I Realitat* 577-585. <https://bit.ly/38e3Qiw>
- Guay, F., Ratelle, C. y Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self determination in education. *Canadian Psychology*, 49(3), 233–240. <https://doi.org/10.1037/a0012758>
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2005). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 191-216). Sage. <https://bit.ly/3jgN2Of>
- Guilford, J. P. (1966). Measurement and creativity. *Theory into Practice*, 5(4), 186-202. <https://doi.org/10.1080/00405846609542023>
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1975). Creativity: A quarter of century of progress. En I. A. Taylor y J. W. Getzels (Eds.), *Perspectives in Creativity* (pp. 37–59). Aldine Publishing Company. <https://doi.org/10.4324/9781315126265>
- Guilford, J. P. (1982). *The structure of intellect*. Merrill. <https://doi.org/10.1037/h0040755>
- Gumucio Dragón, A. (2012). Comunicación y cambio social: raíces ideológicas y horizontes teóricos. En M.A. Martínez Hermida, y F. Sierra(Coords.), *Comunicación y Desarrollo: Prácticas comunicativas y empoderamiento local* (pp. 25-55). Gedisa.
- Gumusluoglu, L. y Ilsev, A. (2009). Transformational leadership, creativity, and organizational innovation. *Journal of Business Research*, 62(4), 461–473. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2007.07.032>
- Gut, D. M. (2011). Integrating 21st century skills into the curriculum. En G. Wan y D. M. Gut (Eds.), *Bringing schools into the 21st Century*, 13, 137-157. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0268-4_7
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., y VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 331-341. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.331>
- Haeckel, E. (1889). *The History of Creation. Or the Development of the Earth and its Inhabitants by the Action of Natural Causes*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429021671>
- Haidt, J. (2010). Moral Psychology Must Not Be Based on Faith and Hope: Commentary on Narváez. *Perspectives on Psychological Science*, 5(2), 182-184. <http://doi.org/10.1177/1745691610362352>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M. y Sarstedt, M. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage publishing. <https://bit.ly/38kgFaZ>
- Hakstian, A. R. y Farrell, S. (2001). An Openness scale for the California Psychological Inventory. *Journal of*

- Personality Assessment*, 76, 107-134. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA7601_7
- Halpern, D. F. (1989). The disappearance of cognitive gender differences: What you see depends on where you look. *American Psychologist*, 44(8), 1156–1158. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.8.1156>
- Halpern, D. F. (2011). *Sex Differences in Cognitive Abilities*. Psychology Press.
<https://doi.org/10.4324/9780203816530>
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. y Arfstrom, K.M. (2013). *Flipped Learning Network: A Review of Flipped Learning* [Informe]. Pearson Education and George Mason University.
https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/LitReview_FlippedLearning.pdf
- Hamel, J., Dufour, S. y Fortin, D. (1993). *Case Study Methods*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412983587>
- Han, K. (2003). Domain-specificity of creativity in young children: How quantitative and qualitative data support it. *Journal of Creative Behavior*, 37(2), 117-142. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2003.tb00829.x>
- Harasim, L., Starr, L., Hiltz, R., Lucio, T. y Murray, T. (1995). *Learning networks. A field guide to teaching and learning online*. MIT Press.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Ediciones Morata.
- Harries, D. (Ed.). (2002). *The Book of New Media*. British Film Institute Publishing.
- Harris, J. A. (2004). Measured intelligence, achievement, openness to experience, and creativity. *Personality and Individual Differences*, 36, 913-929. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00161-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00161-2)
- Harris, L. J. (1989). Two sexes in the mind: Perceptual and creative differences between women and men. *Journal of Creative Behavior*, 23, 14-25. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1989.tb00514.x>
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 24-64. <https://doi.org/10.1159/000271574>
- Hartley, J. y Cameron, A. (1967). Some observations on the efficiency of lecturing. *Educational Review*, 20(1), 30-37. <https://doi.org/10.1080/0013191670200103>
- Hartley, J. y Mc William, K. (2009). *Story Circle: Digital Storytelling Around the World*. John Wiley & Sons.
- Hassabis, D., Kumaran, D. y Maguire, E. (2007). Using Imagination to Understand the Neural Basis of Episodic Memory. *Journal of Neuroscience*, 27, 14365-14374. <http://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.4549-07.2007>
- Hassler, M., Nieschlag, E. y De la Motte, D. (1990). Creative musical talent, cognitive functioning, and gender: Psychobiological aspects. *Music Perception*, 8(1), 35-48. <https://doi.org/10.2307/40285484>
- Hathaway, I. y Kallerman, P. (2012). *Technology works: High-tech employment and wages in the United States* [Informe]. Bay Area Council Economic Institute. Engine Advocacy. <http://www.bayareaeconomy.org/files/pdf/TechReport.pdf>
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hattori, R.A. y Lapidus, T. (2004). Collaboration, Trust and Innovative Change. *Journal of Change Management*, 4 (2), 97–104. <https://doi.org/10.1080/14697010320001549197>
- Hayles, N. K. (2003). Translating Media: Why We Should Rethink Textuality. *The Yale Journal of Criticism*, 16(2), 263–290. <https://doi.org/10.1353/yale.2003.0018>

- Hedberg, N. L. y Westby, C. E. (1993). *Analyzing storytelling skills: Theory to practice*. Communication Skill Builders.
- Hedges, L. V. y Nowell, A. (1995). Sex differences in mental test scores, variability, and numbers of high-scoring individuals. *Science*, 269, 41-45. <https://doi.org/10.1126/science.7604277>
- Heilman, M. E. (2001). Description and prescription: How gender stereotypes prevent women's ascent up the organizational ladder. *Journal of Social Issues*, 57(4), 657-674. <https://doi.org/doi/10.1111/0022-4537.00234>
- Heiss, E.D., Obourn, E.S. y Hoffman, C.W. (1950). *Modern Science Teaching*. Macmillan.
- Heller, E. (2008). *Psicología del color* (J. Chamorro Mielke, Trad.). Gustavo Gili. (Obra original publicada en 2004). <https://bit.ly/3kzD8Xn>
- Helson, R. (1983). Creative mathematicians. En R. Albert (Ed.), *Genius and eminence: The social psychology of creativity and exceptional achievement* (pp. 311-320). Pergamon Press.
- Helson, R. (1985). Which of those young women with creative potential became productive? Personality in college and characteristics of parents. En R. Hogan y W. H. Jones (Eds.), *Perspectives in personality*, 1 (pp. 49-80). JAI Press.
- Helson, R. (1987). Which of those young women with creative potential became productive? II. From college to midlife. En R. Hogan y W. H. Jones (Eds.), *Perspectives in personality*, 2 (pp. 51-92). JAI Press.
- Helson, R. (1990). Creativity in women: Outer and inner views over time. En Runco, M. A. y Albert, R. S. (Eds.), *Theories of creativity* (pp. 46-58). Sage.
- Helson, R., Roberts, B. y Agronick, G. (1995). Enduringness and change in creative personality and the prediction of occupational creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1173-1183. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.6.1173>
- Hennessey, B. A. y Amabile, T. M. (1988). The conditions of creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 11-38). Cambridge University Press.
- Hentz, P. (2012). Case study: The method. En P. L. Munhall (Ed.), *Nursing research: A qualitative perspective* (pp. 359-379). Jones & Bartlett Learning.
- Hedberg, N. L. y Westby, C. E. (1993). *Analyzing storytelling skills: Theory to practice*. Communication Skill Builders.
- Hein, G. y Knight, R. T. (2008). Superior Temporal Sulcus—It's My Area: Or Is It? *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20(12), 2125-2136. <http://doi.org/10.1162/jocn.2008.20148>
- Herman, D. (2012). Editor's Column: Transmedial Narratology and Transdisciplinarity. *StoryWorlds: A Journal Of Narrative Studies*, 4(1), vii-xii. <https://doi.org/10.5250/storyworlds.4.2012.fm>
- Hermans, H., Hermans-Jansen, E. y Alford, D. J. (1995). *Self-narratives. The construction of meaning in psychotherapy*. The Guilford Press.
- Hernández Pérez, M. y Grandío, M.M. (2011). Narrativa crossmedia en el discurso televisivo de Ciencia Ficción. Estudio de Battlestar Galactica (2003-2010). *Revista Área Abierta*, 28. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARAB/article/view/4873>
- Herrera, C. (2021). El juego de 212 héroes. [Juego interactivo]. <https://www.carolinaherrera.com/es/es/editorial/212-heroes/>

- Herrero Hernández, P. (15 de junio de 2013). ¿Gamificación? Defensa del idioma. Por un buen uso del español. [Blog]. <https://defensadelidioma.wordpress.com/2013/06/15/gamificacion/>
- Hickey, M. (2001). An application of Amabile's consensual assessment technique for rating the creativity of children's musical compositions. *Journal of Research in Music Education*, 49, 234-244. <https://doi.org/10.2307/3345709>
- Higgins-D'Alessandro, A. (2011). The Structures of a Liberal Education. *Ethos*, 10, 4-9.
- Hill, C. (26 de agosto de 2013). The benefits of flipping your classroom. *Faculty Focus*. <https://bit.ly/3sNhOBI>
- Hille, K. (2011). Bringing Research into Educational Practice: Lessons Learned. *Mind, Brain, and Education*, 5, 63-70. <http://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2011.01111.x>
- Hills, M. (2002). *Fan Cultures*. Routledge.
- Hirsch, K. de, Jansky, J. J. y Langford, W. S. (1966). *Predicting reading failure: A preliminary study of reading, writing and spelling disabilities in preschool children*. Harper and Row.
- Hirschman, E. C. (1980). Innovativeness, novelty seeking, and consumer creativity. *Journal of Consumer Research*, 7(3), 283-295. <https://doi.org/10.1086/208816>
- Hocevar, D. y Bachelor, P. (1989). A taxonomy and critique of measurements used in the study of creativity. En J. A. Glover, R.R. Ronning y C.R. Reynolds (Eds.), *Perspectives on Individual Differences. Handbook of Creativity* (pp. 53-76). Plenum. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-5356-1_3
- Hodson, G., Choma, B. L. y Costello, K. (2009). Experiencing alien-nation: Effects of simulation intervention on attitudes toward homosexuals. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(4), 974-978. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.02.010>
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/cbo9780511805851>
- Holcomb, J. L. (1998). Kathleen Tyner's Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information. *Journal of the Association History and Computing*, 2(3). <http://hdl.handle.net/2027/spo.3310410.0002.317>
- Honan, E. (2009). Fighting the Rip: Using Digital Texts in Classrooms. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(3), 21-35. <https://bit.ly/3rLOo65>
- Hong, E. y Milgram, R.M. (2010). Creative Thinking Ability: Domain Generality and Specificity. *Creativity Research Journal*, 22(3), 272-287. <http://doi.org/10.1080/10400419.2010.503535>
- Hong Kong Education Commission. (1990). *Education Commission Report no. 4. The Curriculum and Behavioural Problems in Schools*. <https://bit.ly/3Dc1z5I>
- Hotrum, M. (2005). Breaking down the LMS walls. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 6(1). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v6i1.212>
- Howes, C. y Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961-974. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.961>
- Hoyert, M. S. y O'Dell, C. D. (2006). A brief intervention to aid struggling students: A case of too much motivation? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 6 (1), 1-13. <https://bit.ly/3kolwwC>
- Huertas Martínez, J. A. (2001). *Motivación. Querer aprender*. Aique.

- Huffaker, D.A. y Calvert, S.L. (2005). Gender, identity, and language use in teenage blogs. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(2). <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00238.x>
- Hughes, W., Lavery, J. y Doran, K. (2010). *Critical thinking: An introduction to the basic skills*. Broadview Press.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Hull, G. A. (2003). At Last: Youth Culture and Digital Media: New Literacies for New Times. *Research in the Teaching of English*, 38(2), 229-233. <https://bit.ly/3ktImE0>
- Hull, G. A. y Nelson, M. E. (2005). Locating the semiotic power of multimodality written communication. *Research in the Teaching of English*, 22(2), 224-261. <https://doi.org/10.1177/0741088304274170>
- Hulleman, C. S. y Harackiewicz, J. M. (2009). Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*, 326, 1410-1412. <https://doi.org/10.1126/science.1177067>
- Hung, I. W. y Labroo, A. A. (2011). From firm muscles to firm willpower: Understanding the role of embodied cognition in self-regulation. *Journal of Consumer Research*, 37(6), 1046-1064. <https://doi.org/10.1086/657240>
- Hurley, C., Chen, S. y Karim, J. (14 de febrero de 2005). Youtube. [Canal].
- Ickes, W., Gesn, P. R. y Graham, T. (2000). Gender differences in empathic accuracy: Differential ability or differential motivation? *Personal Relationships*, 7(1), 95-109. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2000.tb00006.x>
- Illich, I. (1979). *Tools for Conviviality*. Fontana.
- Im, S., Hussain, M. y Sengupta, S. (2008). Testing interaction effects of the dimensions of market orientation on marketing program creativity. *Journal of Business Research*, 61(8), 859-867. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2007.09.003>
- Immordino-Yang, M. y Damasio, A. R. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affect and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, 1, 3-10. <http://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Immordino-Yang, M. y Faeth, M. (2010). Building Smart Students: A Neuroscience Perspective on the Role of Emotion and Skilled Intuition in Learning. En D. A. Sousa (Ed.), *Mind, Brain, and Education: Neuroscience Implications for the Classroom* (pp. 66-81). Solution Tree Press.
- Ingahalikar, M., Smith, A., Parker, D., Satterthwaite, T. D., Elliott, M. A., Ruparel, K., Hakonarson, H., Gur, R.E., Gur, R.C. y Verma, R. (2014). Sex differences in the structural connectome of the human brain. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(2), 823-828. <http://doi.org/10.1073/pnas.1316909110>
- Isen, A. M. (1999). On the relationship between affect and Creative solving problem. En S. W. Russ (Ed.), *Affect, Creative Experience, and Psychological Adjustment* (pp. 3-17). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315784557>
- Isen, A. M., Daubman, K. A. y Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1122-1131. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1122>
- Ivcevic, Z. y Mayer, J. D. (2009). Mapping dimensions of creativity in the life-space. *Creativity Research Journal*, 21(2-3), 152-165. <https://doi.org/10.1080/10400410902855259>
- Iwancio, P. (22 de abril de 2010). 7 Elements in 4 Minutes. [Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=NipDAd3_7Do

- Jackson, L. A. (2008). Adolescents and the Internet. En D. Romer, y P. Jamieson (Eds.), *The Changing Portrayal of Adolescents in the Media since 1950* (pp. 377–410). OUP. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195342956.001.0001>
- Jackson, L. A., von Eye, A., Fitzgerald, H. E., Witt, E. A. y Zhao, Y. (2009). Videogame playing, cell phone use and academic performance: Some good news. *Proceedings of the Conference e-Society of the International Association for the Development of Information Systems*. <https://bit.ly/3jgYdGA>
- Jackson, L. A., Zhao, Y., Fitzgerald, H. E., von Eye, A. y Harold, R. (2006). The impact of information technology (IT) use on children's cognitive, social, psychological and moral development. En K. Morgan, C. A. Brebbia, y J. M. Spector (Eds.), *The Internet Society II: Advances in Education, Commerce and Governance* (pp. 23–32). WIT Press. <https://doi.org/10.2495/IS060031>
- Jaeger, A. J. (2003). Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education. *Research in Higher Education*, 44, 615–639. <https://doi.org/10.1023/A%3A1026119724265>
- Jakes, D. (1 de marzo de 2006). Standards-proof your digital storytelling efforts. *TechLearning*. <https://www.techlearning.com/news/standardsproof-your-digital-storytelling-efforts>
- Jakes, D. y Brennan, J. (2005). *Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling*. http://www.jakesonline.org/dst_techforum.pdf
- Jalongo, M. R. (2014). *Early Childhood Language Arts*. Pearson.
- Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B. y Neubauer, A., C. (2013). The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoints detection. *Intelligence*, 41(4), 212–221. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.03.003>
- Jarvenpaa, S., Knoll, K. y Leidner, D. (1998) Is Anybody Out There? Antecedents of Trust in Global Virtual Teams. *Journal of Management Information Systems*, 14, 29–64. <https://doi.org/10.1080/07421222.1998.11518185>
- Jaskyte, K. (2008) Employee Creativity in US and Lithuanian Nonprofit Organizations. *Nonprofit Management and Leadership*, 18, 465–83. <https://doi.org/10.1002/nml.198>
- Jáuregui, E. (2008). Universalidad y Variabilidad Cultural de la risa y el humor. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 3(1), 46–63. <https://doi.org/10.11156/aibr.030104>
- Jáuregui, E. y Fernández Solís, J.D. (2006). El humor positivo en la vida y el trabajo. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 27, 42–56. <http://webs.ucm.es/info/circulo/no27/jauregui.pdf>
- Jáuregui, E. y Fernández Solís, J.D. (2009). Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3098232.pdf>
- Jeffries, F.L. y Reed, R. (2000) Trust and Adaptation in Relational Contracting. *Academy of Management Review*, 25, 873–82. <https://doi.org/10.5465/amr.2000.3707747>
- Jehn, K.A. y Mannix, E.A. (2001). The Dynamic Nature of Conflict: A Longitudinal Study of Intra-group Conflict and Group Performance. *Academy of Management Journal*, 44(2), 238–51. <https://doi.org/10.5465/3069453>
- Jenkins, H. (1992). *Textual Poachers. Television Fans and Participatory Culture*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203114339>

- Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling. *MIT Technology Review*. <https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>
- Jenkins, H. (2004a). Game design as narrative architecture. En N. Wardrip-Fruin y P. Harrigan (Eds.), *First person. New media as Story, Performance, and Game* (pp. 118–130). The MIT Press. <http://web.mit.edu/~21fms/People/henry3/games&narrative.html>
- Jenkins, H. (2004b). The Cultural Logic of Media Convergence. *International Journal of Cultural Studies*, 7(1), 33–43. <https://doi.org/10.1177/1367877904040603>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós. <https://stbngtrrz.files.wordpress.com/2012/10/jenkins-henry-convergence-culture.pdf>
- Jenkins, H. (12 de diciembre de 2009). *The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling*. http://henryjenkins.org/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html
- Jensen, E. (2008). A Fresh Look at Brain-Based Education. *Phi Delta Kappan*, 89, 409–417. <http://doi.org/10.1177/003172170808900605>
- Jiménez Arenas, S. (7 de octubre de 2013). ¿Qué es el gaming? [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=3jd9Ws5iVg4>
- Joel, D. y Tarrasch, R. (2014). On the mis-presentation and misinterpretation of gender-related data: the case of Ingahlilkar's human connectome study. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(6). <http://doi.org/10.1073/pnas.1323319111>
- John, P. D. y Wheeler, S. (2008). *The digital classroom: Harnessing technology for the future of learning and teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203821008>
- Johnson, J. E. (1976). Relations of divergent thinking and intelligence test scores with social and nonsocial make-believe play of preschool children. *Child Development*, 47, 1200–1203. <https://doi.org/10.2307/1128465>
- Johnson, S. (1997). *Interface Culture: How New Technology Transforms the Way We Create and Communicate*. Harper.
- Johnson, D. y Grayson, K. (2005) Cognitive and Affective Trust in Service Relationships. *Journal of Business Research*, 58, 500–7. [http://doi.org/10.1016/S0148-2963\(03\)00140-1](http://doi.org/10.1016/S0148-2963(03)00140-1)
- Johnson, L., Levine, A., Smith, R. y Smythe, T. (2009). *NMC Horizon Report: 2009 K-12 Edition*. The New Media Consortium. <https://www.learntechlib.org/d/182031/>
- Johnson, L. y Renner, J.D. (2012). *Effect of the Flipped Classroom Model on a Secondary Computer Applications Course: Student and Teacher Perceptions, Questions and Student Achievement* [Tesis de Doctorado]. University of Louisville. <https://theflippedclassroom.files.wordpress.com/2012/04/johnson-renner-2012.pdf>
- John-Steiner, V., Connery, M. C. y Marjanovic-Shane, A. (2010). Dancing with the Muses: A Cultural-Historical Approach to Play, Meaning Making and Creativity. En M. C. Connery, V. John-Steiner y A. Marjanovic-Shane (Eds.), *Vygotsky and Creativity. A Cultural-Historical Approach to Play, Meaning Making, and the Arts* (pp. 3–15). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b11605>
- Jonas-Dwyer, D. y Pospisil, R. (2004). The millennial effect: Implications for academic development.

- Transforming Knowledge into Wisdom. Proceedings of the 27th HERDSA Annual Conference* (pp. 194-207). Higher Education Research and Development Society of Australasia. <https://www.herdsa.org.au/system/files/jonas-dwyer.pdf>
- Jonassen, D. H. (2003). Designing research-based instruction for story problems. *Educational Psychology Review*, 15(3), 267–296. <https://doi.org/10.1023/A:1024648217919>
- Jonassen, D. H. y Hernández-Serrano, J. (2002). Case-based reasoning and instructional design: Using stories to support problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 50(2), 65–77. <https://doi.org/10.1007/BF02504994>
- Jordan, P.J. y Lawrence, S.A. (2009) Emotional Intelligence in Teams: Development and Initial Validation of the Short Version of the Workgroup Emotional Intelligence Profile (WEIP-S). *Journal of Management and Organization*, 15(4), 452– 69. <https://doi.org/10.5172/jmo.15.4.452>
- Jordan, P.J., y Troth, A.C. (2004) Managing Emotions during Team Problem Solving: Emotional Intelligence and Conflict Resolution. *Human Performance*, 17(2), 195–218. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1702_4
- Joyce, W. (2014). *Los fantásticos libros voladores del Sr. Morris Lessmore*. (J. de la Rosa, Trad.). Alfaguara. (Obra original publicada en 2012).
- Joyce, W. y Oldenburg, B. (Dirs.). (2011). *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* [Película]. <https://www.youtube.com/watch?v=Ad3CMri3hOs>
- Judge, S., Puckett, K. y Cabuk, B. (2004). Digital equity: New findings from the early childhood longitudinal study. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(4), 383–396. <https://doi.org/10.1080/15391523.2004.10782421>
- Jung, C.G. (1959). *The Archetypes and the Collective Unconscious*. (R.F.C. Hull, Trad.). Routledge and Kegan Paul. Obra original publicada en 1934.
- Juul, J. (2005). *Half-Real. Videogames Between Real Rules and Fictional Worlds*. MIT Press. <https://bit.ly/3mBmols>
- Kaare, B. H. y Lundby, K. (2008). *Mediatized lives: autobiography and assumed authenticity in digital storytelling*. En Lundby, K. (Ed.), *Digital Storytelling, Mediatized Stories: Self-representations in New Media* (pp. 105-122). Peter Lang.
- Kajder, S. y Swenson, J. A. (2004). Digital Images in the Language Arts Classroom. *Learning & Leading with Technology*, 31(8), 18-46. https://www.academia.edu/2856826/Digital_images_in_the_language_arts_classroom
- Kalantzis, M., Cope, B. y Cloonan, A. (2010). A Multiliteracies Perspective on the New Literacies. En Baker, E. (Ed.), *The New Literacies: Multiple Perspectives on Research and Practice* (pp. 61-87). The Guilford Press.
- Kanawattanachai, P. y Yoo, Y. (2002) Dynamic Nature of Trust in Virtual Teams. *Journal of Strategic Information Systems*, 11, 187–213. [http://dx.doi.org/10.1016/S0963-8687\(02\)00019-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0963-8687(02)00019-7)
- Kang, M., Heo, H., Jo, I. H., Shin, J. y Seo, J. (2010). Developing an educational performance indicator for new millennium learners. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(2), 157-170. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782567>
- Kanter, R. M. (2010). Think outside the building. *Harvard Business Review*, 88(3), 44. <https://hbr.org/2010/03/>

[column-think-outside-the-building](#)

- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones De la Torre. <https://bit.ly/3zkg3xX>
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.
- Katz, P.A. y Zalk, S.R. (1978). Modification of children's racial attitudes. *Developmental Psychology*, 14(5), 447–461. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.14.5.447>
- Katz-Wise, S. L., Priess, H. A. y Hyde, J. S. (2010). Gender-role attitudes and behavior across the transition to parenthood. *Developmental Psychology*, 46(1), 18–28. <https://doi.org/10.1037%2Fa0017820>
- Kaufman, J. C. (2006). Self-reported differences in creativity by ethnicity and gender. *Applied Cognitive Psychology*, 20(8), 1065–1082. <http://doi.org/10.1002/acp.1255>
- Kaufman, J. C. (2012). Counting the muses: Development of the Kaufman Domains of Creativity Scale (K-DOCS). *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(4), 298-308. <https://doi.org/10.1037/a0029751>
- Kaufman, J. C. y Baer, J. (2004). The Amusement Park Theoretical Model of creativity. *The Korean Journal of Thinking & Problem Solving*, 14(2), 15-25. <https://doi.org/10.1017/9781316274385.002>
- Kaufman, J. C., Baer, J. y Gentile, C. A. (2004). Differences in gender and ethnicity as measured by ratings of three writing tasks. *Journal of Creative Behavior*, 39, 56-69. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2004.tb01231.x>
- Kaufman, J. C., Cole, J. C. y Baer, J. (2009). The construct of creativity: Structural model for self-reported creativity ratings. *Journal of Creative Behavior*, 43(2), 119-123. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2009.tb01310.x>
- Kaufman, J. C., Plucker, J. A. y Baer, J. (2008). *Essentials of Creativity Assessment*. Wiley.
- Kaugars, A. S. y Russ, S. W. (2009). Assessing preschool children's pretend play: Preliminary validation of the affect in play scale – preschool version. *Early Education and Development*, 20, 733–755. <https://doi.org/10.1080/10409280802545388>
- Kearneya, M., Schucka, S., Burdenb, K. y Aubussona, P. (2012). Viewing mobile learning from a pedagogical perspective. *Research in Learning Technology*, 20(1). <https://doi.org/10.3402/rlt.v20i0/14406>
- Kearsley, G. y Shneiderman, B. (1998). Engagement theory: A framework for technology-based teaching and learning. *Educational Technology*, 38(5), 20-23. <https://bit.ly/3zmXlpw>
- Kemper, T. D. (1978). *A Social Interaction Theory of Emotions*. Wiley.
- Kennedy, J. A. y Kray, L. J. (2013). Who is willing to sacrifice ethical values for money and social status? Gender differences in reactions to ethical compromises. *Social Psychological & Personality Science*, 5(1), 52–59. <https://doi.org/10.1177%2F1948550613482987>
- Kerr, A., Brereton, P., Kücklich, J. y Flynn, R. (2006). New Media: New Pleasures? *International Journal of Cultural Studies*, 9(1), 63-82. <https://doi.org/10.1177%2F1367877906061165>
- Kerr, B. y Gagliardi, C. (2003). Measuring creativity in research and practice. En S. J. López y C. R. Snyder (Eds.), *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures* (pp. 155–169). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10612-010>
- Khan, S. (2008). The case in case-based design of educational software: A methodological interrogation.

- Educational Technology Research and Development*, 56 (4), 423-447. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9028-z>
- Khan, S. (16 de septiembre de 2006). *Khan Academy*. [Página web educativa]. <https://es.khanacademy.org/>
- Kichuk, S.L. y Wiesner, W.H. (1997) The Big Five Personality Factors and Team Performance: Implications for Selecting Successful Product Design Teams. *Journal of Engineering and Technology Management*, 14, 195–221. <https://bit.ly/3kuCdY7>
- Kidd, D. C. y Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342 (6156), 377–380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Kim, A.J. (2000). *Community Building on the Web: Secret Strategies for Successful Online Communities*. Peachpit Press.
- Kim, K.H. (2005). Can only intelligent people be creative? A meta-analysis. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16, 57-66. <https://doi.org/10.4219/jsge-2005-473>
- Kim, K.H., Cramond, B. y VanTassel-Baska, J. (2010). The relationship between creativity and intelligence. En J. C. Kaufman y R. J. Sternberg (Eds.). *Handbook of creativity* (pp. 395-412). CUP. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.025>
- Kim, J. y Michael, W. B. (1995). The relationship of creativity measures to school achievement and to preferred learning and thinking style in a sample of Korean high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 55(1), 60-74. <https://doi.org/10.1177/0013164495055001006>
- Kimura, D. (2000). *Sex & Cognition*. A Bradford Book.
- King A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*. 41(1), 30-35. <https://doi.org/10.1080/87567555.1993.9926781>
- King, P. M. y Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgement*. Jossey-Bass.
- Kirschner, P. A., Sweller, J. y Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Kitsantas, A., Robert, A. R. y Doster, J. (2004). Developing self-regulated learners: Goal setting, self-evaluation, and organizational signals during acquisition of procedural skills. *The Journal of Experimental Education*, 72, 269-287. <https://doi.org/10.3200/JEXE.72.4.269-287>
- Klastrup, L. y Tosca, S. P. (2013). Cuando los fans se vuelven jugadores: The Lord of the Rings desde la perspectiva de los mundos transmedia. En Scolari, C.A. (Ed.), *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamification* (pp. 177-204). Col·lecció Transmedia XXI. <https://bit.ly/3yjxfTg>
- Klein, P. S. y Tannenbaum, A. (Eds.). (1992). *To be young and gifted*. Ablex.
- Kleine, S.S. y Baker, S. W. (enero de 2004). An integrative review of material possession attachment. *Academy of Marketing Science Review*, 1, 1–39. <https://bit.ly/3ynK1zU>
- Klopfer, E. y Squire, K. (2008). Environmental Detectives: the development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Educational Technology Research and Development*, 56(2), 203-228. <https://doi.org/10.1007/s11423-007-9037-6>
- Klopfer, E., Osterweil, S. y Salen, K. (2009). *Moving learning games forward* [Informe]. The Education Arcade. Massachusetts Institute of Technology. Creative Commons. <https://bit.ly/2WrlknK>

- Knorr Cetina, K. (2001). Objectual Practice. En T.R. Schatzki, K. Knorr Cetina y E. Von Savigny (Eds). *The Practice Turn in Contemporary Theory* (pp. 175–88). Routledge.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1–11. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1lo>
- Kogan, N. (1974). Creativity and sex differences. *Journal of Creative Behavior*, 8, 1-14. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1974.tb01103.x>
- Kong, S. C. (2007). The development and validation of an information literacy model for Hong Kong students: key issues in the professional development of teachers for capacity building. *Technology, Pedagogy and Education*, 16(1), 57-75. <https://doi.org/10.1080/14759390601168031>
- Kong, S. C. (2008). A curriculum framework for implementing information technology in school education for fostering information literacy. *Computers and Education*, 51(1), 129-141. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.04.005>
- Kong, S. C. (2011). An evaluation study of the use of a cognitive tool in a one-to-one classroom for promoting classroom-based dialogic interaction. *Computers and Education*, 57(3), 1851-1864. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.008>
- Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, 78, 160-173. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.05.009>
- Koster, R. (2013). *A Theory of Fun for Game Design*. O'Reilly Media, Inc.
- Koum, J. (2009). *WhatsApp Inc.* [Aplicación móvil].
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A. y Sternberg, R. J. (2010). Theories of creativity. En J.C. Kaufman y R.J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 20-47). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.004>
- Kraft, K. C. y Berk, L. E. (1998). Private speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 637–658. <https://doi.org/10.1016/S0885-2006%2899%2980065-9>
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>
- Kress, G. (2000). A Curriculum for the Future. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 133–145. <https://doi.org/10.1080/03057640050005825>
- Krueger, J. (s.f.) *Five reasons against the flipped classroom*. Stratostar Stem Education. [Blog educativo]. <https://stratostar.com/five-reasons-against-the-flipped-classroom/>
- Kücklich J. y Fellow, M.C. (2004). *Play and Playability as Key Concepts in New Media Studies*. Dublin City University. <https://bit.ly/3ymV8ZQ>
- Kunda, Z. y Spencer, S. J. (2003). When do stereotypes come to mind and when do they color judgment? A goal-based theoretical framework for stereotype activation and application. *Psychological Bulletin*, 129, 522–544. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.4.522>
- Kunda, Z. y Thagard, P. (1996). Forming impressions from stereotypes, traits, and behaviors: A parallel-constraint-satisfaction theory. *Psychological Review*, 103, 284–308. <https://doi.org/10.1037/>

[0033-295X.103.2.284](https://doi.org/10.1003-295X.103.2.284)

- Laborda Gil, X. (2006). Humor y enseñanza: peligro. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 27, 26-41. <http://webs.ucm.es/info/circulo/no27/laborda.pdf>
- Lage, M.J., Platt, G.J. y Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. <https://doi.org/10.2307/1183338>
- Lambert, J. (2002). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2003). *Digital storytelling cookbook and traveling companion*. Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. Digital Diner Press. <https://bit.ly/3Bj1knx>
- Lane, L.M. (2008). Toolbox or trap? Course management systems and pedagogy. *EDUCAUSE Quarterly*, 31(2), 4-6. <https://bit.ly/3yffzYQ>
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2003). *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Open University Press.
- Larson, C. y LaFasto, F. (1989). *Teamwork*. Sage.
- Lather, P. (1992). Critical frames in educational research: Feminist and post-structural perspectives. *Theory into Practice*, 31(2), 87-99. <https://doi.org/10.1080/00405849209543529>
- Laurillard, D. (1993). *Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Educational Technology*. Routledge.
- Lawson, A.E. (2002). *Science Teaching and Development of Thinking*. Wadsworth/Thompson Learning.
- Layton, L. y Miller, C. (2004). Interpretations of Literacy. *Cambridge Journal of Education*, 34(1), 51-63. <http://doi.org/10.1080/0305764042000183124>
- Lazzaro, N. (2004). *Why we play games: Four keys to more emotion without story*. http://www.xeodesign.com/xeodesign_whyweplaygames.pdf
- Leach, L. y Zepke, N. (2011). Engaging students in learning: A review of a conceptual organiser. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 193-204. <http://doi.org/10.1080/07294360.2010.509761>
- Le Diberder, A. y Le Diberder, F. (1998). *L'univers des jeux vidéo*. La découverte.
- Leblanc, G. (2004). Enhancing intrinsic motivation through the use of a token economy. *Essays in Education*, 11(1). <https://bit.ly/3DkY8cW>
- Lebowitz, M. (1984). Creating characters in a story-telling universe. *Poetics*, 13(3), 171-194. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(84\)90001-9](https://doi.org/10.1016/0304-422X(84)90001-9)
- Le Diberder, A. y Le Diberder, F. (1998) *L'univers des jeux vidéo*. La découverte.
- Lee, J. J. y Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146-151. <https://bit.ly/38fB0hM>
- Lee, M.J.W. (2005). New tools for online collaboration: Blogs, wikis, RSS and podcasting. *Training and Development in Australia*, 32(5), 17-20. <https://bit.ly/3BvPBT5>
- Lentini, E., Kasahara, M., Arver, S. y Savic, I. (2013). Sex differences in the human brain and the impact of sex chromosomes and sex hormones. *Cerebral Cortex*, 23(10), 2322-2336. <http://doi.org/10.1093/cercor/bhs222>
- Lepper, M., Greene, D. y Nisbett, R. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A

- test of the “overjustification” hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129-137. <https://doi.org/10.1037/h0035519>
- Lepper, M. y Henderlong, J. (2000). Turning “play” into “work” and “work” into “play”: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 257-307). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012619070-0/50032-5>
- Levy, F. y Murnane, R. (2005). *The New Division of Labor: How Computers are Creating the Next Job Market*. Princeton University Press.
- Lieberman, J. N. (1977). *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*. Academic Press.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (2000). The only generalization is: There is no generalization. En R. Gomm, M. Hammersley y P. Foster (Eds.), *Case Study Method: Key Issues, Key Texts* (pp. 27-44). Sage. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2010.tb00106.x>
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students’ motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 197-213. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.197>
- Linnenbrink-Garcia, L. y Patall, E. A. (2016). Motivation. En E. Anderman y L. Corno (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 91-103). Routledge.
- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. A. y Messersmith, E. E. (2013). Antecedents and consequences of situational interest. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 591-614. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02080.x>
- Little, B. (27 de abril de 2021). How to Have a More Sustainable Home Q&A: Tips from Experts. *Green Home Institute*. <https://bit.ly/3mKFpBE>
- Littler, D., Leverick, F. y Bruce, M. (1995). Factors Affecting the Process of Collaborative Product Development: A Study of UK Manufacturers of Information and Communications Technology Products. *Journal of Product Innovation Management*, 12, 16–32. <https://doi.org/10.1111/1540-5885.1210016>
- Livingstone, S. (2009). Las redes sociales online, una oportunidad con riesgo para los adolescentes. En M. Grané y C. Willem (Eds.), *Web 2.0: Nuevas formas de aprender y participar* (pp. 87-106). Laertes.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. y Ólafsson, K. (2011). *EU kids online final report*. [Informe]. The London School of Economics and Political Science. <https://bit.ly/3yIG66W>
- Llosa Sanz, A. (2013). *Más allá del papel. El hilo digital de la ficción impresa*. Editorial Academia de Hispanismo.
- Locke, E. A. (1991). Goal theory vs. control theory: Contrasting approaches to understanding work motivation. *Motivation and Emotion*, 15 (1), 9 –28. <https://doi.org/10.1007/BF00991473>
- Locke, E. A. y Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Prentice Hall.
- Locke, E. A. y Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Lohr, L. (2003). *Creating graphics for learning and performance*. Merrill Prentice Hall.
- Lomas, C. (2003). Masculino, femenino y plural. En C. Lomas (Coord.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales* (pp. 11-27). Paidós.
- Lomas, C. (2008). *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*.

Península.

- Long, G. A. (2007). *Transmedia Storytelling. Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company* [Trabajo fin de Máster]. Massachusetts Institute of Technology. <https://bit.ly/2WmFLnD>
- López García, J.C. (s.f.). *La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones*. Eduteka [Red social]. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/TaxonomiaBloomCuadro.pdf>
- Lord, S., Prince, M., Stefanou, C., Stolk, J. y Chen, J. (2012). The effect of different active learning environments on student outcomes related to lifelong learning. *International Journal of Engineering Education*, 28(3), 606–620. <https://bit.ly/3mDU0Pm>
- Louden, W., Rohl, M., Barratt-Pugh, C., Brown, C., Cairney, T., Elderfield, J., House, H., Meiers, M., Rivalland, J. y Rowe, K. (2005). *In Teachers' Hands: Effective Teaching Practices in the Early Years of Schooling*. Edith Cowan University. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKE>
- Lovat, T. (2010). Synergies and Balance between Values Education and Quality Teaching. *Educational Philosophy and Theory*, 42(4), 489-500. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00469.x>
- Lovat, T. (2011). Values Education and Holistic Learning: Updated Research Perspectives. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 148-152. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.009>
- Lovat, T. (2013). Values Education Programs. En J. Hattie y E. Anderman (Eds.), *International Guide to Student Achievement* (pp. 279-281). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203850398>
- Lovat, T., Clement, N., Dally, K. y Toomey, R. (2010a). Addressing Issues of Religious Difference through Values education: An Islam Instance. *Cambridge Journal of Education*, 40(3), 213-227. <http://doi.org/10.1080/0305764X.2010.504599>
- Lovat, T., Clement, N., Dally, K., y Toomey, R. (2010b). Values Education as Holistic Development for All Sectors: Researching for Effective Pedagogy. *Oxford Review of Education*, 36(6), 1-17. <http://doi.org/10.1080/03054985.2010.501141>
- Lovat, T., Clement, N., Dally, K. y Toomey, R. (2011a). The Impact of Values Education on School Ambience and Academic Diligence. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 166-171. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.008>
- Lovat, T., Dally, K., Clement, N. y Toomey, R. (2011b). *Values Pedagogy and Student Achievement: Contemporary Research Evidence*. Springer. <http://doi.org/10.1007/978-94-007-1563-9>
- Lovat, T. y Toomey, R. (Eds.). (2009). *Values Education and Quality Teaching: The Double Helix Effect*. Springer. <http://doi.org/10.1007/978-1-4020-9962-5>
- Lovat, T., Toomey, R. y Clement, N. (Eds.). (2010). *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*. Springer. <http://doi.org/10.1007/978-90-481-8675-4>
- Lovat, T., Toomey, R., Dally, K. y Clement, N. (2009). *Project to Test and Measure the Impact of Values Education on Student Effects and School Ambience* [Informe]. Department of Education, Employment and Workplace Relations. Australian Government. <https://bit.ly/2Y407IV>
- Lowenthal, P.R. (2009). Digital storytelling in Education: An emerging institutional technology? En K. McWilliam y J. Hartley (Eds.), *Story circle: Digital storytelling around the world* (pp. 252–259). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444310580.ch18>
- Lowenthal, P.R. (2008). Online faculty development and storytelling: An unlikely solution to improving

- teacher quality. *Journal of Online Learning and Teaching*, 4(3), 349-356. https://jolt.merlot.org/vol4no3/lowenthal_0908.pdf
- Lowenthal, P.R y Dunlap, J.C. (2007). Digital stories. En P. Shank (Ed.), *The online learning idea book: 95 proven ways to enhance technology-based and blended learning* (pp. 110–111). Pfeiffer.
- Lowenthal, P. R., Dunlap, J. C. (2010). From pixel on a screen to real person in your students' lives: Establishing social presence using digital storytelling. *Internet and Higher Education*, 13, 70-72. <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.004>
- Luders, E. y Toga, A. W. (2010). Sex differences in brain anatomy. *Progress in Brain Research*, 186, 2–12. <http://doi.org/10.1016/B978-0-444-53630-3.00001-4>
- Ludwig-Hardman, S. y Dunlap, J. C. (2003). Learner support services for online students: Scaffolding for success. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(1). <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/131/211>
- Luis Mora, V. (2014). *Caracteres: estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 3(1), 11-41. <https://bit.ly/3h0SVxC>
- Lynch, G. y Fleming, D. (2004). Innovation through design: A constructivist approach to learning. En L. Cantoni, y C. McLoughlin (Eds.), *ED-MEDIA 2004-World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 2420-2427). Association for the Advancement of Computing in Education.
- Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford University Press.
- Macdonald, B. y Walker, R. (1975). Case-study and the Social Philosophy of Educational Research. *Cambridge Journal of Education*, 5(1), 2-11. <https://doi.org/10.1080/0305764750050101>
- MacKinnon, D.W. (1965). Personality and the realization of creative potential. *American Psychologist*, 20(4), 273-281. <https://doi.org/10.1037/h0022403>
- MacKinnon, D.W. (1978). *In Search of human effectiveness: Identifying and developing creativity*. Creative Education Foundation.
- MacManaway, L.A. (1970). Teaching methods in higher education- innovation and research. *Higher Education Quarterly*. 24(3), 321-329. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.1970.tb00346.x>
- Madden, M. (26 de abril de 2006). *Internet Penetration and Impact*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/Internet/2006/04/26/Internet-penetration-and-impact/>
- Maehr, M. L. y Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Westview Press.
- Maehr, M. L. y Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. En K. R. Wentzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 77-104). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203879498>
- Manago, A.M., Graham, M.B., Greenfield, P. y Salimkhan, G. (2008). Self-Presentation and Gender on MySpace. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 446-458. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.07.001>
- Mandler, J. (1984). *Stories, scripts and scenes: Aspects of schema theory*. Lawrence Erlbaum.
- Mandler, J. y DeForest, M. (1979). Is there more than one way to recall a story? *Child Development*, 50, 886-889. <https://doi.org/10.2307/1128960>
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. MIT Press.

- Manovich, L. (2013). *El software toma el mando* (Y. García Porres, Trad.). Universidad Oberta de Catalunya.
- Maqueda Cuenca, E. (2002). Teatro, adaptación cinematográfica y reescritura. En J. Romera Castillo. *Del teatro al cine y la televisión en la segunda mitad del siglo XX* (pp. 399-406). Visor Libros.
- Maqueda Cuenca, E. (2006). De la poesía a la teoría. *Adarve. Revista de crítica y creación poética*, 1, 53-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2002133>
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., de la Paz, J. y Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation and fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 694-712. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.08.002>
- Mar, R. A., Oatley, K., y Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34(4), 407-428. <https://doi.org/10.1515/COMM.2009.025>
- Marczewski, A. (2013). *Gamification: A Simple Introduction & a Bit More*. Amazon Digital Services.
- Mar'i, S. K. y Karayanni, M. (1983). Creativity in Arab culture: Two decades of research. *The Journal of Creative Behavior*, 16(4), 227-238. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1982.tb00337.x>
- Marín-Díaz, V. (2015). La gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, 27. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/download/13433/pdf>
- Marina, J.A. (2000). *Elogio y refutación del ingenio*. Anagrama.
- Marjanovic-Shane, A., Connery, M. C. y John-Steiner, V. A. (2010). Cultural-Historical Approach to Creative Education. En M. C. Connery, V. John-Steiner, y A. Marjanovic-Shane (Eds.), *Vygotsky and Creativity. A Cultural-Historical Approach to Play, Meaning Making, and the Arts*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b11605>
- Markett, C., Sanchez, I. A., Weber, S. y Tangney, B. (2006). Using short message service to encourage interactivity in the classroom. *Computers and Education*, 46(3), 280-293. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.11.014>
- Marsh, E. J. y Fazio, L. K. (2006). Learning errors from fiction: Difficulties in reducing reliance on fictional stories. *Memory & Cognition*, 34(5), 1140-1149. <https://doi.org/10.3758/BF03193260>
- Marsh, E. J., Meade, M. L. y Roedigger, H. L., III. (2003). Learning facts from fiction. *Journal of Memory and Language*, 49, 519-536. [https://doi.org/10.1016/S0749-596X\(03\)00092-5](https://doi.org/10.1016/S0749-596X(03)00092-5)
- Marsh, J. (2004). The Techno-Literacy Practices of Young Children. *Journal of Early Childhood Research* 2(1), 51-66. <https://doi.org/10.1177%2F1476718X0421003>
- Marsh, J. (2005). Digikids: Young Children, Popular Culture and Media. En Yelland N. (Ed.), *Critical Issues in Early Childhood Education* (pp. 181-196). Open University Press. <https://bit.ly/3lmp14S>
- Marshall, P.D. (2002). The New Intertextual Commodity. En D. Harries (Ed.), *The New Media Book* (pp. 69-81). British Film Institute.
- Marshall, P.D. (2004). *New Media Cultures*. OUP.
- Martin, A.J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 239-269. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.11.003>
- Martín R.D. y Santiago, R.C. (2015). ¿Es el flipped classroom un modelo pedagógico eficaz? Un estudio sobre

- la percepción de estudiantes de Primaria, ESO y Bachillerato. *Comunicación y Pedagogía*, 285-286. <https://bit.ly/3zonVic>
- Martos Núñez, E. (2007). Narrativa posmoderna, identidad y mito: el caso de las sagas fantásticas. En P.C. Cerrillo Torremocha, y C. Cañamares Torrijos (Coords.), *Literatura Infantil, Nuevas Lecturas y Nuevos Lectores* (pp. 133-148). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Martos Núñez, E. (2013). A propósito de torres y de libros: la circularidad de las lecturas (de Borges a Rapunzel). *Ocnos*, 9, 141-157. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.08
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. Viking.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y. y Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259–272. <https://doi.org/10.1348/000709908x368848>
- Mavroveli, S. y Sánchez-Ruiz, M.J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 112–134. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002009>
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventative Psychology*, 4(3), 197–208. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80058-7](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80058-7)
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). BasicBooks.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000a). Competing models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (pp. 396–420). Cambridge University Press.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000b). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. En R. Bar-On y J.D.A. Parkers (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 92–117). Jossey-Bass.
- Mayer, R. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59(1), 14-19. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.14>
- Mayer, R., Davis, J. y Schoorman, F. (1995). An Integrative Model of Organizational Trust. *Academy of Management Review*, 20 (3), 709–34. <https://doi.org/10.2307/258792>
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction*. Prentice Hall.
- McAllister, D.J. (1995) Affect and Cognition Based Trust as Foundations for Interpersonal Cooperation in Organizations. *Academy of Management Journal*, 38, 24–59. <https://doi.org/10.2307/256727>
- McCabe, A. (1997). Cultural background and storytelling: A review and implications for schooling. *The Elementary School Journal*, 97(5), 453–473. <https://doi.org/10.1086/461876>
- McCabe, A. y Rollins, P.R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech–Language Pathology*, 3(1), 45–56. <http://doi.org/10.1044/1058-0360.0301.45>
- McCarthy, M. M. y Konkle, A.T.M. (2005). When is a sex difference not a sex difference? *Frontiers in Neuroendocrinology*, 26(2), 85–102. <http://doi.org/10.1016/j.yfrne.2005.06.001>
- McCrae, R.R. (1987). Creativity, divergent thinking, and openness to experience. *Journal of Personality and*

- Social Psychology*, 52, 1258-1265. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1258>
- McCrae, R.R., Costa, P. T., Jr., Terracciano, A., Parker, W. D., Mills, C. J., De Fruyt, F. y Mervielde, I. (2002). Personality trait development from age 12 to age 18: Longitudinal, cross-sectional, and cross-cultural analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1456-1468. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.6.1456>
- McCubbin, M.A. y McCubbin, H. I. (1987). Family stress theory and assessment, the T-Double ABCX model of family adjustment and adaptation. En H. I. McCubbin y A. I. Thompson (Eds.), *Family assessment inventories for research and practice* (pp. 2-32). University of Wisconsin.
- McCubbin, M.A., McCubbin, H. I. y Thompson, A. I. (1987). Family Hardiness Index. En H. I. McCubbin y A. I. Thompson (Eds.), *Family assessment inventories for research and practice* (pp. 125-130). University of Wisconsin. <https://scales.arabpsychology.com/s/family-hardiness-index-fhi/?print-posts=pdf>
- McGilchrist, I. (2009). *The Master and His Emissary: The Divided Brain and the Making of the Western World*. Yale University Press.
- McGonigal, J. (2010). *Gaming Can Make a Better World* [Video]. TED. <https://bit.ly/2WwcltI>
- McGonigal, J. (2011). *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. Penguin Press.
- McKee, R. (2002). *El guión. sustancia, escritura, estilo y principios de la escritura de guiones* (J. Lockhart, Trad.). Alba. (Obra original publicada en 1997). <https://tfreites.weebly.com/uploads/2/6/3/8/26387211/el-guion-robert-mckee-pdf.pdf>
- McKenna, M. C., Kear, D. J. y Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956. <https://doi.org/10.2307/748205>
- McLuhan, M. y Nevitt, B. (1972). *Take Today, the Executive as Dropout*. Harcourt Brace Jovanovich.
- McManus, I.C. y Furnham, A. (2006). Aesthetic activities and aesthetic attitudes: Influences of education, background and personality on interest and involvement in the arts. *British Journal of Psychology*, 97(4), 555-587. <https://doi.org/10.1348/000712606X101088>
- McWilliam, K. (2009). The global diffusion of a community media practice. Digital storytelling online. En J. Hartley, y K. McWilliam (Eds.), *Story circle: digital storytelling around the world* (pp. 3-76). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444310580.ch3>
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189-193. <http://doi.org/10.1177/1470357203002002004>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M. y Jones, K. (2010). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-analysis and Review of Online Learning Studies*. U.S. Department of Education. <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>
- Meltzoff, A., Kuhl, P., Movellan, J. y Sejnowski, T. (2009). Foundations for a New Science of Learning. *Science*, 325, 284- 288. <http://doi.org/10.1126/science.1175626>
- Merino Arribas, M.A. (2013). El factor emocional en la narrativa transmedia y la televisión social. Fonseca. *Journal of Communication*, 6, 234-257. <https://revistas.usal.es/index.php/2172-9077/article/download/12094/12454>
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.

Microsoft (24 de septiembre de 2018). *Power Point 2019*. [Programa de Presentación].

Middel, R., Boer, H. y Fisscher, O. (2006). Continuous Improvement and Collaborative Improvement: Similarities and Differences. *Creativity and Innovation Management*, 15(4), 338–47. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2006.00407.x>

Mikolajczak, M., y Limunet, O. (2008). TEQ and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study. *Personality and Individual Differences*, 44, 144–153. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2007.12.012>

Mikolajczak, M., Ne'lis, D., Hansenne, M. y Quoidbach, J. (2008). If you can regulate sadness, you can probably regulate shame: Associations between trait emotional intelligence, emotional regulation and coping efficiency across discrete emotions. *Personality and Individual Differences*, 44, 1356–1368. <https://bit.ly/3gFt2mF>

Milbrandt, M.K., Felts, J., Richards, B. y Abghari, N. (2004). Teaching-to-learn: A constructivist approach to shared responsibility. *Art Education*, 57(5), 19–33. <https://doi.org/10.1080/00043125.2004.11653563>

Miles, M.B. (1990) New Methods for Qualitative Data Collection and Analysis: Vignettes and Pre-Structured Cases. *Qualitative Studies in Education*, 3(1), 37–51. <https://doi.org/10.1080/0951839900030104>

Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Sage.

Miller, D.I. y Halpern, D. F. (2013). The new science of cognitive sex differences. *Trends in Cognitive Sciences*, 18 (1), 37–45. <http://doi.org/10.1016/j.tics.2013.10.011>

Miller, G.A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81–97. <https://doi.org/10.1037/h0043158>

Milman, N. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used. *Distance Learning*, 9(3), 85–87. <https://bit.ly/3yhflake>

Ministerial Council on Education, Employment, Training & Youth Affairs (Diciembre de 2008). Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians. <https://bit.ly/2WrwV7x>

Missildine, K., Fountain, R., Summers, L. y Gosselin, K. (2013). Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. *Journal of Nursing Education*, 52(10), 597–599. <https://doi.org/10.3928/01484834-20130919-03>

Mittell, J. (2009). Lost in a Great Story: Evaluation in Narrative Television (and Television Studies). En Roberta Pearson (Ed.), *Reading Lost* (pp. 119–138). I. B. Tauris. <https://doi.org/10.5040/9780755697137.ch-007>

Molenda, M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. *Performance Improvement*, 42(5), 34–6. <http://doi.org/10.1002/pfi.4930420508>

Montgomery, D., Hodges, P.A. y Kaufman, J.S (2004). An Exploratory Study of the Relationship Between Mood States and Creativity Self-Perceptions. *Creativity Research Journal*, 16 (2-3), 341 - 344. <https://doi.org/10.1080/10400419.2004.9651463>

Moog, R.S. y Spencer, J. (2008). *POGIL: Process oriented guided inquiry learning* (Vol. 2). Pearson Prentice Hall.

Moonbot Estudios LA, LLC (2012). *IMAG.N.O.TRON* [App]. iTunes.

Moreau, C. P. y Dahl, D. W. (2005). Designing the solution: The impact of constraints on consumer creativity. *Journal of Consumer Research*, 32(1), 13–22. <https://doi.org/doi/10.1086/429597>

Moreau, C. P. y Herd, K. B. (2010). To each his own? How comparisons with others influence consumers'

- evaluations of their self-designed products. *Journal of Consumer Research*, 36(5), 806–819. <https://doi.org/10.1086/644612>
- Morrison, G., Ross, S., Kemp, J. y Kalman, H. (2007). *Designing effective instruction*. Wiley & Sons.
- Morrow, L. M. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, 85(5), 647–661. <https://doi.org/doi/10.1086/46142>
- Morse, J. y Richards, L. (2002). *Readme first for a user's guide to qualitative methods*. Sage.
- Muhlhauser, M. y Trompler, C. (10 de enero de 2002). Learning in the digital age: paving a smooth path with digital lecture halls. *Proceedings of the 35th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2002.993897>
- Muis, K. R., Ranellucci, J., Franco, G. M. y Crippen, K. J. (2013). The interactive effects of personal achievement goals and performance feedback in an undergraduate science class. *The Journal of Experimental Education*, 81, 556-578. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.738257>
- Mulvey, L. (1975). Visual Pleasure and Narrative Cinema. *Screen*, 16 (3), 6-18. <https://doi.org/10.1093/screen/16.3.6>
- Murray, J. H. (1998). *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*. The Mit Press.
- Naderi, H., Abdullah, F., Aizan, H. T., Sharir, J. y Kumar, V. (2009). Creativity, age and gender as predictors of academic achievement among undergraduate students. *Journal of American Science*, 5, 101–112. <https://bit.ly/3BcMEGC>
- Nallar, D.A. (2016). *Diseño de Juegos en América Latina. Teoría y Práctica. II. Diseño y narrativa transmedia*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Narváez, D. (2008). Triune Ethics: The Neurobiological Roots of Our Multiple Moralities. *New Ideas in Psychology*, 26(1), 95- 119. <http://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2007.07.008>
- Narváez, D. (2010). The Emotional Foundations of High Moral Intelligence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 129, 77-94. <http://doi.org/10.1002/cd.276>
- Narváez, D. (2013). Neurobiology and Moral Mindset. En K. Heinrichs, F. Oser y T. Lovat (Eds.), *Handbook of Moral Motivation: Theories, Models, Application*. (pp. 323-340). Sense Publishers. http://doi.org/10.1007/978-94-6209-275-4_19
- Narváez, D. (2014). *Neurobiology and the Development of Human Morality: Evolution, Culture, and Wisdom*. W. W. Norton & Company.
- Nasir, N. S. y Saxe, G. B. (2003). Ethnic and academic identities: A cultural practice perspective on emerging tensions and their management in the lives of minority students. *Educational Researcher*, 32(5), 14-18. <https://doi.org/10.3102/0013189X032005014>
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London. Department for Education and Employment. <https://bit.ly/3znkpEQ>
- Newman, J. (2004). *Videogames*. Routledge.
- Newmann, F.M. (1996). *Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality*. Jossey-Bass Publishers.

- Newmann, F.M. (2013). Muzzling Minds All over the Globe While Trumpeting Higher Order Skills. *Invisible Serfs Collar*. Wordpress. <http://www.invisibleserfscollar.com/tag/fred-newmann/>
- Newmann, F. M. y Associates (1996). *Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality*. Jossey-Bass Publishers.
- Newsome, S., Day, A. L. y Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005–1016. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00250-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00250-0)
- Niemiec, C. y Ryan, R. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <http://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Nogueira, S.M (2006). MORCEGOS: A Portuguese Enrichment Program of Creativity Pilot Study With Gifted Students and Students With Learning Difficulties. *Creativity Research Journal*, 18(1), 45 - 54. Routledge. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_6
- Nolen-Hoeksema, S., McBride, A. y Larson, J. (1997). Rumination and psychological distress among bereaved partners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(4), 855–862. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.72.4.855>
- Nucci, L. y Narváez, D. (Eds.) (2008). *Handbook of Moral and Character Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203931431>
- Núñez Delgado, M. P. (2001). En clase no se habla. Reflexiones sobre el uso de la palabra en las aulas desde la perspectiva de la educación lingüística. *Investigación en la Escuela*, 43, 85-95. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/download/7673/6788>
- Núñez Delgado, M. P. y Liébana Checa, J. A. (2004). Reflexión ética sobre la (des)igualdad en el acceso a la información. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 22, 39-45. <https://doi.org/10.3916/C22-2004-07>
- Oakley, G. y Fellowes, J. (2011). *Language, Literacy & Early Childhood Education*. OUP.
- Ochse, R. (1993). *Before the gates of excellence: The determinants of creative genius*. Cambridge University Press.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning and creativity*. Corwin Press.
- Oliveira, M. E. de y Stoltz, T. (2010). Teatro na escola: Considerações a partir de Vygotsky. *Educar em revista*, 36, 77-93. <http://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100007>
- Olszewski-Kubilius, P. (2000). The transition from childhood giftedness to adult creative productiveness: Psychological characteristics and social supports. *Roeper Review*, 23, 65–71. <http://doi.org/10.1080/02783190009554068>
- Olszewski-Kubilius, P., Kulieke, M. J. y Buescher, T. (1987). The influence of the family environment on the development of talent: A literature review. *Journal for the Education of the Gifted*, 11, 6–28. <https://doi.org/10.1177/01623532870110010>
- O'Mara, J. y Laidlaw, L. (2011). Living in the iWorld: Two Literacy Researchers Reflect on the Changing Texts and Literacy Practices of Childhood. *English Teaching: Practice and Critique* 10(4), 149–159. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ962612.pdf>

- Oracle Utilities Opower (2020). *Consumers saved the world 25 TWh of power*. <https://bit.ly/2Wydz0o>
- Oral, G., Kaufman, J. C. y Agars, M. D. (2007). Examining creativity in Turkey: Do western findings apply? *High Ability Studies*, 18(2), 235-246. <https://doi.org/10.1080/13598130701709590>
- Orum, A. M., Feagin, J. R. y Sjoberg, G. (1991). Introduction: The nature of the case study. En J. R. Feagin, A. Orum y G. Sjoberg (Eds.), *A case for the case study* (pp. 1-26). University of North Carolina Press.
- Ottesen, E. (2006). Learning to Teach with Technology: Authoring Practised Identities. *Technology, Pedagogy and Education*, 15(3), 275-290. <https://doi.org/10.1080/14759390600923568>
- Owston, R., Lupshenyuk, D. y Wideman, H. (2011). Lecture capture in large undergraduate classes: Student perceptions and academic performance. *The Internet and Higher Education*, 14(4), 262-268. <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.05.006>
- Pagnani, A. R. (2011). Gender Differences. En M.A. Runco y S.R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (pp. 551-557). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375038-9.00106-0>
- Palfai, T. P. y Salovey, P. (1993). The influence of depressed and elated mood on deductive and inductive reasoning. *Imagination. Cognition and Personality*, 13, 57-71. <https://doi.org/10.2190%2FFYYA-GCRU-J124-Q3B2>
- Paluck, E. L. (2009). Reducing intergroup prejudice and conflict using the media: A field experiment in Rwanda. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(3), 574-587. <https://doi.org/10.1037/a0011989>
- Pan, S. L. y Tan, B. (2011). Demystifying case research: A structured-pragmatic-situational (SPS) approach to conducting case studies. *Information and Organization*, 21(3), 161-176. <https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2011.07.001>
- Papert, S. (1991). *Situating Constructionism*. En I. Harel y S. Papert (Eds.), *Constructionism*. Ablex Publishing. <http://www.papert.org/articles/SituatingConstructionism.html>
- Parente, D. (25 de febrero de 2013). *Gamificación/ludificación versus Serious Games*. Videojuego, tecnología e emprendimiento [Blog]. <https://bit.ly/3mBCZVZ>
- Park, B. N. y Byrnes, P. (1984). Toward objectifying the measurement of creativity. *Roeper Review*, 6(4), 216-218. <https://doi.org/10.1080/02783198409552817>
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-173. <https://doi.org/10.1016/S0191-8869%2803%2900076-X>
- Parkhurst, H. B. (1999). Confusion, lack of consensus, and the definition of creativity as a construct. *Journal of Creative Behavior*, 33(1), 1-21. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1999.tb01035.x>
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1972). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programmes. En G. Glass (Ed.), *Evaluation studies review annual*, 1 (pp. 140-157). SAGE Publications. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED167634.pdf>
- Partnership for 21st Century Skills. (2014). *Learning for the 21st century: A report and MILE guide for 21st century skills*. [Informe]. BatelleforKids. http://www.p21.org/storage/documents/P21_Report.pdf
- Pearse, P. H. (2010). *The murder machine*. [Folleto]. <https://bit.ly/3sR1xLM>
- Peck, J. y Childers, T. L. (2003). To have and to hold: The influence of haptic information on product judgments. *Journal of Marketing*, 67(2), 35-48. <https://doi.org/10.1509/jmkg.67.2.35.18612>

- Pedersen, E. (1995). Storytelling and the art of teaching. *English Teaching Forum*, 33(1), 2-5. <https://bit.ly/3Dou6Fb>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. *Educational practices series*, 24. International Academy of Education, International Bureau of Education, UNESCO. https://www.iaoed.org/downloads/edu-practices_24_eng.pdf
- Pekrun, R. y Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. (pp. 259-282). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12
- Pekrun, R. y Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. En R. Pekrun y L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *Handbook of emotions in education* (pp. 120-141). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203148211>
- Pelled, L.H., Eisenhardt, K.M. y Xin, K.R. (1999). Exploring the Black Box: An Analysis of Work Group Diversity Conflict and Performance. *Administrative Science Quarterly*, 44(1), 1-28. <https://doi.org/10.2307/2667029>
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8(3), 162-166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00403.x>
- Penney, S. (6 de enero de 2012). *What is the difference between a game and gamification?* - Ayogo Q&A. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=MFRV0A988yw>
- Pepler, D. J. y Ross, H. S. (1981). The effects of play on convergent and divergent problem solving. *Child Development*, 52, 1202-1210. <https://doi.org/10.2307/1129507>
- Perandones, T.M., Herrera, L. y Lledó, A. (2016). Autoeficacia docente, sentido del humor y felicidad subjetiva en docentes universitarios españoles y dominicanos. En J.L. Castejón. (Ed.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 415-422). Asociación científica de Psicología y Educación. https://acipe.es/wp-content/uploads/2017/12/cipe_final_capitulos.pdf
- Perdomo Rodríguez, W. (2016). Estudio de evidencias de aprendizaje significativo en un aula bajo el modelo flipped classroom. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 55, 1-17. <https://doi.org/10.21556edutec.2016.55.618>
- Pérez Barrera, S.G. (2004). *Gasparzinho vai à escola: Um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. <https://bit.ly/3mGaEho>
- Pérez Bowie, J. A. (2003). La teoría sobre la adaptación cinematográfica de textos literarios. Estado de la cuestión. En J.A. Pérez Bowie (Ed.), *La adaptación cinematográfica de textos literarios. Teoría y práctica* (pp. 11-30). Plaza Universitaria Ediciones.
- Pérez López, S., Montes Peón, J.M. y Vázquez Ordás, C.J. (2004). Managing Knowledge: The Link between Culture and Organizational Learning. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 93-104. <https://doi.org/10.1108/13673270410567657>

- Perry, R. P., Chipperfield, J. G., Hladkyj, S., Pekrun, R. y Hamm, J. M. (2014). Attribution-based treatment interventions in some achievement settings. En S.A. Karabenick y T. Urdan (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, 18. 1-35 . <https://doi.org/10.1108/s0749-742320140000018000>
- Peterson, J. S. (2003). Underachievers: Students Who Don't Perform. En J. F. Smutny (Ed.), *Underserved Gifted Populations* (pp. 307-332). Hampton.
- Petrides, K. V., Fredericson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait EQ in academic performance and deviant behaviours at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9)
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313–320. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Pettys, T.E. (31 de agosto de 2012). The Analytic Classroom. [Informe]. *Buffalo Law*, 60, 1304-5. <https://bit.ly/3kuUIBt>
- Pew Internet & American Life Project (2005). *Digital Divisions*. [Informe]. <https://pewrsr.ch/2Wvy4ei>
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1964). Cognitive Development in Children: Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186. <http://doi.org/10.1002/tea.3660020306>
- Piaget, J. (1971). *Genetic epistemology*. The Norton Library
- Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*. Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1978). La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation. Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (2000). *Para onde vai a educação?* José Olympio.
- Piaget, J. (2003). *Biologia e conhecimento. Ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Vozes.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2003). *A psicologia da criança*. Difel.
- Pierce, R. y Fox, J. (2012). Vodcasts and active-learning exercises in a 'flipped classroom' model of a renal pharmacotherapy module. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(10), 1–5. <http://doi.org/10.5688/ajpe7610196>
- Piirto, J. (1991). Why Are There So Few (Creative Women: Visual Artists, Mathematicians, Musicians)? *Roeper Review*, 13(3), 142–147. <https://doi.org/10.1080/02783199109553340>
- Pink, D. H. (2009). *Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us*. Riverhead Books.
- Pinker, S. y Spelke, E.S. (16 de mayo de 2005). *The science of gender and science: Pinker vs. Spelke*. [Debate]. Edge The Third Culture. http://www.edge.org/3rd_culture/debate05/debate05_index.html
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/>

[0022-0663.95.4.667](https://doi.org/10.1002-0663.95.4.667)

- Piske, F.H.R. (2011). Diversidade e inclusão: O direito à educação de alunos superdotados. *X Congresso Nacional de Educação-Educere— I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação— SIRSSE* (pp. 151-161). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4341_2306.pdf
- Piske, F.H.R. y Stoltz, T. (2012). O desenvolvimento afetivo de alunos superdotados: Uma contribuição a partir de Piaget. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 4, 149-166. <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2012.v4n1.p149-166>
- Piske, F. H. R., Stoltz, T. y Machado, J. (2014). Creative Educational Practices for Inclusion of Gifted Children. *Creative Education*, 5(10), 803-808. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.510093>
- Plato (1938). *Five Dialogues; Ion* trans Percy Bysshe Shelley. J.M.Dent and Sons.
- Plowman, L. y Stephen, C. (2003). A “benign addition”? A review of research on ICT and pre-school children. *Journal of Computer-Assisted Learning*, 19(2), 149-164. <https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2003.00016.x>
- Plucker, J. A. (2010). Is the proof in the pudding? Reanalyses of Torrance’s (1958 to present) longitudinal data, *Creativity Research Journal*, 12(2), 103-114, https://doi.org/10.1207/s15326934crj1202_3
- Pool, R. (1994). *Eve’s rib: Searching for the biological roots of sex differences*. Crown.
- Pope, D. (2003). *Doing school: How we are creating a generation of stressed-out, materialistic, and miseducated students*. Yale University Press.
- Porac, J. F., Rosa, J. A., Spanjol, J. y Saxon, M. S. (2001). America’s family vehicle: Path creation in the U.S. minivan market. En P. Karnoe y R. Garud (Eds.), *Path dependence and creation* (pp. 213–242). Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410600370>
- Powers, D. E. y Kaufman, J. C. (2004). Do standardized tests penalize deep-thinking, creative, or conscientious students? Some personality correlates of graduate record examination test scores. *Intelligence*, 32, 145–153. <http://doi.org/10.1016/j.intell.2003.08.003>
- Prabhu, V., Sutton, C. y Sauser, W (2008). Creativity and Certain Personality Traits: Understanding the Mediating Effect of Intrinsic Motivation *Creativity Research Journal*, 20 (1), pp 53-66. Routledge. <https://doi.org/10.1080/10400410701841955>
- Pratten, R. (2011). *Getting Started in Transmedia Storytelling*. CreateSpace.
- Preckel, F., Holling, H. y Wiese, M. (2006). Relationship of intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory. *Personality and Individual Differences*, 40, 159–170. <https://doi.org/10.1080/10400410409534553>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prentice, D. A. y Carranza, E. (2002). What women and men should be, shouldn’t be, are allowed to be, and don’t have to be: The contents of prescriptive gender stereotypes. *Psychology of Women Quarterly*, 26, 269–281. <https://doi.org/10.1111%2F1471-6402.t01-1-00066>
- Price, C. J. (2010). The anatomy of language: a review of 100 fMRI studies published in 2009. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1191, 62–88. <http://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2010.05444.x>
- Price, R., Becker, K., Clark, L. y Collins, S. (2011). Embedding information literacy in a first-year

- business undergraduate course. *Studies in Higher Education*, 36(6), 705-718. <https://doi.org/10.1080/03075071003725350>
- Price, S., Rogers, Y., Stanton, D. y Smith, H. (2003). A new conceptual framework for CSCL: Supporting diverse forms of reflection through multiple interactions. *Conference on Computer Supported Collaborative Learning* (pp. 513-522). Kluwer Academic Publishers. <https://bit.ly/3mLeB4B>
- Prieto, M. D., Soto, G. y Fernández, M. C. (2013). El aula como espacio creativo. En F.H. Piske y S. Bahia (Coords.), *Criatividade na escola: O desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/superdotação (AH/SD) e talentos*. Juruá.
- Prince, G. (2003). *Dictionary of Narratology*. University of Nebraska Press.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. <http://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Prober, C.G. y Heath, C. (2012). Lecture halls without lectures—a proposal for medical education. *The New England Journal of Medicine*, 366(18), 1657-1659. <https://doi.org/10.1056/nejmp1202451>
- Propp, V. (1971). *Morfología del cuento*. Editorial Fundamentos. https://monoskop.org/images/9/9d/Propp_Vladimir_Morfologia_del_cuento_2a_ed.pdf
- Putrevu, S. (2004). Communicating with the sexes: Male and female response toward print advertisements. *Journal of Advertising*, 33(3), 51-62. <https://doi.org/10.1080/00913367.2004.10639168>
- Qualifications and Curriculum Authority. Department for Education and Employment (1999). *The National Curriculum: Handbook for Primary Teachers in England. Key stages 1 and 2* [Informe]. <https://dera.ioe.ac.uk/18150/>
- Qualifications and Curriculum Authority. Department for Education and Employment (2 de junio de 2019). *Curriculum Guidance for the Foundation Stage (2000)* [Informe]. <http://www.educationengland.org.uk/documents/foundationstage/index.html>
- Raessens, J. (2006). Playful Identities, or the Ludification of Culture. *Games and Culture* 1(1), 52-7. <https://doi.org/10.1177%2F1555412005281779>
- Raichle, M. E. (2009). A Brief History of Human Brain Mapping. *Trends in Neurosciences*, 32, 118-126. <http://doi.org/10.1016/j.tins.2008.11.001>
- Raina, T.N. (1980). Sex differences in creativity in India: A second look. *Journal of Creative Behavior*, 14(3), 218. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1980.tb00249.x>
- Rakow, L.F. (1999). The Public at the Table: From Public Access to Public Participation. *New Media and Society* 1(1), 74-82. <https://doi.org/10.1177%2F1461444899001001012>
- Ramírez-Verdugo, M. D. y Sotomayor Sáez, M. V. (2012). El valor de una historia digital en el contexto europeo de aprendizaje integrado a través de lengua y contenido (CLIL). *Digital Education Review*, 22, 52-67. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4195438.pdf>
- Ravitch, S. M. y Riggan, M. (2011). *Reason & rigor: How conceptual frameworks guide research*. Sage.
- Rawlings, D. y Locarnini, A. (2007). Validating the creativity scale for diverse domains using groups of artists and scientists. *Empirical Studies of the Arts*, 25, 163-172. <https://doi.org/10.2190/Q538-2307-2627-1256>
- Razumnikova, O. M. (2004). Gender differences in hemispheric organization during divergent thinking: an EEG investigation in human subjects. *Neuroscience Letters*, 362(3), 193-195. <http://doi.org/10.1016/j>

[neulet.2004.02.066](#)

- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243–263. <http://doi.org/10.1177/1368431022225432>
- Reeve, J. (2002). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. <http://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Rego, A., Sousa, F., Pina e Cunha, M., Correia, A. y Saur-Amaral, I. (2007) Leader Self-Reported Emotional Intelligence and Perceived Employee Creativity: An Exploratory Study. *Creativity and Innovation Management*, 16, 250–64. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2007.00435.x>
- Reiss, S.M. (1999). Women and creativity. En M. A. Runco y S. Pritzker (Eds.). *Encyclopedia of creativity*, 2 (pp. 699–708). Academic Press.
- Reiss, S.M. (2002). *Toward a theory of creativity in diverse creative women*. *Creativity Research Journal*, 14(3-4), 305–316. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1434_2
- Remírez, F. (8 de enero de 2012). *Reflexiones sobre narrativa transmedia*. Biblumliteraria. <https://bit.ly/3jlkFhQ>
- Renninger, K. A. y Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46, 168-184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.587723>
- Renzulli, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, 27, 75-131. <https://bit.ly/2XZGefH>
- Rex, L. A., Murnen, T., Hobbs, J. y McEachen, D. (2002). Teachers' pedagogical stories and the shaping of classroom participation: "The Dancer" and "Graveyard Shift at the 7–11". *American Education Research Journal*, 39(3), 765–796. <http://doi.org/10.3102/00028312039003765>
- Reynolds, G. (2016). *Dana Atchley (1941-2000): A Digital Storytelling Pioneer?* Presentation Zen [Blog]. https://www.presentationzen.com/presentationzen/2005/07/dana_atchley_19.html
- Richardson, M., Abraham, C. y Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623-1640. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00303.x>
- Ringrose, J. y Eriksson, K. (2011). Gendered Risks and Opportunities? Exploring Teen Girls' Digitized Sexual Identities in Postfeminist Media Contexts. *International Journal of Media and Cultural Politics*, 7(2), 121-138. https://doi.org/10.1386/macp.7.2.121_1
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. *Proceedings of the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education. <https://digitalliteracyintheclassroom.pbworks.com/f/Educ-Uses-DS.pdf>
- Robin, B. (2008). The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. En J. Flood, S.B. Heath y D. Lapp, *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual*

- arts, II. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781315759616>
- Robin, B y McNeil, S.G (2012). What Educators Should Know about Teaching Digital Storytelling. *Digital Education Review*, 22. <https://bit.ly/3mFvo99>
- Robin, B. y Pierson, M.E. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. *Proceedings of the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 708-716). Association for the Advancement of Computing in Education. <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/archive/multilevel-approach.pdf>
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación* (R. Pérez Pérez, Trad.). Grijalbo. (Obra original publicada en 2015). <https://bit.ly/2WF4GTI>
- Rock, M. (2004). Transfiguring it out: Converting disengaged learners to active participants. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 64-72. <https://doi.org/10.1177%2F004005990403600509>
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias* (J. Grove Álvarez, Trad.). Colección Booket. (Obra original publicada en 1973). <https://bit.ly/3klGPdD>
- Rodrigues Virgolim, A. M. (2005). *Creativity and intelligence: A study of Brazilian gifted and talented students* [Tesis de Doctorado]. University of Connecticut. <https://bit.ly/2YbsfDT>
- Rodríguez Ruiz, J.A. (2007). *Teoría, práctica y enseñanza de hipertexto de ficción: El relato digital*. <https://bit.ly/2Ww9Y3v>
- Rogers, T. (2010). Theorizing Media Productions as Complex Literacy Performances among Youth In and Out of Schools. En D.L. Pullen y D. Cole (Eds.), *Multiliteracies and Technology Enhanced Education* (pp.133-146). IGI Publications. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-673-0.ch009>
- Roig Telo, A. (2009). *Cine en conexión. Producción industrial y social en la era cross-media*. UOC Press.
- Román González, M. (21 de noviembre de 2013). 'Flipped Classroom': una oportunidad para profundizar en el EEES. *Aula Magna 2.0. Revistas Científicas de Educación en Red*, Nov. 2013. <https://cuedespyd.hypotheses.org/241>
- Romo Santos, M. (2009). Pensamiento creador en tiempos de crisis. *Encuentros multidisciplinares*, 11(31), 27-32. http://encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%31/Manuela_Romo_Santos.pdf
- Roppelt, J. (2014). What is creativity [Trabajo Fin de Carrera]. Universiteit Twente. <https://bit.ly/3jnYIEe>
- Rosa, J. A., Judson, K. M. y Porac, J. F. (2005). On the sociocognitive dynamics between categories and product models in mature markets. *Journal of Business Research*, 58(1), 62-69. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(03\)00080-8](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(03)00080-8)
- Rosa, J.A. y Malter, A.J. (2003). E-(embodied) knowledge and e-commerce: How physiological factors affect online sales of experiential products. *Journal of Consumer Psychology*, 13 (1&2), 63-73. <https://bit.ly/3zrzo0f>
- Rosa, J.A., Qualls, W. J. y Fuentes, C. (2008). Involving mind, body, and friends: Management that engenders creativity. *Journal of Business Research*, 61(6), 631-639. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2007.06.038>
- Rose, J. (2006). *Independent Review of the Teaching of Early Reading: Final Report* [Informe]. Department for Education and Skills. <https://bit.ly/3Dn8skN>
- Rosentiel, T. (20 de mayo de 2010). *Assessing the cell phone challenge*. Pew Research Center.

<https://www.pewresearch.org/2010/05/20/assessing-the-cell-phone-challenge/>

- Rosiek, J. y Beghetto, R. (2009). Emotional Scaffolding: The Emotional and Imaginative Dimensions of Teaching and Learning. En P. Schutz y M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives* (pp. 175-194). Springer. http://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_9
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D.R. y Archer, W. (1999). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50-71. <https://core.ac.uk/download/pdf/58774853.pdf>
- Rouse, R. (2004). *Game Design. Theory and Practice*. Wordware Publishing.
- Rousseau, D., Sitkin, S., Burt, R. y Camerer C. (1998) Not So Different After All: Cross Discipline View of Trust. *Academy of Management Review*, 23, 387-92. <https://doi.org/10.5465/AMR.1998.926617>
- Rowan, L. y Honan, E. (2005). Literarily Lost: The Quest for Quality Literacy Agendas in Early Childhood Education. En N. Yelland (Ed.), *Critical Issues in Early Childhood Education*. Open University Press.
- Rowe, K. (2004). In Good Hands? The Importance of Teacher Quality as a Key Determinant of Students' Experiences and Outcomes of Schooling. *Educare News*, 149, 4-14. <https://bit.ly/3zoTjx1>
- Rowe, K. y National Inquiry into the Teaching of Literacy (Australia). (Diciembre de 2005). Teaching reading: literature review: a review of the evidence-based research literature on approaches to the teaching of literacy, particularly those that are effective in assisting students with reading difficulties. Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.au/tll_misc/32
- Rudman, L. A. y Glick, P. (2002). Prescriptive gender stereotypes and backlash toward agentic women. *Journal of Social Issues*, 57(4), 743-762. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00239>
- Ruigrok, A. N. V., Salimi-Khorshidi, G., Lai, M.-C., Baron-Cohen, S., Lombardo, M. V., Tait, R. J. y Suckling, J. (2014). A meta-analysis of sex differences in human brain structure. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 39, 34-50. <http://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.12.004>
- Runco, M. A. (1986). Predicting children's creative performance. *Psychological Reports*, 59(3), 1247- 1254. <http://doi.org/10.2466/pr0.1986.59.3.1247>
- Runco, M.A. (1991). *Divergent thinking*. Ablex.
- Runco, M.A. (1994). Creativity and its discontents. En M. Shaw y M. Runco (Eds.), *Creativity and affect*, 102-126. Ablex.
- Runco, M.A. (2004a). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141502>
- Runco, M.A. (2004b). Everyone has creative potential. En R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko y J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 21-30). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10692-002>
- Runco, M.A. y Albert, R.S. (2010). Creativity research: A historical view. En J.C. Kaufman y R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 3-19). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.003>
- Runco, M. A., Cramond, B. y Pagnani, A. R. (2010). Gender and Creativity. En J. C. Chrisler y D. R. McCreary (Eds.), *Handbook of Gender Research in Psychology* (pp. 343-360). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1465-1>

- Runco, M. A. y Jaeger, G. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. <http://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Runco, M. A., Millar, G., Acar, S. y Cramond, B. (2010). Torrance tests of creative thinking as predictors of personal and public achievement: A fifty-year follow-up. *Creativity Research Journal*, 22(4), 361–368, <https://doi.org/10.1080/10400419.2010.523393>
- Runco, M.A. y Pritzker, S.R. (Eds.). (2011). *Encyclopedia of Creativity*. Academic Press.
- Russ, F.A., McNeilly, K.M., Comer, J.M. y Light, T.B. (1998). Exploring the Impact of Critical Sales Events. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 18(2), 19–34. <https://doi.org/10.1080/08853134.1998.10754128>
- Russ, S.W. (1993). *Affect and Creativity: The role of affect and play in the creative process*. Erlbaum, Inc.
- Russ, S.W. (1998). *Affect, creative experience and psychological adjustment*. Braun-Brumfield. <https://doi.org/10.4324/9781315784557>
- Russ, S.W. (2004). *Play in child development and psychotherapy: Toward empirically supported practice*. Erlbaum Associate Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781410609397>
- Russ, S. W. y Grossman-McKee, A. (1990). Affective expression in children's fantasy play, primary process thinking on the Rorschach and divergent thinking. *Journal of Personality Assessment*, 54(3-4), 756–771. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674036>
- Russ, S. W. y Schafer, E. D. (2006). Affect in fantasy play, emotion in memories, and divergent thinking. *Creativity Research Journal*, 18(3), 347–354. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1803_9
- Russell, C. (1979). Circumplex model of marital and family systems: III. Empirical evaluation with families. *Family Process*, 18, 29–45. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1979.00029.x>
- Russell, C., Gregory, D., Ploeg, J., DiCenso, A. y Guyatt, G. (2005). Qualitative research. En A. DiCenso, G. Guyatt y D. Ciliska (Eds.), *Evidence-based nursing: A guide to clinical practice*. (pp. 120–135). Elsevier Mosby.
- Russell, T. (1999). *The no significant difference phenomenon: A comparative research annotated bibliography on technology for distance education: As reported in 355 research reports, summaries and papers*. North Carolina State University.
- Ruth, J.-E. y Birren, J. E. (1985). Creativity in Adulthood and Old Age: Relations to Intelligence, Sex and Mode of Testing. *International Journal of Behavioral Development*, 8(1), 99–109. <http://doi.org/10.1177/016502548500800107>
- Ryan, M.-L. (2001). Beyond Myth and Metaphor. The Case of Narrative in Digital Media. *Game Studies*, 1(1). <http://www.gamestudies.org/0101/ryan>
- Ryan, M.-L. (2004). Introduction. En Marie-Laure Ryan, *Narrative across Media: The Languages of Storytelling* (p. 8). University of Nebraska Press.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. y Deci, E. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R., Stiller, J. y Lynch, J. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as

- predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226–249. <https://doi.org/10.1177/027243169401400207>
- Ryman, S. G., van den Heuvel, M. P., Yeo, R. A., Caprihan, A., Carrasco, J., Vakhtin, A. A., Flores, R. A., Wertz, C., Jung, R. E. (2014). Sex differences in the relationship between white matter connectivity and creativity. *NeuroImage*, 101, 380–389. <http://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2014.07.027>
- Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*, 55(4), 1504–1513. <https://doi.org/10.2307/1130020>
- Said, E. W. (2001). *Cultura e imperialismo* (N. Castelli Quiroga, Trad.). Anagrama. (Obra original publicada en 1996).
- Saint-Gelais, R. (2003). Énigme et transfictionnalité: un arpentage du réseau Edwin Drood. *La Licorne*, 64, 211–228. <https://licorne.edel.univ-poitiers.fr:443/licorne/index.php?id=2923>
- Saint-Gelais, R. (2011). *Fictions transfuges. Transfictionnalité et ses enjeux*. Seuil.
- Sajjadi, S. M. (2008). Religious Education and Information Technology: Challenges and Problems. *Teaching Theology and Religion*, 11(4), 185–190. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9647.2008.00469.x>
- Salen, K. y Zimmerman, E. (2003) *Rules of Play. Game Design Fundamentals*. MIT Press.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sams, A., Bergmann, J., Daniels, K., Bennett, B., Marshall, H. W. y Arfstrom, K. M. (2014). What is Flipped learning? *Flipped Learning Network*. http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf
- Sánchez Burón, A. y Fernández Martín, M. P. (2010). *Generación 2.0, 2010. Hábitos de los adolescentes en el uso de las redes sociales* [Informe]. Departamento de Psicología. Universidad Camilo José Cela. <https://bit.ly/3gFM5gy>
- Sánchez-Fernández, J. M. (2013). El giro medial como transformación de los medios (desarrollo paradigmático y deriva epocal en la praxis humana). En F. Oncina y E. Cantarino (Eds.), *Giros narrativos e historias del saber* (pp. 110–134). Plaza & Valdés Editores. <https://bit.ly/3yoDvcq>
- Sánchez-Ruiz, M. J., Hernández-Torrano D., Pérez-González, J. C., Batey, M. y Petrides, K. V. (2011). The relationship between trait emotional intelligence and creativity across subject domains. *Motivation and Emotion*, 35(4), 461–473. <https://doi.org/10.1007/s11031-011-9227-8>
- Santiago Campión, R. (2013). *Universal design for learning*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=wWSWgto9SEk>
- Santiago Campión, R. (2014). *Cronología de una clase flipped*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=0hLy4zuFKGI>
- Saranlı, A. G. y Metin, N. (2012). Social – emotional problems observed in gifted children. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 139–163. https://doi.org/10.1501/Egifik_0000001239
- Sarbin, T. R. (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. En T. R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (pp. 3–21). Praeger.
- Sawin, K. J. y Harrigan, M. P. (1995). *Measures of family functioning for research and practice*. Springer.
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. OUP.

- Schäfer, J. (2010). Reassembling the Literary. En Jörgen Schäfer y Peter Gendolla (Eds.), *Beyond the Screen. Transformations of Literary Structures, Interfaces and Genres* (pp. 25-70). Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839412589-001>
- Schank, R. (1991). *Tell me a story: Narrative and intelligence*. Northwestern University Press.
- Schatzki, T. (1996). *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge University Press.
- Schatzki, T. (2001). Practice Minded Orders. En T.R. Schatzki, K. Knorr Cetina y E. Von Savigny (Eds.) *The Practice Turn in Contemporary Theory* (pp. 42–55). Routledge.
- Scheidt, L. A. (2006). Adolescent diary weblogs and the unseen audience. En D. Buckingham y R. Willett (eds.), *Digital Generations: Children, Young People and New Media*. (pp. 193-210). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203810668>
- Schein, E.H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass.
- Schell, J. (12 de noviembre de 2018). *When games invade real life*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=BPRjEuLCej4>
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. En K. R. Wentzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 197-222). Routledge.
- Schwerdt, G. y Wupperman, A.C. (2011). Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach. *Economics of Education Review*, 30(2), 365-379. <https://doi.org/10.1016/J.ECONEDUREV.2010.11.005>
- Scientific Software Development (10 de septiembre de 2020). *ATLAS.ti*. (version 9.0) [software]. <https://atlasti.com/product/what-is-atlas-ti/>
- Sevick-Bortree, D. (2005). Presentation of Self on the Web: An Ethnographic Study of Teenage Girls' Weblogs. *Education, Communication and Information*, 5(1), 25-38. <https://doi.org/10.1080/14636310500061102>
- Sheard, J., Carbone, A. y Hurst, A. (2010). Student engagement in first year of an ICT degree: Staff and student perceptions. *Computer Science Education*, 20(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/08993400903484396>
- Shi-Chun, D., Ze-Tian, F., Wang, Y. (2014). The Flipped Classroom—Advantages and Challenges. *Proceedings of the 2014 International Conference on Economic Management and Trade Cooperation* (pp. 17-20). <https://dx.doi.org/10.2991/emtc-14.2014.3>
- Shiyko, M. P., Ram, N. y Grimm, K. J. (2012). An overview of growth mixture modeling a simple nonlinear application in openMx. En R. H. Hoyle (Ed.) *Handbook of structural equation modeling* (pp. 532-546). Guilford Press.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Schunk, D. H. y Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 313-322. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.3.313>
- Schunk, D. H., Meece, J. L. y Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Merrill Prentice Hall.
- Scolari, C.A. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Gedisa.

- Scolari, C.A. (2009a). Ecología de la hipertelevisión. Complejidad narrativa, simulación y transmedialidad en la televisión contemporánea. En S. Squirra y Y. Fechine (Orgs.), *Televisão Digital: Desafios para a comunicação*. Meridional.
- Scolari, C.A. (2009b). Transmediastorytelling: Implicit consumers, narrative worlds, and branding in contemporary media production. *International Journal of Communication*, 3(3), 586-606. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/477>
- Scolari, C. A. (Ed.). (2013a). *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamification*. Col·leccio Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona. <https://bit.ly/3mHVM22>
- Scolari, C. A. (2013b). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Seelig, T. (2017). *Creativity Rules: Get Ideas Out of Your Head and into the World*. HarperOne.
- Seger, L. (2010). *Creating the Myth*. <http://xroads.virginia.edu/~DRBR/lsegar.txt>
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond Learning: Notes towards the Critical Study of Educational Technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65–73. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00338.x>
- Sener, J. (2007). In search of student-generated content in online education. *e-mentor*, 21. <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/21/id/467>
- Shaffer, D.W. y Gee, J.P. (2006). *Before every child is left behind. How epistemic games can solve the coming crisis in education*. University of Wisconsin–Madison and Academic Advanced Distributed Learning Co.-Laboratory. http://www.academiccolab.org/resources/documents/learning_crisis.pdf
- Shaffer, D.W., Squire, K.R., Halverson, R. y Gee, J.P. (2005). Video games and the future of learning. *Phi Delta Kappan International*, 87(2), 105-111. <https://doi.org/10.1177/003172170508700205>
- Schank, R. (1990). *Tell me a story: Narrative and intelligence*. Northwestern University Press.
- Sheely, S. (2006). Persistent technologies: Why can't we stop lecturing online? Who's learning? Whose technology? *Proceedings of the 23rd annual ascilite conference*. University of Sydney. https://ascilite.org/conferences/sydney06/proceeding/pdf_papers/p167.pdf
- Shields, A. y Cicchetti, D. (1998). Reactive aggression among maltreated children: The contributions of attention and emotion dysregulation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 381–395. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2704_2
- Shuman, V. y Scherer, K. R. (2014). Concepts and structures of emotions. En R. Pekrun y L. Linnenbrink-Garcia (eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 13-35). Taylor & Francis.
- Siegle, D. y McCoach, D. B. (2007). Increasing student mathematics self-efficacy through teacher training. *Journal of Advanced Academics*, 18, 278-312. <http://doi.org/10.4219/jaa-2007-353>
- Siemens, G. (2007). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital (D.E. Leal Fonseca, Trad.). En R. Aparici (Coord.), *Conectados en el ciberespacio* (pp. 77- 90). (Obra original publicada en 2004). <https://bit.ly/3BgySmg>
- Siibak, A. (2010). Constructing Masculinity on a Social Networking site. The Case-study of Visual Self-presentations of Young Men on the Profile Images of SNS Rate. *Nordic Journal of Youth Research*, 18, 4, 403-425. <https://doi.org/10.1177%2F110330881001800403>
- Silva, M. (2001). *Sala de aula interactiva*. Quartet. <https://bit.ly/2WBhdqG>

- Silverman, I. y Eals, M. (1992). Sex differences in spatial abilities: Evolutionary theory and data. En J. H. Barkow, L. Cosmides y J. Tooby (Eds.), *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture* (pp. 533–549). OUP.
- Silverstone, R. (1999) *Why Study the Media?* Sage.
- Silvia, P. J. (2008) Creativity and Intelligence Revisited: A Latent Variable Analysis of Wallach and Kogan (1965). *Creativity Research Journal*, 20(1), 34–39. Routledge. <https://doi.org/10.1080/10400410701841807>
- Simonton, D. K. (1992). Gender and genius in Japan: Feminine eminence in masculine culture. *Sex Roles*, 27(3–4), 101–119. <http://doi.org/10.1007/BF00290012>
- Simonton, D. K. (1994). *Greatness: Who makes history and why*. Guilford Press.
- Simonton, D. K. (1998). Achieved eminence in minority and majority cultures: Convergence versus divergence in the assessment of 284 African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 804–817. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.3.804>
- Simonton, D. K. (2000). Creativity. Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*, 55, 151–158. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.151>
- Simonton, D. K. (2002). Underrepresented populations in creativity research. *Creativity Research Journal*, 14(2), 279–280. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1402_14
- Simonton, D. K. (2012). Quantifying creativity: can measures span the spectrum? [Informe]. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 14(1) 100–104. <https://bit.ly/3kwhByN>,
- Singer, D. G. y Singer, J. L. (1990). *The house of make-believe: Children's play and the developing imagination*. Harvard University Press.
- Singer, D. L. y Rummo, J. (1973). Ideational creativity and behavioral style in kindergarten-age children. *Developmental Psychology*, 8, 154–161. <https://doi.org/10.1037/h0034155>
- Skilton, P.F. y Dooley, K.J. (2010) The Effects of Repeat Collaboration on Creative Abrasion. *Academy of Management Review*, 35, 118–34. <https://doi.org/10.5465/AMR.35.1.ZOK118>
- Sligh, A. C., Conners, F. A. y Roskos-Ewoldsen, B. (2005). Relation of creativity to fluid and crystallized intelligence. *Journal of Creative Behavior*, 39, 123–136. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2005.tb01254.x>
- Slomanson, W. R. (2014). Blended Learning: A Flipped Classroom Experiment. *Journal of Legal Education*, 64(1), 93–102. <http://ssrn.com/abstract=2381282>
- Smith, L. (1978). An evolving logic of participant observation, educational ethnography, and other case studies. En L. Shulman (Ed.), *Review of research in education* 6, 316–377. <https://doi.org/10.2307/1167249>
- Smutny, J. F. (Ed.). (1998). *The young gifted child: Potential and promise—an anthology*. Hampton Press.
- Snelbecker, G. E. (1999). Current progress, historical perspective, and some tasks for the future of instructional theory. En C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models, a new paradigm of instructional theory*, 2 (pp. 653–674). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410603784>
- Snook, I. (2012). Educational Neuroscience: A Plea for Radical Scepticism. *Educational Philosophy and Theory*, 44, 445–449. <http://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00831.x>
- Snyder, B. (2010). ¡Salva al gato! (I. Villaro, Trad.). Alba editorial. (Obra original publicada en 2005).
- Snyder, I. (2008). *The Literacy Wars: Why Teaching Children to Read and Write is a Battleground in Australia*. Allen & Unwin.

- Solomon, A. O. (1967). A comparative analysis of creative and intelligent behavior of elementary school children with different socio-economic backgrounds. Final progress report. AUDRA. <https://aislandora.wrlc.org/islandora/object/thesesdissertations:3748>
- Soriano de Alencar, E. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Vozes.
- Soriano de Alencar, E. (2007). Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 371-378. <http://doi.org/10.1590/S1413-73722007000200018>
- Soriano de Alencar, E. (2009). *Como desenvolver o potencial criador: Um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*. Vozes.
- Soriano de Alencar, E. (2011). Criatividade na educação superior na perspectiva de estudantes e professores. En S. M. Wechsler y T. C. Nakano (Eds.), *Criatividade no ensino superior: Uma perspectiva internacional*. (pp. 180-201). Vetor.
- Souriau, E. (1950). *Les deux cent mille situations dramatiques*. Flammarion.
- Spearman, C. (1904). General intelligence. Objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292. <https://doi.org/10.2307/1412107>
- Spence, J. T. y Buckner, C. E. (2000). Instrumental and expressive traits, trait stereotypes, and sexist attitudes: What do they signify? *Psychology of Women Quarterly*, 24(1), 44-53. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1471-6402.2000.tb01021.x>
- Squire, K. (2006). From content to context: Videogames as designed experience. *Educational Researcher*, 35(8), 19-29. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X035008019>
- Srinivasan, N. (2007). Cognitive Neuroscience of Creativity: EEG Based Approaches. *Science Direct*, 42, 109-116. <http://doi.org/10.1016/j.ymeth.2006.12.008>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Staker, H. y Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning*. Innosight Institute. <https://bit.ly/3mJ2ODx>
- Standley, M. (2003). *Digital storytelling using new technology and the power of stories to help our students learn and teach*. Cable in the Classroom.
- Stein, M. I. (1953). Creativity and Culture. *The Journal of Psychology*, 36(2), 311-322. <http://doi.org/10.1080/00223980.1953.9712897>
- Stein, N. L. y Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 53-120). Ablex.
- Stern, S.R. (2002). Sexual Selves on the World Wide Web: Adolescent Girls' Home Pages as Sides for Sexual Self-Expression. En J.D. Brown, J.R. Steele y K. Walsh-Childers (Eds.), *Sexual Teens, Sexual Media. Investigating Media's Influence on Adolescent Sexuality* (pp. 265-285). Lawrence Erlbaum.
- Stern, S.R. (2004). Expressions of Identity Online: Prominent Features and Gender Differences in Adolescents' World Wide Web Home Pages. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 48(2), 218-243. https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4802_4
- Sternberg, R.J. (2003). Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 325-338. <https://doi.org/10.1080/00313830308595>
- Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18 (1), 87- 98. <https://doi.org/>

[10.1207/s15326934crj1801_10](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_10)

- Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34(1), 1-31. <http://doi.org/10.1159/000277029>
- Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1993). Creative giftedness: A multivariate investment approach. *Gifted Child Quarterly*, 37, 7-15. <https://doi.org/10.1177%2F001698629303700102>
- Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677-688. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.7.677>
- Stevens, J. S. y Hamann, S. (2012). Sex differences in brain activation to emotional stimuli: a meta-analysis of neuroimaging studies. *Neuropsychologia*, 50(7), 1578-1593. <http://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2012.03.011>
- Stevenson, H. W. y Lee, S. (1996). The academic achievement of Chinese students. En M. H. Bond (Ed.), *The handbook of Chinese psychology* (pp. 124-142). OUP.
- Stoltz, T. (2010). Por que Vygotsky na educação? En E. C. Ramos y K. Franklin (Orgs.), *Fundamentos da educação: Os diversos olhares do educar*. Juruá.
- Stoltz, T. (2013). Desenvolvimento cognitivo como invenção e para além da racionalidade. En F. H. R. Piske y S. Bahia (Eds.), *Criatividade na escola: O desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/superdotação (AH/SD) e talentos*. Juruá.
- Stoltz, T. y Parrat-Dayana, S. (2012). Imaginário criativo e racionalidade: Incompatibilidade ou compatibilidade? En L. C. Moreira y T. Stoltz (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Juruá.
- Stoltz, T. y Piske, F.H.R. (2012). Vygotsky e a questão do talento e da genialidade. En L. C. Moreira y T. Stoltz (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Juruá.
- Stoltz, T. y Weger, U. (2012). Piaget and Steiner: Science and Art in the Process of Formation [Informe]. *Research on Steiner Education*, 3(1), 134-145. <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/viewFile/106/131>
- Stoyle, P. (s.f.). *Storytelling-benefits and tips*. British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/storytelling-benefits-tips>
- STORYCENTER (2013). *Digital stories*. <https://www.storycenter.org/stories>
- Stratford, M. (1994). *Investigation into the Design of Educational Multimedia: Video, Interactivity and Narrative* [Tesis de doctorado. Open University]. <https://doi.org/10.21954/ou.ro.0000dc94>
- Strauss, K. (22 de mayo de 2012). Think a Google job interview is tough? Try the ultimate 'Think Outside the Box' Test. *Forbes*. <https://bit.ly/3DtTvgY>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. En N.K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-286). Sage.
- Strawson, G. (2004). Against narrativity. *Ratio*, 17, 428-452. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9329.2004.00264.x>
- Strayer, J. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system* [Tesis doctoral]. The Ohio State University. <https://bit.ly/2UZPPSK>
- Strayer, J. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193. <https://doi.org/10.1007/>

[s10984-012-9108-4](#)

- Strutton, D., Pelton, L.E. y Lumpkin, J.R. (1993) The Relationship between Psychological Climate and Salesperson-Sales Manager Trust in Sales Organizations. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 13, 1–14. <http://doi.org/10.1080/08853134.1993.10753963>
- Stuart, I., McCutcheon, D., Handfield, R., McLachlin, R. y Samson, D. (2002). Effective case research in operations management: a process perspective. *Journal of Operations Management*, 20(5), 419-433. [https://doi.org/10.1016/S0272-6963\(02\)00022-0](https://doi.org/10.1016/S0272-6963(02)00022-0)
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. y Arnold, K. D. (2003). Beyond Bloom: Revisiting environmental factors that enhance or impede talent development. En J. H. Borland (Ed.), *Rethinking gifted education* (pp. 227–238). Teachers College Press.
- Subotnik, R. F. y Steiner, C. (1994). Adult manifestations of adolescent talent in science: A longitudinal study of Westinghouse Science Talent Search winners. En R. F. Subotnik y K. D. Arnold (Eds.), *Beyond Terman: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent* (pp. 52–76). Ablex.
- Sugiyama, M.S. (2001). Narrative theory and function: Why evolution matters. *Philosophy and Literature*, 25(2), 233–250. <https://doi.org/10.1353/phl.2001.0035>
- Sveningsson, M. (2007). Young People's Gender and Identity Work in a Swedish Internet Community. En S. Fischer-Hübner, P. Duquenoy, A. Zuccato y L. Martucci (Eds.), *The Future of Identity in the Information Society* (pp. 113-126). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79026-8_8
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research settings*. Cambridge University Press.
- Swan, K. y Shih, L. F. (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(3), 115–136. <https://doi.org/10.24059/olj.v9i3.1788>
- Takeuchi, H., Taki, Y., Hashizume, H., Sassa, Y., Nagase, T., Nouchi, R. y Kawashima, R. (2012). The association between resting functional connectivity and creativity. *Cerebral Cortex*, 22(12), 2921–2929. <http://doi.org/10.1093/cercor/bhr371>
- Takeuchi, H., Taki, Y., Sekiguchi, A., Hashizume, H., Nouchi, R., Sassa, Y., Kotozaki, Y., Makoto Miyauchi, C., Yokoyama, R., Lizuka, K., Nakagawa, S., Nagase, T., Kunitoki, K., Kawashima, R. (2015). Mean diffusivity of globus pallidus associated with verbal creativity measured by divergent thinking and creativity-related temperaments in young healthy adults. *Human Brain Mapping*, 36(5), 1808–1827. <http://doi.org/10.1002/hbm.22739>
- Tamim, R.M., Bernard, R.M., Borokhovski, E., Abrami, P.C. y Schmid, R.F. (2011). What forty years of research says about the impact of technology on learning. *Review of Educational Research*, 81(1), 4–28. <https://doi.org/10.3102/0034654310393361>
- Taylor, L. D. (2005). Effects of visual and verbal sexual television content and perceived realism on attitudes and beliefs. *Journal of Sex Research*, 42(2), 130–137. <https://doi.org/10.1080/00224490509552266>
- Taylor, S. E., Pham, L. B., Rivkin, I. D. y Armor, D. A. (1998). Harnessing the imagination: Mental simulation, self-regulation, and coping. *American Psychologist*, 53(4), 429–439. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.429>
- Teixes, F. (2015). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. UOC Business School.
- Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence; an explanation of and a complete guide for the use*

- of the Stanford revision and extension of the Binet-Simon intelligence scale. Houghton Mifflin and Company.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press.
- Thai Life Insurance (8 de abril de 2014). *Believe in Good*. [Anuncio publicitario]. <https://www.youtube.com/watch?v=uL8H0wqF6rw>
- Thaman, R., Dhillon, S., Saggar, S., Gupta, M. y Kaur, H. (2013). Promoting active learning in respiratory physiology – Positive student perception and improved outcomes. *National Journal of Physiology, Pharmacy and Pharmacology*, 3(1), 27–34. <https://doi.org/10.5455/njppp.2013.3.27-34>
- The flipped classroom*. [Portal docente]. <http://www.theflippedclassroom.es>
- Thelwall, M. (2008). Social Networks, Gender and Friending: An Analysis of MySpace Member Profiles. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 59(8), 1321-1330. <https://doi.org/10.1002/asi.20835>
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. Plaza & Janés.
- Toppo, G. (7 de octubre de 2011). 'Flipped' classrooms take advantage of technology. *USA Today*. <https://bit.ly/3jqNR7f>
- Torrance, E. P. (1963). Explorations in creative thinking in the early school years: A progress report. En C. W. Taylor y F. Barron (Eds.), *Scientific creativity: Its recognition and development* (pp. 173–183). Wiley.
- Torrance, E. P. (1987). *Torrance tests of creative thinking*. Scholastic Testing Service. <https://www.ststesting.com/gift/>
- Torrance, E. P. y Haensly, P. A. (2003). Assessment of creativity in children and adolescents. En Reynolds, C.R. y Kamphaus, R.W. (Eds.), *Handbook of Psychological and Educational Assessment of Children: Intelligence, aptitude, and achievement* (pp. 584–607). Guilford Press.
- Toto, R. y Nguyen, H. (2009). Flipping the work design in an industrial engineering course. *Frontiers in Education Conference*. <https://doi.org/10.1109/FIE.2009.5350529>
- Tourón, J. y Santiago, R. (2014). *The flipped classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Digital-Text.
- Trilling, B. y Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Tsou, W., Wang, W. y Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47(1), 17–28. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.08.013>
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom: Online instruction at home frees class time for learning. *Education Next*, 12(1). <https://www.educationnext.org/the-flipped-classroom/>
- Tune, J.D., Sturek, M., Basile, D.P. (2013): Flipped classroom model improves graduate student performance in cardiovascular, respiratory, and renal physiology. *Advances in Physiology Education*, 37, 316-320. <https://doi.org/10.1152/advan.00091.2013>
- Turner, G. (2010). *Ordinary People and the Media: The Demotic Turn*. Sage. <http://doi.org/10.4135/9781446269565>
- Turner, J. C., Warzon, K. B. y Christensen, A. (2011). Motivating mathematics learning: Changes in teachers' practices and beliefs during a nine-month collaboration. *American Educational Research Journal*, 48,

- 718-762. <https://doi.org/10.3102/0002831210385103>
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410601971>
- Underatun, X. (2011). Can't We All Get Along? Content. Technology and the Battle for Literacy. *Journal of Literacy and Technology*, 12(3), 86–111. http://www.literacyandtechnology.org/uploads/1/3/6/8/136889/jlt_v12_3_underation.pdf
- Unger, R. K. (Ed). (2001). *Handbook of the psychology of women and gender*. Wiley.
- Unsworth, L. (2002). Changing Dimensions of School Literacies. *Australian Journal of Language and Literacy*, 25(1), 62–77. <https://rune.une.edu.au/web/bitstream/1959.11/411/2/open/SOURCE01.pdf>
- Usher, E. L. y Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78, 751-796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Usher, E. L. (2016). Personal capability beliefs. En E. Anderman y L. Corno (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 146-159). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315688244>
- Valkanova, Y. y Watts, M. (2007). Digital storytelling in a science classroom: reflective self-learning (RSL) in action. *Early Child Development and Care*, 177(6), 793-807. <https://doi.org/10.1080/03004430701437252>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. y Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161–1176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>
- Vallerand, R. J. y Reid, G. (1988). On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males' and females' intrinsic motivation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 20(3), 239-250. <https://doi.org/10.1037/h0079930>
- Van Der Veer, R. y Valsiner, J. (2009). *Vygotsky: Uma síntese*. Edições Loyola.
- Van Nuland, H., Taris, T., Boekaerts, M. y Martens, R. (2012). Testing the hierarchical SDT model: The case of performance-oriented classrooms. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 467–482. <http://doi.org/10.1007/s10212-011-0089-y>
- Vanish (21 de octubre de 2017). *Acaba con las manchas gracias a Vanish Gold Quitamanchas*. [Anuncio Publicitario]. <https://www.youtube.com/watch?v=eVM-IFUvMT0>
- Vargas-Machuca Rosano, R. (2013). *La gamificación al servicio de nuevos modelos de comunicación surgidos de la cibercultura* [Proyecto fin de Máster]. Universidad de Sevilla. <https://bit.ly/3yqzG6r>
- Varma, S., McCandliss, B. y Schwartz, D. (2008). Scientific and Pragmatic Challenges for Bridging Education and Neuro-science. *Educational Researcher*, 37, 140-152. <http://doi.org/10.3102/0013189X08317687>
- Velasco, J.J. (21 de enero de 2013). Gamificación, innovación de procesos gracias a los juegos. *Blogthinkbig.com*. <https://blogthinkbig.com/gamificacion-innovacion-de-procesos>
- Verenikina, I. y Kervin, L. (2011). iPads, Digital Play and Preschoolers. *He Kupu Journal*, 2(5), 4–19. http://www.childrensdiscovery.org.au/images/research/Digital_Play.pdf
- Vernon, P. E. (1989). The nature-nurture problem in creativity. En J. A. Glover, R. R. Ronning y C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity: Perspectives on individual differences* (pp. 93-110). Plenum Press.
- Vilches Manterola, L. (2017). *Diccionario de teorías narrativas*. Caligrama.

- Viola, F. (2011). *Gamification I videogiochi nella vita quotidiana*. Arduino Viola.
- Virvou, M. y Alepis, E. (2005). Mobile educational features in authoring tools for personalized tutoring. *Computers and Education* 44, 53-68. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2003.12.020>
- Vogler, C. (2002). El viaje del escritor. (J. Conde Peidr , Trad.). Ma Non Troppo. (Obra original publicada en 1998).
- Vonèche, J. y Stoltz, T. (2007). Año como solução ao problema mente e corpo na teoria de Piaget. *Educar em Revista*, 30, 17-43. <http://doi.org/10.1590/S0104-40602007000200003>
- Vouillamoz, N. (2000). *Literatura e hipermedia. La irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica*. Paidós.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. MIT Press. <https://doi.org/10.1037/11193-000>
- Vygotsky, L. S. (1971). *The Psychology of Art*. MIT Press. <https://bit.ly/3BE0ylm>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Vygotsky, L.S. (1981). The instrumental method of psychology. En J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 134-143). Sharpe.
- Vygotsky, L. S. (1994). Imagination and Creativity of the Adolescent. En R. Van Der Veer y J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (pp. 266-288). Blackwell. <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/reader/front.pdf>
- Walker, A. M., Koestner, R. y Hum, A. (1995). Personality correlates of depressive style in autobiographies of creative achievers. *Creativity Research Journal*, 29, 75-94. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1995.tb00738.x>
- Wallach, M. A. y Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children: a study of the creativity-intelligence distinction*. Holt, Rinehart & Winston.
- Warde, A. (2005). Consumption and Theories of Practice. *Journal of Consumer Culture* 5(2), 131-53. <https://doi.org/10.1177/1469540505053090>
- Warschauer, M. (2003). *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. The MIT Press.
- Wartella, E. A. y Jennings, N. (2000). Children and computers: New technology, old concerns. *The future of children: Children and computer technology*, 10(2), 31-43. <https://doi.org/10.2307/1602688>
- Waterhouse, L. (1988). Speculations on the neuroanatomical substrate of special talents. En K. Obler y D. Fein (Eds.), *The exceptional brain* (pp. 493-512). Guilford Press.
- Wechsler, S (2006). Validity of the Torrance Tests of Creative Thinking to the Brazilian Culture. *Creativity Research Journal*, 18(1), 15 - 25. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_3
- Wegerif, R., McLaren, B. M., Chamrada, M., Scheuer, O., Mansour, N., Mik   tko, J. y Williams, M. (2010). Exploring Creative Thinking in Graphically Mediated Synchronous Dialogues. *Computers & Education*, 54, 613-621. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.10.015>
- Weinberger, D. (2007). *Everything is miscellaneous: The power of the new digital disorder*. Times Books.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>

- Weisberg, D., Keil, F., Goodstein, G., Rawson, E. y Gray, J. (2008). The Seductive Allure of Neuroscience Explanations. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20, 470-477. <http://doi.org/10.1162/jocn.2008.20040>
- Welltok (2021). Zamzee. [Página web educativa]. <https://www.zamzee.com>
- Welsh, M. C., Pennington, B. F. y Grossier, D. B. (1991). A normative- developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children. *Developmental Neuropsychology*, 7(2), 131-149. <https://doi.org/10.1080/87565649109540483>
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press.
- Werback, K. (5 de abril de 2013). *Gamification. Learn about gamification*. [Curso en línea]. <https://gamification21.wordpress.com/learning-content-4/24-activity-loops/>
- Westby, C. E. (1991). Learning to talk—talking to learn: Oral-literate language differences. En C. S. Simon (Ed.), *Communication skills and classroom success* (pp. 334–357). Thinking Publications.
- Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, C., Pino, D. y Mehta, S. (2005). Developing Independent Learning in the Early Years. *Education 3–13*, 33(1), 40–50. <https://doi.org/10.1080/03004270585200081>
- Whitener, E., Bordt, S., Korsgaard, M. y Werner, J. (1998). Managers as Initiators of Trust: An Exchange Relationship Framework for Understanding Managerial Trustworthy Behavior. *Academy of Management Review*, 23, 513–30. <https://doi.org/10.5465/AMR.1998.926624>
- Wiersma, A. (2008). A study of the teaching methods of high school history teachers. *The Social Studies*, 99(3), 111-116. <https://doi.org/10.3200/TSS.99.3.111-116>
- Wigfield, A. y Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1-35. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001>
- Wilkinson, R. (1992). Art, Emotion and Expression. En O. Hanfling (Ed.) *Philosophical Aesthetics; An Introduction*. Blackwell.
- Williams, G. y Deci, E. (1996). Internationalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767–779. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.70.4.767>
- Winner, E. (1996). *Gifted children. Myths and realities*. Basic Books.
- Winner, E. (1998). *Crianças superdotadas: Mitos e realidades*. Artes Médicas.
- Wolfradt, U. y Pretz J.E. (2001). Individual differences in creativity: personality, story writing, and hobbies. *European Journal of Personality*, 15(4), 297-310. John Wiley and Sons. <http://doi.org/10.1002/per.409>
- Wong, L. H. y Looi, C. K. (2011). What seems do we remove in mobile assisted seamless learning? A critical review of the literature. *Computers and Education*, 57(4), 2364-2381. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.007>
- Woods, P. (1990). *Teacher skills and strategies*. The Falmer Press.
- Woodward, C. (15 de junio de 2015). *Restaurant software startup Objective Logistics shutting down, engineers acquired by Bit9*. Beta Boston. <https://bit.ly/2WtaY8a>
- Worrell, J. (2001). *Encyclopedia of women and gender*. Academic.
- Wu, D. Y. H. (1996). Chinese childhood socialization. En M. Bond (Ed.), *The handbook of Chinese psychology* (pp. 143–154). OUP.

- Xu, X., Mar, R. A. y Peterson, J. B. (2013). Does cultural exposure partially explain the association between personality and political orientation? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(11), 1497–1517. <https://doi.org/10.1177/0146167213499235>
- Yadav, A., Subedi, D., Lundeberg, M.A. y Bunting, C.F. (2011). Problem-based learning in electrical engineering. *Journal of English Education*, 100(2), 253-280. <http://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2011.tb00013.x>
- Yamamoto, K. (1964). The role of creative thinking and intelligence in high school achievement. *Psychological Reports*, 14(3), 783–789. <https://doi.org/10.2466%2Fpr0.1964.14.3.783>
- Yeager, D. S. y Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47, 302-314. <http://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- Yeager, D. S., Henderson, M. D., Paunesku, D., Walton, G. M., D’Mello, S., Spitzer, B. J. y Duckworth, A. L. (2014). Boring but important: A self-transcendent purpose for learning fosters academic self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107, 559-580. <https://doi.org/10.1037%2Fa0037637>
- Yeh, Y. C. (2009). Integrating e-learning into the Direct-instruction Model to enhance the effectiveness of critical-thinking instruction. *Instructional Science*, 37(2), 185-203. <https://doi.org/10.1007/s11251-007-9048-z>
- Yelland, N. (2005). Curriculum, Pedagogies and Practice with ICT in the Information Age. En N. Yelland (Ed.), *Critical Issues in Early Childhood Education* (pp. 224-242). Open University Press.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods*. Sage.
- Yin, R. K. (2004). *The case study anthology*. Sage.
- Yoon, S. (2005). *Comparing the intelligence and creativity scores of Asian American gifted students with Caucasian gifted students* [Tesis de Doctorado]. Purdue University. <https://docs.lib.purdue.edu/dissertations/AAI3210819/>
- Young, K. (2009). Online Social Networking: An Australian Perspective. *International Journal of Emerging Technologies and Society*, 7(1), 39-57. <https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/10397/1/2008003344.pdf>
- Zelazo, P. D., Carter, A., Reznick, J. S. y Frye, D. (1997). Early development of executive function: A problem-solving framework. *Review of General Psychology*, 1(2), 198–226. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.2.198>
- Zhao, S., Grasmuck, S. y Martin, J. (2008, septiembre). Identity Construction on Facebook: Digital Empowerment in Anchored Relationships. *Computers in Human Behavior*, 24(5), 1816-1836. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.02.012>
- Zichermann, G. y Linder, J. (2010). *Game-based marketing. Inspire customer loyalty through rewards, challenges and contests*. John Wiley & Sons.
- Zichermann, G. y Linder, J. (2013). *The Gamification Revolution: How Leaders Leverage Game Mechanics to Crush the Competition*. Mc Graw Hill Education.
- Zull, J. (2002). *The art of changing the brain: Enriching the practice of teaching by exploring the biology of learning*. Stylus Publishing.

GLOSARIO TERMINOLÓGICO

- Actante: Personaje que participa en la narración de forma pasiva.
- Acto ilocutivo: Pertenece a los actos de habla, esto es, decir algo para cumplir un propósito.
- Acto locutivo: Decir algo o hablar.
- Adaptación: Ajuste de la narrativa original a un medio distinto.
- Aliado: Amigo y colaborador del héroe. De acuerdo con Jung (1934/1959), es uno de los nueve arquetipos en la construcción de la estructura dramática: Héroe, Mentor, Aliado, Ser superior, Guardián, Herald, Embaucador, Transmutado y Sombra.
- Analepsis: Evocación de uno o más elementos que ocurren antes del momento presente.
- Anclar un personaje: Anticipar la acción del personaje en la historia haciéndole existir antes de que suceda.
- Anuncio previo: Unidad narrativa que adelanta una situación o evento que sucederá a continuación.
- Arco dramático o evolución de un personaje: Transformación interior y exterior que experimenta desde el comienzo hasta el final de la historia.
- Autor implícito: Narración en que la posición del autor se extrae del texto de la obra.
- Ayuda sobrenatural: Cuarta instancia de las diecisiete en *El Periplo del Héroe* según Campbell (1949/2001) en su libro *The Hero with a Thousand Faces*. El Camino del Héroe se divide en tres etapas (Partida, Iniciación y Regreso) que pueden alterar su orden, combinarse, eliminarse o repetirse.
- Banda sonora: Música o sonido que acompaña una narración digital.
- Cabeceo: Presentación formal de historias, ideas o guiones en un grupo con la expectativa de retroalimentación.
- Catálisis: Salto o espacio entre núcleos narrativos.
- Catalizador: Cuarto *beat* que pone en marcha el conflicto central, según Blake Snyder (2005/2010), que formuló la teoría SAG para el guión cinematográfico (extensivo a otros medios) en su libro *Save the Cat!: The Last Book on Screenwriting You'll Ever Need*.
- Cierre: Fin de la secuencia narrativa.
- Cliffhanger: Dispositivo de suspense por el que se deja sin saber el efecto de una acción.
- Clímax: Momento de mayor tensión del relato como consecuencia del punto de giro de la acción.
- Cronotopía: Representación independiente de las categorías temporales y espaciales.

- Crossmedia: Contar una misma historia en varios medios o plataformas sin extender el universo narrativo, siendo necesario experimentarlo en conjunto para entenderlo.
- Découpage: Corte o desglose del *film* en secuencias o escenas.
- Destinador/destinatario: Categorías semióticas análogas a emisor/receptor en teoría de la información.
- Diegético: Perteneciente al mundo ficcional en el que ocurren los acontecimientos narrados.
- Elaboración: Proceso de recordar, crear, realizar y documentar una historia.
- Emerrec: Emisor y receptor al mismo tiempo, el punto de partida y de llegada de la comunicación (Cloutier, 1973).
- Encuentro con el mentor: Cuarta instancia de doce en *El héroe de las mil caras* (Campbell, 1949/2001) según el productor ejecutivo hollywoodiense Vogler (1998/2002), que sintetizó el Monomito de Campbell en su libro *El viaje del escritor*.
- Dialogismo: Interacción de diversas voces narrativas.
- Discurso directo: Discurso con pensamientos o declaraciones de un personaje expresados en forma literal, frecuentemente entrecomillados.
- Embedding o incrustación narrativa: Una narración dentro de otra.
- Engagement loop: Patrón que se repite en el juego de forma constante que ofrece al usuario incentivos y mecanismos de refuerzo dinámicos y positivos (Werback, 2013).
- Esferas de acción: Conjuntos en que se agrupan las treinta y una funciones narrativas de Propp (1971). Están relacionadas con los personajes que las llevan a cabo.
- Exonovela: Macroestructura artística que fomenta la expansión, la difusión y la conexión de la obra con otras mediante otros soportes y lenguajes.
- Fanfiction: Relato de ficción escritos por fans.
- Ficción cuántica: Relato de naturaleza poliédrica compuesto por estados paralelos y complementarios de personajes en niveles diversos de la realidad narrativa.
- Flashforward: Figura retórica que consiste en la alteración de la secuencia cronológica de la historia trasladando la acción al futuro.
- Focalización interna: Presentación de acontecimientos desde la perspectiva de un personaje.
- Folksonomía: Forma de organizar datos o contenido digital mediante colaboraciones partiendo de clics.
- Frecuencia narrativa: Relaciones de repetición entre los hechos sucedidos y los narrados.

- Game thinking: Uso de juegos y enfoques similares para resolver problemas y mejorar experiencias.
- Gamificación: Técnica de aprendizaje que usa las dinámicas propias del juego con el fin de proyectar los contenidos y conseguir los objetivos de forma más motivadora y activa.
- Gratificación del espectador: Voluntad del espectador por entender las situaciones sin que nadie se las explique.
- Heraldo: Mensajero que comunica al héroe lo que se espera de él. De acuerdo con Jung (1934/1959), es uno de los nueve arquetipos en la construcción de la estructura dramática: Héroe, Mentor, Aliado, Ser superior, Guardián, Herald, Embaucador, Transmutado y Sombra.
- Héroe: Protagonista central de la historia. Abandona su vida normal y enfrenta obstáculos y desafíos. De acuerdo con Jung (1934/1959), es uno de los nueve arquetipos en la construcción de la estructura dramática: Héroe, Mentor, Aliado, Ser superior, Guardián, Herald, Embaucador, Transmutado y Sombra.
- Hook: Estrategia o recurso de los relatos audiovisuales para enganchar al espectador.
- Hueco estratégico: Pieza omitida en la historia, pero prescindible para la comprensión de los sucesos relatados, con el fin de evocar un sentido de incertidumbre, misterio o duda en la audiencia.
- Imagen en movimiento: Vídeo, animación u otro documento grabado digitalmente que incluye elementos cambiantes.
- Imagen fija: Fotografía, dibujo, collage... en formato digital. No incluye elementos móviles (vídeo, animación...).
- Insert: Evento significativo, pero instantáneo.
- Intertextual commodity: Estrategia de las industrias culturales para captar audiencias mediante la adición de elementos para fomentar la inversión afectiva y cognitiva del público.
- Leitmotif: Idea que se repite a lo largo del *spot*.
- Lexia: Elementos interconectados que forman los enunciados de la configuración narrativa interactiva, estructurados en función de la navegación del usuario.
- Lineal: Referido al relato, que se desarrolla en orden cronológico.
- Ludificación: Traducción al español del término inglés *gamification*.

- Mentor: Aparece como guía ante el héroe. Suele entregarle un objeto o amuleto para ayudarle en su aventura. De acuerdo con Jung (1934/1959), es uno de los nueve arquetipos en la construcción de la estructura dramática: Héroe, Mentor, Aliado, Ser superior, Guardián, Herald, Embaucador, Transmutado y Sombra.
- Metacognición: Capacidad para reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento y la forma en que se aprende.
- Montaje: Organización y combinación digital de activos para crear una narración digital.
- Multimedia: Que combina varios medios de comunicación con la finalidad de educar y/o entretener.
- Mundo posible: Universo de referencia susceptible de interpretación.
- Narración digital: Historia de dos o tres minutos narrada personalmente a modo de película, que incluye voz en *off* y fotografías o vídeo, así como música o sonido.
- Narración posterior: Respeta la secuencialidad temporal de los acontecimientos.
- Narración predictiva: Precede al tiempo en que se narran los eventos.
- Narrador autoconsciente: Consciente de estar narrando.
- Narrador extradiegético: Relata historias ajenas.
- Narrador homodiegético: Cuenta la historia en primera persona.
- Narrador intradiegético: Es un personaje dentro de la historia que narra en primera persona su relato de forma paralela a otro narrador externo (Genette, 1973/1980; Prince, 2003).
- Narrativa heterodiegética: Aquella cuyo narrador se sitúa fuera de la ficción y no participa en la historia, utilizando la tercera persona.
- Narrativa hipermedial: Combinación de hipertexto y multimedia, o interrelación tecnológica entre sujetos, medios y lenguajes.
- Narrativa noogénica o historia de vida significativa: La visión de que la vida, considerada como una historia, adquiere su significado debido a la conexión entre logro, afecto y actitud (Frankl, 2006; Seligman, 2011).
- No linealidad: Alteración del orden cronológico del relato.
- Overflow: Concepción de la narración transmedia caracterizada por una transferencia de la historia y, consecuentemente, de las audiencias de un medio a otros.

- Pensamiento convergente: Caracterizado por el uso de la razón, la lógica y la experiencia. Preconiza que solo existe una solución correcta para cada problema.
- Pensamiento divergente: Caracterizado por ser creativo e innovador. Busca generar ideas no convencionales mediante la exploración de muchas posibles soluciones.
- Peripecia: Cambio imprevisto.
- Planting: Rol crucial de detalles aparentemente insignificantes en la trama.
- Plot: Trama.
- Plotpoint o punto de giro argumental: Cambio dramático repentino.
- Precuela: Historia que precede a la de una obra inicial.
- Progression loop: El progreso a través de toda la experiencia gamificada logrado a través de un conjunto de pasos intermedios (Werback, 2013).
- Prolepsis: Movimiento de anticipación de eventos que sucederán en el futuro de la historia.
- Prosumidor: Consumidor de un producto que, al mismo tiempo, participa en su producción.
- Prueba: Figura discursiva a la que se somete el héroe en la búsqueda del objeto de valor y que presupone una confrontación basada en la apropiación (conjunción) o desposesión (disyunción).
- Puntos de no retorno: Efectos irreversibles de las acciones del protagonista.
- Raccord: Efecto de continuidad entre escenas.
- Rizomático: Referido al aprendizaje, manera de aprender donde se desarrollan habilidades para resolver nuevos problemas.
- Ruido: Parte de la información no inmediatamente decodificable en un texto, pero que contribuye a darle sentido y estructura.
- Ruido faltante: El que resulta cuando el lectoespectador de la experiencia transmedia carece de alguno de los textos que forman el conglomerado discursivo, no pudiendo construir por completo el significado.
- Secuela: Continuación de una historia iniciada anteriormente.
- Sidequel: Término compuesto (*side* + *sequel*) que hace referencia a una ficción literaria o audiovisual que se identifica con otra anterior.
- Sonido asincrónico: El sonido que no corresponde a la imagen que se ve, sino a objetos o personas de la narración presentes en la escena, aunque fuera del campo de la cámara.
- Sonido diegético: Fuente de sonido de la historia.

- Spin off: Obra derivada de un elemento de otra creación.
- Storyboard: Representación visual, esquema o mapa de una narración digital. Se trata de un guion estructurado con la idea de alinear progresivamente todos los componentes (elementos visuales, voz en *off*, música y efectos de sonido) a lo largo de la historia.
- Storyworld: Mundo o universo narrativo.
- Sujeto agente: Personaje que actúa e influye en los acontecimientos narrativos.
- Sujeto paciente: Personaje afectado por los acontecimientos narrativos.
- Taxonomía de Bloom: Marco referencial empleado para fijar los objetivos formativos y las habilidades a alcanzar. Sus niveles son conocer, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.
- Transalfabetización: Alfabetización en diversos medios o plataformas.
- Transfiction: Narraciones multicanal.
- Transición: Proceso visual para pasar de una secuencia de imágenes o de vídeo digital a la siguiente.
- Transmedia: Que se desarrolla a través de diferentes medios y plataformas de comunicación, requiriendo la participación activa del usuario en la construcción del relato.
- Viewer: Espectador y usuario al mismo tiempo.
- Voz: Grabación de la voz del narrador contando su historia.

ANEXOS

ANEXO A.
TRABAJOS REALIZADOS
POR EL ALUMNADO

ANEXO A. TRABAJOS REALIZADOS POR EL ALUMNADO

6. TERCERA SESIÓN.....	691
Trabajo 6.2.1. <i>Historia S1</i>	691
Trabajo 6.2.2. <i>Historia S2</i>	697
Trabajo 6.2.3. <i>Dibujo S2</i>	699
Trabajo 6.2.4. <i>Historia S3</i>	700
Trabajo 6.2.5. <i>“La captura de la hydra” – Trabajo de clase S4</i>	701
Trabajo 6.2.6. <i>Historia original S4</i>	702
Trabajo 6.2.7. <i>Historia Modificada S4</i>	703
Trabajo 6.2.8. <i>Historia S5</i>	705
 7. CUARTA SESIÓN.....	 709
Trabajo 7.4.2.1. <i>Historia colectiva – Explain Everything</i>	709
 8. QUINTA SESIÓN.....	 710
Trabajo 8.3.1. <i>Análisis del anuncio Glovo – S1</i>	710
Trabajo 8.3.2. <i>PowerPoint S1 sobre cómo analizar un anuncio.</i>	712
Trabajo 8.3.3. <i>Análisis del anuncio AirPods – Grupo S1</i>	713
Trabajo 8.3.4. <i>Análisis del anuncio Pizza Casa Tarradellas – S2</i>	716
Trabajo 8.3.5. <i>PowerPoint S3 sobre cómo analizar un anuncio.</i>	718
Trabajo 8.3.6. <i>Análisis del anuncio Pipas G – S4</i>	719
Trabajo 8.3.7. <i>Análisis del anuncio Coca-Cola – S5</i>	720
Trabajo 8.3.8. <i>Análisis del anuncio Coca-Cola – Grupo S5</i>	721

Trabajo 8.4.1. Historia modificada por el S1	722
Trabajo 8.4.2. Esquema S1	723
Trabajo 8.4.3. Historia modificada por el S2	724
Trabajo 8.4.4. Esquema S2	727
Trabajo 8.4.5. Diálogo creado por el S3	728
Trabajo 8.4.6. Esquema S3	729
Trabajo 8.4.7. Historia modificada por el S4	730
Trabajo 8.4.8. Esquemas S4	732
Trabajo 8.4.9. Tarea final S4 - Diálogo	733
Trabajo 8.4.10. Historia modificada por el S5	735
Trabajo 8.4.11. Esquemas S5	737
Trabajo 8.6.2.1. Tarea final S1	739
Trabajo 8.6.2.2. Tarea final S2	740
Trabajo 8.6.2.3. Tarea final S4 – Cómic	741
Trabajo 8.6.2.4. Tarea final S5	742
 9. ENTREVISTAS FINALES	 743
Trabajo 9.2.1. PowerPoint S1 – Las Nuevas Tecnologías	743

6. TERCERA SESIÓN^{23,24}

Trabajo 6.2.1.

Historia S1

MORRIS Y LA NIÑA DEL CUENTO

-¡Qué pasa!¿¡Quién eres!?-Dijo Morris sorprendido.

-¡TRANQUILO!¡YO TE TRAJE AQUÍ!-Le dijo una niña desconocida.

Tras este raro inicio, vamos a recordar lo que paso hace ya dos años.

Era de noche y entonces yo Morris salí por primera vez de la librería de noche para ver si también había historias de personas y libros interesantes. Iba andando y encontré una juguetería aparentemente abandonada. Me dispuse a entrar en ella con la esperanza de rescatar algún libro antiguo para repararlo. Entre y no encontré nada solo juegos de mesa y videojuegos, me extraño mucho que con lo importante que son los libro en esta antigua juguetería no hubiera ninguno. Abrí un juego y encontré un libro lo abrí y de repente...

Me acabo de despertar.

-¿Tú quién eres?- Dije

23 En este anexo se ha mantenido la estructura original de los trabajos del alumnado.

24 Se ha suprimido el nombre de los autores para mantener el anonimato de los sujetos involucrados en esta investigación.

-Hola tranquilízate, soy una chica normal igual que tú, ya hace 5 años este libro me absorbió y ahora no sé como salir de él, aunque me da igual porque yo... ¡Adoro los libros!.-Dijo ella

-Hola encantado, me suena tu cara tu eres ¡mi sucesora en la biblioteca antes de que yo volviera a ser joven!

-Sí exacto.

-¿Qué te ha pasado? ¡Tengo que ayudarte a salir de aquí!

-¡NO! Yo no vuelvo a aquel lugar.

-¡¡¡¡QUEEEEE!

-Sí, como escuchas. Un día los libros tomaron el control de la biblioteca y la destruyeron.

-No, puede ser. Ahora tenemos que salir de aquí y resolverlo.

-Has estado 2 años en coma la vida fuera habrá cambiado mucho.

-Por cierto, ¿cómo te llamas?

-Yo soy María Dolores...Se que te llamas Morris encontré tu libro en la librería.

En el libro era ya tarde nos fuimos a dormir a una pequeña cabaña de libros que ella

había hecho, nos quedamos leyendo y nos fuimos a dormir. AMBOS SABIAMOS QUE NOS ESPERABA UNA GRAN AVENTURA.

Al día siguiente dormí mucho porque estaba cansado del otro día, fuimos andando hacia un bosque en el que los árboles eran libros, a mi me encanto.

-¿Sabes más o menos donde estamos?-Dije

-No, no tengo ni idea, sigamos hacia el norte.

Seguimos andando durante una hora y estábamos muy cansados así que decidimos descansar unos minutos. Estaba pensando en alguna idea para salir de aquí, cuando de repente....

Algo salto sobre mi cuerpo mire que era y...

Era él libro que escribí durante toda mi vida. ¡Y TENÍA VIDA!

- ¡MI LIBRO! ¡EL QUE ESCRIBÍ DURANTE TODA MI VIDA! ¿QUÉ HACES AQUÍ? A--Dije

- ¡HOLA! ¡ERES MI CREADOR! Menos mal que te he encontrado-Libro

- ¡EL LIBRO DE LA VIDA DEL SEÑOR MORRIS!- Dijo María Dolores

- ¿Qué pasa Libro?-Pregunte

- De repente, todos los libros se volvieron en contra de los humanos y quieren destruir vuestro mundo.

- ¡QUE!-Ambos

- Yo por suerte escape, fue un científico que ama los videojuegos. Quiere acabar con todas la personas que no hayan jugado algunos de sus juegos y después acabara también con nosotros.

- Tenemos que hacer algo-Dije

-Venga tenemos que salvar el mundo-Libro

Seguimos andando, antes de seguir encontramos una tienda en mitad del bosque y nos dieron agua de libro y comida enlatada de libro. Por la noche nos quedamos dormido de bajo de un árbol. Nuestro amigo el libro nos siguió guiando hasta el malvado científico.

Estábamos a media hora del camino, pero teníamos que cruzar un gran río de letras interminable.

**-¿Ahora qué hacemos?-Pregunte sorprendido.
-No sé-Dijo María Dolores
-Ya se- Comentó entusiasmado mi libro.**

Fue corriendo, nosotros le seguimos detrás. Se paró en un árbol un segundo y empezó a trepar por sus ramas. Cogió un libro gigante, y lo lanzó a nuestra zona.

**-¿Para qué sirve eso?-Dijimos
-Nos va a servir de barco para cruzar el río.-
Respondió el libro.
-¿Y el remo?- Comente.
-Remamos con las manos- Dijo María Dolores
Así estuvimos 1 hora remando y llegamos al laboratorio del malvado científico. Había un millón de libros ¡CREANDO VIDEOJUEGOS!**

**-¡ES LO PEOR QUE HE VISTO EN MI VIDA!-Dije
-¡ES IMPOOSIBLE! Tenemos que idear un plan-
Comento el libro.
-Se los puntos débiles donde entrar yo entraré por unas rejillas que ahí abajo y vosotros entraréis por una ventana que no tiene seguridad.- Prosiguió el libro.
-Y cuando estemos dentro ¿qué hacemos?-Dijo María Dolores.
-Deberíamos convencerles de lo importante**

que son los libros y los videojuegos son para divertirse y hay algunos que son educativos. Ambos son buenos materiales si se usan bien.

Conseguimos llegar a su oficina en el piso 35 y entramos evidentemente en son de paz. De repente...

Entro un ejército de libros a intentar capturarlo y nuestro libro dijo:

-Parad soy vuestro compañero, parad ahora mismo.

Vi un enchufe muy grande y me decidí a desenchufarlo. Seguramente le daría energía a todos los objetos que hay aquí. Lo desenchufé y... Llego el científico gritando cosas muy raras.

-¡LA PRODUCCIÓN DE MI NUEVA CONSOLA SE HA DETENIDO! ¡Y MI EJERCITO DE LIBROS TAMBIÉN!

-Hola científico, soy el Sr. Morris y quiero preguntarle una cosa... ¿Por qué le has hecho eso a los libros y a la humanidad?-Pregunte

-Mis videojuegos no funcionaban por culpa de los libro, así que decidí robar todos los libros y ponerles un chip radiocontrol para que hagan lo que yo les diga.

**-Me parece fatal, los libros somos igual de importantes que los videojuegos ambos podemos ser un muy buen material educativo.-
Dijo Libro**

-Por favor, que vuelva todo a la normalidad y en vez de sacar juegos violentos inapropiados haz más juegos educativos.-Dijo María Dolores.

-Vale, volverá ser todo normal, con una condición.- Comentó el científico.

-¿Sí?-Los tres a la vez

-No contaréis nada de lo que ha ocurrido a nadie.

-Vale-Dijimos

-También nos tienes que devolver a nuestro mundo y sacarnos de este libro. Dije.

-Yo me quedo aquí con mis amigos-Dijo Libro.

-Vale, los libros vuelven a ser libros seguiré sacando juegos, pero educativos. Y volveré con vosotros al mundo real. Usaremos mi tele transportador, con el que mandaba los videojuegos al mundo real. -Dijo el científico.

Ese mismo día volvimos a casa...

Yo seguí haciendo mi diario, añadiendo ahora esta gran aventura.

María Dolores estuvo en la librería muchos años, tras reconciliarse con los libros. Y además hizo un libro con esta historia.

El científico hizo juegos educativos y consiguió ser el mejor del mundo creándolos.

Libro se quedo con sus amigos en el libro y allí eran felices.

Así termina una aventura de libro.

Trabajo 6.2.2.

Historia S2

Nací en la servilleta de un vagón de un tren camino a París. Desde Málaga me fui creando poco a poco de historias que pasaban a mí alrededor.

Y ya soy mayor, ahora os voy a contar mi historia.

Me llamo "LAS AVENTURAS DE MARÍA". Al ser un viaje tan largo han ido creciendo mis hojas. No sólo hay historias divertidas sino que también las hay tristes.

En el tren me encontré una muñeca tirada en una mesa sola y triste, me acerqué a ella y le pregunté que por que lloraba y me dijo que su dueña la había dejado en la mesa para ir al baño y cuando esta salió llegaba la hora de irse y la metió en la mochila pero no cerró bien la cremallera y cuando salió corriendo hacia la puerta la niña se tropezó y la muñeca se cayó. Se había quedado sola. Pasaron varias horas y poco a poco nos fuimos haciendo amigas.

Nos bajamos en la estación de París,, al salir de allí fuimos a dar una vuelta por el centro. Visitamos la Torre Eiffel y pasamos por al lado de un restaurante precioso cerca del Sacre Coeur. Al día siguiente nos fuimos a Disneyland París y nos montamos en muchísimas atracciones, como por ejemplo: la caída libre, los paraguas, la guitarra eléctrica

etc. Al terminar de ver el parque entero nos fuimos a una parada de autobús, allí nos encontramos a una niña pequeña que nada más que vio a la muñeca se enamoró totalmente de ella y la muñeca también. Entonces la muñeca y yo nos despedimos y la niña se la llevó.

No estaba triste porque sabía que había hecho lo correcto. Pasados dos minutos, como por arte de magia, me salieron unas alas por haber ayudado a la muñeca y finalmente me fui volando hasta Londres que desde el principio era mi destino final.

FIN

Trabajo 6.2.3.

Dibujo S2



Trabajo 6.2.4.*Historia S3*

MORRIS: disculpe, podrías decirme cual es el camino para la felicidad?

Hemos tenido todos un pequeño accidente, y quiero que con los libros y las historias seamos felices todos los supervivientes, porque se que se puede. Yo en momentos tristes escribía en mí libro que ahora se a quedado sin palabras y quiero terminarlo, para mostrarle a todo el mundo que con los libros se puede hacer feliz a una persona.

DAMA: mira Morris, la felicidad está en nuestros corazones, solo tienes que encontrarla siguiendo el camino que te indican estos libros maravillosos. Podrás terminar tu historia, presentar estos libros llenos de historias que leeras y conocerás siendo una persona que ha encontrado la felicidad. Yo me tengo que ir, pero siguiendo el camino de estos libros me entenderás.

MORRIS: vale, ¿pero como lo sigo si no hablan?

DAMA: este es el libro del huevo, el que te guiará pasando ágina y lo entenderás, créeme. A mi me pasó lo mismo la primera vez, porque yo he pasado por esto.

MORRIS: de acuerdo lo seguiré y te aseguro que encontraré la felicidad y la compartiré, pero me tienes que dar un consejo.

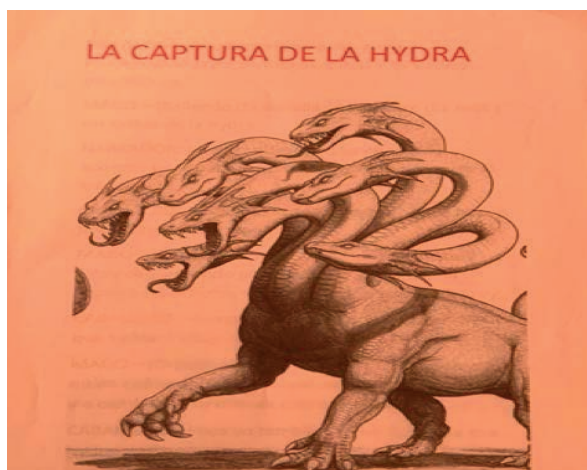
DAMA: este es mi consejo, que lo sigas, que lo entiendas y que crezcas. Porque ahora mismo eres muy joven. Que le des la felicidad a todos los niños y niñas, ancianas y mujeres que han podido sobrevivir, creo que lo vas a poder hacer, dar color y vida.

Bueno, yo ahora mismo tengo que ir con estos libros maravillosos que he leído y que me acompañaran toda la vida, mi vida ha terminado y ahora comienza la tuya.

FIN

Trabajo 6.2.5.

"La captura de la hydra" – Trabajo de clase S4



NARRADOR: Esta historia que vais a ver a continuación trata de magos, caballeros y seres mitológicos.

MAGO—(Saliendo de aquella cueva) Otro día más y sin rastro de la hydra.

NARRADOR: Mientras descansaba en una roca, aparece un caballero en su pegaso y le pregunta al mago...

CABALLERO—(Bajándose de su pegaso) ¿Qué hacéis por estas tierras mago?

MAGO—(Pensando en voz baja ¿quién es este?) Estoy descansando para después seguir con la captura de la hydra y cobrar la recompensa del rey.

CABALLERO—(Sorprendido) ¿Pero qué es eso de lo que hablas? ¿Qué recompensa es esa?

MAGO—(Orgullosa) El rey dará una recompensa a quien capture a la hydra que está arrasando el reino y a cambio de su cabeza cobraré el dinero.

CABALLERO—Pues yo también iré en busca de esa hydra.

MAGO—(Montándose en su grifo) Yo lo encontraré primero porque sus huellas me han llevado hasta su cueva, pero hoy no ha habido suerte.

CABALLERO—(Sorprendido de nuevo) ¿Sabes cuál es su cueva?

MAGO—¡Sí! (Señalando con el dedo) Es esa de ahí, la que está pegada a aquella montaña rocosa.

CABALLERO—¿Y si la capturamos juntos y nos repartimos la recompensa entre los dos?

MAGO—(Pensativo) ¡Umm! ¡Ese es un plan maravilloso! Entre los dos conseguiremos derrotarla y llevarle al rey su cabeza.

CABALLERO—(Cerrando el trato con un apretón de manos con el mago) Esta es la unión más importante que he tenido porque yo siempre he trabajado solo.

NARRADOR: Tras varios meses sin conseguir encontrar al monstruo, pues parecía que se la había tragado la tierra, de repente un buen día...

MAGO—¡Esto es genial!

CABALLERO—(Mirando para todas partes) ¿Qué pasa? ¿Qué es genial?

MAGO—(señalando con el dedo hacia el horizonte) ¿Ves aquella sombra en la cima de la montaña?

CABALLERO—¡Sí!

MAGO—¡Esa es! ¡Ahí está!

CABALLERO—(Preparando la red y desenvainando su espada) Tú la distraes y yo le lanzo la red. Después le clavare mi espada en el corazón y así podremos cortarle una de sus cabezas y llevársela al rey.

MAGO—(Asustado) ¡No me fío de esta! Cualquier movimiento en falso y nos arranca la cabella ella.

NARRADOR: Tras varios intentos al final consiguieron derrotarla y matarla y con la cabeza en un saco, se fueron en busca del rey.

MAGO—(Soltando el saco en el suelo a los pies del rey) ¡Aquí tenéis majestad! ¡Ese era el trato! Nosotros entregábamos la cabeza de la hydra y usted nos recompensaba por esto.

NARRADOR: Caballero y mago salieron del castillo del rey, repartieron el dinero a partes iguales y ...

MAGO—(Chocando la mano al caballero) Trabajamos bien juntos, deberíamos celebrar nuestra victoria.

CABALLERO—(Levantando la mano) Aquella es mi casa, te invito a un trago.

MAGO—¡Eso es una buena idea!

NARRADOR: Los dos se marcharon montados en el grifo y en el pegaso. Se dirigieron hacia la casa del caballero. Y esa unión siguió hasta el fin de sus días.

Y COLORÍN COLORADO ESTE TEATRO SE HA ACABADO.



Trabajo 6.2.6.*Historia original S4*

Me llevaría a una ciudad en la que los libros escritos en papel no existen. Todo libro que llegara a este sitio, pasaba a través de una maquina en la que lo convertía a textos o libros digitales, un mundo en el que el lenguaje escrito solo se puede encontrar en aparatos electrónicos. También había grandes árboles y zonas muy verdes, porque no se utilizaba el papel. Los edificios eran muy altos por el gran avance electrónico. Yo iba paseando por la ciudad observando todo a mi alrededor, cuando de pronto, vi tirado en el suelo un pequeño libro, me agaché y lo recogí, me paré un momento a leer de que se trataba, pero sentí algo muy especial (el olor de sus páginas, el tacto del papel, el sonido de sus hojas al pasar). Todo me hizo pensar que, la tecnología está muy bien, pero tener un libro y leerlo con todas estas sensaciones es algo mágico.

Trabajo 6.2.7.*Historia Modificada S4*

Me llevaría a una ciudad en la que los libros escritos en papel no existen. Todo libro que llega a este sitio, pasaba a través de una maquina en la que lo convierte a textos o libros digitales, un mundo en el que el lenguaje escrito solo se puede encontrar en aparatos electrónicos. También hay grandes árboles y zonas muy verdes, porque no se utiliza el papel. Los edificios son muy altos por el gran avance electrónico. Yo iba paseando por la ciudad observando todo a mi alrededor, cuando de pronto, vi tirado en el suelo un pequeño libro, me agaché y lo recogí. Me paré un momento a leer de que se trataba, pero sentí algo muy especial (el olor de sus páginas, el tacto del papel, el sonido de sus hojas al pasar). Todo me hizo pensar que, la tecnología está muy bien, pero tener un libro y leerlo con todas estas sensaciones es algo mágico. Vi un banco donde sentarme y me paré, seguí leyendo el libro, trataba de un viaje al centro de la tierra. El personaje principal del libro era un gran aventurero, y pensé (como yo que estoy en esta ciudad donde no conozco a nadie y no sé con qué cosas me voy a encontrar). En ese momento apareció una chica que paseaba con su perro, al verla me quedé un poco sorprendido, tenía una gran melena morena, su piel era de color blanca, parecía que no tomaba mucho el sol, sus ojos de color azul verdoso, iba vestida con mucha clase. Al verla sentí algo muy extraño por el estómago, no pude evitar dejar de mirarla. Me decidí dar el paso y le pregunté:

-Hola, que perro más bonito tienes! ¿Cuál es su nombre?, Ella contestó: Se llama Nico.

-¡Ah bien! (contesté). Yo no tengo animales en casa, siempre quise tener un gato pero es una gran responsabilidad que no puedo atender.

Yo seguía pensando que más podría decirle para intentar conocerla más.

-¿llevas mucho tiempo viviendo en esta ciudad? (comenté)

-Sí, (me respondió), nací en ella y desde entonces no he viajado a ningún otro sitio, ¿y tú?

-Yo soy de un sitio muy lejano, donde aún existen libros hechos de papel.

Al decirle eso, le cambió la cara y me dijo:-Pues aquí no existen libros de papel, están prohibidos.

En ese momento discretamente decidí esconder el pequeño libro de aventuras y pensé en preguntarle su nombre.- ¿Cómo te llamas?

-Elsa (susurro)

.-Yo me llamo Seba, un placer.

Después de un rato de conversación, se hacía de noche y Elsa tenía que irse. Decidí acompañarla hasta su casa. Me di cuenta de que era una chica muy interesante, me explicó muchas cosas de su ciudad y yo le dije cosas de la mía.

Ya en su casa, nos despedimos, me preguntó si tenía algún lugar donde pasar la noche, le respondí que no. Ella se quedó muy pensativa y me dijo: -Tengo una idea, ese establo es de mi familia ahí podrías pasar la noche.

Me pareció una idea fantástica.

-¡Muchas gracias! (respondí agradecido) por ofrecerme donde pasar la noche.

-Así podrás descansar hoy pero mañana tendrás que buscarte algún sitio.

Por suerte para mí, en el establo solo había un caballo y Tico (el perro), todo estaba bastante limpio. Busqué donde poder dormir, apilé mucha paja y ahí mismo pase la noche.

Llegó el amanecer y Elsa entró al establo, yo aún estaba dormido y sin darme cuenta vio el libro que me encontré.- ¿Tu qué haces con ese libro? Aquí los libros están prohibidos.

-Tranquila, lo encontré tirado en el suelo. El libro no es mío.

Elsa rápidamente se acercó a verlo más de cerca, yo se lo ofrecí pero lo miró sin tocarlo.

Le expliqué que era un libro de aventuras y que lo estaba leyendo, Elsa tenía curiosidad por saber de qué trataba, ella soñaba con viajar y nunca pudo hacerlo.

Elsa empezó a leer el libro detenidamente, ella sintió la misma sensación que yo al principio y me dijo creo que los libros como este no deberían estar prohibidos. Después de un rato de lectura decidió, enseñarle el libro al rey y yo asustado le dije: -¡No vayas! ¡ él te castigará!, y ella me dijo riéndose:-Tranquilo el rey es mi padre.

Yo me quedé muy sorprendido de la situación, no me esperaba que el padre fuera el rey.

Fuimos a verlo, Elsa le explicó todo lo que sintió al leer el libro y que por favor no privara al pueblo de ellos. El padre después de haber meditado, vio que tenía razón y desde entonces

El pueblo volvió a tener libros.

Yo después de ver todo lo ocurrido, decidí quedarme a vivir aquí y disfrutar de la lectura al lado de Elsa.

Trabajo 6.2.8.*Historia S5*

MI historia

Cuando la chica con 8 años llamada Martina llego al paraíso de los libros y el que soñó desde los 3 años...

Cuando día el primer paso en aquella casa (Para ella el paraíso de los libros) el libro más grande que había se posó en el hombro de Martina y pasando paginas le explico porque un señor en globos le guió hasta aquel lugar tan bonito y la niña puso una gran sonrisa y paso hasta el final de la “casa” y empezó haber las salas y cuando entro a la segunda sala que estaba oscura y sucia vio que había pocos libros y que estaban rotos , sucios y con polvo...

Martina corrió hasta un libro que le llamo la atención y se tiró de rodillas , lo cogió y hizo todo lo posible para arreglarlo y lo logró y así hizo con todos los demás libros que estaban en dicha sala, los libros le pusieron sus mejores páginas para agradecérselo y la llevaron a una sala donde habían libros pequeños (Como si fueran bebes) y estaban llorando porque tenían hambre Marta

llevaba un poquito de leche encima y esa sería su merienda pero se la dio a los libros bebés y los padres de los libros se lo agradecieron con dibujos y ahí empezó su amistad con los libros.

(3 días después ...)

Martina con hambre se levanta de su cama echa de papel y algodón y fue a ver como estaban los libros , los libros estaban bien pero ella no , ella se puso mala por no comer y por pasar frío y cansadamente se apoyó en la pared y se metió para adentro y de repente se abrió una puerta al lado del libro guía de Martina , Martina miró a los libros , sonrió y entró con los libros y de repente se resbaló cayó en una colchoneta y se tiró por un tobogán que les llevo a un sitió lleno de ventanas con claridad , neveras con comida , ropa y mantas.

Martina sorprendida al igual que los libros corrió hacia la nevera comió y le dio de comer a los libros bebés y a los grandes Martina tenía miedo y cogió una manta , bastante comida y 3 pantalones , camisas y calcetines, subió donde estaba antiguamente y se cambió de ropa , se sentó y se puso a leer un libro cuando de repente sonó la puerta Martina se asustó porque pensó que por allí no pasaba nadie , pero se equivoca porque por allí pasaba siempre un señor mayor llamado Antonio. Martina abrió la puerta y dijo “hola ¿Quién eres? Y

¿Qué buscas? Aquí solo hay libros”

El señor mayor impresionado miro al fondo y pregunto “¿y la señorita? La que estaba aquí hace 2 años , necesito verla , estuve enfermo 2 años y no pude pasar por aquí , yo pasaba por aquí 3 veces a la semana para visitarle” Martina respondió “Pasa señor”

El anciano pasó y le explico todo , Martina seguía con algo de miedo porque aún no le conocía...

Martina: “señor los libros me contaron que cada año viene una persona interesada en os libros y que ha perdido la ilusión y viene a recuperarla , ven le enseñare algo” el señor se levantó y le siguió Martina le señalo 2 fotos

Y antes de que abriera la boca para explicarle dijo Antonio “Es ella , ¿Sabes dónde está? Necesito verla” Martina le respondió “Si es ella pero ella ya se fue y llego él otro niño que perdió la ilusión y vino a recuperarla y un año después llegue yo” EL señor mayor la mira y le dice “Osea que ¿no sabes dónde está?” Martina le dijo “No, no lo sé pero si necesitas algo estoy yo , te puedo dejar un libro o lo que quieras , oye te diré algo, pero no lo cuentes , ¿sabes que ahí un sitio secreto? Donde ahí comida , ropa...” Y le contesto “Sí lose lo hice yo con esa mujer (Señala en cuadro donde sale la mujer de hace 2 años) se llamaba Carmen

y era como mi hija lo hacíamos todo juntos hasta que me puse enfermo, y llegue a estar en coma ella venia todos los días a verme pero hace 1 año que no viene...” Martina le dice que... “Señor es lo normal ella ya se fue y llego otro chico” (Al señor e le derrama una gota se la limpia y abrazo a la pequeña) y le dice “Cuida bien de este lugar es muy mportante” “Así lo haré” dijo Martina.

El señor se dirigió hasta una estantería cojio un libro y dijo “¿Me lo puedo llevar? Almenos para tener un recuerdo”

Martina sonriendo le dijo “ Claro señor puede llevarse los que quieras mientras que a los libros no les importe irse” “Gracias” le contestó el señor y Martina grito “¡Vuelve cuando quieras ya sabes que es tu casa!” (El señor mayor se giró y le sonrió y siguió con su camino)

FIN

7. CUARTA SESIÓN

Trabajo 7.4.2.1.

Historia colectiva – Explain Everything

Screenshot 1 (Top Left): The text reads: "Por fin acabó... un día 25 de marzo de 2017, cinco amigos se van a casa de uno de ellos llamado [redacted] a dormir. Eran las 6:25 de la mañana, de repente se despertaron de un salto." A simple line drawing of a person is visible in the background.

Screenshot 2 (Top Right): The text continues: "[redacted] - OMG. He tenido un sueño terrible. Me perseguían zombies y mi compañero era pikachu y lo llevaba en el hombro. [redacted] - No he podido dormir. He soñado algo terrible y monstruoso. En mi sueño había un delfín que podía perseguirte sin agua. [redacted] - yo en mi sueño mire hacia el cielo y me encontré a mi perro imaginario doge volando. [redacted] - Yo en mi sueño soñé que estaba en una montaña rusa arriba del todo y no podía bajar y intente salir y me caí encima de un zombie y venían muchos más. [redacted] - Yo en mi sueño me tocó la lotería y los billetes hablaban. Todos - ¡¡¡El sueño era sobre zombies y eran los niños de la clase y la seño era su líder LOL!!!"

Screenshot 3 (Middle Left): The text reads: "papas de [redacted] estaban dormidos decidimos ir al colegio porque era martes y fuimos solos para contárselo a nuestros amigos. En la fila: ¡¡¡no había nadie!!! De repente, investigando en la clase nos miramos de reojo y vimos que [redacted] y [redacted] no estaban. Nos dio por mirar por la ventana y los vimos muertos, llenos de sangre en el recreo. Quedábamos 3 y fuimos a investigarlos y ponerlos a salvo. Los transportamos a comprobar el estado de ambos. Cuando estábamos echándole un vistazo para ver cómo estaban (poner vídeo y audio, son [redacted] y [redacted] y eran zombies." A video frame of a door is shown at the bottom.

Screenshot 4 (Middle Right): The text continues: "unos minutos más tarde... Como parecía que no se escuchaba nada, fuimos a investigar por el colegio. Escuchamos gotitas de un grifo que provenía del baño del colegio. Entramos al cuarto de baño...se escuchó (poner audio) Todos: Lol quién será. Ambos: Somos [redacted] y [redacted] ¡ayudadnos! Los recogimos y los equipamos con armas y nos pusimos rumbo a la casa de [redacted]. Cogimos el portátil de [redacted] e hizo un mapa del colegio. Después de una hora, terminamos todo el plan y nos dirigimos todos al colegio. Una vez dentro nos separamos por un trío que lo formaba [redacted], [redacted] y [redacted], y la pareja formada por [redacted] y [redacted]. Una vez separados nosotros con nuestras metralletas y cuchillos con veneno nos dirigimos hacia infantil y nosotros estábamos equipados con armas láser (pistola láser y sable láser) y nos dirigimos a primaria. Nos despedimos con tristeza con la esperanza de volvernos a ver, pero podríamos acabar mal muchos de nosotros."

Screenshot 5 (Bottom): The text reads: "estábamos en nuestros respectivos puestos, se escuchó un golpe. No nos lo podíamos creer, el colegio se había partido en dos. Todavía nos veíamos pero de repente vinieron una manada de zombies salvaje y cogimos nuestras armas y nos lo cargamos a todos. ([redacted] e [redacted]). Vimos a la Reina zombie María Dolores y nosotros huimos pero primero le disparamos con la pistola láser pero se regeneró. Subimos... ([redacted], [redacted] y [redacted]) fuimos a 5 años c y ahí estaba la compañera de la reina zombie llamada [redacted]. Mientras huíamos de los zombies, nos encontramos muchas armas. Cogimos un lanzallamas y todos los zombies que se pasaban los quemamos. [redacted] y [redacted] se cruzaron y tenía la misma arma. Fuimos directamente al líder, la seño María Dolores, desintegramos a todos los zombies. Cuando llegamos hicimos una gran llamarada que por fin acabamos con la seño. Nos fuimos a casa de [redacted] a hacer un antídoto para revivir a todo el mundo. Cuando lo hicimos lo lanzamos y toda la gente fueron revividas. Y todo volvió a la normalidad sin que nadie recordará nada. FIN"

8. QUINTA SESIÓN

Trabajo 8.3.1.

Análisis del anuncio Glovo – S1

<https://www.youtube.com/watch?v=-GyPctMYrZw>

¿Qué producto se anuncia?

El anuncio trata sobre una aplicación llamada “glovo”.

¿Cómo es el producto? ¿Para que sirve?

El producto es de una aplicación para móviles, tablets, ordenadores, etc. La utilidad de esta aplicación es la posibilidad de poder comprar en cualquier momento y lugar de nuestras cosas importantes y necesarias en nuestra vida cotidiana.

¿Se explica en el anuncio?

Yo creo que se explica a la perfección la utilidad de este producto.

¿A quién va dirigido el anuncio?

La intención seguramente del producto sea para personas adultas, no para niños.

¿Cómo son las personas que intervienen en el anuncio?

Son personas adultas totalmente normales, no son ni famosos ni ricos.

¿Descubriste efectos sonoros?

Sí, de fondo suena una música tranquila y agradable

que concuerda bien con el tema del anuncio. Y también están los efectos más típicos como el de la tele.

¿Crees que el producto funciona tal como lo muestra el anuncio? ¿Por que?

Creó que sí, pero no tan espectacular como lo dicen en el anuncio, aunque no estoy diciendo ni que sea mala ni falsa. En mi opinión es buena aplicación.

¿Hay movimientos de cámara? ¿Cuáles? ¿Para que sirven?

Si hay movimientos en la mayoría de escenas que sirven para hacer cambios de un tema a otro.

¿Cuál es la frase más importante del anuncio?

Bueno al ser un anuncio corto (30 segundos) yo creó que todo es importante, pero si tuviera que quedarme con algo. Me quedaría con la frase en la que explica la utilidad de la aplicación.

Dime el beneficio y ventajas que tiene el producto.

El beneficio es el de poder comprar las cosas en un momento que sea necesario inmediatamente. Y su ventajas son por ejemplo que estén disponible en toda España que es cosa que no suele ser muy común.

Trabajo 8.3.2.

PowerPoint S1 sobre cómo analizar un anuncio

¿CÓMO ANALIZAR UN ANUNCIO?

1. ANALIZAR GENERALMENTE

- Para ello tendrás que saber el nombre oficial del producto, su marca, su función, tu opinión sobre si el anuncio esta bien, nombrar para que publico va dirigido, decir si crees que el producto hace lo mismo que en el anuncio (si no lo tienes puedes buscar información o simplemente imaginartelo). Esto es lo general y principal que una persona debe de saber para comenzar a analizar un anuncio.

2. Dentro del anuncio

- Esta parte no es tan sencilla (recomiendo analizar mientras que se visualiza el anuncio). Tendrás que nombrar como son las personas que salen en el anuncio, como son, su clase económica, sus vestimentas, lugar o lugares de grabación y como son. La situación si es surreal o real. Ahora presta atención porque estas son las cosas mas difíciles.

3. Sonido (MÚSICA)

- Esta es una sino la mas complicada de analizar. Para poder estar atento a la música recomiendo estar completamente en silencio y con audifonos puestos. Tendrás que identificar de que tipo es la música, si hay efectos especiales en algún momento nombrarlos, si la música te parece adecuada para el tipo de anuncio y si hay cambio del ritmo o tono de la música también has de nombrarlo, que sentimientos te produce la canción.

4. LA CÁMARA

- Esta parte también es un poco complicada pero con mis instrucciones seguro que te será más fácil. Primero tendrás que observar el plano que tiene la cámara, piensa y di si hay movimientos de cámara (efectos, parones para cambiar de plano, etc.), tu opinión acerca de esos movimientos, si crees que hay muchas cosas que no sean grabadas de verdad y sean efectos a ordenador.

5. TEXTO

- Mira el anuncio para poder hacer bien esta parte. Para analizar el texto de anuncio tendrás que informar del tamaño y fuente (tipo) de la letra, si hay cambios de letras los informas, cual es el slogan (frase más importante del anuncio), si crees que la letras se ven bien con el fondo del anuncio o son menos importantes, **o si no tienes que analizarlo porque tu anuncio (es muy difícil) no tenga texto vaya directamente a la siguiente diapositiva.**

6. TÚ OPINIÓN

- Esta parte es muy sencilla solo tendrás que expresar lo que tu crees acerca de tu anuncio. Si te gustaría ser el protagonista del anuncio o no, si crees que el anuncio esta bien hecho para atraer a mas clientes, decir un pros y contras del producto, el tipo de público que crees que va dirigido.

7. TERMINAR

- Para terminar analiza lo único que tienes que hacer es ver que el análisis y todo este bien hecho.

Trabajo 8.3.3.

Análisis del anuncio AirPods – Grupo S1

<https://www.youtube.com/watch?v=WpeQMg6YUH0>

¿Qué se anuncia? Los AirPods del iPhone 7

¿Qué marca es? Apple

¿Para qué sirve? Sirven para escuchar música sin hacer falta un cable.

¿Hay música? ¿Cuál? ¿Hay cambios? Sí. Comienza con un piano, y se van añadiendo un canto femenino y más instrumentos, entre ellos la batería, piano. Es una música movida que cada vez va aumentando a nivel de volumen y es más marchosa.

¿Salen letras? ¿Cómo son? Si son blancas de tamaño medio y se encuentra en el centro de la imagen, al ser de color blanco las letras no contrastan con la imagen.

¿Cuál es la frase principal “eslogan”? Practically magic.

¿Cuáles son los colores que destacan? El blanco y negro, además son los únicos.

¿Qué sentimiento desprenden esos colores? Intentan resaltar lo blanco. Y suelen producir tristeza y antigüedad.

¿Cómo es la persona del anuncio? Es una persona que vive cómodamente económicamente. Es un chico joven más o menos 25 años y de color.

¿A quién va dirigido el anuncio? Va principalmente dirigido a los adultos.

¿Crees que el producto funciona tal como se dice en el anuncio? No, porque no se muestra, aunque el producto funciona seguramente bien.

¿Viendo el anuncio comprarías el producto?

Si, porque el producto es útil y además es muy buena marca

Comprando el producto ¿lo utilizarías?

Si, porque es el último producto en el mercado y es útil.

¿Te gustaría ser la persona del anuncio?

Si, porque vive muy bien.

¿El personaje es así en la vida real?

No, porque eso es imposible.

¿Cómo es el lugar donde se hace el anuncio?

Al principio sale un barrio de clase baja y después sale un barrio de clase media-alta.

¿Cómo va vestido el personaje?

Esta vestido con una gorra, una chaqueta de cuero,

chándal, tenis blancos y los airpods. En resumen va vestido informalmente.

¿Por que esta todo el anuncio en blanco y negro?

El blanco y negro hace que el anuncio parezca antiguo, para crear un contraste al ser un producto muy moderno y parezca antiguo.

¿Comprarías el producto por la marca?

Si, porque es una de las mejores marcas del mercado.

¿Que simboliza andar por las paredes?

Que muestra superioridad al que lo lleva.

¿El anuncio es realista? No, es imposible andar por las paredes y las cosas que hace el señor.

¿Por qué ese personaje y no otro?

Para dar conciencia a la gente que ser de otro color no es nada malo.

¿Por qué ese escenario?

Para demostrar los airpods dan poder

Autores:²⁵

Un poco de ayuda cuando pudo de:²⁶

²⁵ Se ha suprimido el nombre de los autores para mantener el anonimato de los sujetos involucrados en esta investigación.

²⁶ Se ha suprimido el nombre de los ayudantes.

Trabajo 8.3.4.

Análisis del anuncio Pizza Casa Tarradellas – S2

<https://www.youtube.com/watch?v=YO1VG048rOg>

ANUNCIO CASA TARRADELLA

- 1.- Se anuncia una pizza.
- 2.- La marca del producto es Casa Tarradella.
- 3.- El producto es comestible, plano, circular y contiene alimentos.
- 4.- Sirve para alimentarse.
- 5.- Sí, se explica.
- 6.- Este anuncio va dirigido a todas las personas que les guste la pizza (niños, adultos...).
- 7.- Las personas que intervienen son de todas las edades.
- 8.- Si hay efectos sonoros. Empieza tocando como una especie de órgano o piano y después, le sigue un violín. También hay otro que es cuando la abuela se para y empieza a hablar. Y el último efecto sonoro que he escuchado es que cuando la abuela termina de hablar y la música empieza a sonar más fuerte y más alegre que antes.
- 9.- Las letras del anuncio son : amarillas y pequeñas.
- 10.- Creo que sí funciona como muestra en el anuncio porque se supone que el producto es para poder comérselo y en anuncio, como bien acabo de decir, se la están comiendo.
- 11.- Si hay movimientos de cámara. Por ejemplo, el primero es cuando la abuela se levanta de la mesa. El segundo es cuando va a coger la pizza de la nevera. El tercero es cuando agrandan la imagen porque la mujer dice que va a hacer una pizza pensando en que si la hacía se iban a quedar más tiempo en la casa. Y hay tres movimientos cuando están comiendo, estos son : cuando mueva la cámara a la izquierda, cuando la mueve a derecha y cuando se aleja la imagen. Y el último movimiento de cámara el cuando sale la casa y alejan la imagen. Estos movimientos los utilizaron para mostrar

momentos de cambio.

12. Sí. La frase más importante del anuncio es “ Como en casa en ningún sitio “.

13.- La ventaja y el beneficio del producto es que te alimenta.



Trabajo 8.3.5.

PowerPoint S3 sobre cómo analizar un anuncio



ANÁLISIS ANUNCIO
 Guía para analizar anuncios publicitarios

Para poder analizar un anuncio, hay que fijarse en las siguientes pautas:

¿Que producto se anuncia?

Para saber que producto o productos anuncia, hay que ver varias veces el anuncio, para fijarse bien en el producto que quiere mostrarnos.

¿Cual es la marca del producto?

Una vez tengamos analizado que tipo de producto anuncia, hay que fijarse si es una marca conocida o no, que tipo de marca es, si es una marca nueva o conocida, etc....

Ahora toca fijarse como es el producto y a quien va dirigido

¿Cómo es el producto?

Un producto puede ser antiguo, actual, grande, pequeño, etc...

¿A que tipo de público va dirigido?

Es importante saber a que tipo de público va dirigido, por si no es un producto adecuado para niños o si es demasiado infantil para un adulto.

¿Que tipos de efectos puedes encontrar?

Hay que fijarse los efectos que pueden aparecer en el anuncio:

- Efectos de sonido (si tiene canción o no, si es ritmica o lenta, si es pegadiza para que cada vez que la escuches recuerdes el anuncio...)
- Efectos de imagen (si aparecen varios colores o pocos, si son atractivos o colores oscuros, si salen varios lugares o solo se desarrolla en un mismo lugar, si tienen varios movimientos de cámaras o solo uno).
- Tipos de letras o palabras (Sin son llamativas o muy pequeñas, ya que así te indicará si quiere que llame la atención lo que dicen o no).

Al finalizar, ¿Cual será la frase o palabra más importante del anuncio?

Para saber cual es la frase mas importante, hay que fijarse muy bien en el anuncio, ya que pueden salir mas de una frase y te puedes equivocar, pues para saber cual es, hay que fijarse en el sentido que tiene la oración.

Casi siempre suele salir al final.

¿El producto funciona tal y como muestra el anuncio?

Hay que fijarse si en el anuncio nos muestra tal y como es el producto, o si exageran demasiado. En ocasiones nos muestra un producto pero no nos indican como utilizarlo, o su uso es diferente.

Trabajo 8.3.6.

Análisis del anuncio Pipas G – S4

<https://www.youtube.com/watch?v=z5Zuqmh-n1M>

Al principio salen 2 niños y 2 niñas hablando. Hay cambios de cámara en el anuncio y cuando empiezan hablar la cámara se mueve y se acerca a las personas que hablan. Salen unas pipas cantando. De fondo hay una mano con 2 pipas en la mano. Algunas palabras que dicen salen alrededor en idiomas diferentes al final salen distintos tipos de pipas (sal, agua sal, beicon , tijuana ,etc)

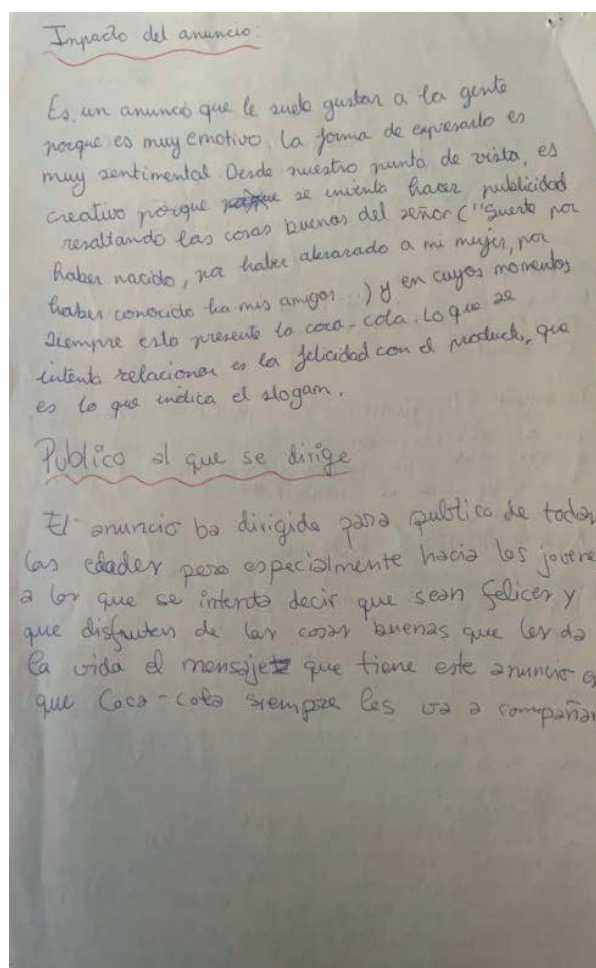
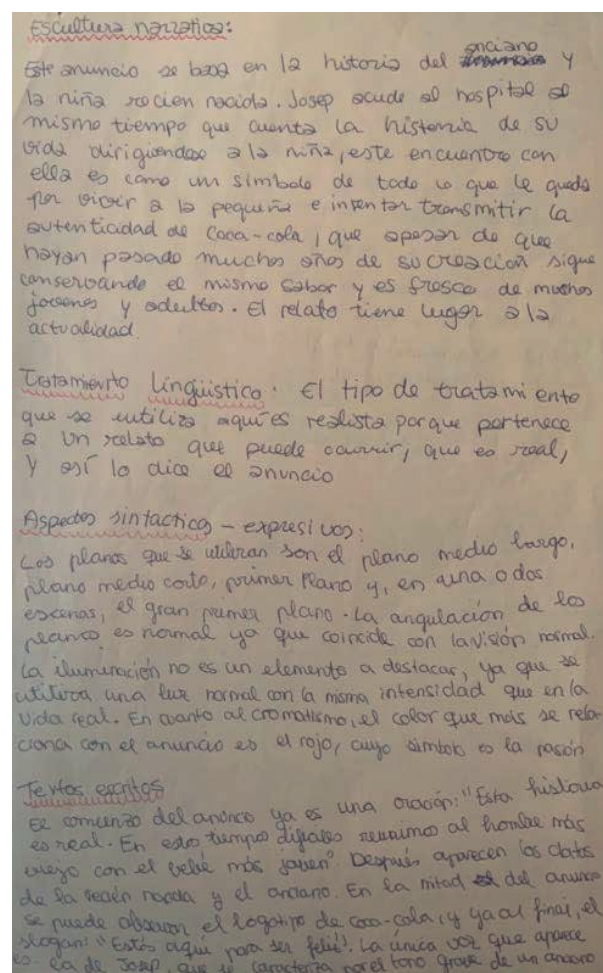
Se anuncian pipas. Lo anuncia la marca grefusa. El producto sirve para comer. Va dirigido a las personas que le gusten las pipas . las personas que intervienen en el anuncio son jóvenes. Había efectos sonoros .La palabras aparecen en los laterales arriba y abajo. Hay movimientos de cámara de un lado a otro, lo utilizaron para enfocar distintas cosas .La frase mas importante de anuncio es solo pasa con pipas g .

Trabajo 8.3.7.

Análisis del anuncio Coca-Cola – S5

¿Qué le diría el hombre más viejo del mundo al bebé más joven?

<https://www.youtube.com/watch?v=fz1brLR-WN0>



Trabajo 8.3.8.

Análisis del anuncio Coca-Cola – Grupo S5

¿Qué le diría el hombre más viejo del mundo al bebé más joven?

<https://www.youtube.com/watch?v=fz1brLR-WN0>

¿De qué color son las letras?
 ¿Qué te hace sentir ese color?
 ¿Qué anuncia?
 ¿De qué tipo?
 ¿Qué tipo de bebida anuncia?
 ¿Para qué vino a verla?
 ¿Qué cosas que es el señor mayor?
 ¿Piensan que todos tenemos que ser iguales?
 ¿Porque reñen al señor más mayor con el
 bebé más pequeño?
 ¿Cuál es la escena más bonita?
 ¿En qué plano están?
 ¿Qué te transmite la música de fondo?
 ¿Dónde empieza la música más fuerte?
 ¿Qué instrumento sale en la canción?
 ¿Qué te transmite?
 ¿Cuál es el fondo? ¿Porque?
 Al principio sale más oscuro y se va poniendo
 más claro.

¿Qué transmite la mujer?
 Amor, alegría y emoción
 ¿Qué te transmite el bebé?
 Carrencia y también que alguien
 a lo que sale en botella la vacante?
 Porque es la primera vez que así la vida
 es más feliz.
 ¿Cuál es la escena?
 La del parto
 ¿Cómo se siente el hombre al contarle toda su
 vida a la mujer? ¿Porque no le da que
 ella sea.

¿Cuál es la escena más bonita, por ti?
 Cuando el señor cuenta su vida
 ¿En qué plano aparece la escena favorita?
 En todos
 ¿Qué te transmite la música de fondo?
 Alegría
 ¿Dónde empieza o acaba la música más fuerte?
 En el minuto 1:00
 ¿Porque esas que empezaron?
 Porque el video sale más alegre
 ¿De qué instrumento sale más fuerte en el anuncio?
 La música de fondo?
 Piano y violín
 ¿Qué te transmite ese instrumento?
 Amor, emoción
 ¿Qué te transmite la mujer al contarle su vida?
 Alegría, emoción, paz y amor
 ¿Qué expresión facial tiene?
 Feliz, alegre
 ¿Qué te transmite al final?
 Carrencia y amor
 ¿De qué color es el fondo del video? ¿Porque?
 Claro, porque sale todo más alegre.

¿De qué color son los textos? (D)
 Blanco
 ¿Qué te transmite el blanco? (E)
 Alegría, paz, tranquilidad
 ¿Qué te transmite el color negro? (De la escena) (E)
 Tristeza, preocupación
 ¿Qué anuncia el anuncio? (A)
 Coca-Cola, bebida refrescante
 ¿De qué tipo anuncia el producto? (A)
 Emoción, Dolor
 ¿Cuáles son el anuncio, anuncio tal como el producto? (E)
 No
 ¿Lo cambiarías? ¿Porque? (C)
 Sí, porque es una bebida refrescante y energética.
 ¿Qué tipo de bebida anuncia? (D)
 Coca-Cola normal
 ¿Cómo crees que es el señor mayor? (D)
 Suficiente
 ¿Porque que todos tenemos que ser igual que el (E)
 señor mayor?
 Si porque es la primera vez que en la vida se puede todo
 ¿Porque reñen al señor más mayor con el
 bebé más joven? (E)
 Para enseñarle a ser en la vida.

(Al principio sale más oscuro y al principio
 más claro).
 ¿Qué te transmite el rojo?
 Amor, emoción
 ¿Porque sale en botella el producto?
 Porque la botella es más grande y te enseña que puedes
 también.
 ¿A quién se dirige?
 A la mujer, población
 ¿Quién es el protagonista?
 El anuncio
 ¿Cuál es el slogan?
 Esto es lo que para ser feliz
 ¿Qué quiere provocar en consumidores? (Emoción)
 Que ellos la vida.
 ¿Cuál es el logotipo?
 Coca-Cola
 ¿Qué quieres ver como el del anuncio? ¿Porque?
 Sí, porque demuestra que se puede ser feliz.

Trabajo 8.4.1.*Historia modificada por el S1*

Cuando decidí que mi vida termino, pensé que podía protegerla que para toda su vida. Un día no tenía comida porque le castigaron por no hacer caso. Le di comida, aunque ella no sabía que estaba yo aquí. Pensando sobre qué hacer le consulte a dios y dijo: la decisión es toda tuya.

Y yo le contesté: vale, gracias. Voy a por ella.

Entonces, fui para ayudarla en su vida estábamos hechos el uno para el otro. Cuando llegue pegue al timbre y la niña pequeña de la parada de autobús ya era más mayor, tenía 13 años y mi amiga la muñeca 5 años al igual que yo.

Le dije: Hola, te acuerdas del mi.

- Un momento... A si eras la que trajo a mi muñeca María dolores a casa... Te llamabas... Ya me acuerdo Las Aventuras de María.

- Exacto. Te acuerdas de mí. No veas, como has crecido.

- Ya, pasa pasa, por favor.

Entre en la habitación y grito:

- Las aventuras de María cuanto

tiempo...

- María Dolores te he echado mucho de menos.

Nos dimos un abrazo y la niña decidió que los dos vivieramos juntos... Todas las noches yo contaba una historia y al mes... ¡Nos casamos!
Colorín colorado este cuento ha acabado.

Trabajo 8.4.2.

Esquema S1



Trabajo 8.4.3.

Historia modificada por el S2

En ésta historia, todo parecía que había acabado y que todo volvía a la normalidad, cuando de pronto, nos dimos cuenta de que el Científico Loco nos había engañado y que realmente devolvió todo a la realidad para que lo dejásemos en paz, y él pudiera seguir construyendo Juegos enmascarados, pero no sólo Educativos, sino juegos con mucha maldad y encubiertos para hacer todo el daño posible a la Tierra, cuánto más, mejor.

Los libros, empezaron de nuevo a verse afectados por las ventas de los mismos y de nuevo los Videojuegos malvados, se estaban apoderando de todo. Es por lo que, tanto María Dolores como el señor Morris, empezaron a preguntarse, qué estaba ocurriendo.

- Hola, Maria Dolores, que tal estás.
- Bien, Señor Morris, aunque un poco preocupada ya que creo que el Científico de Videojuegos nos engañó, quitandose la careta de malo, para que lo dejásemos en paz.
- Creo que llevas razón. Por cierto, me dijeron que escribistes un libro con la historia que nos ocurrió. Es cierto?
- Si, Señor Morris, pero dicho libro parece no tener final ya que lo que creíamos que había terminado, continúa y con más fuerza, si cabe.
- Llevas razón, querida Amiga y tenemos que buscar algo para detenerlo.

Tuvieron una reunión para tomar cartas en el asunto e intentar parar al Científico Loco, pero el Reloj corría en contra de los personajes en cuestión: Señor Morris, El libro de toda su vida, María Dolores y el Libro que había escrito ésta sobre la historia que les había ocurrido.

Se acordaron, entonces, de que había un personaje de la historia, Libro, que decidió quedarse con sus amigos en dicha juguetería antigua y fueron a buscarle para ver si éste les podía aclarar algo de lo ocurrido.

Cuando llegaron al lugar, todo estaba casi como antes pero más recogido y arreglado.

Comenzaron a buscar a Libro y se dieron cuenta de que el Científico Loco, lo había encerrado en una Tienda de Campaña, con un Gran Candado, para que no pudiese ni escapar y que no pudiera ser visto por nadie.

Lo liberaron y al abrir a Libro, ¡¡Pfumm!!, de pronto todos se hicieron pequeños y de nuevo entraron en el interior de Libro para poder vivir otra aventura y de nuevo buscar al Científico de videojuegos que estaba haciendo de las suyas.

- Hola Libro, ¿Qué te ha pasado? ¿Por qué estás encerrado de ésta forma? ¿Quién te ha hecho esto?
- Libro contestó: ¡¡Ha sido el Científico. Nos engañó a todos para que él pudiese seguir con toda la tranquilidad del mundo haciendo sus malvados e ingeniosos planes!!
- Pero, dijo María Dolores: ¿¿si nos prometió que volvería a hacer videojuegos, pero educativos para el bien de toda la Humanidad??
- Sí, dijo Libro, pero eso sólo duró un corto tiempo ya que de nuevo, empezó a construir videojuegos malvados y volvió a sus andadas de malo.

Entonces, el señor Morris, María Dolores y Libro, salieron a buscar al Científico. Mientras lo buscaban, Morris, se extrañó porque, al final de la calle, vio una sombra muy grande, extraña y aterradora. Morris se fue acercando cada vez un poco más hasta que les dijo a sus compañeros:

- ¡¡ Cuidadooo !!
- ¿ Qué pasa Morris ? Dijo María dolores asustada.
- ¡¡¡ Un escarabajo gigante viene a por nosotros, corred !!!

Entonces, Libro, María Dolores y Morris, salieron corriendo en dirección a comisaría, pero el escarabajo cada vez se estaba acercando más a ellos. Entonces dijo Libro:

- ¡ Ojo, corred más deprisa que nos pilla !

Corrieron hasta que en medio de la calle, vieron un callejón y se metieron rápidamente en él. Entonces consiguieron despistarlo y prosiguieron su camino y siguieron buscando al científico.

Por el camino, empezaron a encontrarse muchas jugueterías y empezaron a mirar por dentro de todas ellas por si daba la casualidad de que estaba dentro de alguna de ellas. En la cuarta juguetería, había muchas trampas entonces ya empezaron a sospechar y se preguntaron :

- ¿ Por qué hay tantas trampas, si esto es una juguetería donde vienen muchos

niños ?

Gracias a esta pista, supusieron que el Científico estaba allí dentro y entonces intentaron superar todas la trampas que había puesto. Muchas de ellas, para poder superarlas, se necesitaba algunos de los juguetes que había en la tienda y en la última trampa, había que resolver un acertijo en el cual tenían que adivinar de qué juguete estaba hablando dicha pregunta, y el acertijo decía:

- ¡¡ Para poder terminar este camino de trampas, necesitarás adivinar este acertijo !! :
- h. los niños pequeños lo utilizan y las personas adultas también, en las salas de los médicos para que no te aburras lo suelen poner, y para descomponer números, suele ser.

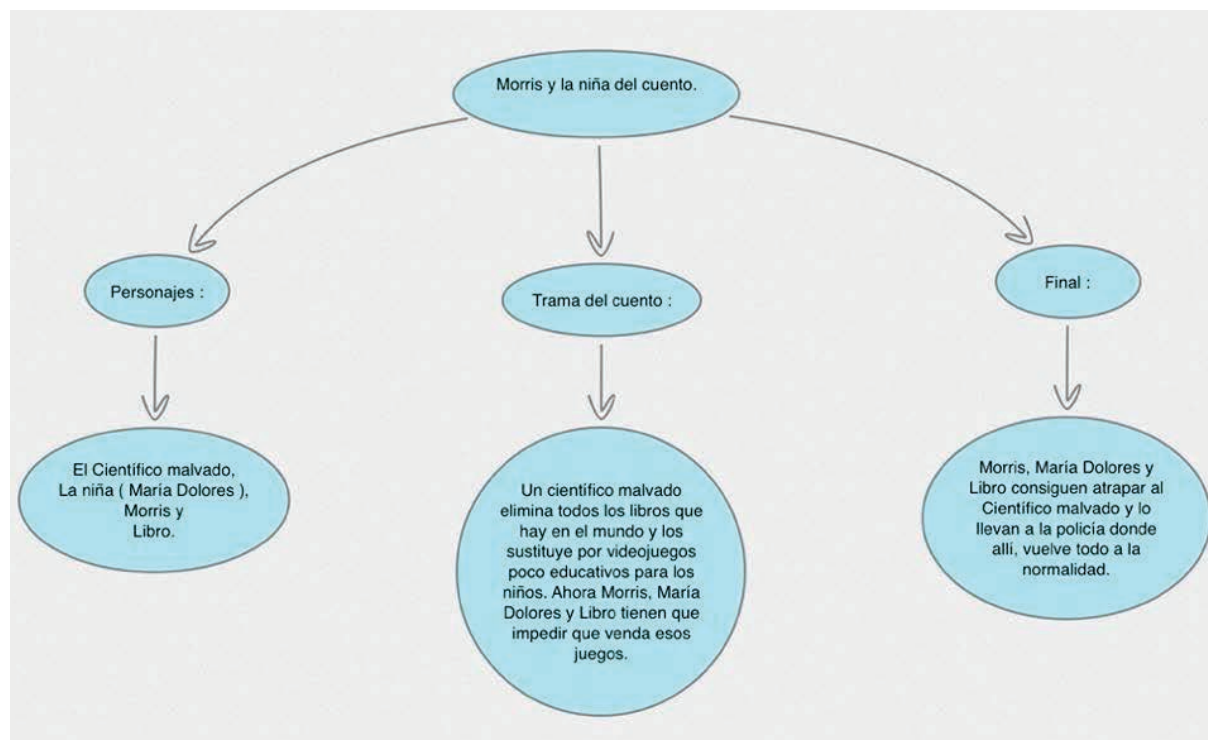
Todos se quedaron pensando un momento hasta que Libro dijo :

- ¡ Lo tengo !
- ¿ Qué es ? Dijeron Morris y María dolores a la vez.
- ¡ Es el ábaco !

Al decirlo, superaron la última prueba y una puerta secreta se abrió detrás de una estantería y, allí estaba. El Científico malvado se había escondido allí durante todo ese tiempo, haciendo videojuegos muy malos para los niños.

Después de todo lo ocurrido, lo detuvimos a la fuerza ya que eramos tres, y lo llevamos a la policía. Allí lo encerraron. Deshicieron el hechizo y nos sacaron del cuento, volviendo todos a la normalidad.

Fin

Trabajo 8.4.4.*Esquema S2*

Trabajo 8.4.5.

Diálogo creado por el S3

TRANSCRIPCIÓN DE LA TAREA FINAL S3

- Hola, buenas tardes. El otro día llamé para confirmar si había llegado un pedido a la Calle Robinson Crusoe, portal 28, 1º 4.

- Hola, sí, buenas tardes. Yo soy Juana y me han comentado: el repartidor lo llevó a la casa, pero no llegó, o sea, llegó pero que no estaban en casa y, al no estar en casa, pues el repartidor se lo volvió a llevar.

- Ah, bueno, vale, pero ¿podría pasar a recogerlo?

- Sí, sí, claro, sin ningún problema. Problema solucionado: puede pasar a recogerlo o, si no, el día que usted quiera se lo podemos mandar. No hay ningún problema.

- Ah, bueno, muchas gracias.

Tres días más tarde...

- Hola, buenas. Ya me han comentado que ha llegado.

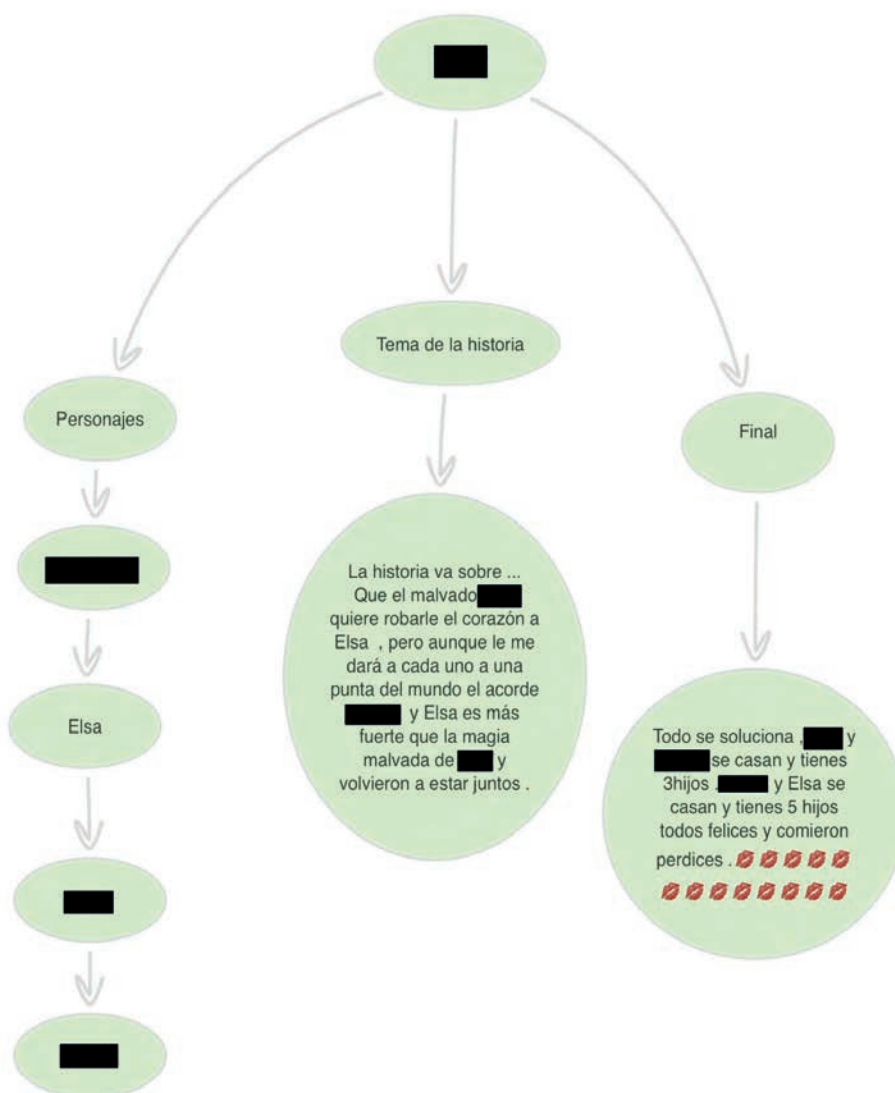
- Sí, sí, sí, ya ha llegado. Ah, bueno, muchísimas gracias por todo. Seguiré contando con vosotros.

- Muchísimas gracias a usted y de algún problema, llama por mí, ya somos amigas.

- Ah, bueno, muchas gracias.

- Adiós, tía, hasta luego.

Esquema S3



Trabajo 8.4.7.

Historia modificada por el S4

Morris: Perdona, me puedes decir donde hay un lugar alto para poder contemplar mejor a la flor hermosa de aquel y amplio bosque. Es para terminar mi historia.

Luna: ¿Qué historia?

Morris: La historia que estoy escribiendo en este libro.

Luna: Me puedes decir que es un libro por favor.

Morris: Un libro son historias repletas de emociones que se hacen para pasar el rato o para otras cosas.

Luna: Muchas gracias por explicarme lo que es un libro. Es como si una flecha me impactara en la cabeza por lo que me acabas de decir. Mira, sígueme para que puedas contemplarla.

Morris: Vale, señorita Luna.

Luna: Morris, tú por casualidad tienes provisiones.

Morris: No, ¿por qué lo dices?

Luna: Es porque el camino va a ser largo.

Morris: Pues yo, no he traído nada.

Luna: Mira que suerte, una tarjeta de crédito.

Morris: Pero, ¿dónde hay un supermercado?

Luna: Mira, súbete encima mía para que puedas llegar antes y también puedas continuar tú historia.

Morris: Vale.

Luna: Pues, agárrate bien.

Morris: Luna, ¿por qué tienes muchos juegos de mesa?

Luna: Me gusta mucho jugar.

Morris: Pues a mí y a mi libro guía nos encantan también.

Luna: En mi estantería hay un dado mágico que si le traes lo que quiere te concederá un deseo. Tienes que apretar el botón rojo y pensar el deseo.

Morris: Ya he pensado el deseo.

Dado: Me tienes que traer un imán.

Morris: Vale.

Luna: Vamos al supermercado, allí encontraremos el imán y provisiones.

Morris: Ya hemos llegado.

Luna: Morris saca la tarjeta de crédito.

Morris: Vale.

Luna: Yo voy a por las provisiones y tú a por el imán.

Morris: Vale.

Luna: Ya lo he cogido todo.

Morris: Y yo el imán.

Luna: Morris paga con la tarjeta de crédito

Morris: Vale.

Luna: Venga móntate encima mía otra vez.

Morris: Vale.

Luna: Apreta el botón rojo y se lo entregas.

Morris: Si.

Dado: Perfecto lo habéis traído. He aquí tu deseo.

Morris: ¡¡¡Yuju¡¡¡

Luna: ¡¡¡Bien¡¡¡

Morris: Bien Luna, ¡¡lo conseguimos¡¡ Pero ¿ donde estamos ¿

Luna: Es un rascacielos. Desde aquí se puede ver a la flores.

Morris: Es verdad.

Luna: ¡Mira Morris un teléfono móvil! Puedes hacer una foto preciosa de este paisaje.

Morris: Vale. Y gracias a esto pude terminar el libro.

Luna: Uffff.

Morris: ¿ Qué te pasa ¿

Luna: Que quiero un libro para pasar el rato.

Morris: Pues quédate este, es precioso.

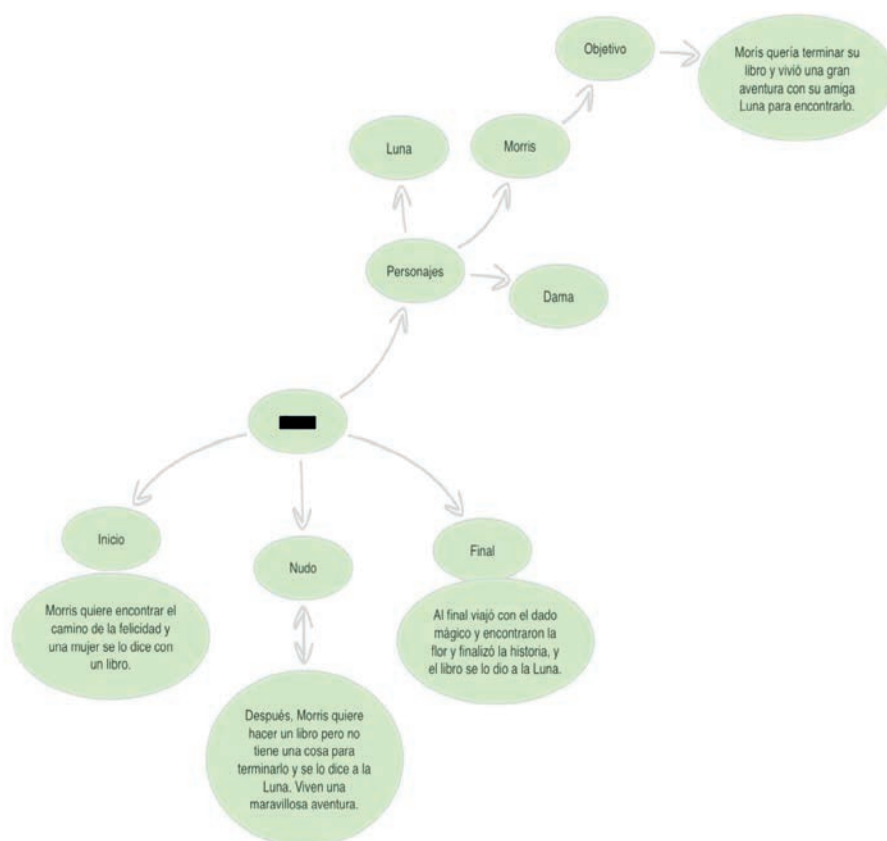
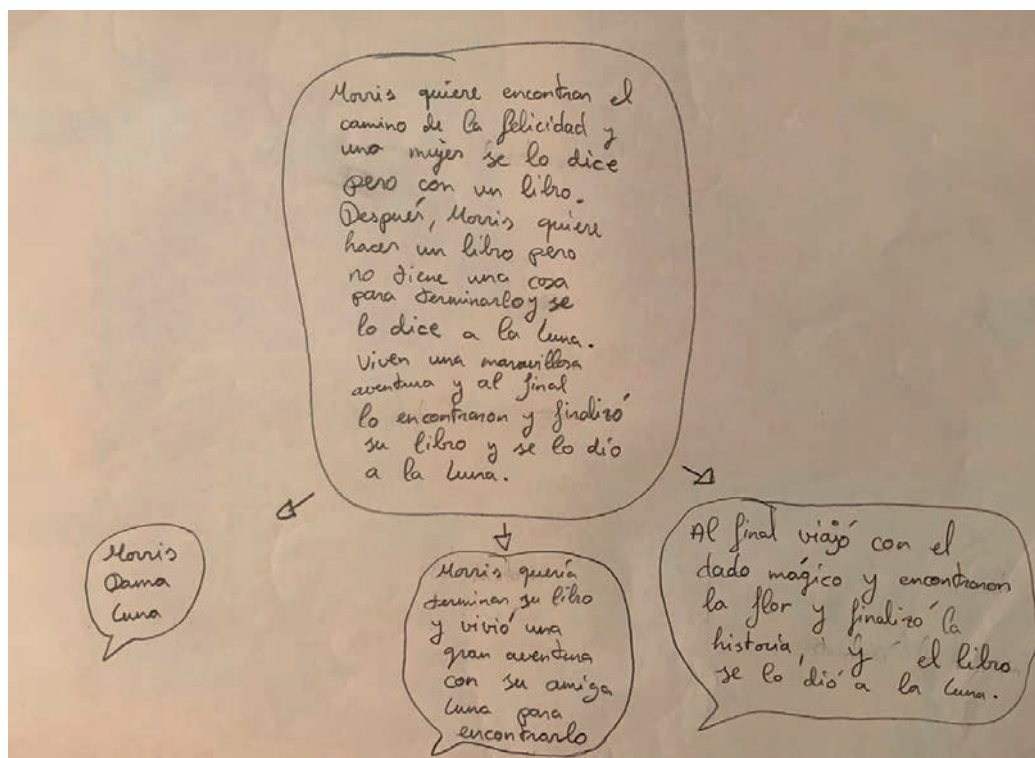
Luna: Muchas gracias Morris.

Morris: De nada.

FIN

Trabajo 8.4.8.

Esquemas S4



Trabajo 8.4.9.*Tarea final S4 - Diálogo*

LA TUMBA DEL FARAÓN.

Jake: Estoy amargado.

Paul: Uff, yo también. Menos mal que queda un día de colegio.

Jake: Ya. ¿En las vacaciones de verano que hacemos?

Paul: Yo me voy a Egipto un mes. ¿Quieres venir?

Jake: Siiiiii.

Paul: Pues contactaré con tu padre a ver si te deja.

(UNA SEMANA DESPUÉS).

Jake: ¡¡¡Me dejaiii.

Paul: Pues, el 5 de julio nos vamos.

Jake: Vale.

(EN EL 5 DE JULIO)

Jake: Mira el periódico del suelo. Dice que dos arqueólogos han desaparecido dentro de una pirámide buscando un tesoro. ¿Lo intentamos buscar?

Paul: Venga. Pero mañana, que son las 10 de la noche.

Jake: Claro que si guapi.

(UN DÍA DESPUÉS)

Jake: Hemos explorado muchas pirámides y no hay nada. Ningún pasadizo secreto ni nada pero esto que es.

Paul: mira esa es la última.

Jake: Vale

(EN LA PIRÁMIDE)

Paul: Hay muchas telarañas.

Jake: Cuantos laberintos hay, quiero irme ya para la casa.

Paul: Que miedoso eres. Venga, que ya no hay marcha atrás. ¿ No querías irte de aventura?. Pues ya está, que te pesa el culo.

Jake: Vale.

Paul: ¡¡¡¡Mira una cámara secreta¡¡¡¡ Vamos a entrar.

Jake: Vale.

(EN LA CÁMARA)

Paul: ¡¡¡MIRA¡¡¡ Loas esqueletos de esos arqueologos. Tengo mucho yuyu.

Jake: Ahora quien es el miedica. ¿eh Paul? Venga a continuar, pero corramos.

(EN LA CÁMARA DEL TESORO)

Paul: Esquivamos todas las trampas y puf aparecimos aquí.

Jake: ¡¡¡¡Mira el tesoro¡¡¡Son muchas monedas de oro, somos ricos.

Paul: Venga lo vamos a sacar todo por aquella puerta de salida.

Jake: Vale.

(PASADO EL MES DE VACACIONES)

Paul: Ahora, lo repartiremos por la mitad. Yo con mi parte voy a construir mansiones y quiero tener unos pedazos de coches.

Jake: Yo con la mía voy a hacer muchas mansiones, muchos coches y muchos parques acuáticos, normales, de atracciones...

Los dos: ¡¡¡¡¡YUJU¡¡¡¡¡

FIN.

Trabajo 8.4.10.*Historia modificada por el S5***MI historia**

Cuando la chica con 8 años llamada Martina llego al paraíso de los libros y el que soñó desde los 3 años...

Cuando día el primer paso en aquella casa (Para ella el paraíso de los libros) el libro más grande que había se posó en el hombro de Martina y pasando paginas le explico porque un señor en globos le guió hasta aquel lugar tan bonito y la niña puso una gran sonrisa y paso hasta el final de la “casa” y empezó haber las salas y cuando entro a la segunda sala que estaba oscura y sucia vio que había pocos libros y que estaban rotos , sucios y con polvo...

Martina corrió hasta un libro que le llamo la atención y se tiró de rodillas , lo cogió y hizo todo lo posible para arreglarlo y lo logró y así hizo con todos los demás libros que estaban en dicha sala, los libros le pusieron sus mejores páginas para agradecérselo y la llevaron a una sala donde habían libros pequeños (Como si fueran bebes) y estaban llorando porque tenían hambre Marta llevaba un poquito de leche encima y esa sería su merienda pero se la dio a los libros bebes y los padres de los libros se lo agradecieron con dibujos y ahí empezó su amistad con los libros.

(3 días después ...)

Martina con hambre se levanta de su cama echa de papel y algodón y fue a ver como estaban los libros , los libros estaban bien pero ella no , ella se puso mala por no comer y por pasar frío y cansadamente se apoyó en la pared y se metió para adentro y de repente se abrió una puerta al lado del libro guía de Martina , Martina miró a los libros , sonrió y entró con los libros y de repente se resbaló cayó en una colchoneta y se tiró por un tobogán que les llevo a un sitio lleno de ventanas con claridad , neveras con comida , ropa y mantas.

Martina sorprendida al igual que los libros corrió hacia la nevera comió y le dio de comer a los libros bebes y a los grandes Martina tenía miedo y cogió una manta , bastante comida y 3 pantalones , camisas y calcetines, subió donde estaba antiguamente y se cambió de ropa , se sentó y se puso a leer un libro cuando de repente sonó la puerta Martina se asustó porque pensó que por allí no pasaba nadie , pero se equivoca porque por allí pasaba siempre un señor mayor llamado Antonio.

Martina abrió la puerta y dijo “hola ¿Quién eres? Y ¿Qué buscas? Aquí solo hay libros”

El señor mayor impresionado miro al fondo y pregunto “¿y la señorita? La que estaba aquí hace 2 años , necesito verla , estuve enfermo 2 años y no pude pasar por aquí , yo pasaba por aquí 3 veces a la semana para visitarle” Martina respondió “Pasa señor”

El anciano pasó y le explico todo , Martina seguía con algo de miedo porque aún no le conocía...

Martina: “señor los libros me contaron que cada año viene una persona interesada en os libros y que ha perdido la ilusión y viene a recuperarla , ven le enseñare algo” el señor se levantó y le siguió Martina le señalo 2 fotos

Y antes de que abriera la boca para explicarle dijo Antonio “Es ella , ¿Sabes dónde está? Necesito verla” Martina le respondió “Si es ella pero ella ya se fue y llego él otro niño que

perdió la ilusión y vino a recuperarla y un año después llegue yo” EL señor mayor la mira y le dice “Osea que ¿no sabes dónde está?” Martina le dijo “No, no lo sé pero si necesitas algo estoy yo , te puedo dejar un libro o lo que quieras , oye te diré algo, pero no lo cuentes , ¿sabes que ahí un sitio secreto? Donde ahí comida , ropa....” Y le contesto “Sí lose lo hice yo con esa mujer (Señala en cuadro donde sale la mujer de hace 2 años) se llamaba Carmen y era como mi hija lo hacíamos todo juntos hasta que me puse enfermo, y llegue a estar en coma ella venia todos los días a verme pero hace 1 año que no viene...” Martina le dice que... “Señor es lo normal ella ya se fue y llego otro chico” (Al señor e le derrama una gota se la limpia y abrazo a la pequeña) y le dice “Cuida bien de este lugar es muy mportante” “Así lo haré” dijo Martina.

El señor se dirigió hasta una estantería cojio un libro y dijo “¿Me lo puedo llevar? Almenos para tener un recuerdo”

Martina sonriendo le dijo “ Claro señor puede llevarse los que quieras mientras que a los libros no les importe irse” “Gracias” le contestó el señor y Martina grito “¡Vuelve cuando quieras ya sabes que es tu casa!” (El señor mayor se giró y le sonrió y siguió con su camino)

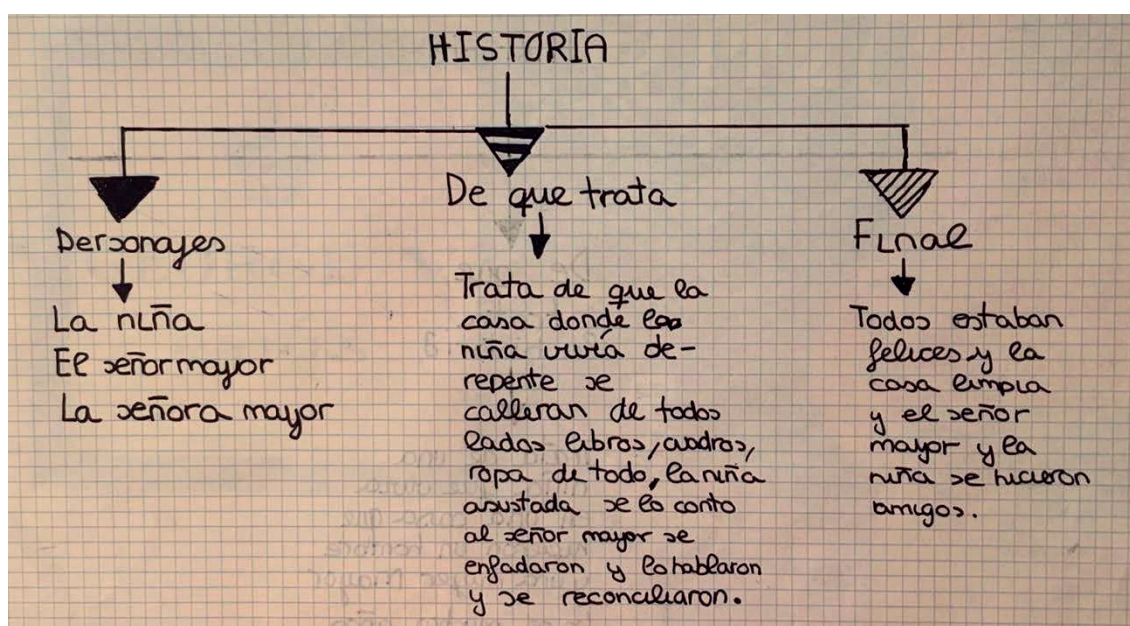
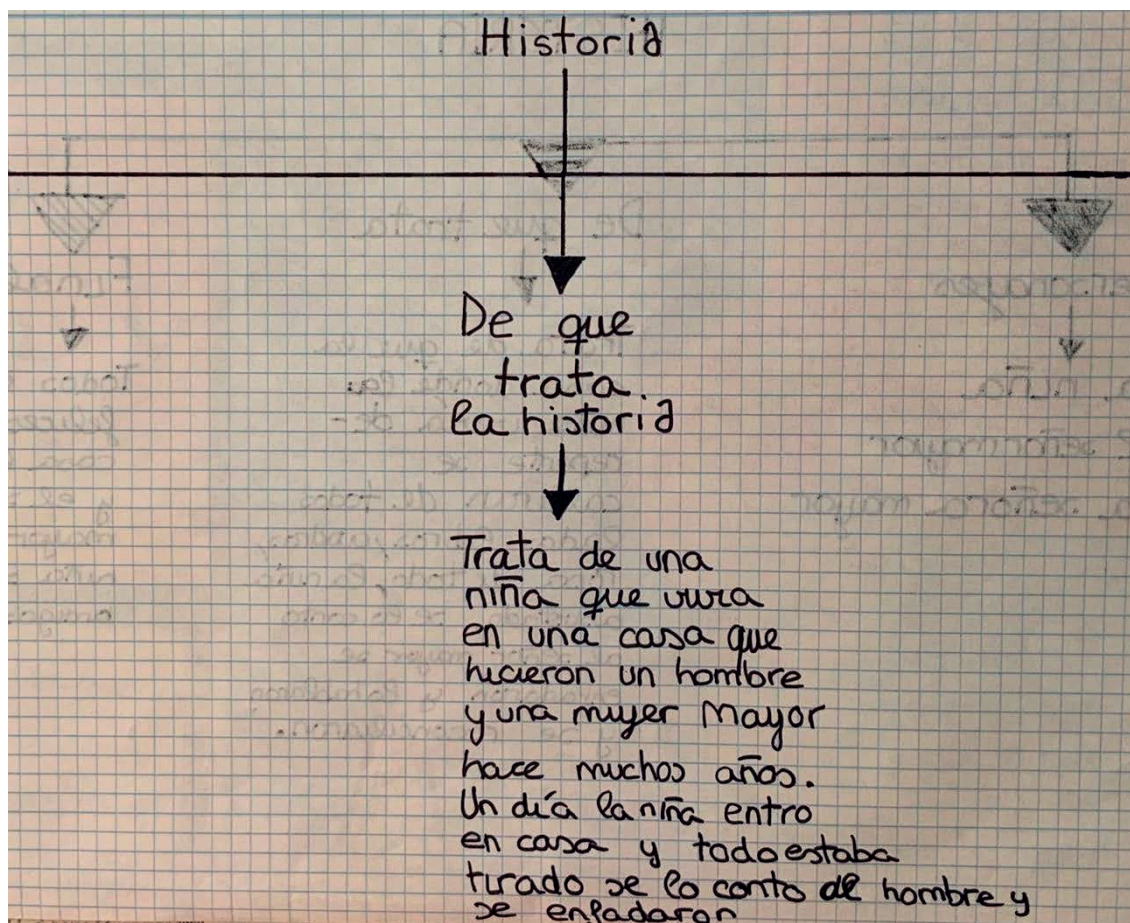
Al día siguiente la niña se levanto de un salto y fue a ver como estaban todos sus libros cuando de repente sonó la puerta !!pom pom!! la niña fue a abrir cuando de repente uno de los libros se lo impidió la niña asustada por la reacción de su libro cerró lapuerta con llave y se sentó en el suelo cuando vio que uno de sus libros iba siguiendo flechas que había en la escalera para subir donde estaba todo lo que el señor mayor y la señora habían echo,no se lo podía creer había desaparecido todo lo que había la nevera los armarios y la ropa la niña al ver que no había nada no sabía como contarselo al señor mayor cuando de repente sonó por segunda vez la puerta !!pom pom!! la niña asustada por lo que había pasado miró por la mirilla y no se lo podía creer era aquel señor mayor la niña no sabía si abrir la puerta o no decidió que era mejor abrirla asi que la abrió y se lo contó con calma y tranquilidad el señor furioso se fue corriendo de la casa y del portazo que pego rompió la cerradura de la puerta como ya era de noche pensó que debería de irse a la cama y eso hizo.

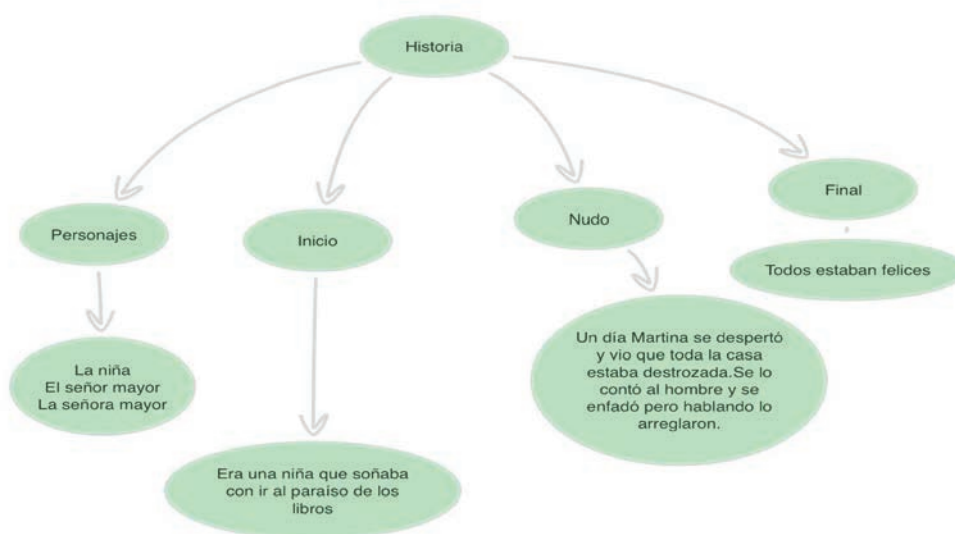
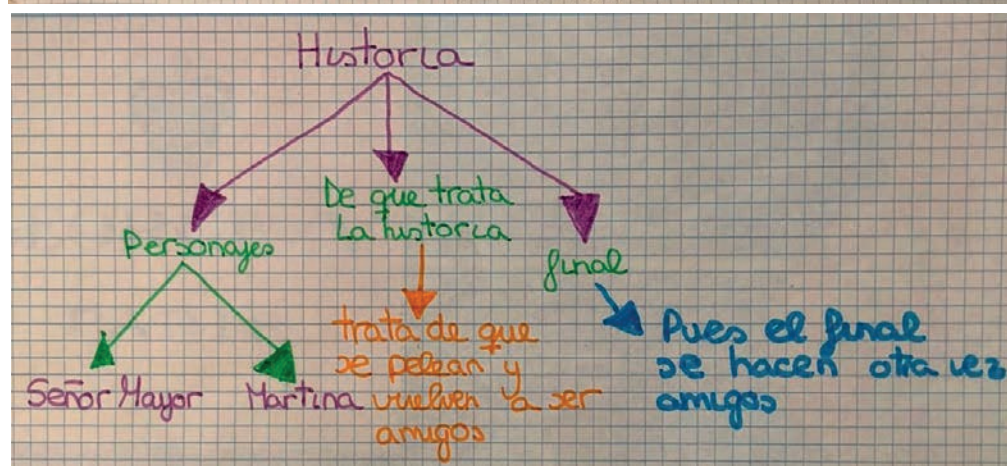
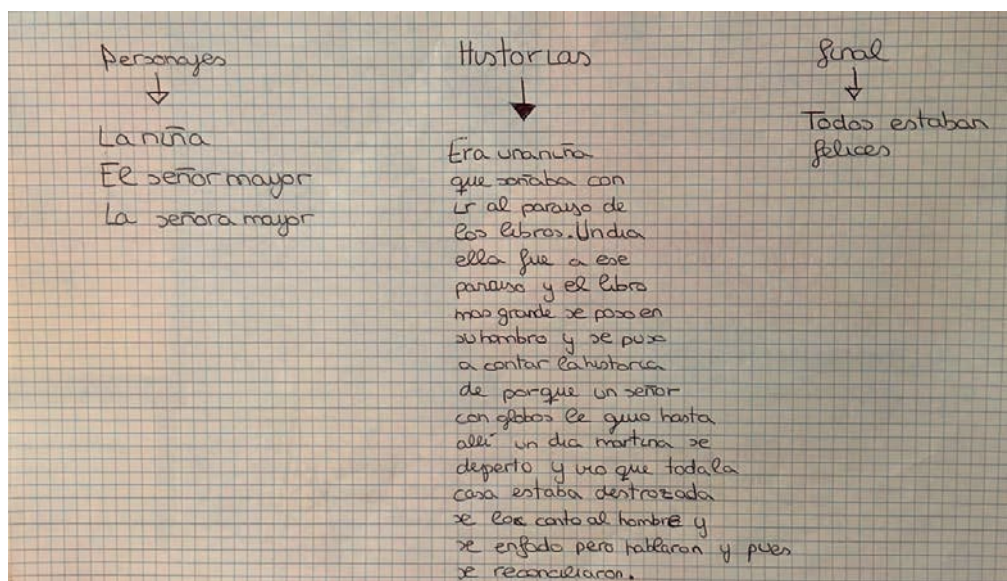
Al día siguiente la niña tenia que ir a una exhibición de magia asi que se llevo a algunos de sus libros y para hacer tiempo se fue a dar un paseo por el campo cuando abrió la puerta y vio aquel arcoiris y a todos esos aviones volando se le puso una sonrisa de oreja a oreja,cuando llego vio unos trucos impresionantes con la varita magica cuando termino la exhibición se fue a casa triste por lo que había sucedido ayer,pensó que no podía dejarlo así entonces se puso manos a la obra y ella subió la nevera mientras que sus libros ordenaban ponían la ropa cuando terminaron la niña fue a al casa de aquel señor mayor y justo en la puerta se encontró una señal que ponía una L ella al no saber que significaba le pregunto a sus vecinos uno le dijo que no lo sabía el otro que acababa de venir y era nuevo en el vecindario hasta que una señora me lo explico todo, eso no se podía dejar así (pensó la niña)entonces la niña busco y busco hasta que lo encontró en un bar sentado el al escuchar lo que la niña le contó no se lo podía creer entonces una mañana de calor se presento en su casa la niña abrió la puerta entusiasmada y al ver qu era el señor mayor se puso muy contento el señor mayor subió y vio que todo estaba como el y la señora lo había dejado pues la nevera estaba nueva la ropa doblada todo intacto el señor le pidió perdón y se tomaron un café los libros estaban muy feliz y el señor mayor y ella estuvieron todo el día tomando café y riéndose a carcajadas !!jajaja!!

FIN

Trabajo 8.4.11.

Esquemas S5





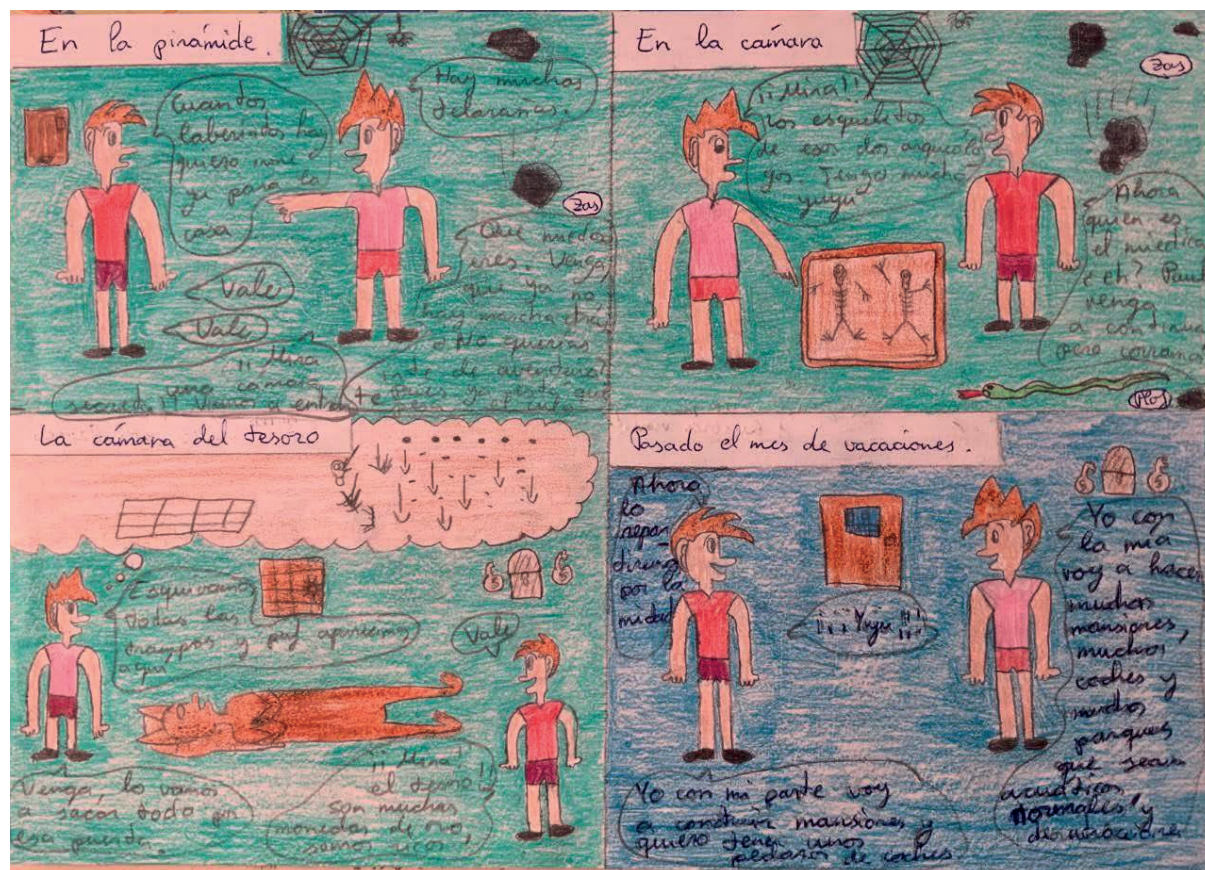
Trabajo 8.6.2.1.*Tarea final S1*

Tarea final S2



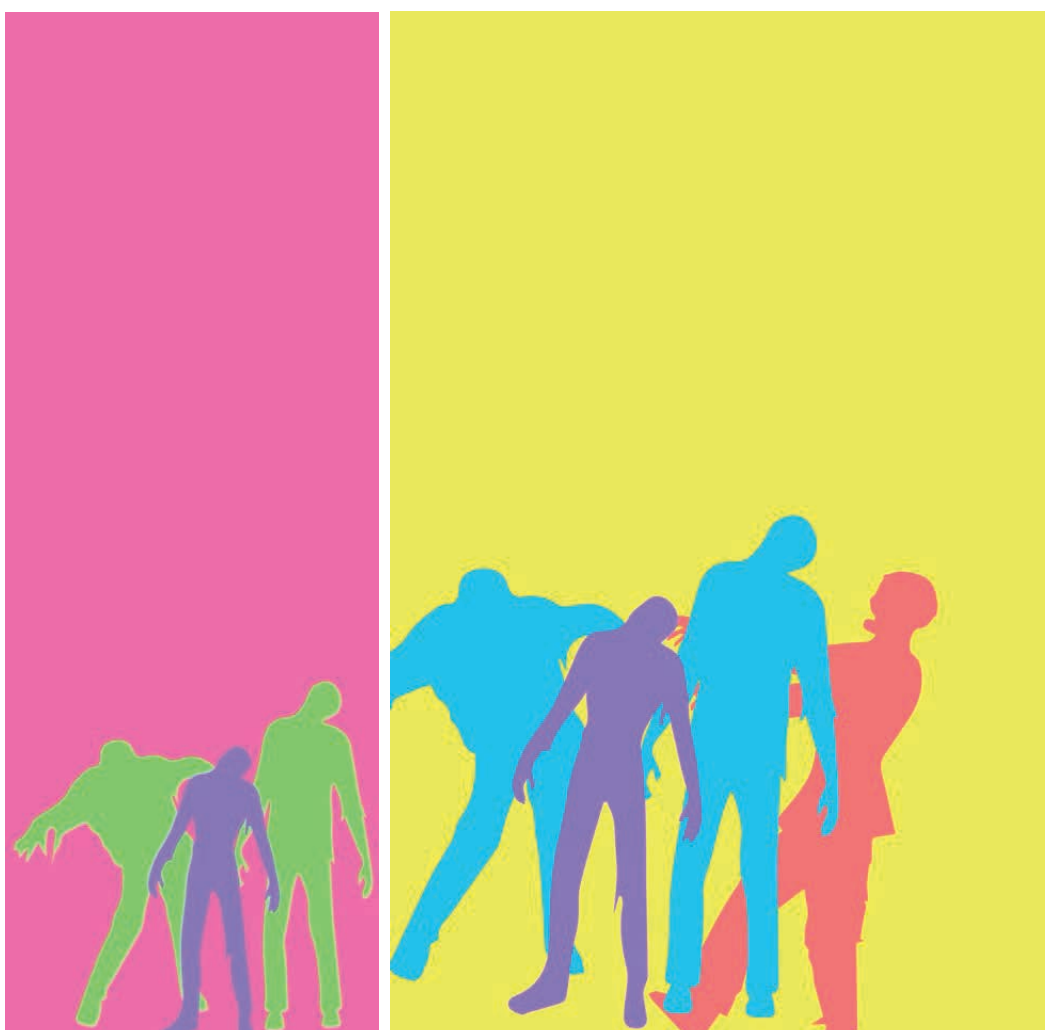
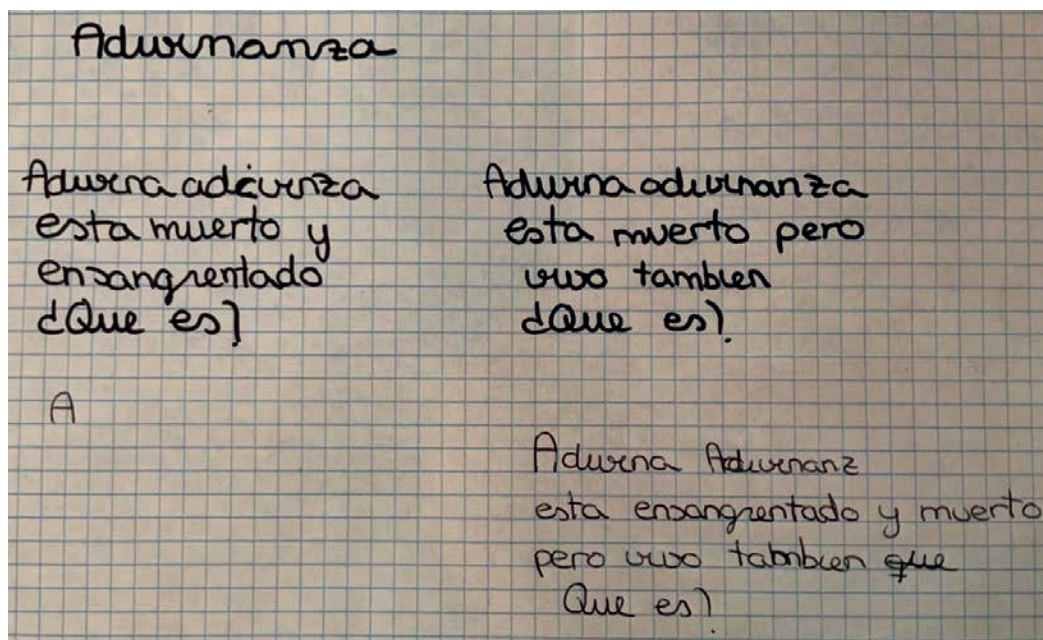
Trabajo 8.6.2.3.

Tarea final S4 – Cómic



Trabajo 8.6.2.4.

Tarea final S5



9. ENTREVISTAS FINALES

Trabajo 9.2.1.

PowerPoint S1 – Las Nuevas Tecnologías

Una Pregunta

¿Qué entendemos por Nuevas Tecnologías?

Quizás muchos de nosotros, al hablar de Nuevas Tecnologías, rápidamente pensamos en esto.

Los videojuegos también son una parte importante dentro del mundo de las tecnologías y fue uno de los elementos que más motivaron su desarrollo.

Pero sólo es una aplicación más, en un mundo electrónico que abarca cualquier aspecto de nuestra vida.

Este fue uno de los primeros ordenadores de la historia. Ocupaba una habitación entera.

¿Es esto Nuevas Tecnologías?

Claro que no, es de principios del siglo pasado. Pero fue el comienzo de todo.

¿Y esto, es Nuevas Tecnologías?

No

Es el primer iPhone, y es de 2007, hace 8 años.

Este es el último smartphone de Apple, el iPhone 6. Lo más reciente en Nuevas Tecnologías. Si los comparamos con el anterior, encontraríamos grandes diferencias entre los dos dispositivos.

Sobre todo si lo comparamos con los primeros teléfonos móviles.

Podemos darnos cuenta que la telefonía móvil lleva mucho tiempo entre nosotros.

Solamente ha cambiado el uso que hacemos del mismo. De ser inusual y muy caro, a ser muy accesible y tener al menos uno cada persona.

La popularidad lo ha llevado a ser considerado como una de las principales Nuevas Tecnologías.

Los ejemplos anteriores, nos hace ver la velocidad a la que se mueve la tecnología. Nosotros hemos nacido con Telefonía Móvil, pero para nuestros padres es algo reciente, impensable hace unos años.

Por tanto, Las Nuevas Tecnologías hacen referencia a los últimos desarrollos tecnológicos y sus aplicaciones, centrándose principalmente en los procesos de comunicación.

¿Cuál es la principal característica que ha fomentado tanto desarrollo tecnológico?

ACCESIBILIDAD

Esta es la principal característica que ha impulsado más rápidamente el desarrollo de la tecnología. Se ha hecho ACCESIBLE a un gran número de personas.

¿Cuál ha sido otro de los grandes desarrollos tecnológicos de nuestros días?

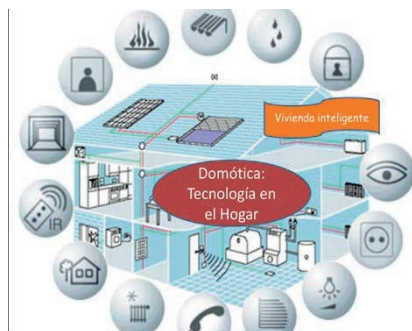
Sin duda, INTERNET ha marcado un importante paso en como nos comunicamos y como nos relacionamos, conectando dispositivos entre sí, y siendo la mayor fuente de información y servicios electrónicos. Sin él, muchas de las aplicaciones que tienen en la actualidad los diferentes dispositivos, no sería posible.

Pero Como ya hemos dicho

Las Nuevas Tecnologías, abarcan

cualquier temática o área

de nuestra actual sociedad



Ventajas de las nuevas tecnologías:

- Ha facilitado la comunicación a nivel global a límites impensables.
- Nos hace la vida más fácil.
- Tenemos acceso a contenido e información casi infinita.
- Ha mejorado nuestras vidas en relación con el trabajo, la educación, la sanidad, etc...
- Evita muchos desplazamientos al hacer gestiones o compras que antes eran necesarias.
- Ha revolucionado el mundo del ocio.

Inconvenientes de las nuevas tecnologías:

- Gran dependencia de las Tecnologías, con sus consiguientes peligros.
- Si por un lado facilita la comunicación, paradójicamente puede llegar a aislarnos de nuestro entorno, deteriorando las relaciones humanas.
- Facilitamos mucha información personal que es accesible y perdemos privacidad.
- Poca seguridad si no se tiene cuidado y se hace un uso incorrecto.
- Las Nuevas Tecnologías incitan al consumo. Siempre queremos tener lo último.
- Facilita adicciones, y puede provocar problemas físicos a causa del sedentarismo.



Several teal-colored triangles of various sizes are scattered in the upper left corner of the page.

ANEXO B. TRANSCRIPCIONES DE LAS SESIONES Y DE LAS ENTREVISTAS



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ANEXO B

PRIMERA SESIÓN	749
Análisis del anuncio S1	749
Análisis del anuncio S2 (1ª parte)	754
Análisis del anuncio S2 (2ª parte)	756
Análisis del anuncio S3	766
Análisis del anuncio S4	778
Análisis del anuncio S5	786
SEGUNDA SESIÓN	803
TERCERA SESIÓN	837
Autoevaluación y análisis narrativo S1	837
Autoevaluación y análisis narrativo S2	842
Autoevaluación y análisis narrativo S3	853
Autoevaluación y análisis narrativo S4	863
Autoevaluación y análisis narrativo S5	870
CUARTA SESIÓN	881
QUINTA SESIÓN Y ENTREVISTAS FINALES. FAMILIAS	908
Entrevista a la madre del S1	908
Entrevista al padre del S2	916
Entrevista al padre del S3	922
Entrevista al padre del S4	939
Entrevista a la madre del S5	945
QUINTA SESIÓN Y ENTREVISTAS FINALES. ALUMNADO	949
Análisis narrativo S1	949
Análisis narrativo S2	949
Entrevista a S3	950
Análisis narrativo S4	954
Análisis narrativo S5	955
Entrevista a S1 y S4	956
Entrevista a S2 y S5	961

PRIMERA SESIÓN

Análisis del anuncio S1

I: ¿Cómo has encontrado el anuncio?

S1: Lo encontré por la televisión en el canal Boing.

I: ¿Y te llamó la atención?

S1: Sí.

I: ¿Por qué?

S1: Porque la aplicación me ha parecido muy útil.

I: Vale. ¿Qué te llamó la atención, la aplicación y por eso te decidiste? ¿Yo ya había dicho lo del anuncio, lo de buscarlo?

S1: Sí, yo lo encontré y me bajé la aplicación y entonces ya cuando tú dijiste lo del anuncio, lo vi otra vez y me he preparado para la entrevista. Me gustó.

I: Vale, entonces, ¿qué es lo que más te ha llamado la atención, únicamente la aplicación o también algo del contenido del anuncio?

S1: Más la aplicación porque la aplicación es muy útil.

I: ¿Lo has elegido por la aplicación entonces?

S1: Sí, el anuncio también está muy bien, pero lo que más me ha decidido por coger el anuncio es por la aplicación.

I: ¿Tú utilizas la aplicación normalmente entonces? ¿La descargaste?

S1: No, la descargué y la probaré algún día. Bueno, con mis padres porque eso.

I: Vale. ¿Qué producto se anuncia?

S1: Se anuncia una aplicación para móviles, *tablets*, ordenadores y todo lo electrónico llamada *glovo* con v.

I: Muy bien. Por tanto, la marca del producto es *glovo*.

S1: Sí, seguramente.

I: ¿Y cómo es el producto? Ya me lo has dicho, ¿no? Pero, dime un poco más.

S1: Es una aplicación, como bien he dicho ya, que tú quieres algo y lo pides. Puedes comprar cualquier cosa en cualquier momento en toda España.

I: ¿Y eso se explica en el anuncio?

S1: Yo creo que más o menos sí. Está bastante bien.

I: ¿A quién dirías que va dirigido este anuncio?

S1: Sobre todo a personas adultas porque los niños

no necesitamos cosas en un momento justo, los adultos sí.

I: Vale, viendo a los protagonistas, ¿dirías que está enfocado a todo tipo de adultos o más a un grupo determinado de adultos?

S1: Yo creo que a todos los adultos pero, sobre todo, a las familias, a adultos que tengan hijos.

I: Bueno, aquí en el anuncio hijos no se muestran precisamente, pero sí, hijos también. Pero por los protagonistas, ¿tú dirías: "Mejor a estos" o "Sobre todo a estas personas"? Tú piensas que todo el mundo se puede beneficiar. Pero, ¿piensas que más quizá hay un sector de la población que pueda utilizarlo o descargarse la aplicación más?

S1: No, bueno puede que hay personas que lo necesiten más. Por ejemplo, en un restaurante si te quedas sin algún tipo de alimento, lo puedas pedir rápidamente.

I: Sí, pero, ¿Cómo en un restaurante? ¿En tu casa, si acaso, no, que te quedes sin algún alimento?

S1: Sí.

I: ¿Cómo son las personas que intervienen en el anuncio?

S1: Creo que son personas de la vida cotidiana totalmente normales, que pueden ser padres aunque no salgan niños, pueden ser trabajadores normales.

I: Lo que quieres decir es que no intentan mostrar a alguien importante ni famoso.

S1: No, que no sale ningún tipo de actor, ni de futbolista ni modelo.

I: Pero normalmente para los anuncios, a no ser que sean de fotografía y tal, en plan de colonia o perfume o cualquier otro producto así, esos sí utilizan caras conocidas, pero hay muchos que también es "gente anónima", ¿tú me entiendes? Hacen *castings*.

S1: Sí, como ellos.

I: ¿Crees que quieren atraer algo utilizando a personas corrientes?

S1: Sí, es para que la gente vea: "¡Ah!, que estos son personas normales, que no son ni ricos ni famosos",

y entonces eso es lo que atrae a más personas.

I: ¿Por qué?

S1: Porque eso hace que tú digas: “Es una aplicación totalmente normal, no es ni para adultos ni para”, que la puede usar todo el mundo que quiera.

I: Que quiera y además viendo a una persona tan...

S1: Tan normal

I: ¿Verdad? Pues tú dices...

S1: Yo la puedo utilizar, tú también, todo el mundo.

I: Ahí va, muy bien, perfecto. Me has dicho que las personas que intervienen en el anuncio son normales. ¿Has descubierto efectos sonoros?

S1: Sí, se escucha música de fondo y también, por ejemplo, cuando se cae el huevo –por decir un ejemplo- se escucha que se ha caído.

I: Luego nos metemos más de lleno en los efectos sonoros si acaso. ¿Y la letra y las palabras que aparecen en el anuncio?

S1: No aparece ninguna.

I: ¿Al final del todo tampoco?

S1: Ah, bueno, sí, sí, es verdad, que te sale el típico anuncio publicitario de “Descárgalo en el enlace”, y sale el título en grande de la aplicación con un fondo, creo que era verde.

I: Ahí va. Sí, precisamente hay dos colores que resaltan. Ahora lo vemos. ¿Crees que el producto funciona tal y como lo muestra el anuncio?

S1: Hombre, no creo que sea tan inmediato, pero yo creo que sí es muy buen producto y que puede salvarte de más de una ocasión.

I: ¿Por qué lo sabes? ¿Por qué lo intuyes?

S1: Porque si dicen que la aplicación es tan buena y hay gente que yo he escuchado que la han utilizado y es buena, es imposible que tú digas: “Quiero una manzana”, y te llegue ahí volando, eso es imposible, pero que a lo mejor tardan diez minutos y que te salva.

I: Muy bien. ¿Sabes los tipos de planos que utilizan? Si hay movimientos de cámara.

S1: Sí, hay movimientos para cambiar de escena y también para enfocar a las personas.

I: Y, ¿para qué lo utilizaron? ¿Por qué crees que utilizan ese tipo de enfoque?

S1: Para que quede mejor, para cambiar de escena y para que atraiga más a la gente.

I: Para resaltar quizá algo. ¿Cuál es la frase más importante del anuncio?

S1: Yo creo que es la que te explica lo que es.

I: ¿Y cuál es?

S1: El principio, lo de...

I: ¿Lo vemos de nuevo y me dices: “Esta es la frase”? La frase es como el eslogan.

S1: Ya, ya.

I: Pues míralo y me lo dices. (*Play*)

S1: Yo creo que es: “*Glovo* te trae de todo” porque es como resumen, o el final que dice: “*Glovo*, ya vamos nosotros”.

I: Ese. ¡Muy bien! Ahí quería yo que llegases. Mira, ya verás. (*Replay*) ¿Tú ves?

S1: Sí. Además, te sale en grande un tiempecillo las letras y el símbolo de la aplicación.

I: Azul, me dijiste tú antes.

S1: Azul.

I: Y amarillo.

S1: Y amarillo.

I: Después vamos con eso. Entonces, el eslogan muy bien. Es: “Ya vamos nosotros”. ¿Qué te sugiere ese eslogan? ¿Qué piensas cuando lees la frase “Ya vamos nosotros”? ¿Qué sientes?

S1: Que te ahorran trabajo.

I: Por ejemplo.

S1: Que tú no tienes, por ejemplo, que ir a un supermercado a comprar algo que te haga...

I: Si alguien te dice: “Ya vamos nosotros” ¿Tú cómo te sientes?

S1: Bien, porque me quita trabajo.

I: Es como una manera de descansar en la otra persona. Es como tranquilizarte.

S1: Sí, es como: ¡Ay, qué bien! (con alivio)

I: Sí, entonces, vamos a las letras, tamaños y colores. Bueno, cuando ves estos colores, ¿qué te transmiten?

S1: Resaltan y tú dices: “Está bien hecho”. Por ejemplo, si no estás mirando la tele, la miras y dices: “No ve, esto parece chulo, voy a ver el anuncio”. Lo buscas por Internet y es como que te transmite interés.

I: Es verdad, sí, es precisamente el significado del color amarillo.

S1: Que resalta.

I: Sí, es brillantez, es resplandor. Y, si te fijas, mira,

fíjate en esta escena... (*Replay*)

S1: La bolsa.

I: La vestimenta del hombre, ¿te has fijado en ese detalle? (*Replay*)

S1: ¡Ah! Amarillo y, y negro.

I: No.

S1: O azul.

I: Sí, azul, como el eslogan.

S1: Para que digas: “No ve, estos van así vestidos siempre”.

I: Es como su seña...

S1: Sí, su señal.

I: Su seña de identidad.

S1: Su icono.

I: Muy bien. A ver, aparte de esos, hay muchísimos otros colores. Han mezclado una barbaridad, y todos muy intensos, ¿sabes?

S1: Sí, que resaltan.

I: Sí, entonces luego quiero que mires los colores, ¿vale?, simplemente, y que me digas a ti qué te sugieren. Pero vamos a ir poco a poco. Primero explícame la escena en general, ¿de qué trata el anuncio? ¿qué personajes y qué escena hay? ¿cuál es la trama?

S1: Seguramente sean dos parejas que sean amigos y que estén en una casa porque hayan quedado a hacer algo, una casa bonita, y que uno está usando la aplicación y los demás le preguntan qué es, porque no lo saben, y entonces ya lo explica y salen distintas escenas de la casa en las que ocurre algo o sugieren ellos algo para que tú uses la aplicación y tú digas: “¡Ay!, ¿y si me pasa esto? Pues utilizo la aplicación”.

I: Perfecto, ¿a quién pertenece esta casa por lo que hemos visto del anuncio? ¿A qué pareja?

S1: Yo creo que a la de la derecha.

I: O sea, ¿cómo está vestida ella?

S1: Con una camiseta roja con topitos blancos.

I: Sí, la burdeos. ¿Y el chico?

S1: El chico es el que tiene el pelo largo y la camiseta gris.

I: Muy bien. ¿Dirías que hay algunos personajes principales y otros secundarios, o no te sugiere que sean principales o secundarios?

S1: Yo creo que son todos igual de importantes.

I: ¿A todos les pondrías al mismo nivel?

S1: Sí.

I: Vale. No te resalta uno más que otro ni nada. ¿Te entran ganas de descargar la *app* cuando ves el anuncio?

S1: Sí.

I: ¿Te gustaría parecerle a alguien del anuncio?

S1: ¿Cómo, parecerme?

I: Es decir, ¿te sientes identificado con alguien más, que tú veas el anuncio y digas: “Pues me gustaría parecerme a este”, o no necesariamente, simplemente es la *app* en sí lo que te llama la atención?

S1: Sí, la *app*. Bueno, el anuncio está también muy bien hecho, pero no me gustaría parecerme a nadie y así.

I: Vale, perfecto. Los colores que más resaltan, míralos de nuevo y me dices: “Mª Dolores, este color y pienso que puede significar esto”.

S1: El amarillo.

I: Aparte del amarillo, que lo hemos visto. (*Replay*) ¿Qué ves tú en esta escena?

S1: Mucho blanco, y verde. Rojo.

I: ¿El blanco qué crees que puede significar?

S1: ¿Como tranquilidad?

I: Puede ser.

S1: A mí me transmite tranquilidad.

I: A ti te transmite, eso es lo que yo quiero.

S1: Y la planta verde también. Serenidad, mejor dicho.

I: Muy bien. ¿Hay algún otro color que te llame la atención?

S1: El rojo, que crea un contraste muy chulo.

I: Muy bien, pues seguimos, ¿vale? (*Replay*) ¿Qué crees que quieren transmitir con esa decoración?

S1: Que no hay nada así muy especial, como diciendo que no es que estén en un ambiente especial. Que es como si estuvieran tranquilos en su casa. Que no es que están en ningún parque.

I: Sí, en su ambiente cotidiano, pero a pesar de todo, ¿verdad?

S1: Que queda también muy bonito.

I: Muy bonito, sí, muy, muy bien. ¿Por qué crees que comienzan el anuncio en un sillón?

S1: Para que sea como si estuvieran normal, ahí, en el sillón hablando de lo que sea y que de repente pase

algo, y así vean la utilidad de la aplicación las demás personas.

I: Pero, ¿por qué en un sillón, por ejemplo, y no en la cocina o, yo qué sé?

S1: Porque los sillones es como de estar más tranquilo. En la cocina uno está más ocupado.

I: Muy bien.

S1: O estás cocinando o estás hablando con alguien que está cocinando y es más tranquilo.

I: ¿Tú dirías que es un ambiente cómo?

S1: Tranquilo y alegre.

I: Muy bien, alegre también. ¿Y es formal o informal?

S1: Formal.

I: ¿Formal? Pregunto.

S1: Bueno, no es que sea formal de un sitio. Es informal, es una casa.

I: Es informal, ¿verdad? Están tranquilos, relajados, como tú dices, ¿vale? Te voy a preguntar algo: Vamos a ver el anuncio y nos vamos a parar en cada producto que se puede pedir, ¿vale?, y me vas a decir si normalmente eso lo suelen hacer las chicas o los chicos y en el anuncio quién lo hace. Ahora te explico, mira. (*Replay*) A ver, “Menú XL con Coca-Cola y patatas”. Eso normalmente, ¿quién lo suele pedir más, los chicos o las chicas? O los dos, ¿eh?

S1: (Risas) Yo creo que ambos, porque a todo el mundo le puede apetecer un menú ¿con Coca-Cola y patatas era?

I: ¿Entonces la “comida basura” la pide todo el mundo? ¿O más los chicos que las chicas?

S1: Yo creo que lo consume todo el mundo.

I: Vale. ¿En el anuncio quién lo pide?

S1: Una chica.

I: Muy bien. Y este hombre quería pedir, no sé si se ha escuchado (*Replay*) un zumo *detox*, y se le ve haciendo, ¿el qué?

S1: Meditando, yoga.

I: Meditación, muy bien, yoga. ¿Quién practica yoga normalmente?

S1: Las mujeres. Yo creo que más las mujeres.

I: Y, sin embargo, ¿aquí quién lo está haciendo?

S1: Un hombre.

I: Muy bien. Vamos a ver qué más nos dicen. (*Replay*)

S1: Están cocinando y se le cae un huevo y ya no le quedan más.

I: ¿Quién cocina normalmente?

S1: Las mujeres.

I: ¿Más las mujeres que los hombres?

S1: Sí.

I: Y aquí, ¿quién está en la cocina?

S1: Mujeres.

I: Las mujeres. La cuestión es que luego se escucha la voz de...

S1: La voz del hombre.

I: Ahí va, es curioso.

S1: Para que contraste un poco.

I: Sí, no sé, están los dos metidos ahí dentro quieras que no, pero lo que se muestra es las dos mujeres. ¿Has visto? Eso sí. Bueno, vamos a ver qué más. (*Replay*)

S1: Pañales.

I: ¿Quién dice lo de los pañales?

S1: La mujer.

I: Y normalmente, ¿quién cuida de los hijos?

S1: Yo creo que depende de la familia.

I: Depende de la familia.

S1: Las mujeres suelen ser más porque están más con los hijos, y la madre suele estar más con los hijos. Pero no tiene por qué.

I: Perfecto. La madre normalmente, pero depende de la familia. Hay padres que están muy comprometidos también. Pero de repente ponen unas expresiones faciales, ¿tú no te has dado cuenta? Cuando ha dicho ella: “Pañales”. ¿A qué se debe?

S1: Porque le sorprende que diga eso.

I: Pero, ¿por qué?

S1: Porque los pañales los usan solo los bebés y ellos no tienen hijos.

I: Ahí va. Entonces, ¿qué crees que puede haber pasado por la cabeza de él quizá?

S1: ¿Qué me estás diciendo: “bebé”? ¡Ah!, o como son pareja, ¿que quieren tener un hijo?

I: O algo de eso, ¿no? Muy bien. Venga, vamos a seguir. (*Replay*)

S1: Un cargador.

I: ¿Quién utiliza más el móvil hoy día: Más las mujeres que los hombres, más los hombres que las mujeres o, en general, los dos?

S1: Los dos géneros, mucho, pero los hombres suelen

estar siempre con el móvil. Aunque las mujeres también lo usan mucho.

I: Yo no sabría qué decir, como todo el mundo lo utiliza tanto. Pero, ¡qué curioso! Mira, ¿quién lo pide, un cargador?

S1: Un cargador que te puede hacer falta en cualquier momento. Se te rompe y ahora mismo nadie puede vivir sin móvil.

I: Sí, y mira. (*Replay*) ¿Normalmente alguien se deja las llaves más que otra persona, o los dos se las dejan por igual?

S1: Yo creo que los dos se las dejan por igual. Por ejemplo, en mi casa mi madre se las deja más, pero no tiene por qué. (Risas)

I: Yo creo que también, que se las pueden dejar por igual. Pero, oye, es curioso. La verdad es que este anuncio.

S1: Está muy bien.

I: Sí, lo han cambiado como tú puedes ver.

S1: Sí.

I: Bueno, seguimos. (*Replay*) ¿Se supone que ellos dos son pareja por la frase que acaba de decir el chico?

S1: No, lo dice en tono irónico.

I: Ahí va. Bueno, irónico o...

S1: Bromista.

I: Sí, más bien, pero ¿no crees que hay una parte que quizá sea que sí?

S1: Sí, la primera parte es en serio, la cena romántica, pero cuando dice: "Contigo" a la que no es su mujer, ahí sí es broma.

I: No, no es a la que no es su mujer, esa chica es la otra, la de la coleta

S1: ¡Ah!

I: Entonces, ¿cuál crees que es la intención de ese chico?

S1: Tener una cena con ella.

I: Claro, ahí va. Y, normalmente, ¿quién toma la iniciativa en una relación, los chicos o las chicas?

S1: Los chicos, porque los chicos se tienen que poner de rodillas y el anillo y todo eso (Risas). Y que también los hombres, como que la mujer, por ejemplo, intenta disimular, y a lo mejor dice: "Pues me apetece cenar algo", como diciendo: "Quiero una cena romántica", y ya el hombre es el que tiene

que decir...

I: Eso. ¿Al final para qué utiliza la *app* este chico?

S1: Para la cena.

I: Sí, pero lo que quiero decir es que la utiliza como pretexto ¿para invitar?

S1: Para una cena.

I: Para invitar a la chica, ¿no? Eso es. Bueno, ¿por qué crees que no se muestra aquí la cara de la chica como respuesta a la pregunta del chico? Porque mira luego cómo continúa. (*Replay*)

S1: Porque después sale el móvil de ella... o él.

I: Sí, da igual, el móvil que estaban utilizando.

S1: Y para que el hombre, como es el que está hablando, que salga enfocado él y que, como está mirando a ella, a cámara...

I: Sí.

S1: Para que se vea a quién le está hablando.

I: ¡Ah! Pero tú hablas de esta, de la anterior, ¿no? Es decir, tú hablas (*Replay*) Sí, pero quiero decir que ¿tú qué crees que pasará? Porque la chica está de espaldas y no nos dejan ver la cara que ella pone. Eso es a lo que me refiero.

S1: Sí, que quieren misterio.

I: ¿Tú me entiendes? Que no sabemos si es sí o es no. ¿O lo podemos saber por cómo continúa? Míralo. (*Replay*)

S1: Sí, parece que la mujer pone una buena cara, una buena respuesta, porque después el chico levanta la ceja, y después sale ahí el menú con la comida.

I: Ahí es donde yo quería llegar. Claro. Entonces, ¿se confirma más o menos que puede ser que sea eso la cena, ¿verdad?

S1: Sí, que puede que la tengan, la cena.

I: Muy bien. Repartidor. ¿Normalmente quiénes son más repartidores: más chicos o más chicas, cuando se pide una *pizza* o cuando se pide...?

S1: Suelen ser chicos.

I: Suelen ser chicos.

S1: Porque lo más común es que conduzcan una moto que es como suelen enviar, eso los chicos.

I: Vale, y aquí también es un chico.

S1: Un chico.

I: Vale. ¿Crees que el nombre de la *app* puede hacer que se recuerde mejor el producto?

S1: Sí, porque es un poco peculiar *glovo* con v, y es

como: ¿qué me voy a pedir? *Glovo*, y te acuerdas.

I: Sí, ahora ya vamos a meternos en el sonido, ¿vale? Mira, quiero que escuches atentamente y que me digas qué te sugiere la música. (*Replay*) ¿Quién tiene el mando de la tele ahí, antes, cuando estaba en el sillón? Dice: “Un menú XL con cola y patatas”.

S1: La chica tiene el mando.

I: Normalmente, ¿quién suele tener el mando de la tele?

S1: Los hombres.

I: Sí que es verdad.

S1: Los hombres.

I: ¿Tú ves que aquí se rompen muchos estereotipos, en este anuncio? Muchos.

S1: Sí, para contrastar.

I: Algunos permanecen. Es una pena, podían haber roto con todos, pero la verdad es que rompen con muchos. (*Replay*) Dime.

S1: La música está chula y es de fondo, así, acompañamiento. Y es un poco llamativa para que tú veas el anuncio. Ahí es todo llamativo. Y una música que acompaña bien, es marchosa, y que no es la típica canción lenta, es rápida para que tú te fijas más.

I: Escuchando la música, ¿te entran ganas de algo, es algo que te resulte cargante? O, no sé. Dime, ¿qué te sugiere?

S1: De descargar la *app* porque está chula y me transmite felicidad, no me transmite tristeza porque no es una música triste. Ganas de moverme a mí me transmite. (Risas)

I: ¿Has notado algo en el anuncio respecto a la música? ¿Se para alguna vez la música?

S1: En el principio no está puesta.

I: Bien. ¿Y qué dicen en ese momento? ¿Tú te has fijado?

S1: No.

I: Pues mira, vamos a verlo. (*Replay*)

S1: Cuando pregunta lo que es la aplicación, y ya es como si la música fuera una música especial de esa aplicación. Por ejemplo, como si tú te metieras en la aplicación y sonara esa música, aunque a lo mejor no suene.

I: Muy bien. Entonces, ¿para qué crees que paran la música?

S1: Para que se escuche bien cuando pregunta la aplicación.

I: Muy bien, para resaltar precisamente esa parte.

S1: Sí, y que tú escuches justo cuando dice lo de qué es la aplicación y tú digas: ¡Ay!, he escuchado esto, no sé qué, pero lo he escuchado y está chulo.

I: Pues ahora quiero que veas si existe algún cambio como este, de que se pare la música otra vez y dónde y por qué, ¿vale? (*Replay*)

S1: Se para cuando le dice lo de la cena y él dice lo de: “Contigo”.

I: Muy bien. ¿Por qué?

S1: Yo creo que es para que esa parte resalte el parón y tú estés escuchando la música y dices: “¡Huy!, se ha parado, y mires”. Es un cambio de música para que te atraiga el anuncio, para que te atraiga la tele.

I: Muy bien. También en ese momento de la narración es como que quieren resaltarlo, como han hecho al principio, precisamente para que sepas un poco el desenlace, ¿verdad?, y también cómo lo utilizan, ¿vale?

S1: Resaltar... De qué va.

I: Bueno, pues esto está muy bien. Creo que no me he dejado nada. Lo vamos a dejar aquí, ¿vale?

S1: Vale.

Análisis del anuncio S2 (1ª parte)

I: Bueno, ¿has visto el anuncio?

S2: Sí.

I: ¿Lo has elegido tú?

S2: Sí.

I: ¿Cómo lo has encontrado?

S2: Pues puse en Internet, digamos, los anuncios más vistos en 2016 y me salió una página donde había diez anuncios, y encontré este.

I: Y, ¿por qué lo elegiste?

S2: Porque era muy bonito. Me encantó, la verdad.

I: ¿Viste algún otro?

S2: Sí.

I: Vale. Dime, ¿qué producto se anuncia? ¿Lo sabes?

S2: Hombre, producto..., no.

I: ¿Crees que no? Vale. Entonces, ¿la marca del producto tampoco te suena? No, ¿no? Nada. Bueno, ¿a quién va dirigido este anuncio?

S2: Pues a todo el mundo.

I: ¿En concreto a alguien, tú crees, en particular?

S2: Hombre, a los hombres o a los niños que, digamos, no les dejan jugar a las niñas a lo que quieren.

I: Entonces, en el anuncio –para saber a quién está dirigido–, si nos fijamos en la protagonista o en las protagonistas, ¿qué son?

S2: Son niñas.

I: Son niñas. ¿Y los personajes secundarios, son niños o niñas?

S2: Niñas.

I: ¿Aparece algún niño?

S2: No.

I: Por tanto, ¿tú qué dirías, que está dirigido a niños o a niñas?

S2: (Suspira) No sé.

I: Puede ser las dos cosas, ¿no? Dices tú. Tanto a niñas, dímelo tú.

S2: Tanto a niñas como a niños.

I: Vale. Dime lo que te sugiere el anuncio.

S2: El anuncio significa que las niñas también tenemos derecho a hacer lo que queramos, que todo el mundo tiene los mismos derechos.

I: ¿Has traducido el anuncio?

S2: Sí, más o menos.

I: ¿Sabes más o menos lo que significa o?

S2: Sí.

I: Vale. ¿Sabrías decirme algo de la ropa que llevan las niñas, de los colores que llevan las niñas? (Play)

S2: Los colores, pues negro, verde y azul también llevan mucho.

I: Sí, ¿y a ti eso qué te sugiere? ¿Te sugiere algo? ¿Algo de significado el color? ¿A ti qué te transmite el anuncio?

S2: Hombre, un poco de tristeza.

I: Tristeza, el negro quizá, ¿no?

S2: Sí.

I: ¿Pero los otros colores? El negro no lo he visto.

S2: El negro lo lleva una niña en la camiseta. Principalmente el azul.

I: Destaca el azul, por ejemplo, muy bien. Destaca ¿qué otro color?

S2: Pues, no sé.

I: Ahí hay varios colores que destacan sobre otros, ¿vale? Bueno, ¿y qué te sugiere el anuncio? ¿Tristeza? En general.

S2: En general es que el anuncio, no sé.

I: No te preocupes, no es un examen, ¿vale? Quiero decir, no te apures. ¿A ti qué te transmite el anuncio?

S2: Que las niñas quieren jugar a algo y no les dejan.

I: Pero, cuando lo ves, ¿qué sientes?

S2: Hombre, por un lado tristeza, sí, porque quieren jugar a algo y no pueden.

I: Vale, ¿y por otro?

S2: No sé, es que...

I: ¿Te transmite algún otro sentimiento? No te transmite otra cosa, vale. Por ejemplo, ¿la escena final te transmite algo? (Replay)

S2: Que luchemos por lo que queremos, que corramos hacia ello.

I: Muy bien. Aquí se habla también de profesiones. Lo sabrás por la niña francesa que tiene subtítulos. ¿Qué dice esa niña? ¿No recuerdas? Pues vamos a verlo de nuevo. (Replay) ¿Entiendes lo que pone?

S2: Bueno.

I: Que debería trabajar en una tienda, ser asistente. Y eso, ¿qué te parece? ¿Qué es lo que nos quiere decir aquí?

S2: Que ella quiere hacerlo, pero no le dejan.

I: Ahí va. Y anteriormente, ¿entiendes lo que decían?

S2: Sí, más o menos.

I: ¿Y qué decían?

S2: Que quiere ser...Es que *girly* no sé yo lo que significa.

I: *Girly* significa que tiene que hacer cosas de chica, ¿vale? que ser como una chica, ¿de acuerdo? (Replay) Todo va de lo mismo, como te puedes fijar. Son opiniones que, ¿qué?

S2: Son opiniones de ella.

I: De ella. ¿Tú crees que eso ella lo piensa: “Tengo que ser como una chica”, o tú crees que eso?

S2: No, eso se lo dicen a ella.

I: Incluso esta chica de aquí (Replay), ¿sabes lo que dice o lo que significa lo que dice?

S2: No.

I: Vale. Pues esto mejor ya lo vemos en otra sesión. Vamos al sonido ahora entonces. Quiero que escuches simplemente la música y que me digas qué te sugiere. (Replay)

(El S2 suspira)

- I: ¿Qué te sugiere? Dime tú.
 (El S2 sopla)
 I: ¿Cómo empieza?
 S2: Hombre, empieza como con palmas.
 I: ¿Verdad? ¿Y de ahí, qué va?
 S2: Va, digamos, subiendo.
 I: Ahí va, muy bien. ¿Va restando o va añadiendo?
 S2: No, va añadiendo.
 I: ¿Va añadiendo el qué?
 S2: Pues, por ejemplo, un piano.
 I: Muy bien.
 S2: Una batería.
 I: Muy bien, eso al final del todo. Normalmente, cuando una canción termina, ¿cómo va?
 S2: Bajando.
 I: Va en sentido descendente, ¿verdad? Muy bien. Y sin embargo esto va subiendo.
 S2: Sí.
 I: ¿Qué crees que quiere significar eso?
 S2: Para animarlas, a lo mejor.
 I: A lo mejor, ¿te sugiere alguna otra cosa?
 S2: Pues, que no paren, que luchen por lo que quieren.
 I: Muy bien, vale. Yo creo que lo vamos a dejar aquí porque más o menos te has hecho una idea.

Análisis del anuncio S2 (2ª parte)

- I: ¿Cómo has encontrado el anuncio?
 S2: Pues busqué en una página de Internet los diez anuncios más vistos en 2016, y me salieron diez anuncios, y este es uno de los que más me gustó.
 I: Vale, ¿pediste opinión a otras personas?
 S2: Sí, a mis padres.
 I: Y ellos también te aconsejaron que escogieras ese, ¿por qué?
 S2: Porque dicen que era muy bonito, que les gustó mucho.
 I: ¿Qué otros anuncios viste en Internet? ¿Recuerdas algún otro?
 S2: Vi uno de un juego. (Risas)
 I: Sí, ¿de qué juego? ¿De un juego de móvil?
 S2: Sí, se llama *Clash Royale*, y uno de unos perritos.
 I: ¿Y esos no te gustaron tanto a pesar de ser de un juego y unos perritos? ¿O dudaste entre esos dos y este?
 S2: Sí, dudé entre el del perrito y este, pero escogí este

porque me gusta más.

- I: Más que el del perrito. ¿De qué iba el del perrito? ¿Recuerdas el producto?
 S2: No, iba de una familia que adoptaba unos perritos.
 I: También concienciación del buen trato animal. Bueno, ¿has averiguado cuál puede ser la marca?
 S2: Sí, *Always*.
 I: Muy bien. ¿Y sabes cuál puede ser la finalidad de esta marca después de haber visto este anuncio? ¿Qué persigue la marca? ¿Qué te transmite el anuncio? ¿Has traducido las palabras en inglés?
 S2: Sí, algunas sí.
 I: Pues entonces ahora lo vemos, ¿vale? ¿Sabes el eslogan, la frase más importante?
 S2: La que más importante me ha parecido a mí es la última.
 I: ¿Cuál es?
 S2: Que pone "*always*" y arriba pone "*rewrite the rules*".
 I: Muy bien. ¿Sabes lo que significa "*rewrite the rules*"?
 S2: Escribe las reglas.
 I: Vuelve a escribir las reglas, las normas. Muy bien, perfecto. ¿Sabes lo que significa *always*?
 S2: Siempre.
 I: Siempre, muy bien. Podríamos decir: Reescribe las...
 S2: reglas siempre.
 I: Puede ser que esta marca hace esto o que siempre hagas esto, ¿entiendes? Tiene doble sentido.
 S2: Sí.
 I: Entonces, ¿qué te ofrece el producto? Quiero decir, viendo el anuncio, ¿qué te transmite en sí? En general.
 S2: Que las niñas luchan por lo que quieren.
 I: Es decir, ¿lo podrías decir en una palabra? ¿Se te ocurre? Si no se te ocurre, no pasa nada.
 S2: Luchadora.
 I: Por ejemplo, muy bien, luchadora. Viendo este anuncio, ¿te apetecería comprar el producto? ¿Pensarías: "Si este producto se identifica con estos valores, puedo ayudar a que...?"
 S2: Sí.
 I: Entonces, el producto que se anuncia ¿era?
 S2: Se anuncia un producto para la higiene de las

mujeres.

I: Muy bien, o la menstruación, ¿vale?

S2: Sí.

I: ¿Cuál es la marca del producto entonces?

S2: *Always*.

I: Perfecto. ¿Cómo es el producto? Ya hemos dicho que es para la menstruación. ¿Tienes idea de qué producto es? Quiero decir, ¿cuándo lo utilizan las niñas?

S2: Cuando les viene la menstruación.

I: Sí, ¿eso se explica en el anuncio?

S2: No.

I: No se explica, vale. ¿A quién va dirigido?

S2: A las adolescentes, a las niñas.

I: Muy bien. ¿Cómo has averiguado eso?

S2: Yo qué sé.

I: Es decir, fijándote en las protagonistas...

S2: Son todas adolescentes.

I: Claro, ¿y en los personajes secundarios?

S2: También.

I: También. Bueno, hay niñas que tampoco han llegado a la adolescencia.

S2: Sí, pero la mayoría sí.

I: La mayoría sí, es cierto. Puede ser incluso niñas adolescentes y niñas menores también. Por tanto, ¿está enfocado a quién principalmente?

S2: A las niñas.

I: A las niñas principalmente. También podría estar enfocado, como me dijiste...

S2: A la mujer.

I: A que los hombres, a que los niños tomen conciencia, ¿recuerdas? Cada vez que quieras saber a quién se dirige un producto, fíjate siempre en los protagonistas porque en las campañas de marketing tienden a mostrar personas con las que se pueda identificar el tipo de público que ellos quieren atraer, ¿entiendes?

S2: Vale.

I: ¿Crees que el producto funciona tal como lo muestra el anuncio?

S2: No, porque no lo muestra.

I: Es que no lo muestra, ahí va. Ahora, se supone que utilizando ese producto quizá se pueda conseguir lo que nos muestra el anuncio. Ahora veremos lo que es, varios valores. ¿Sabes los tipos de planos? Si hay

movimientos de cámara...

S2: Sí, hay movimientos de cámara.

I: ¿Cuándo?

S2: Cuando, por ejemplo, la niña coge las pesas.

I: Sí, muy bien.

S2: Cuando juega el partido de rugby.

I: También.

S2: Y cuando todas las niñas salen con las pelotas de baloncesto corriendo.

I: Pues sí, perfecto, muy bien. ¿Comprarías el producto entonces?

S2: Sí.

I: ¿Por qué?

S2: Porque a lo mejor es para ayudar a las niñas, yo qué sé, para ayudar a las niñas a que les hagan caso y puedan jugar. Entonces, pues para ayudar.

I: ¿Una ventaja del producto sabes cuál podría ser?

S2: ¿Cuidar la higiene?

I: Sí. ¿Cuál sería el beneficio del producto? Vamos a ver letras y palabras, ¡hay tantos datos!

S2: Yo las frases que ponía cuando salía la pantalla azul las he analizado.

I: Muy bien, pues ahora las vamos a ver también, ¿vale? Cuéntame la trama. ¿De qué trata?

S2: Trata sobre niñas que quieren jugar a deportes que les gustan, pero no les dejan.

I: Muy bien. ¿Te sientes identificada con alguna de las niñas en particular más que con otras?

S2: Sí.

I: ¿Con quién?

S2: Con la de rugby porque es lo que se parece más al fútbol.

I: Y el fútbol normalmente, ¿qué es, un deporte de chicas o de chicos?

S2: De todo. Hombre, normalmente es de chicos.

I: Es de todos, por supuesto. Pero lo suelen jugar más los chicos. Vamos a empezar a verlo y vamos analizando. (*Play*) Si nos fijamos en la primera escena, la primera niña, con la que tú te sientes más identificada, según me has dicho, ¿empieza la cámara con un plano de cerca o de lejos?

S2: De cerca.

I: ¿Y pasa luego a un plano?

S2: De lejos.

I: Vale. Entonces, empezaría con un primer plano

—que se llama así—, y luego pasaría a un plano general. Primero, si nos fijamos aquí (*Replay*), ¿se puede ver quién tiene alrededor? Sabemos que tiene personas, ¿pero se sabe si son hombres o mujeres?

S2: No.

I: No, ¿verdad? Por tanto, no se sabe todavía a quien tiene al lado. Esta imagen, ¿qué te transmitiría si no supieras quién tiene al lado?

S2: Que puede jugar, que se está divirtiendo.

I: Sí, la cara desde luego es de diversión, no es de estárselo pasando mal ni mucho menos. ¿Y la cara te transmite algo más, aparte de diversión? Ten en cuenta que no sabes si está rodeada de niñas o niños. En ese momento no tanto, ¿no?

S2: No.

I: Vale. En este primer plano (*Replay*) contrastan dos colores, ¿verdad?

S2: El azul y el verde.

I: Incluso sus ojos van más con el azul. ¿Te transmiten algo esos colores? ¿Algún sentimiento? Si te transmiten, si no, nada. Lo que piensas.

S2: Un poquito de tristeza porque no les dejan jugar a lo que quieren. Y, por otro, de alegría porque cuando juega se divierte.

I: Vale. ¿Sabes lo que dice esta niña? (*Replay*)

S2: Que algunos niños hablan con ella para que juegue, pero no sé.

I: Vale, yo te lo digo.

S2: Es que lo primero que dice no lo sé, lo demás sí lo entiendo.

I: Te lo digo. (*Play*) Dice *I can't*.

S2: Que no puede jugar al rugby porque es una niña.

I: Muy bien. Y, sin embargo, ¿aquí qué está haciendo? Mira.

S2: Está jugando.

I: Sí, pero, ¿qué está haciendo exactamente?

S2: Tirar a la niña.

I: Derribando a su rival, ¿vale? Este es un primer plano. ¿Cómo sigue la música? (*Replay*)

S2: Empieza con palmas.

I: ¿Hasta el final de esta escena?

S2: Sí.

I: ¿A ti las palmadas qué te transmitían?

S2: Pues, a lo mejor que nos vengamos arriba, que no

nos rindamos.

I: Por ejemplo, muy bien. Claro, di lo que te venga a la cabeza, si es así. Esto no tiene una interpretación fija, cada uno lo interpreta de manera diferente. Por eso está tan estudiado todo. Vamos a ver los planos, ¿qué tipo de plano se presenta aquí?

S2: Primer plano.

I: Primer plano, muy bien, para luego pasar a...

S2: A un plano general.

I: Muy bien. Mira la cara de la chica en este primer plano.

S2: Está triste.

I: O podría estar también un poco...

S2: Como desanimada, un poquito.

I: Sí. (*Play*) ¿Entiendes lo que dice esta chica? Dice que algunas personas le dicen "chico".

S2: Sí, que le dicen que es un chico porque...

I: Por ser demasiado musculosa o por ponerse demasiado musculosa, pero fíjate la palabra *massive* con qué coincide.

S2: Levanta las pesas.

I: ¿Qué te dice el contraste entre la palabra *massive* y ese momento en que levanta las pesas? ¿Ves lo que han utilizado aquí? Nos muestran una dificultad y, ¿qué puedes ver?

S2: Que no le cuesta.

I: O que le cuesta quizá, pero...

S2: Pero que lo hace.

I: Pero la vence, ¿verdad?

S2: Sí.

I: Es el hecho de contrastar lo que te está...

S2: Lo que te está diciendo.

I: La sociedad incluso

S2: Con lo que aparece en la imagen.

I: Que es...

S2: Que la niña vence a las pesas.

I: Claro, es lo que ella...

S2: Hace.

I: Claro, lo que quiere hacer, lo que más desea. ¿Puede o no puede, como le dice la sociedad?

S2: Sí, puede.

I: Y la sociedad le dice que no. "*Massive*" y para arriba, y adelante, ¿vale? Este es el contraste que se está utilizando. De acuerdo, ¿esta chica de qué color va vestida?

S2: Va de negro.

I: Y ese color, ¿qué me dijiste que te transmitía?

S2: Tristeza.

I: Tristeza. En esta escena, ¿cómo sigue la música?

Vamos a ver si se añade algo más. (*Replay*)

S2: ¿Como sonidos de platos?

I: ¿Te ha parecido también? Creo que siguen siendo las palmadas de antes, lo que pasa es que quizá las intensifican un poco más.

S2: Las hacen como más fuertes.

I: ¿Te transmite algo que sea un poco más fuerte? Cada vez va creciendo en intensidad, ¿no?

S2: Que cada vez, digamos, les dan más ánimo.

I: Puede ser, muy bien, perfecto. Entonces las palmadas dicen que significan ánimo. Vamos a pasar a la tercera chica que muestra el anuncio. ¿Con qué tipo de plano empezamos aquí?

S2: General.

I: Plano general. Para luego pasar a...

S2: A un plano principal.

I: Sí, a un primer plano, muy bien. En este plano general, ¿de qué colores va vestida esta niña?

S2: Gris y negro, y blanco un poquito.

I: Sí, es un gris. ¿y algo más te llama la atención? Aparte del negro de la parte de abajo, ¿qué hay en la parte de arriba además del gris?

S2: El rosita.

I: El rosa. ¿Estos dos colores te transmiten algo? El rosa normalmente, ¿de quién es?

S2: De las niñas.

I: ¿Sabes lo que dice la niña? Vamos a verlo. (*Play*)

S2: ¿Que le gustan las cosas exóticas?

I: Dice que la gente le dice que tiene que ser femenina: *girly*.

S2: ¡Ah!

I: Viendo esta chica, ¿va femenina?

S2: Bueno.

I: Se podría decir que porque es niña, es femenina. Pero es curioso que nos van hablando las palabras y también las imágenes. *Girly*, femenina, y la palabra tiene su tira rosa, es lo que te quiero mostrar, en menor medida que el gris. Por eso te pregunto, ¿qué te dice ese contraste entre gris y rosa? Es mucho más gris que rosa.

S2: Sí.

I: ¿Te dice algo? Si te transmite algo, si no, nada.

S2: Como más masculina que femenina.

I: ¿Y el gris te dice algo? Porque el negro me decías que te transmitía tristeza.

S2: No sé, que...

I: Que le tienen que gustar ciertas cosas, *certain things*, también. Y fíjate ahora (*Play*). ¿Esta mirada te dice algo?

S2: Está mirando como a la gente.

I: Bueno, ahí no hay nadie, parece.

S2: Sí, pero que está como pensando.

I: Muy bien, se está concentrando, ahí va, en el objetivo que quiere cumplir. (*Play*) ¿Y esta imagen de espaldas?

S2: Está tirando la bola.

I: Sí, pero (*Play*) ahora, por ejemplo, ¿te dice algo esta imagen de la niña?

S2: Que hace lo que quiere.

I: Muy bien, por ejemplo, mira la pelota de lejos. Antes solo se veía la cabeza, no sabíamos si era niño o niña. Luego, cuando ha caído la cola, es cuando sabemos que es una niña. Y fíjate lo lejos que está llegando, ¿entiendes? Te tienes que fijar en todos los detalles, ¿vale? Seguimos. (*Play*) Dime algo de las palabras y de las letras tú solita.

S2: Que en la pubertad, la confidencia de las niñas se desploma.

I: Muy bien, la confianza. Y de los colores, ¿qué me dirías? ¿Qué te transmite el azul? El celeste, azul al fin y al cabo.

S2: Pues los colores, como antes. Lo de antes, tristeza pero alegría a la vez. Por un lado, porque no pueden hacer lo que quieren, y por otro porque al final lo van a conseguir.

I: De acuerdo. El producto, *always*, ¿qué se supone que da?

S2: Seguridad.

I: Confianza, muy bien. Es lo que quieren transmitir, tanto a través del producto como a través del anuncio. Luego lo han enfocado de otra manera. Entonces, mira lo que sigue (*Play*). Aquí hay unas letras que se cuelan, ¿qué significan?

S2: Que se quitan de los deportes.

I: Muy bien. ¿Cuántas se quitan?

S2: Muchas.

I: La mitad, ¿vale?, *half* significa mitad, como *half past*, y media, la mitad del reloj, ¿vale? Las dos letras que aparecen en blanco curiosamente son *half* y *quit*, ¿por qué aparecen en ese color? ¿qué te transmite ese blanco?

S2: Que hay muchas niñas que se quitan por culpa de que no les, digamos, que, ¿cómo te lo explico?

I: No te preocupes. ¿Y el color te dice algo respecto al contraste?

S2: Esas son las palabras más importantes.

I: Vale, ¿y por eso las resaltan en ese color?

S2: Sí.

I: Vale, seguimos con otra escena. (*Play*) ¿Por aquí la música sigue igual?

S2: No, ahora se une como un piano eléctrico o algo de eso.

I: Fíjate, yo he notado aquí un efecto sonoro, a ver si lo notas. (*Replay*)

S2: Como un bombo o algo grande.

I: Sí, al principio del piano, y ha sido precisamente cuando la niña decía... (*Replay*)

S2: Cuando le tira la pelota y se ve la pelota.

I: Sí, o incluso cuando pasa a...

S2: Cuando pasa a las letras.

I: A las letras más concretamente, sí. Ha coincidido con el principio de la frase de la niña. ¿Para qué han hecho ese cambio de sonido de repente?

S2: Para que se animen.

I: Sí, y en relación con la imagen, ¿para qué lo han hecho? Es decir, tú ves la imagen y, de repente, escuchas.

S2: ¡Ah!, pues cómo la pelota cae, no sé.

I: Dilo, di lo que pienses, no hay una respuesta. Yo intento sacar todo lo que pueda, pero...

S2: Como cuando la pelota cae al suelo y se cambia todo.

I: Se cambia, ¿por qué? No sales, pero ¿piensas que está relacionada con algo del deporte también?

S2: Sí.

I: Sabes, normalmente la imagen va asociada al sonido. Entonces, en este caso, la imagen ha cambiado, el sonido ha cambiado para hacer...

S2: Hincapié.

I: En que te fijas, ¿en qué? En esa frase, ¿no? Al fin y al cabo, esa frase es...

S2: Importante.

I: Es importante, es lo que nos está guiando, lo que nos están diciendo a través del anuncio y lo que el producto quiere transmitir, ¿vale? Seguimos. (*Play*) Esta es francesa, pero ¿entiendes los subtítulos en inglés?

S2: Sí.

I: ¿Qué dicen?

S2: Dice que algunas personas le dicen, le decían que fuese así, una asistente de tienda.

I: Perfecto. ¿Con qué plano empieza la escena?

S2: Primero.

I: Con un primer plano, muy bien. ¿Y pasa a algún otro plano? Vamos a ver (*Play*).

S2: No.

I: No, esta escena no pasa a ningún otro plano, muy bien. (*Play*) Y, ¿qué te transmite esta niña? Fíjate en su mirada, en todo.

S2: Está como luchando por sus cosas, por lo que le gusta.

I: Sí, ¿te transmite algo su mirada? Si alguien te pusiese esa cara, ¿cómo dirías que se siente esa persona?

S2: Mal.

I: Sí. ¿Por qué?

S2: Porque le decían que fuese asistente de tienda.

I: Vale, y ese casco y esos guantes, ¿qué impresión te dan?

S2: Que quiere ser boxeadora.

I: Sí. ¿Y te dan alguna otra impresión? ¿Ese color rojo y ese negro? Tú miras a la niña y dices...

S2: Que está triste.

I: Ahí va. Y tiene puesto el casco y los guantes de boxeadora, ¿qué te transmiten ese casco y esos guantes?

S2: ¿Que se está protegiendo?

I: Sí, pero, ¿tú te pondrías eso?

S2: No.

I: Hombre, es su equipamiento, pero, ¿la ves de alguna manera?

S2: Está como triste.

I: Y lo que nos está diciendo también, y el casco...

S2: ¿Para protegerse?

I: Sí. ¿Qué se le ve a la niña solamente?

S2: La nariz y los ojos.

I: Sí, prácticamente, un poco la boca. ¿De qué puede estar protegiéndose?

S2: De un puñetazo.

I: ¿Y en la vida?

S2: De las lecciones, de lo que le dicen los niños y las cosas, y la gente que no puede.

I: Claro. Está como metida en el casco. Puede simbolizar ese casco estar metida en otro sitio para defenderse, como estamos diciendo. ¿Está metida en qué?

S2: En su cabeza.

I: En sus pensamientos o en sus deseos también. ¿No me puedes decir nada de los colores, del negro o del rojo, que es nuevo aquí? No. Venga, pues seguimos. (Play) Al final ha hecho así. La primera escena no es la misma, ahora la vemos diferente. Ha cambiado. ¿Qué ha pasado?

S2: Se ha puesto como más contenta.

I: ¿Y más qué? Venga, no tengas miedo.

S2: No sé.

I: Cuando das un golpe, ¿qué pasa? ¿Qué estás haciendo?

S2: Pelear.

I: Por ejemplo. Y este es su sueño, ¿o no?

S2: Sí.

I: Por tanto, al principio nos decía una cosa cuando hablaba, ¿de qué?

S2: Sí, estaba triste porque decían que fuese asistente de tienda.

I: Y luego, cuando alguien te hace así (Simulo practicar *boxing* frente a la cámara), ¿tú que piensas si lo hace frente a tu cara?

S2: Que me quiere pegar. (Risas)

I: Ahí va, que ¡cuidadito!, que yo voy a ir a por todas. Fíjate en los detalles, sé que los sabes. (Play) ¿Qué dice aquí?

S2: Que siempre quiere que permanezcan las niñas jugando.

I: Muy bien. ¿Tiene doble sentido, como antes decíamos, con la otra frase que traducimos?

S2: ¿Qué doble sentido?

I: ¿Recuerdas que decíamos que tenía doble sentido si lo traducíamos de una manera o de otra?

S2: Ah, pues no sé.

I: Tradúcelo de nuevo, ¿qué has dicho?

S2: Siempre quiere que permanezcan las niñas jugando.

I: “Siempre”, ¿qué es?

S2: La marca.

I: La marca quiere eso. Y siempre también se puede traducir por...

S2: *Always*.

I: Por “Siempre se quiere que las niñas...”

S2: Sigán jugando.

I: Tiene doble sentido “*always*”, “siempre”. (Play)

S2: Porque, digamos, los deportes mantienen la “confidencia” de las niñas.

I: Confianza, muy bien. Antes había otra palabra que aparecía en blanco, ¿cuál era?

S2: La marca.

I: La marca, “*always*”, muy bien. Y ahora, ¿cuál nos aparece en blanco?

S2: La de “confidencia”.

I: ¿Por qué? Dos cosas que son iguales, ¿por qué será? Pon las dos palabras juntas.

S2: ¡Ah!, que siempre “confidencia”.

I: Siempre qué, dime.

S2: Siempre “confidencia”.

I: Confian...

S2: Eso, confianza.

I: Y eso, ¿qué te dice?

S2: Pues que siempre confiemos en lo que queremos.

I: Claro, ¿y la marca con qué se asocia entonces, como decíamos?

S2: Con la confianza de las niñas.

I: Eso es lo que quiere transmitir, ¿vale?

S2: Vale.

I: Entonces, ¿cuál es una ventaja de este producto?

S2: Que la confianza de las niñas...

I: ¿Qué hace con la confianza?

S2: Que la mantiene.

I: Que la mantiene. Muy bien, ahí quería llegar. Seguimos. (Replay) ¿Entiendes lo que le han preguntado a la chica? Dice: “¿Qué le dirías a una chica que piense en dejarlo?”

S2: Que no lo deje.

I: Eso, y ella le responde: “No lo dejes”. ¿Tú has visto un cambio de actitud entre las niñas de las escenas anteriores y estas niñas que ahora van a aparecer?

S2: Sí, ahora están más contentas.

I: Muy bien. A raíz de esa pregunta parece que se

muestran con una actitud diferente. Es lo que tú has dicho, como más contentas. Mira su cara, ¿qué plano es este?

S2: Plano general.

I: Plano general. Y luego pasaría, ¿a qué?

S2: A un primer plano.

I: A un primer plano, muy bien. El balón naranja, ¿qué te dice? El que tiene en la mano. ¿Por qué crees que lo tiene en la mano?

S2: Porque ha estado jugando.

I: No sé, podría haberlo dejado en algún sitio.

S2: ¿Para animar a que jueguen?

I: Puede ser, muy bien. ¿Algo más? Por ejemplo, ¿qué te transmite el azul? Que es lo que más se aprecia aquí.

S2: Pues ahora está alegre, alegría.

I: Alegría, ¿algo más?

S2: Fuerza.

I: Muy bien, venga, sigue.

S2: Lucha.

I: Muy bien. ¿Tú no crees que esa niña, si somos los espectadores y estuviéramos interactuando con ella -porque quien hace la pregunta está detrás de la cámara y nosotros estamos detrás de la cámara-, no piensas que lo tiene en la mano...

S2: ¿Para animar?

I: ¿Para animar a qué?

S2: ¿A que nadie lo deje?

I: ¿A que nadie lo deje?

S2: Animar a que las niñas que se quieren quitar, no lo dejen.

I: Muy bien. Y si supiera ella que nosotros estamos detrás de la cámara, ¿qué podría hacer ella con ese balón?

S2: Encestarlo.

I: Ella. Cuando tienes un balón así en baloncesto, ¿qué vas a hacer?

S2: Tirar.

I: ¿A dónde?

S2: A canasta.

I: Puede que tires a canasta o puede que tires a...

S2: A pasarla a un compañero.

I: A pasarla a un compañero. No es que esté en posición tampoco, pero es cierto que el balón tampoco está reposando, sino que lo tiene aquí,

¿vale? Es como si a nosotros nos estuviera haciendo partícipes. "Te paso el balón" y, ¿qué tenemos que hacer nosotros si "nos pasase el balón"? El balón, ¿qué podría simbolizar? ¿Nuestro turno de qué?

S2: Nuestro turno de jugar, de empezar a hacer lo que queremos.

I: Entonces, ¿qué simboliza?

S2: Alegría, que es nuestro turno de empezar a jugar, si queremos.

I: Y jugar, ¿qué significa en este caso?

S2: Pues pasar el balón.

I: Sí, pero a mí me tira el balón y yo no quiero jugar al baloncesto. Si te tiran el balón, te entran ganas de...

S2: De jugar, digamos.

I: Sí, pero no me refiero a jugar al baloncesto en sí.

S2: Sí, jugar con ella.

I: Ni con ella siquiera, sería como de seguir ¿con qué?

S2: Seguir el sueño.

I: Claro, de cada uno, ¿no? Seguir con lo que cada uno quiere, ¿vale? Eso significaría. ¿Dónde ves el color naranja, por ejemplo, en la naturaleza?

S2: En el sol.

I: Por ejemplo. Y, ¿cómo está el sol en temperatura?

S2: Muy caliente.

I: Por eso te digo. Y el calor es como en...

S2: Energía.

I: Por ejemplo, es sentimiento también, ¿entiendes?

S2: Sí.

I: Nos está diciendo: "Animo, échale valor y adelante". Fíjate en la ropa, ¿hay alguna niña del anuncio que cumpla con el prototipo de vemos normalmente en el resto de anuncios, muy arreglada?

S2: No.

I: Ninguna, ¿verdad?

S2: Ninguna.

I: Todas se muestran en su contexto, ¿con qué?

S2: Con un chándal y todo eso, sí.

I: Completamente diferente. En este caso la sudadera está...

S2: Desabrochada.

I: Muy bien, ¿y el pelo?

S2: El pelo, con una coleta.

I: Espera que nos fijemos más. ¿Cómo está el pelo? (*Replay*)

S2: Está como despeinado.

I: Muy bien, ¿qué nos quiere decir con eso?

S2: Que no hace falta ir arreglada para, digamos, ser perfecta.

I: Y antes, ¿qué ha podido estar haciendo esta niña?

S2: Jugar.

I: Claro, si no, no estaría así. Aparte, en la cara también se nota que ha jugado. ¿En qué se nota?

S2: Que está colorada.

I: Claro, los dos coloretes que tiene. Dijimos que la música iba cobrando fuerza, intensidad. Vamos a ver. (*Replay*) Ahora aparece otra niña. Esta nueva niña, ¿qué nuevo color incorpora a todo lo que veíamos antes?

S2: El morado.

I: ¿El morado te dice algo? Algo de los valores que estamos viendo.

S2: Sí, que sigue luchando aunque le digan lo que sea.

I: ¿Recuerdas lo que decía? (*Replay*).

S2: Sí, que ella piensa que una niña puede jugar a todo lo que quiera.

I: Ahí va. Fíjate en la música. (*Replay*) Ha habido un cambio.

S2: ¿Una batería? (*Replay*) Sí, ahora como se ha quedado con otro sonido parado, ¿un piano?

I: Fíjate bien. (*Replay*)

S2: ¿Cómo un órgano?

I: Es uno de cuerda.

S2: ¿Un violín?

I: Sí. Además, no lo han dejado estático, ¿para qué?

S2: Para darle volumen a la canción, a las niñas.

I: ¿Y para darle qué más a las niñas?

S2: Esperanza, ánimo.

I: Muy bien. Fíjate en las palabras de las niñas, las que acompaña el violín. (*Play*) ¿Empieza a tocar el violín en qué palabra o en qué frase?

S2: En “*Want to play*”.

I: “*Anything*”, muy bien. Y, además, permanece hasta el final de la frase, “cualquier cosa”, a todo lo que quieran.

S2: A todo lo que quieran jugar.

I: Es como enfatizar esa frase. Como decir: “Tú puedes hacer...”

S2: Todo lo que quieras.

I: Muy bien. A partir de ese momento, de que la cámara le ha formulado la pregunta a la niña, se ve

otra actitud en ellas, por lo menos se ven escenas diferentes.

S2: Sí, más alegres.

I: Sí. ¿Escenas de qué? (*Replay*)

S2: Que marcan un punto, digamos, que ganan.

I: Muy bien, de triunfo, de esfuerzo, luchando por lo que quieren.

S2: Están luchando por lo que quieren.

I: Y, ¿esta niña qué decía? (*Play*) Que pueden...

S2: Que pueden jugar al rugby.

I: Y ser alguien importante en el equipo, pero lo principal es eso. Fíjate, por favor, en esta escena. ¿Qué hay a la derecha de la niña, a la izquierda de la pantalla?

S2: Sí, hay una valla.

I: Vale, y en ese otro lado, ¿qué se ve al fondo? En el lado derecho.

S2: Es que no sé cómo explicarlo.

I: Venga, inténtalo.

S2: Como una valla grande.

I: Una valla grande, sí. ¿Dónde está?

S2: Está al final.

I: Por aquí sigue, ¿verdad?

S2: Sí.

I: Y por aquí, ¿qué pasa?

S2: Que se corta.

I: Se corta y, ¿qué hay?

S2: Hay como, es que no sé como explicártelo.

I: Pero si es muy fácil. Dímelo, ¿qué es esto? ¿qué hay?

S2: Un tubo.

I: ¿Por un tubo se puede pasar?

S2: No.

I: ¿Y por ahí podrías pasar?

S2: Por ahí, sí.

I: Muy bien.

S2: Como un puente.

I: Sí, se puede pasar. ¿Y por aquí?

S2: No.

I: Vale, entonces nos dividen la pantalla en dos partes. Esta parte, ¿qué simbolizaría?

S2: Que, digamos, no puede pasar porque, que la tienen retenida.

I: ¿De qué manera? ¿Retenida en qué sentido?

S2: Que no la dejan jugar a lo que quiere, no le dejan

bajar a jugar.

I: Sí. Fíjate, esta parte de la valla coincide ¿con qué zona?

S2: Con la pista.

I: Y cuando leemos un cómic o cualquier texto, ¿lo hacemos de derecha a izquierda o de izquierda a derecha?

S2: De izquierda a derecha.

I: Por tanto, esto en un cómic, por ejemplo, viene a ser, ¿qué: presente, pasado o futuro?

S2: Pasado.

I: Vale, ¿Y esta parte coincide con el...?

S2: Presente, y después con el futuro.

I: ¿Y qué vemos en el futuro?

S2: Que ya la dejan pasar porque hay un camino donde puede salir.

I: La valla parece que esté en primer plano. Y el camino, ¿dónde aparece?

S2: A lo lejos.

I: A lo lejos, de fondo. Entonces esta niña puede perfectamente en un futuro...

S2: Jugar a lo que quiere.

I: Recorrer ese camino. Hay una puerta abierta que se ve ahí al fondo, incluso cambia el color. ¿Qué color es este?

S2: Este es azul.

I: ¿Y aquel?

S2: Aquel es verde.

I: Eso, ¿qué significa?

S2: Pues que de la tristeza de que no puede jugar, pasa a la alegría de poder jugar. Y que sale por el camino hacia la pista.

I: ¿Y por qué le han puesto a la niña camiseta azul, y un poquitín solo de ...?

S2: Negro, un poquito, porque está triste ahora mismo.

I: Vale. Y el azul de la camiseta, ¿qué te transmite?

S2: Hombre, el negro, tristeza porque no puede, pero el azul ya va como siendo más clarito, como, a ver, que cada vez le dejan jugar más.

I: Sí, seguimos. (Play) ¿Qué dice?

S2: Que tú decides lo que quieres jugar.

I: Vale, "Tú mereces". Así que no permitas que nadie...

S2: Que nadie te aconseje lo que haces.

I: Lo que tienes que hacer. Vale, fíjate en el efecto sonoro. ¿Qué instrumento han metido? (Replay)

S2: Va creciendo.

I: Va creciendo, muy bien, pero han metido...

S2: La batería.

I: Muy bien, una batería, un golpe bastante fuerte, ahí va, de percusión. Es más, lo han puesto justo...

S2: Justo cuando cambia la imagen.

I: En el cambio de escena, ahí va, sí, y va creciendo como tú dices. Muy bien. ¿Qué me puedes decir de esta escena? (Play)

S2: Que ya le dejan jugar, que ya puede jugar cuando quiere.

I: Colores: amarillo y azul.

S2: Amarillo alegría, porque ya pueden jugar, y hacen lo que quieren.

I: ¿Y algo más que alegría? El azul también te transmitía alegría.

S2: Bueno, el amarillo como que ya han conseguido lo que quieren. Y el azul que todavía están por conseguirlo.

I: Vale, de acuerdo. Entonces, ¿qué me puedes decir de la camiseta de la niña azul con un poco amarillo?

S2: Que lo va consiguiendo, cada vez va jugando más.

I: Ahí va, está en proceso. ¿Qué plano se nos muestra?

S2: General.

I: Y dentro del plano general, ¿qué vemos en esta escena?

S2: Hombre, lo que más se resalta es la niña del balón.

I: Claro, precisamente es ella. ¿Qué está haciendo?

S2: Bota el balón, correr.

I: Pero las demás también están corriendo. ¿Hay alguna diferencia entre las demás y ella?

S2: Ella está botando el balón, va con un balón.

I: Sí, pero ¿hay alguna diferencia? ¿Cuál es el personaje principal en esta escena y cuáles serían los secundarios?

S2: Hombre, el principal es ella.

I: ¿Por qué?

S2: Porque está jugando.

I: Imagínate que nosotros hubiéramos conocido en vez de a esta niña, a esta otra. Sin embargo, cuando vemos esta escena, ¿cuál es el personaje principal?

S2: Ella.

I: Ella, claro. Sigue siendo ella igualmente.

S2: Lo que pasa que hay más niños.

I: Hay más niñas. Pero, ¿ella se distingue de las

demás? ¿Por qué?

S2: Porque es la que más lucha.

I: Muy bien, o por lo menos la que está obteniendo mayor rendimiento ahí. Vamos a la escena final y me dices qué te transmite. (*Play*)

S2: Que está luchando por sus sueños, está corriendo detrás de sus sueños. Y no lo va a dejar hasta que lo consiga.

I: Sí. Fíjate, esta niña está corriendo. ¿La pista es abierta o cerrada? ¿Está al aire libre o está dentro de un sitio?

S2: Está dentro de un sitio.

I: Vale, ¿podían haberla puesto al aire libre?

S2: Sí.

I: El atletismo se puede hacer en cualquier sitio, ¿verdad? ¿Por qué crees que la han puesto ahí?

S2: Para que nadie las vea. No, es que no sé.

I: Fíjate en todos los detalles. Mira los tubos, que esté dentro de un sitio. Venga, dime algo. Ten en cuenta que nos han puesto un lugar cerrado pero, a pesar de todo, ¿te da fobia este lugar, a pesar de ser cerrado?

S2: No, es amplio.

I: Es amplio, ¿verdad? Y, aparte, ¿es todo oscuro?

S2: No.

I: ¿Cómo es?

S2: Hay ventanas, entonces hay claridad.

I: Muy bien. Entonces decíamos que la parte positiva suele estar aquí (señalando la parte derecha de la pantalla), decíamos que la negativa suele estar aquí (señalando la parte izquierda de la pantalla), ¿vale? Dime, ¿qué pasa ahí?

S2: Allí, que no hay ventanas, hay más oscuridad, es como el pasado.

I: ¿Hacia dónde corre la niña?

S2: La niña corre, digamos, hacia la claridad, hacia el futuro.

I: Fíjate en las luces, ¿cómo están?

S2: Están apagadas.

I: Están apagadas, lo que significa que entra...

S2: Que entra claridad.

I: Suficiente claridad. ¿De qué color es el suelo?

S2: Rojo, burdeos.

I: Sí, un poco más clarito también por aquí. ¿Tú cómo lo ves?

S2: Sí, tiene unas rayas blancas.

I: Sí, ¿las ves blancas?

S2: Es que son como grises.

I: Yo las veo de otro color. ¿Tú no distingues aquí un colorcito rosa, como más clarito?

S2: Hombre, es más clarito.

I: ¿Llega a ser rosa, como un rosa raro?

S2: Sí, un rosa raro.

I: ¿Qué podría simbolizar que esta niña pisase sobre el rosa?

S2: Que se siente femenina al correr, que por mucho que haga deportes que normalmente son de niños, se siente femenina.

I: Vale. Ves que las luces están apagadas, que no entra demasiada claridad. ¿Qué momento del día crees que puede simbolizar lo que hay fuera?

S2: Pues por la mañana.

I: Por la mañana, cuando está...

S2: Cuando está el sol, digamos, brillando.

I: Amaneciendo. Eso, ¿qué puede significar ahí?

S2: Que falta poco para conseguir, digamos, lo que quiere.

I: Vale. Está amaneciendo no solo aquí, sino también en su vida, como dices. Decíamos que la música cada vez con más intensidad. Vamos a ver cómo termina la música. (*Replay*)

S2: Pues, digamos, la batería da un golpe fuerte y después se queda como el violín ahí, planito, escuchándose un poquito. (Risitas)

I: (*Replay*) Digamos que se queda como un poco el eco, el sonido que queda después de haber apagado todo, porque termina fuerte. ¿Lo ves? ¿Con qué termina?

S2: Sí, termina con, digamos, una batería.

I: Un golpe de batería, perfecto. ¿Qué te dice el sonido que queda?

S2: Que no se ha terminado todavía.

I: Que no se ha terminado no solo en el anuncio. Si lo trasladas a tu vida, ¿qué puede significar? Que se queda...

S2: ¿Cómo te lo explico? Que se queda ahí la chispilla de que sigas.

I: Sí, muy bien, que lo que quiere este anuncio es que esto...

S2: Que siga, que no se acabe.

- I: Que no se acabe ahí, perfecto, que no se acabe al final del anuncio, sino que sirva para algo en tu vida, que te transmita algo. Mira, estas letras de aquí seguro las has analizado, ¿verdad? Porque conociéndote. Dime, porque nos muestran ya el final del anuncio.
- S2: Sí, digamos que, que actúes en el mundo, que quieras jugar como una niña.
- I: Que muestres al mundo cómo...
- S2: Cómo se juega como una niña.
- I: "Like a girl", "Como una niña", pero, ¿tú consideras que tú juegas como una niña o uno juega como un niño?
- S2: No.
- I: ¿Entonces?
- S2: Que sigas jugando, digamos, como juegas de verdad.
- I: Claro. Tú consideras que todos jugamos igual, ¿no? Que no por ser niña...
- S2: Claro, no por ser niña tienes que jugar peor.
- I: De una manera, o mejor, da igual. ¿Qué te transmite esta niña? Está corriendo.
- S2: Que lucha por sus sueños, que está corriendo tras ellos para conseguirlos.
- I: Vale. ¿Esto por qué lo han puesto en blanco? ¿Recuerdas las palabras que estaban en blanco? Estaba "Always".
- S2: Sí, digamos las más importantes.
- I: La confi...
- S2: La confianza de la niña.
- I: Y también estaba esto: "Como una niña". Esto es un *hashtag*, ¿sabes lo que es? Es un enlace que normalmente con esto, con la almohadilla, se suele colocar en algunas aplicaciones como *twitter* y te busca todo lo que esté relacionado con esto y, si lo buscas, te lleva precisamente al sitio donde está esta publicidad, ¿vale? Bueno, lo vamos a dejar aquí. Muy bien.

Análisis del anuncio S3

- I: ¿Cómo has encontrado el anuncio?
- S3: Pues porque me gustaba ese tipo de móviles y vi el anuncio en la televisión y después lo encontré por *YouTube* y me gustó mucho y lo elegí.
- I: Vale, y, ¿lo has elegido por el iPhone, porque te

gustan los productos Apple o por... ?

- S3: Sí, y aparte, que lo he visto muy chulo y interesante.
- I: ¿Dudaste entre este y algún otro?
- S3: No.
- I: No. Lo tuviste claro. ¿Lo habías visto en televisión o algo?
- S3: Había visto otro que era de un hombre que se tiraba a una piscina y veía como que era acuático, pero.
- I: ¿Era también del iPhone?
- S3: Sí, era igual, y del iPhone 7 también. Y entonces pues estuve buscando de esos y me salió ese porque lo había salido algunas veces buscando música y no lo había visto entero, pero digo: "Bueno, voy a buscarlo" y, cuando lo vi, pues me gustó mucho.
- I: ¿Y has pedido consejo a alguien antes o tú te has ido directamente a buscarlo?
- S3: Sí, me he ido directamente. Me puse en mi ordenador y lo busqué.
- I: Bueno, cuéntame en general de qué va el anuncio, cuéntame la trama del anuncio.
- S3: Pues es de una ciudad como que está muy triste y ahora entonces empiezan a salir globos de colores para alegrar la ciudad y alegrar las cosas y empiezan a meterse por las casas y eso, a darle color, y entonces anuncia el teléfono de que tiene mucha imaginación y que hay que estar feliz.
- I: Esta va a ser una gran entrevista. (Risas) ¿Qué producto se anuncia?
- S3: Un teléfono móvil.
- I: Vale. ¿Cuál es la marca del producto?
- S3: Apple.
- I: Muy bien. ¿Cómo es el producto?
- S3: Pues chulo y divertido. Es un teléfono, y.
- I: ¿Para qué sirve?
- S3: Pues para mandar un mensaje, ver vídeos chulos y divertidos, para reírse y para hablar con tus familiares y amigos.
- I: Y yo te pregunto, viendo el anuncio como lo acabamos de ver, ¿cuál es el valor añadido que Apple quiere hacer resaltar en este anuncio respecto a sus otros aparatos anteriores?
- S3: Pues darle saber al móvil que tiene mucha imaginación, de que un móvil no es solo para estar enganchado viendo vídeos y cosas, sino que sirve

también para otras cosas.

I: Muy bien. ¿Eso se explica en el anuncio?

S3: Sí, la imaginación con los colores, sí, para que tú con los globos imagines las cosas.

I: Muy bien. ¿A quién va dirigido este anuncio?

S3: Pues a las personas de la ciudad que están tristes, para darles color y alegría.

I: Normalmente cuando pensamos: “¿A quién va dirigido?”, solemos sobre todo fijarnos en los protagonistas, ¿vale? Vamos a ver, es lo que tú dices, por supuesto, pero vamos a ver, en este caso, ¿quiénes son los protagonistas?

S3: Sí, es una mujer que es su cumpleaños y no está alegre ni nada porque la ciudad es muy triste y entonces pues ya meten los globos de colores y tiene el *iPhone* y le dan las felicidades.

I: Muy bien. ¿Cómo son las personas que intervienen en el anuncio?

S3: Pues tristes hasta que ven los globos de colores y se ponen alegres.

I: Pero, ¿se muestran muchas personas? ¿vemos muchas por ahí?

S3: No, no se ven muchas. Se ven algunas, pero no.

I: ¿Quiénes recuerdas que se vean? Ahora vemos escena por escena, no te preocupes.

S3: Se ve una mujer anciana pues haciendo cosas, mirando por la ciudad y triste, y vienen los globos y se alegra. La mujer, que es su cumpleaños, y personas paseando.

I: Vale. ¿Descubriste efectos sonoros?

S3: No.

I: Eso lo veremos ahora también, no te preocupes. ¿Y las letras y palabras? Tamaño y color, ¿recuerdas algo así general? De todos modos, ahora lo vamos a ver.

S3: Sí, al final, cuando ya están todos los globos reunidos, se ve diciendo en inglés blanco así de colores para que se viera mejor la letra que el móvil tiene imaginación y que no es solo para ver vídeos y para estar enganchado.

I: Muy bien. ¿Crees que el producto funciona tal como lo muestra el anuncio?

S3: Sí.

I: ¿Por qué?

S3: Porque he visto marcas de eso y se sabe que es una

buena marca.

I: Muy bien. ¿Qué tipo de planos utiliza? ¿Sabes si hay movimientos de cámara? ¿Cuáles son y para qué utilizaron esos movimientos quizá?

S3: Para darle más alegría y para que sea más vistoso, y más para que la gente se anime más a verlo y a comprar ese producto.

I: Muy bien, para llamar la atención, perfecto. ¿Recuerdas la frase más importante del anuncio?

S3: No. (Risas)

I: La vamos a ver al final, ¿vale? No te preocupes, a ver cuál es. ¿Te apetece comprar el producto cuando lo ves, el anuncio?

S3: Sí.

I: ¿Sabrías decirme un beneficio o una ventaja del producto?

S3: Pues que se ha demostrado que es un buen producto, y entonces, pues sí.

I: Pero, ¿la ventaja que tiene este respecto a los demás? Ya sabes lo que decía. ¿Qué es lo que añade respecto a los demás? Vemos que la protagonista, ¿qué es lo que recibe?

S3: Las felicitaciones por su cumpleaños.

I: ¿Eso se puede hacer con los otros móviles?

S3: No, yo creo que no.

I: Claro, ahí va. Eso es, ¿sabes?, como un valor añadido.

S3: Porque otras marcas de teléfonos han intentado hacer cosas y al final han fallado los móviles, y no han sabido hacerlo como esta marca.

I: Muy bien. ¿Sabes algo de la canción? No, nada de nada, ¿no?

S3: No.

I: (*Play*) Aquí, en la primera escena, lo primero que nos encontramos, un globo rojo. ¿Qué tiene el globo rojo?

S3: Pues amor y alegría.

I: Muy bien, por eso es rojo. ¿Por qué un globo? Pregunto, si se te ocurre algo, si no, nada. ¿Qué crees que han querido simbolizar? De ese color, ya me lo has dicho. Y, ¿por qué un globo?

S3: Porque un globo puede recorrer muchos sitios y siempre que ves un globo dices: “¡Anda, un globo!” paseando por ahí porque se ha ido para arriba o algo así. Siempre te das cuenta.

I: Sí, es verdad. Y tú ves un globo y lo que tú has dicho, ¿qué te sugiere siempre? No sé.

S3: Siempre, depende de cómo sea, yo qué sé, si es un globo de una muñeca dices: “¡Anda, la muñeca no sé qué!”.

I: Sí, pero es lo que tú dices, que siempre te llama la atención, ¿verdad?

S3: Sí, un globo siempre llama la atención, y.

I: Y. ¡Ay, perdona! ¿Qué me querías decir?

S3: Y más si es rojo. (Risas)

I: Muy bien. ¿Alguna característica de este globo que tú digas: “Mira, tiene esto”?

S3: No lo sé.

I: Mira por la parte de abajo, ¿qué tiene? Ahí cuelga algo, ¿no?

S3: Sí, como un hilo.

I: Vale. ¿Qué te sugiere que tenga un hilo debajo este globo? Mira.

S3: Pues como una persona o algo.

I: ¿Sí? Normalmente cuando un globo tiene un hilo colgando, ¿qué quiere decir?

S3: Pues que puedes agarrarlo.

I: Sí, y si está suelto, ¿qué ha pasado?

S3: Pues que se le ha escapado. (Risas)

I: Ahí va. Da la impresión esa, ¿verdad? Que se ha escapado.

S3: Sí, que se ha escapado y da la impresión como que se hubiese escapado por sí mismo para darle alegría a la gente.

I: Sí. Mira, se refleja incluso.

S3: Sí.

I: Cuando se refleja algo, ¿significa que está oscuro o esta claro? ¿Hay claridad u oscuridad, cuando algo se refleja?

S3: Claridad.

I: Claridad, tiene que haber claridad, ¿vale? Si no. ¿El cielo cómo está? ¿Está muy claro?

S3: No, está como grisáceo o así.

I: Ahí va, pero a pesar de todo hay claridad suficiente para que el globo se refleje, ¿vale?

S3: Vale.

I: Entonces, sale de una ventana. ¿De qué color es la ventana?

S3: Blanca.

I: Blanca. ¿Por qué crees que puede salir de una casa

ese globo?

S3: Porque estará un niño jugando o algo y se le habrá escapado.

I: ¿Crees que puede simbolizar algo ese globo después de haber visto el anuncio entero?

S3: No lo sé, la verdad.

I: Bueno, ahora lo seguimos analizando, no te preocupes. ¿Aquí predominan qué colores?

S3: Colores apagados, de tristeza.

I: ¿Te sugieren algo estos colores? ¿Te transmiten algo?

S3: Sí, como alegría, que está todo muy triste y de pronto sale ahí un globo de colores.

I: Eso, te transmite el rojo la alegría.

S3: La alegría y el amor, porque como es rojo.

I: Vale, vamos a seguir. (*Play*) Vamos a ver, ¿qué hay? Cuéntame.

S3: Pues hay una casa que está como en una zona alejada con jardín y han puesto ropa ahí para que se seque, pero todo blanco y de forma triste. Y de pronto un globo ahí de color.

I: ¿Esta casa se encuentra en la ciudad?

S3: No, en los pueblos o en zonas alejadas.

I: Muy bien, en el campo, por ejemplo. Y estos colores, ¿son tristes, me has dicho?

S3: Sí.

I: Vale. Este, por ejemplo, ¿qué color es?

S3: Es como un beige, así, grisáceo.

I: Muy bien, sí, ¿y estos colores de aquí? Dime algo, ¿de qué tonalidad son?

S3: Verde, pero son como si hubiesen plantado, verde oscuro y trigo.

I: ¿Esta casa está como protegida del tiempo? ¿Cómo están las ventanas?

S3: Hay una abierta y dos cerradas.

I: ¿Cuál está abierta?

S3: La de abajo.

I: Y, ¿por qué está abierta y las demás cerradas? ¿Qué ha pasado en esa ventana? Lo acabamos de ver.

S3: ¡Ah! Porque ha salido el globo.

I: Sí, ahí va. ¿Quién crees que puede haber dentro para que haya salido el globo precisamente de ahí, viendo el final del anuncio?

S3: Pues una mujer.

I: ¿Cómo es el día, me has dicho? ¿Soleado, nublado?

S3: Nublado.

I: Nublado, muy bien. ¿Qué temperatura te sugiere viendo esta imagen que pueda hacer?

S3: Frío.

I: ¿Qué momento del día puede simbolizar esto?

S3: A las ocho de la mañana, más o menos.

I: Perfecto. Está amaneciendo, ¿no? Muy bien.

S3: Por eso se reflejaba el globo en el cristal.

I: Muy bien. Esta casa me has dicho antes que estaba ¿cerca o alejada?

S3: Alejada de la ciudad.

I: Muy bien. Y hemos dicho que destacaba un color sobre los demás que era...

S3: El rojo.

I: Sí, un color primario frente a los demás tonos que son colores tierra y apagados. El plano, ¿lo sabes? Cuando es muy cerquita se llama primer...

S3: Primer plano.

I: Y cuando es más lejos.

S3: Segundo plano.

I: O plano general, ¿vale?, mejor [...] Entonces, te voy a poner la música para que veamos todo lo que simboliza. Dice *"I will follow you"*, *"Te seguiré"*, y dime el instrumento que acompaña (*Replay*)

S3: Un piano.

I: Sí. ¿Qué crees que significa te seguiré y, de repente, sale el globo rojo?

S3: Pues que ... Es que ahora mismo no se me ocurre.

I: No pasa nada, pero es curioso, ¿nos da la sensación de qué? ¿Qué queremos nosotros hacer viendo al globo rojo? Y dice: *"Te seguiré"*.

S3: Volar.

I: Claro, seguir al globo, ¿verdad? Mira el paisaje verde. ¿Te transmite algo este verde con el rojo? Y la forma que tienen, ¿verdad?, es peculiar.

S3: Sí, más alegría. Es como que va pasando el globo y va despejando el cielo, y se va viendo más verde y como más alegría.

I: Muy bien, aporta luminosidad el globo, ya lo vamos a ver en las escenas, ¿vale? Por donde pasa es como si se fuese iluminando. Y aparte, estas formas, ¿qué simulan también? ¿Qué parecen?

S3: Globos.

I: Ahí va. Fíjate, son similares. Vamos a seguir. (*Play*) Vale, ahora nos detenemos aquí. ¿Cómo está el

cielo cada vez?

S3: Más despejado.

I: Muy bien. ¿Y el río este de qué forma es? ¿Qué parece? Mira esto. (Señalando la pantalla)

S3: Como un corazón.

I: ¿Verdad? Sí, está redondeado. Esto, ¿qué es, un primer plano o un plano general? Para que te vayas haciendo a la idea.

S3: Un primer plano.

I: Un primer plano del globo.

S3: Sí, está más cerca.

I: Sí, pero, sin embargo, ¿qué va haciendo la cámara? La cámara va...

S3: Sí, va moviéndose como si fuese el globo.

I: Ahí va, va siguiendo al globo. Seguimos. ¡Qué bien, cómo avanzamos! (*Play*) Vale, venga, ¿cómo está el cielo?

S3: Despejado.

I: Completamente. ¿Por qué esos cambios del cielo? Lo has dicho, coges las cosas a la primera.

S3: (Risas) Porque va con alegría, va despejando todo el cielo.

I: Muy bien. ¿El azul te transmite algo, que es el color que predomina aquí?

S3: No sé, ahora mismo.

I: Y el mar, ¿cómo está?

S3: Tranquilo.

I: Sereno, muy bien. ¿Te transmite eso algo?

S3: Sí, más tranquilidad y más paz.

I: Muy bien. Este plano, ¿cómo es?

S3: Es plano principal, ¿no? Está más lejillos.

I: Esta más lejillos, por tanto, sería ge...

S3: General.

I: Pero siempre nos fijamos en un punto, ¿verdad?

S3: Sí, en el del medio, que siempre da la casualidad de que siempre está el globo.

I: Vale. A ver, espera, aquí no se aprecia lo que te quiero decir. (*Replay*) Ahora, ¿qué pasa en esta imagen?

S3: Que se vuelve a reflejar el globo.

I: Muy bien. Entonces, se confirma que hay ¿qué? Cada vez más.

S3: Más luz.

I: Más luz, más claridad. ¿Qué puede significar ese reflejo del globo?

S3: Más vida en el agua, a lo mejor.

I: Sí, vale, perfecto. Ahora quiero que nos fijemos un poco en la palabra que aparece aquí porque avanza un poco más la canción: "*Follow you wherever you may go*", "Te seguiré donde vayas".

S3: Que da igual a los sitios que vaya el globo, que siempre le seguirá porque siempre lleva la alegría.

I: Bien, seguimos. (Play) Vamos a esta escena, ¿qué se ve?

S3: Se ve un paisaje más despejado, más luminoso.

I: Cada vez más.

S3: Y muchos árboles con vida, dando más vida.

I: ¿A ti te apetecería meterte en ese paisaje viéndolo desde aquí?

S3: Sí.

I: Vale. ¿Parece acogedor el paisaje?

S3: Sí.

I: Vale, hay muchos arboles, ¿y la imagen se nos muestra desde dónde?

S3: Desde abajo.

I: Desde abajo, desde el agua, por tanto, ¿parece que sea más grande lo que ves o más pequeño?

S3: Más grande.

I: Muy bien, las cosas que se muestran desde abajo se ven como más grandes y, cuando se muestran desde arriba, parecen más pequeñas. El globo, por tanto, parece ¿cómo?

S3: Más chiquitito.

I: Más pequeño en este caso, ¿vale?

S3: Y sigue reflejándose en el agua.

I: Muy bien. Supongo que no te sugiere nada nuevo respecto a lo anterior más que vida, que ya es suficiente porque en realidad, estamos rodeados de seres vivos como podemos ver en el paisaje. Incluso el globo se nos muestra como un...

S3: Ser vivo.

I: Un humano, muy bien. Es decir, no lo vemos como un objeto inanimado porque él nos va mostrando el camino, nosotros le vamos siguiendo. Bueno, te digo, ¿qué le pasa al globo aquí? Mira. (Play)

S3: Pues que choca y no explota. Es como si fuera un ser vivo y tú, cuando te chocas con algo, no explotas.

I: Ese choque con algo, ¿qué puede significar?

S3: Un roce.

I: Un roce, sí, pero quiero decir: En la vida real, yo

muchas veces me choco pero, ¿qué hago?

S3: Pedir disculpas.

I: O, imagínate que yo fallo en algo, pues a pesar de las dificultades, ¿qué pasa?

S3: Pues que no pasa nada, que avanzas.

I: Que sigues adelante, muy bien.

S3: Sí, pero si te tropiezas y te caes, tú te levantas y sigues.

I: Eso es. Mira. (Play) Se nos muestran ramas, e incluso los troncos, ¿cómo son?

S3: Gruesos.

I: ¿Y? ¿Son lisos?

S3: No.

I: Son ru...

S3: Rugosos.

I: O sea, que el paisaje está bien y transmite, como tú has dicho, es acogedor y tal, pero por otro lado, se veía el agua [...], que transmite tranquilidad, pero tiene sus dificultades también.

S3: Sí.

I: Y lo que dice es: "*There isn't an ocean too deep*", "No hay océano demasiado profundo", precisamente cuando el globo va a chocar. ¿Te sugiere algo esa frase? Te digo lo que sigue: "Ni montaña demasiado alta que me mantenga alejado de mi amor".

S3: Pues que por mucho que te vayas lejos o por mucho que no estés tanto conmigo, yo siempre voy a estar ahí, siempre te voy a estar apoyando y queriendo.

I: Sí, y además "*too deep*" coincide con la dificultad el choque del globo. Seguimos. (Play) [...] Cuando dice "alta", ¿qué empieza el globo a hacer?

S3: A subir.

I: Muy bien. ¿Qué se ve por aquí? ¿Qué son?

S3: Fábricas.

I: Bien. ¿Estas fábricas normalmente están funcionando?

S3: Sí.

I: ¿Pero aquí funcionan?

S3: No, aquí no están funcionando.

I: No están funcionando, ¿cómo lo sabes?

S3: Porque está amaneciendo y tan temprano no suelen ponerse las fábricas.

I: Pero, ¿por qué sabes que no están funcionando? Las fábricas normalmente suelen...

S3: Echar humo.

I: Ahí va. ¿Y tú crees que lo han hecho a propósito eso de que las fábricas no echen humo?

S3: Sí, para cuidar el medio ambiente.

I: Si no, el paisaje cambiaría por completo. ¿A ti qué te transmite este paisaje? ¿Qué se ve?

S3: Como un puente, y árboles también.

I: Y se empieza a ver...

S3: El sol. Se va reflejando también y se va poniendo hacia el globo.

I: Ahí va, apunta al globo. Y la forma incluso se diría que es...

S3: Como un globo.

I: Similar. Las nubes, ¿muchas o pocas?

S3: Hay unas cuantas, pero ya no tantas como antes porque ya se está despejando el cielo.

I: Cada vez menos. Y el puente, ¿cómo es, sin embargo? Bueno, aquí no se aprecia muy bien. Vamos a seguir. *(Play)* Aquí, ¿cómo es el puente?

S3: Viejo, está como viejo, como oxidado.

I: ¿Qué crees que han querido transmitir con eso?

S3: Para que lo arreglen y para que le den otra vida.

I: Y aquí, ¿por qué han metido los globos en ese sitio precisamente?

S3: Para que pase la gente por ahí y, no sé.

I: [...] Los desconchones vienen a simbolizar como antes las ramas.

S3: Que si se choca se puede pinchar porque como a lo mejor, está roto y eso es metal.

I: ¿Y esto queda bonito o queda feo?

S3: Queda bonito.

I: Te gusta cómo queda. Le da un toque diferente, pero no es perfecto. El globo rojo significaba...

S3: Amor.

I: Como el amor. ¿El amor es perfecto?

S3: No.

I: Pues, como tú decías, son las dificultades. No es perfecto, pero ahí está. ¿Qué encuentra? *(Replay)*

S3: Otro globo.

I: Otro globo. ¿Cuál es el globo más brillante?

S3: El rojo.

I: Y, es más, también lo acentúan. ¿Cómo lo acentúan? ¿Qué colocan detrás del globo?

S3: Una luz.

I: Es más, parece que este globo fuera brillo y que este globo fuera...

S3: *(Pensando)*

I: Lo contrario de brillo, mate, ¿vale? Y no tiene que ser así, pero nos lo colocan como el globo principal. ¿Cuál sería aquí el personaje principal?

S3: El globo rojo.

I: ¿Y el secundario?

S3: El globo amarillo. *(Risas)*

I: Muy bien. Di, el globo rojo es como si fuéramos nosotros. Nosotros, ¿con quién nos sentimos identificados en el anuncio?

S3: ¿Con lo que nos pasa?

I: Sí, pero, ¿qué personaje seríamos en el anuncio? Seguimos el camino de...

S3: Del globo rojo. Entonces seríamos el amarillo, ¿las personas que siguen el globo?

I: Las personas que siguen el globo. Entonces, nos meteríamos ¿en qué piel?

S3: En el del rojo.

I: En la piel del globo rojo. Venga, que ya nos queda muy poco. El globo rojo hemos dicho que refleja...

S3: El amor.

I: Muy bien, y refleja también la...

S3: La claridad.

I: La luz, ¿vale? Mira lo que pasa ahora. *(Play)*

S3: Que se chocan.

I: Vale, pero ¿quién va a chocarse con el otro?

S3: El rojo.

I: El rojo va al encuentro del amarillo. ¿Qué tiene el amarillo también? ¿Por qué son iguales? Tiene una característica que tiene el rojo.

S3: Sí, el hilo.

I: El hilo, ¿y eso?

S3: No sé.

I: Ahora lo veremos. Y se tocan, hemos dicho. Es que da la casualidad de que la palabra durante la que se tocan *(Replay)*, ¿cuál es?

S3: "Away from my love".

I: "Love". Sobre todo, esa. Mira cómo simulan... *(Replay)* Esa, ¿qué forma es?

S3: De amor, de un corazón.

I: ¿Verdad? Lo que pasa es que va demasiado rápido, pero es de un corazón. ¿Qué hay al fondo?

S3: Una luz.

I: Bien. ¿Qué simboliza esa luz? ¿Qué te transmite?

S3: Alegría y claridad y darle vida a lo que está todo

triste.

I: ¿Y que se toquen, qué crees que significa?

S3: Pues como dándole un apoyo o dándole amor.

I: Muy bien. El color del globo amarillo, de repente cuando toca este, fíjate.

S3: Sí, se pone claro como el rojo, como transparente para que la luz le traspase.

I: ¿Hay oscuridad bajo del puente?

S3: Un poco.

I: Sí. ¿En qué lo notamos precisamente? En que está encendida...

S3: La luz, como desgastado, y al estar desgastado no le da mucha atención y no le da luz ni nada que le haga falta.

I: Muy bien, luz encendida, ¿vale?, por eso sabemos que hay oscuridad bajo el puente. *(Play)* ¿Qué hacen los dos?

S3: ¿Los dos? Irse juntos hacia la ciudad.

I: Vale, ¿y qué se encuentran?

S3: A más globos.

I: Muy bien. Mira, ¿qué colores ves ahí de globos?

S3: Rojo, amarillo y naranja. Y azul.

I: ¿Te sugieren algo esos colores? ¿El naranja o el morado, que también lo hay?

S3: El naranja, vida. El blanco, claridad. Y el morado, como más alegría, más movimiento, le da un toque oscuro.

I: Muy bien. Estos globos, ¿son oscuros o claros?

S3: Son claros.

I: Muy bien. ¿Qué simbolizan todos estos globos?

S3: Vida, darle vida a la ciudad.

I: Fíjate un poco aquí. *(Replay)* ¿Qué había? Salen unas plantas en el puente. Y, a pesar de donde están, ¿qué hacen esas plantas?

S3: ¿Darle vida al puente, darle color?

I: Sí, quiero decir, a pesar de las condiciones en que se encuentran, ¿te parece que estén secas o algo?

S3: No.

I: Al contrario, ¿verdad?

S3: Que están cuidadas.

I: A pesar de todo, crecen. ¿La ciudad cómo se ve desde aquí: pequeña o grande? Cuando estábamos desde abajo...

S3: Grande.

I: ¿Tú la ves grande?

S3: Sí.

I: Como que te empiezas a meter en ella. ¿Aquí qué pasa con la luz de repente?

S3: Que pasan todos los globos y sale el sol por completo y le da la luz a todos los globos.

I: Incluso la luz ciega, ¿verdad? Y aquí, ¿qué hay?, ¿qué es eso?

S3: Es como el reflejo de un globo y dando color.

I: Es como humo, parece. Vamos a seguir *(Play)* ¿Qué es lo que vemos aquí?

S3: Coches y dos personas paseando.

I: Dos personas. ¿Cómo son las personas?

S3: Parecen un hombre y una mujer agarrados de la mano.

I: Muy bien. ¿Cómo son?

S3: Jóvenes, no son viejos.

I: Sí. ¿Cómo crees que se sienten?

S3: Alegres y con amor.

I: Estas personas llevan un sentido, ¿hacia dónde?

S3: Hacia el derecho, hacia delante.

I: Muy bien. Los globos, ¿hacia dónde van?

S3: Hacia arriba.

I: ¿Derecha o izquierda?

S3: Derecha.

I: Por tanto, ¿siguen el mismo sentido o sentido contrario al de las personas?

S3: El mismo sentido.

I: ¿Y de los coches, sin embargo?

S3: Al contrario.

I: ¿Crees que eso quiere decir algo?

S3: No, no sé, la verdad que no.

I: Quizá ofrezca a la imagen algo de...

S3: De movimiento.

I: Sin embargo, ahora va a pasar *(Play)* un ferrocarril. ¿Qué sentido lleva?

S3: Derecho, el mismo que las personas.

I: Y ese ferrocarril, ¿qué crees que puede simbolizar, tan rápido como pasa y corta toda la imagen?

S3: ¿La rapidez?

I: Sí, ¿algo más?

S3: Pues no sé.

I: ¿Por qué ese contraste? La gente lenta, el tráfico semi-parado y pasa veloz al mismo tiempo en que...

S3: Los globos suben.

I: Van para arriba.

S3: Pues, ¿para darle más fuerza a los globos?

I: Vale. Es más, los globos nos guían inicialmente hacia el ferrocarril. ¿Cómo has dicho que se ve la vida desde arriba?

S3: Desde arriba, más chica, más pequeña.

I: ¿Y desde abajo?

S3: Más grande.

I: Fíjate lo que dice la canción cuando los globos se elevan: (Play) “*You are my destiny*”, “Tú eres mi destino”. ¿Qué significa eso? Como los edificios, se elevan hacia arriba.

S3: Porque que sigas tu destino creciendo porque, como van para arriba, cuando tú quieres seguir una carrera, que puede ser difícil, pues que subas para arriba y que sigas para adelante.

I: Fíjate el tamaño de los globos, ¿cómo es comparado con el de los edificios?

S3: Pequeño.

I: Y, sin embargo, ¿dónde llegan?

S3: Más alto que los edificios.

I: Más alto que los edificios. Vale, seguimos. (Play) En esta escena, ¿qué se nos presenta?

S3: Una mujer anciana.

I: Muy bien, una señora mayor. ¿Qué tonos predominan en esta imagen?

S3: Pues oscuros, como de triste, algunas plantas que están bien, pero la casa en sí está muy tristonera.

I: ¿Estos colores te transmiten algo? Me lo has dicho.

S3: Tristeza, y las plantas algo de vida, pero no hasta que no llegan los globos.

I: Muy bien, ¿cómo están las cortinas?

S3: Abiertas para que entre claridad.

I: E incluso dentro, ¿qué hay?

S3: Lámparas.

I: Están...

S3: Encendidas.

I: Vale, sin embargo, ¿hay algún tipo de contraste entre dentro y fuera?

S3: Sí, hay muchos colores por fuera alegres y hay muy tristes, y para darles a esos tristes más tonos alegres para que no se vea tan triste el anuncio.

I: Y parece que hubiera mucha más claridad, ¿verdad?

S3: Sí, parece que hay más claridad fuera que dentro.

I: Y, ¿se da cuenta la señora de que pasan los globos?

S3: No.

I: No se da cuenta. ¿Qué estaba haciendo la señora? (Replay)

S3: Echándole agua a las plantas.

I: Muy bien. ¿Por qué crees que cada uno sigue su camino? La señora, regando las plantas y los globos, todavía no sabemos.

S3: No sé, ¿porque tienen un destino los globos?

I: Ahí va. No era su camino llegar a esta señora.

S3: A la señora.

I: Era otro. Muy bien. Aquí, ¿qué se muestran?

S3: Dos calles de globos.

I: Dos cascadas, parece. ¿En qué sentido: ascendente o descendente?

S3: Descendente.

I: (Replay) ¿Va para arriba o para abajo?

S3: Para arriba.

I: Entonces sería ascendente. Aquí pone *Chicago Board of Trade*, eso significa “Cámara de Comercio”, ¿sabes lo que es? Donde representantes de empresarios van a velar por sus derechos y demás. ¿Por qué crees que han puesto esta imagen? ¿Qué piensas?

S3: Porque siempre hay dificultad en esas cosas, y siempre se está muy mal en esas cosas porque hay cosas que se deciden que a ti no te gustan, y por darle alegría, aunque no sea su destino.

I: *Apple*, ¿es una empresa al fin y al cabo? Puede ser que...

S3: Que lo represente, por eso.

I: Puede ser. El reloj, ¿qué hora marca? ¿Lo ves?

S3: Las diez y cuarto, parece.

I: Muy bien. ¿La luz dónde se refleja, en qué parte de la pantalla?

S3: En los globos.

I: ¿En la parte derecha o izquierda?

S3: Derecha.

I: La publicidad, en la mayor parte de ocasiones, nos divide la pantalla en dos partes y en la izquierda nos muestran las cosas un poquito más negativas que en la parte derecha. Todo lo que quieren mostrar de bueno normalmente lo ponen en la parte de la derecha. Por eso la luz ha ido a parar ahí. Incluso si lees un periódico y quieren que te fijas en algo, te lo van a poner a la derecha, porque al pasar la página tiendes a fijarte en el lado derecho, no en

el izquierdo. Una publicidad importante, de hecho, tiene más peso y más precio en la parte derecha del periódico que en la izquierda. Esa luz significa lo que hemos dicho, que comienza a...

S3: A amanecer.

I: ¿Qué globos da la sensación de que sigan más rápidamente un camino que otros, los de la derecha o los de la izquierda? Es decir, ¿te da la impresión de que van a meterse en los edificios o de que avanzan más rápido o de que suben más los de la derecha, los de la izquierda o ninguno?

S3: Los de la derecha.

I: ¿Por qué?

S3: Porque están con la claridad y van más para arriba para meterse por los sitios.

I: Parece que estos suban más y que se vayan a colar por las ventanas. A pesar de estar rodeado de edificios, ¿te produce una sensación incómoda este paisaje?

S3: Sí, muy cerrada.

I: ¿Sí?

S3: Sí. Y como está como muy oscuro, da la sensación de estar más cerrado.

I: Vale. Ahora la cámara hace un movimiento. (*Play*)

S3: Sí, hace como que se acerca.

I: Sí. ¿Por dónde pasa? ¿Entre qué?

S3: Entre los edificios.

I: Entre dos...

S3: Dos columnas.

I: Muy bien. Y se abre a toda...

S3: A toda la ciudad.

I: A toda la ciudad. El reloj de aquí, ¿qué hora marca?

S3: Las diez y cuarto.

I: También, la misma hora porque pasamos de un lado a otro, no hay diferencia de tiempo. La canción dice: "*I love you, I love you, I love you*". Lo repite tres veces. (*Play*) ¿Qué hacen los globos? ¿Por qué se abre todo, se expande, y se repite esa frase tres veces?

S3: Para que se den cuenta de que muestra amor y que los globos están más de color, que hay más globos rojos, rosas, naranjas, muestran más de amor.

I: ¿Dirías que hay más globos o que parece, que da la sensación de que hay más globos?

S3: Sí, que da la sensación que hay más globos de esos

colores.

I: ¿Verdad? Y, ¿qué hacen los globos?

S3: Expandirse.

I: Muy bien, se reparten por toda la ciudad en el paisaje cada vez más ampliado. Y, ¿qué recorren?

S3: Todo el edificio y toda la ciudad.

I: Toda la ciudad. Es una sensación de grandeza, de...

S3: De amplitud.

I: De poder. ¿En contraste con qué?

S3: Con los colores tristes y apagados.

I: ¿A qué colores te refieres?

S3: A un blanco roto, un verde grisáceo por arriba.

I: Incluso, ¿distinguirías más tonalidades de globos? ¿Te suena algún otro color nuevo?

S3: Sí, el verde y el rosa. Antes no lo habíamos dicho.

I: ¿Te transmiten algo esos dos colores?

S3: El rosa, pues más de amistad y más de niña, porque las niñas siempre suelen elegir el color rosa. Y el verde, de más alegría, como representando a las plantas, de vida.

I: Muy bien, seguimos. (*Play*) Aquí dice: "*Where you go I'll follow, I'll follow, I'll follow*", que significa: "Donde vayas te seguiré", tres veces, ¿y qué hacen los globos?

S3: Entrar.

I: Entrar, le siguen. ¿La música que ha hecho, de repente?

S3: Cambiar.

I: ¿A qué?

S3: ¿A otra tonalidad?

I: Sí, ¿qué ha hecho?

S3: Subir, ha subido un tono.

I: Ha subido una barbaridad. ¿Se ha metido algún otro instrumento? (*Replay*)

S3: La guitarra.

I: Es uno de cuerda, pero no guitarra. (*Replay*)

S3: No sé, me suena más a guitarra.

I: Es de cuerda, es violín. ¿Qué te transmite ese instrumento, el violín, de repente, ahí? Porque el piano me has dicho que te transmitía...

S3: Más alegría y más, para sentir la música y llevarte por la música tras el globo.

I: Eso el piano. ¿Y el violín?

S3: Más fuerza.

I: Muy bien, intensidad. Este hogar, viéndolo así,

¿a quién dirías que pertenece: a un chico o a una chica?

S3: Chica.

I: ¿Por qué?

S3: Porque un chico se lo mandaría a una chica y todo eso estaría de una chica.

I: La casa, sin saber si es de chico o de chica.

S3: De chica, porque las chicas son como más ordenadas y tienen más las cosas en su orden y las cosas más en su sitio.

I: Pues mira, buena apreciación. (Risas) Este sillón, ¿qué tiene?

S3: Dos cojines.

I: Inicialmente, sin saber nada, viendo la amplitud de la casa, ¿dirías que vive una persona sola o acompañada?

S3: Yo creo que sola.

I: ¿Por qué?

S3: Porque solo hay un sillón.

I: A pesar de haber...

S3: Dos cojines.

I: Fíjate que han puesto un contraste de colores también. ¿A quién los asociarías si supieras que uno es de chico y otro de chica? ¿A quién asociarías el gris?

S3: Chico.

I: ¿Y este?

S3: Chica.

I: Es así normalmente. Muy bien, hay solo un sillón. Hemos dicho que entran, ¿quiénes?

S3: Globos.

I: ¿Quién entra antes? ¿Quién guía?

S3: El rojo.

I: El rojo. ¿Y después?

S3: El amarillo.

I: Ahí va, son los principales. Y viendo esta imagen, (Play) todos los globos, ¿qué tienen?

S3: Cuerda. ¡Ah!, claridad, como más transparencia, ¿no? Lo que llevaba siempre el rojo.

I: Sí, y como si se le hubieran escapado, ¿a quién? Normalmente los globos, ¿a quién se le escapan?

S3: A los niños.

I: A los niños o a alguien. Entonces, estos globos simbolizan...

S3: Personas.

I: [...] Viendo a esta persona por detrás, ¿dirías que es chico o chica?

S3: Chica.

I: ¿Por qué?

S3: Por la camisa, el pelo y, no sé. Sobre todo por el pelo.

I: Sí, ¿qué tiene el pelo?

S3: No sé.

I: Que te haga pensar que es chica.

S3: Porque un chico, cuando suele tener el pelo largo, se lo deja suelto o se hace algo raro. Las chicas siempre se lo ponen más repeinado y mejor.

I: Pero, ¿hay algo en su ropa que caracterice que es una chica?

S3: Los zapatos.

I: No se ven.

S3: No sé, a lo mejor los pantalones, porque son pitillo.

I: No sé. Cuando vi la imagen inicialmente, no distinguía que fuese una chica. La silueta tampoco la asociaba, y al ver también este taller. Normalmente, en los talleres, ¿quiénes trabajan?

S3: Los hombres.

I: Sí, han roto con muchos estereotipos. Esta persona, ¿vive sola o acompañada?

S3: Sola.

I: Parece que sola. ¿Qué se refleja en la pantalla?

S3: Los globos.

I: ¿Cuáles?

S3: El rojo y el amarillo.

I: Vale. Y coincide con la parte de la canción que dice: *"You'll always be my true love, my true love, my true love"*, *"Tú siempre serás mi amor verdadero"*, lo repite tres veces. ¿Por qué crees que en el momento en que se refleja en la pantalla quieren repetir esa frase tres veces?

S3: Porque los globos es como que se habían chocado y el rojo le había dado el cariño y es como si fuera la pareja, una pareja.

I: Muy bien. ¿Quién dirías que es el chico y la chica en esta pareja?

S3: Yo creo que el chico es el rojo y la chica el amarillo.

I: Vale. Porque normalmente en la vida real, ¿quién lleva la iniciativa, el chico o la chica?

S3: No sé, depende también.

I: Por lo general.

S3: Yo creo que el chico.

I: ¿Por qué? ¿Dónde lo puedes ver?

S3: En la fuerza.

I: Quiero decir, ¿lo ves en la tele o en algún otro sitio que sea el chico quien toma la iniciativa?

S3: Sí, suele tomar las decisiones.

I: ¿Qué tipo de decisiones?

S3: La ropa, porque siempre que tienes una pareja y te quieres poner algo y no sabes, siempre se lo dices a él y él es el que toma al final la decisión.

I: ¿Tú no decides?

S3: Cuando te decides por algo, sí, pero cuando algo no sabes siempre se lo preguntas a alguien, y si es con tu pareja, pues él es el que se decide al final.

I: Bien pero, ¿quién suele pedir matrimonio, chicos o chicas?

S3: El chico.

I: ¿Y siempre se espera a que el chico lo pida, aunque a la otra persona le apetezca?

S3: Sí.

I: Seguimos. (Play) Salta un...

S3: Un mensaje. (Play)

I: ¿Qué día es? ¿Lo ves?

S3: Viernes.

I: Muy bien, 16 de septiembre. ¿A qué hora?

S3: A las 10:17.

I: Que es nada.

S3: Nada, las 10:20.

I: Dos minutos más de las y cuarto que vimos en los relojes anteriores. Este chico se llama Marc, y pone: "*handwritten message*", es decir, "mensaje escrito a mano". Esa es la novedad que decíamos que incluía este *iPhone*. Mira, ¿qué hace la chica? (Play)

S3: Cogerlo para leerlo.

I: ¿Con qué lo coge?

S3: Con la mano.

I: Con la mano. ¿Qué te transmite esta chica? ¿Qué características le pondrías? Me transmite mucho esta chica. ¿Cómo se le ve?

S3: Más fuerte, otra raza, ¿alegre?, ¿valiente?

I: ¿Le pondrías más adjetivos a esta chica? A mí me transmite seguridad. Por ejemplo, por su ropa. El rosa me has dicho que era el color de...

S3: De una niña.

I: Es decir, es femenina entonces esta chica. Y luego,

por otro lado, tiene el vaquero, tiene los colgantes, ¿eso te dice algo?

S3: ¿Moderna?

I: Es moderna, muy bien. No sé, a mí me transmite hasta seguridad. ¿Contratarías a esta chica?

S3: Sí.

I: Sin duda, ¿verdad? Cuida mucho los detalles.

S3: Los detalles de las cosas.

I: Vale, ¿qué expresión facial tiene por el momento?

S3: Ahora mismo está segura y un poco triste.

I: La ves triste. Pero, a medida que va abriendo.

S3: Sí, se va alegrando.

I: Va suavizando esa expresión, que coincide con el mensaje: "*My true love, my true love, my true love*", y con el...

S3: Con el corazón.

I: Fíjate el otro "*true love*" (Play) coincide con...

S3: "*Happy birthday*".

I: "*Happy birthday*", ¿eso te dice algo?

S3: "*Feliz cumpleaños*". (Risas)

I: Sí.

S3: Que se ha acordado.

I: ¿Qué casualidad que coincida, ¿por qué? ¿Quién lo envía?

S3: Marc, el chico.

I: El chico. Se supone que si ese chico es "*true love*"...

S3: Le quiere.

I: Claro, siente algo, claramente. ¿Qué se empieza a ver ahí?

S3: El globo rojo.

I: Muy bien, ¿seguido de?

S3: De todos los demás.

I: De todos los demás, ¿eso te dice algo?

S3: En un cumpleaños siempre hay globos, y como si estuviese en una fiesta.

I: ¿Qué simbolizan los globos?

S3: El amor.

I: Sí, o la persona que le está enviando este mensaje. Y podría ser el camino que recorre...

S3: La persona.

I: Sí, la persona envía el mensaje, ¿y qué recorre el camino hasta llegar a la otra persona?

S3: El mensaje.

I: Por ejemplo, todo esto es posible gracias a las nuevas tecnologías. Fíjate, ¿cómo se ve a la chica?

- S3:** Contenta.
- I:** Vale. Antes había cogido el móvil...
- S3:** Con una mano.
- I:** ¿Y ahora?
- S3:** Con las dos.
- I:** ¿Por qué?
- S3:** Porque va a contestarle.
- I:** Mira la cara que tiene.
- S3:** De contenta.
- I:** Expresa mucha felicidad. Cuando quieres mirar algo atentamente, lo coges con las dos manos, como dices, puede ser para contestar, y, de repente, la canción dice: *(Play)* "Forever", "Para siempre". "Serás mi amor verdadero para siempre". ¿Y eso?
- S3:** Para que se acuerde y siempre que será él. (Risas)
- I:** Esta vez ¿el globo dónde está posicionado?
- S3:** Encima del corazón.
- I:** ¿Por qué?
- S3:** Como para darle ese color rojo de amor al corazón.
- I:** Claro, es el amor el que viaja también. Muy bien. Nos pone la frase. Al principio no sabíamos cuál era la frase más importante del anuncio. ¿Sabes lo que significa?
- S3:** "Mensajes"
- I:** "Expre"
- S3:** "Expresivos en el iPhone 7".
- I:** Muy bien. Que es precisamente lo que nos está ofreciendo.
- S3:** El móvil.
- I:** Sí, el móvil nos está ofreciendo esto. ¿Antes nos lo ofrecía?
- S3:** No.
- I:** Ahí va, esto es lo nuevo, los "mensajes expresivos". Estas letras, ¿en qué color están?
- S3:** En blanco.
- I:** ¿Son todas del mismo tamaño?
- S3:** Sí, menos el número y la marca.
- I:** Muy bien. Por tanto han querido...
- S3:** Para que se viera mejor. Cuando tú tienes algo, lo más grande es lo primero que te viene.
- I:** Perfecto. ¿Por qué letras blancas? ¿Por qué ese color?
- S3:** Porque hay muchos tipos colores de los globos y al ponerlas en blanco se ven mejor porque si le pones otro color, el rojo, por ejemplo.
- I:** Vale. De estas tonalidades, ¿hay alguna que resalte más?
- S3:** El rojo.
- I:** Muy bien, como decíamos, el globo inicial. ¿Y la ciudad, cómo se muestra?
- S3:** Con luz.
- I:** Sí, se muestra con luz, es cierto, pero, ¿hay contraste?
- S3:** Sí.
- I:** ¿Entre qué?
- S3:** Entre los edificios y los globos.
- I:** Los globos de colores, ¿qué parecen? Si los ves desde abajo, ¿qué cubren?
- S3:** La ciudad.
- I:** Sí como la parte de arriba, el cielo. Como...
- S3:** ¿Como la capa de ozono?
- I:** A mí me da la impresión de que fueran nubes.
- S3:** Sí.
- I:** Los globos han sustituido...
- S3:** Las nubes.
- I:** Las nubes de antes.
- S3:** Las nubes apagadas y grises.
- I:** La niebla que estaba antes. Y si seguimos: *(Play)* "Practically magic". ¿Sabes eso lo que significa?
- S3:** ¿Practica la imaginación?
- I:** "Prácticamente mágico". ¿Cómo definen su producto?
- S3:** Mágico.
- I:** Mágico. Esta vendría a ser la frase más importante. ¿Te sugieren algo estas dos palabras? ¿Qué nos quieren transmitir? ¿Qué nos están vendiendo? ¿Qué nos quieren hacer sentir?
- S3:** ¿La imaginación en el móvil? Que tengas más imaginación con el móvil, no tanto enganchado a una cosa y hablando siempre, que crees algo tuyo propio.
- I:** Vale, mira, *(Play)* terminan con esto: su logo, la manzana, blanco sobre fondo negro. ¿Qué te dice? Los colores.
- S3:** ¿Como la luz?
- I:** Puede ser. Ten en cuenta que la manzana es del mismo color que las letras de antes. Siguen con su sello. Y luego pone: "Subject to availability", que significa "Sujeto a disponibilidad". ¿Sabes lo que quiere decir eso?

- S3:** ¿Que ya está disponible o ya puedes tenerlo?
- I:** Sí, ¿te da ganas de comprarlo?
- S3:** Sí.
- I:** Vale, aunque lo pone muy pequeñito y muy tenue, ¿verdad?
- S3:** Sí.
- I:** A ver, decíamos que aparecían como instrumentos musicales el piano y el violín, y que daba fuerza. Mira cómo termina. (*Play*)
- S3:** Con el piano.
- I:** Sí, termina con el piano. ¿El piano se va apagando o sigue para arriba? (*Replay*)
- S3:** Sí (simula el sonido de las notas), se va apagando, va como de las notas agudas a las graves.
- I:** ¿O crees que hace (simulo el sonido de las notas)?
- S3:** (Simula el sonido de las notas) Hace como dos y ya del tirón.
- I:** Tú crees que va para abajo. Esa ultima nota coincide con la manzanita. ¿Por qué han suprimido ya el violín?
- S3:** Porque habían empezado con el piano y terminan con el piano.
- I:** Muy bien. Sin embargo, yo interpreto la terminación como ascendente. (*Replay*) Me da la impresión que hiciera un giro para arriba. Normalmente, cuando termina en ascendente, ¿se te ocurre por qué puede ser?
- S3:** No.
- I:** Normalmente, cuando una canción termina, ¿cómo lo hace, para arriba o para abajo?
- S3:** Para abajo.
- I:** Si lo hace para arriba, ¿te da la impresión de...?
- S3:** De que va a seguir.
- I:** De que va a seguir, de que quieres...
- S3:** Seguir viendo el anuncio.
- I:** Sí, o continuarlo desde espectadora. Es como si te dieran la llave para...
- S3:** Para seguir el anuncio.
- I:** Eso es, para seguir en tu vida el anuncio, ¿vale? Ha estado genial, hemos avanzado muy rápido.

Análisis del anuncio S4

- I:** ¿Cómo has encontrado el anuncio?
- S4:** Pues yo estuve buscando en *YouTube* y me salió ese anuncio y lo quería probar.

- I:** De acuerdo, ¿querías probar el qué, el producto?
- S4:** Sí, en plan, yo le dije a mi madre que lo comprara para probarlo.
- I:** ¿Te gustó alguno de los protagonistas? ¿Te sientes identificado con alguno?
- S4:** No, pero como yo me mancho tanto, pues yo lo uso para quitarme la mancha.
- I:** ¿Y te gusta el fútbol?
- S4:** Sí, el fútbol me gusta, aunque prefiero otros deportes como el baloncesto, pero me gusta el fútbol.
- I:** Entonces, ¿por qué has elegido el anuncio? En conclusión.
- S4:** Pues lo elegí porque me interesó bastante porque, como yo me mancho tanto, pues para limpiar las manchas de cuando me mancho.
- I:** ¿Y has pedido consejo a la hora de elegir el anuncio, o fue el primero que te apareció en *YouTube*?
- S4:** Yo estuve mirando en *YouTube* y me salieron muchísimos, y elegí el *Vanish Color*.
- I:** Vale. ¿Tuviste duda de decidirte por algún otro aparte de por *Vanish*?
- S4:** Sí, estuve entre uno de un coche y entre este de *Vanish*.
- I:** ¿Y qué te hizo decidirte por este?
- S4:** Pues me decidí por este porque me interesó más que el del coche, porque el del coche estaba menos logrado que este.
- I:** De acuerdo. ¿Logrado en qué sentido?
- S4:** Este tenía mejor hechos los cortes, estaba mejor explicado el producto.
- I:** De acuerdo, vale. ¿Me puedes contar de qué va el anuncio, la trama?
- S4:** Pues van dos niños en un coche y un niño le dijo al otro que un futbolista famoso le firmó la camiseta, y justo esa camiseta estaba muy manchada, entonces la madre se dio cuenta y fue a la casa y la lavó con *Vanish Gold*, y se quitaron las manchas.
- I:** Sí, vale. Dime, ¿qué producto se anuncia?
- S4:** Un quitamanchas.
- I:** Vale, ¿qué quitamanchas es?
- S4:** *Vanish Gold*.
- I:** Muy bien. Entonces, la marca del producto será...
- S4:** "Quince veces más eficaz".
- I:** La marca, no el eslogan. La marca es *Vanish*, ¿no?

¿Cómo es el producto?

S4: Sí. El producto es “quince veces más eficaz que otros quitamanchas”.

I: Muy bien. ¿Para qué sirve? Pues para...

S4: Quitar las manchas de la ropa.

I: Claramente. ¿Se explica eso en el anuncio?

S4: Sí, te pone un ejemplo.

I: Muy bien. ¿A quién va dirigido el anuncio?

S4: Pues a las madres.

I: Muy bien. De hecho, ¿quiénes dirías que son los personajes principales y los secundarios?

S4: Los principales son las madres, que están dialogando y usando el detergente para quitar las manchas.

I: Vale, ¿y quiénes son los secundarios en este caso?

S4: Pues los niños.

I: Los niños, muy bien. ¿Cómo son estas personas que intervienen en el anuncio?

S4: Pues son bastante jóvenes.

I: ¿Tú ves a las madres jóvenes también?

S4: A las madres no tanto como a los niños, pero porque los niños son más jóvenes.

I: Sí. De todos modos, si tienen niños tan pequeños, lo suyo es que las madres sean jóvenes, aunque no tiene por qué. De los efectos sonoros, ¿descubriste algo?

S4: Sí, había una música de fondo.

I: Bueno, si quieres nos metemos más ahora en los efectos sonoros, los escuchamos de nuevo, ¿vale?, para ir simplemente a lo genérico. ¿Y las letras y palabras que aparecen en el anuncio, en tamaño...?

S4: Había letras pequeñas, mayúsculas, de color blanco y azul.

I: ¿Eso te sugiere algo, esos colores?

S4: Pues con el quitamanchas, porque las letras del quitamanchas son azules.

I: ¿Y qué piensas cuando ves el color azul? ¿Qué te transmite?

S4: Pues, limpieza.

I: Sí, limpieza, ¿algo más?

S4: El blanco, pues de que también deja la ropa limpia.

I: Muy bien. Respecto a las letras y palabras, ¿hay alguna palabra que resalte sobre las demás?

S4: Sí, cuando termina el anuncio, pone unas letras grandes que dicen: “*Vanish*, el mejor quitamanchas

del mercado”.

I: Sí, ¿y dentro de esa frase, de ese eslogan, hay alguna palabra que resalte más? Si acaso, ahora lo vemos.

S4: Sí, *Vanish* es la que más resalta.

I: La que más resalta es *Vanish*, ¿no? Ahora vamos a ver si hay alguna otra que también resalte. ¿Crees que el producto funciona tal como lo muestra el anuncio?

S4: Pues sí, porque en el anuncio te pone un ejemplo de cómo funciona con las personas normales.

I: Pero, ¿tú lo has probado y sabes que funciona? ¿Lo compró tu madre?

S4: Sí, lo compró y lo probé con una camiseta en la que me manché y la quitó.

I: Muy bien. ¿Qué tipo de planos utilizan? ¿Te has fijado en algún plano?

S4: Sí, la cámara se va moviendo de lado a lado para enfocar las distintas cosas.

I: Muy bien. ¿Por qué crees que lo hace?

S4: Pues para que el anuncio se vea más profesional.

I: Sí. Y también, ¿para qué? Para que el espectador...

S4: ¿Para que el espectador vea las distintas cosas?

I: Muy bien, claro, también. Para que el espectador se fije en lo que ellos quieren enseñar, ¿vale? Entonces, ¿me has dicho que la frase más importante del anuncio era?

S4: “*Vanish*, el mejor quitamanchas del mercado”.

I: Muy bien. Sí, el eslogan era ese, vale. Cuando ves el anuncio, me has dicho que te apetecía comprar el producto y que por eso incluso se lo dijiste a tu madre. ¿Había dicho yo ya lo del anuncio, o es un anuncio que habías visto antes de que lo dijera?

S4: Sí, lo vi antes en la tele, antes de que tú lo dijeras.

I: Sí, ¿verdad? Y por eso también te decidiste. ¿Luego lo volviste a ver en *YouTube*?

S4: Sí, lo volví a ver en *YouTube*.

I: Vale, dime un beneficio del producto, una ventaja.

S4: Pues que quita mejor las manchas que otros quitamanchas.

I: Muy bien. Entonces, ¿tú comprarías el producto más porque piensas: “Si lo compro, me va a proporcionar”, ¿qué?

S4: Pues te va a mejorar en la casa porque quita mejor las manchas.

I: ¿O piensas: “Si lo compro, puedo ser como el protagonista, y jugar partidos y me van a firmar la camiseta”? ¿Qué piensas? ¿Cuál de las dos cosas?

S4: Pues la segunda, la que tú has dicho porque, si tengo una camiseta limpia, el autógrafo o lo que viene siendo se ve mejor.

I: ¿Alguna vez te ha firmado un autógrafo algún jugador?

S4: La verdad que no, nunca me han firmado, pero los he visto.

I: Pero te gustaría, ¿verdad?

S4: Pues claro.

I: Como a todo el mundo. Bueno, pues vamos a ver el anuncio. (Play) [...] ¿Cómo es el coche que conduce la madre?

S4: Pues, está bastante nuevo.

I: ¿Está bien, o no? ¿Dirías que es un coche de categoría? Tú que entiendes, que es bien grande, familiar...

S4: Sí, es grande, es familiar.

I: Sí, es familiar. ¿Por dónde lo conduce?

S4: Pues por una carretera en la que no pasan muchos coches.

I: Sí, pero por el entorno, ¿qué deducirías del entorno?

S4: Pues un barrio.

I: Un barrio, pero, ¿cómo?

S4: Pequeño.

I: ¿Marginal?

S4: Sí, un poco, porque...

I: ¿Marginal sabes lo que es?

S4: Sí, ¿que no hay mucha gente?

I: No, marginal significa un barrio de gente, ¿cómo? ¿Quién puede vivir ahí?

S4: Pues, ¿gente con poco dinero?

I: ¿Estas casas son de gente con poco dinero?

S4: Bueno, son casas mata.

I: Pero...

S4: Sí, porque las casas mata, sí, está el barrio bien cuidado.

I: Y viendo el vehículo.

S4: No es que se vea un coche barato, la verdad. Se ve un coche bastante caro.

I: ¿A qué clase social piensas que puede pertenecer esta gente?

S4: Pues un barrio bastante adinerado.

I: Yo diría que sí, la verdad. No la veo una simple casa mata. Eso lo veo supercuidado. Fíjate.

S4: Sí, el blanco sin manchas.

I: Fíjate, garajes y todo. ¿De dónde viene esta gente por lo que nos dicen? (Play)

S4: Pues parece que vienen de un partido. No, de un partido no, porque dice que ayer le firmaron.

I: Mira. (Play) ¿De dónde parece entonces que pueden venir?

S4: Pues del supermercado o de comprar el producto.

I: Ahora lo vamos a ver porque pueden venir de cualquier sitio. Seguimos. (Play) ¿Qué nos pone ahí?

S4: Pues que el día anterior, el día del partido.

I: Lo que habías dicho, muy bien. A ver, te voy a decir una serie de estereotipos que aparecen aquí y me tienes que decir quién lo hace en la vida real normalmente y quién lo hace en el anuncio, ¿vale? ¿Quién entrena normalmente, niños o niñas?

S4: Pues los niños.

I: Muy bien, ¿y en el anuncio?

S4: Dos niños.

I: ¿Quién se ocupa normalmente de cuidar de los niños?

S4: Las madres.

I: Las madres, es decir, las mujeres, ¿verdad? ¿Y en el anuncio, qué son, mujeres u hombres?

S4: Las mujeres.

I: Las mujeres. ¿El nene al principio te acuerdas que estaba viendo el móvil por aquí?

S4: Sí.

I: ¿Quiénes usan más el móvil: los hombres, las mujeres, o los dos puede ser?

S4: Sí, los dos lo usan.

I: Los dos.

S4: Está equilibrado.

I: ¿Quién en las familias presta el móvil más a los hijos: hombres o mujeres?

S4: Las mujeres.

I: Las mujeres. Y en el anuncio, ¿quién es?

S4: Pues la mujer, la única adulta que va en el coche.

I: Vale. Y, ¿quién está en la cocina normalmente?

S4: Pues las madres, cocinando.

I: Las madres, cocinando o, en este caso...

S4: Limpiando la ropa.

I: Limpiando, lavando. Vale, en este caso también, y normalmente también. Por tanto, este anuncio no rompe con ningún estereotipo. Seguimos. (*Play*) ¿Ves la casa? La casa...

S4: Está bastante limpia.

I: No solo limpia. ¿Qué te transmite la casa cuando la ves?

S4: Me produce que tiene bastante dinero esa familia.

I: Bastante. Me había fijado en la imagen del coche y del barrio, no me había fijado en el entorno de la casa. Y esa cocina no la tiene cualquiera.

S4: Esa cocina es cara, ¿eh?

I: Ya ves. Y los colores, ¿te transmiten algo por aquí?

S4: Pues me transmiten limpieza, es todo blanco.

I: Muy bien, vamos a seguir. (*Play*) En esta imagen, ¿qué puedes observar?

S4: Pues el producto y bastantes cosas por detrás.

I: Vale. Entre las cosas que hay por detrás, ¿qué hay?

S4: Un muñeco.

I: Un muñeco, muy bien. ¿Y cómo es ese muñeco?

S4: Está feliz.

I: ¿Cómo sabes que está feliz?

S4: Porque está así, levantando las manos.

I: Ahí va. Está feliz o con los brazos abiertos.

S4: Dame un abrazo, ¿no?

I: Muy bien, ahí va. Y eso, ¿qué puede significar?

S4: Pues que le dará felicidad a la familia, ver un muñeco.

I: Quiero decir, ¿por qué hay un muñeco con los brazos abiertos? ¿Qué te transmite? Cuando lo ves, ¿qué sientes? Está al lado del producto, de lejos.

S4: Pues me transmite querer comprarlo, ¿no?, porque es que el muñeco está como si lo quisieras coger.

I: Tú lo has dicho, muy bien. De repente, la pantalla se va dividiendo, ¿en qué?

S4: ¿En planos?

I: En dos...

S4: Partes.

I: En dos partes, y ya la empezamos a ver un poco diferenciada. Tenemos la parte de la...

S4: Izquierda y de la derecha.

I: Y la parte de la izquierda, ¿qué tonos tiene?

S4: Pues tonos oscuros.

I: Tonos más oscuros. ¿Y la parte de la derecha, sin

embargo, qué tonos tiene?

S4: Amarillo, felices.

I: Incluso este no sería tanto amarillo como ¿qué color?

S4: Verde.

I: Azul.

S4: Rojo.

I: ¿Por dónde? Sí, es verdad.

S4: Una línea roja.

I: ¿Por qué contrastan tanto los colores? ¿Qué nos quieren transmitir en cada lado?

S4: Yo creo que son, en plan, están enfocando el producto. Esas son las camisetas que tenían las madres.

I: Sí, pero están jugando también con las sombras y los colores. Son cosas que no se aprecian, pero que permanecen. Sabes que luego sigue la escena y cambia a dos partes, ¿vale? Pues te voy a explicar. Esto es la antesala, todo está muy estudiado, no te vayas a creer. Nada es al azar. Entonces, ¿Cómo ves el *Vanish*, lo ves en primer plano?

S4: No, lo veo más para atrás.

I: Más para atrás. ¿Y por qué crees que pueden haberlo hecho así?

S4: Pues para que nos fijemos más en los detalles del anuncio.

I: ¿Como por ejemplo?

S4: Pues para que veamos lo conseguido que está el anuncio. Los detalles.

I: Lo que decíamos, nos dividen en dos partes.

S4: Sí, una parte que está más colorida.

I: Esta parte, ¿qué te sugiere?

S4: Pues que no está muy limpia.

I: Muy bien, suciedad. ¿Y esta?

S4: Pues que está más limpia. Felicidad la otra parte.

I: Esta de aquí, sí. ¿Ves alguna relación entre el *Vanish* y alguna de las dos partes?

S4: Sí.

I: ¿Cuál?

S4: Pues que en la parte de la derecha parece que está todo limpio y parece que lo han limpiado con ese producto.

I: Entonces, si tuvieras que poner el *Vanish* en algún sitio, ¿dónde lo pondrías, en la izquierda o en la derecha?

S4: Pues en la derecha.

I: Vale. ¿Y hay algún color que se parezca al *Vanish* en la parte de la derecha?

S4: Sí, el amarillo, el naranja con el tapón del *Vanish*.

I: Sí, el dorado. Muy bien. (*Play*) ¿Te sugiere algo?

S4: Sí, que te explican más o menos cómo tienes que usar el capuchón ese.

I: Vale. Ya están haciendo las partes que decíamos. Vamos a fijarnos. ¿Por qué crees que colocan el producto de *Vanish* en la parte derecha? ¿Recuerdas los colores que veíamos antes? Es una técnica muy utilizada en publicidad.

S4: Sí. ¿Porque la mayoría de las personas miran más para el lado derecho?

I: Muy bien. Incluso en cualquier periódico, cuando pasas la página, tiendes a mirar hacia este lado.

S4: Sí, hay más diestros que zurdos.

I: Muy bien deducido. Vamos a ver las diferencias entre una parte y otra. Si miras aquí, ves el cacito. ¿Ves alguna diferencia entre ambos detergentes, por ejemplo?

S4: Sí, pues que el otro se ve que es más espeso.

I: Muy bien, incluso más.

S4: Más líquido.

I: Y también más.

S4: Más sucio.

I: Con grumos, ahí va. Muy bien. Aparte, si te fijas, es la misma mesa pero, ¿qué puedes apreciar por aquí que no se aprecia por aquí?

S4: Aquí hay más sombras y aquí hay más sol.

I: Muy bien, más luminosidad. Además de todas las manchas, lo han querido como oscurecer más.

S4: Sí, y aquí les da el sol.

I: Nos muestran que *Vanish Gold* da mucha blancura y luminosidad. ¿Qué diferencia hay entre los dos cacitos?

S4: Pues que uno parece más grande y mejor sitio para agarrar.

I: Muy bien. Parece como si se cogiera con más dificultad aquel.

S4: Sí, es como si tiene el asa más pequeña.

I: Nos están diciendo que esto es.

S4: La clave.

I: Una maravilla. Y aquí al fondo, ¿qué se nos muestra aparte del *Vanish* y la camiseta?

S4: Pues una toalla y lo que viene siendo como un plato, un cazo o algo así.

I: Algo así, muy bien. Pero los colores sí nos dan mucho la clave, porque la toalla ¿de qué color es?

S4: Gris y blanca, más o menos. Marroncito, beige.

I: Sí, muy bien. Y ese tono, ¿qué te transmite?

S4: Que no está muy limpio.

I: Muy bien, suciedad. Sin embargo, aquí nos muestran...

S4: Un cazo blanco completamente.

I: Muy bien. Y por aquí contrastan con colores oscuros y crema con colores amarillos y luminosos. ¿Ves algo en las manos, a pesar de ser de diferentes madres?

S4: Una mano se ve más luminosa que la otra, pero por la iluminación.

I: Muy bien. Una mano es más blanquita que la otra, parece más morenita.

S4: Más sucia.

I: Sí, y aquí, ¿qué número aparece?

S4: El quince porque es "quince veces más eficaz".

I: Muy bien. Los fondos hemos dicho que son de diferente color y si seguimos avanzando en el anuncio (*Play*), todo esto son líneas rectas, ¿y estas?

S4: Curvas.

I: ¿Qué sensación da esto?

S4: Que se arruga más.

I: ¿Por qué puede ser que se arrugue más?

S4: Por el producto, que hace que se quede más arrugado.

I: Sí, pero ten en cuenta que es *Vanish*, nos están mostrando aquí cosas positivas, y aquí no tanto. ¿Qué positivo puede tener que la prenda se arrugue más?

S4: ¿Que la espuma se vaya por más partes de la ropa?

I: Ahí va, la fuerza de la espuma.

S4: La otra, si se queda tesa, pues se queda más en una zona.

I: Ahí va, y además, las curvas normalmente transmiten otra sensación, sensación de mo...

S4: ¿De movimiento?

I: Sí. Las líneas rectas son estáticas y las líneas curva vienen a dar movimiento a la imagen. Luego, seguimos un poco más. (*Play*) ¿Esta imagen te

sugiere algo, te recuerda a algo? Es decir, ¿tienes algún producto en la cabeza cuando ves esta imagen de “test realizado en laboratorio externo”? ¿Algo que consumas normalmente?

S4: Una nube.

I: Podría ser. Las nubes son esponjosas. ¿Y ahora? (*Play*)

S4: Eso, a tierra.

I: ¿Por qué? Explícame.

S4: Como son marroncitos y son cosas pequeñitas. A tierra.

I: ¡Ah!, hablas de este. Tienes razón. Y este, ¿Qué te sugiere?

S4: A espuma, agua, a burbujas.

I: Sí, a mí me sugería eso, una bebida gaseosa o así. ¿Te recuerda algo más?

S4: No.

I: Nada más. Pues fíjate si seguimos. (*Play*) ¿Qué otros colores hay aquí?

S4: Amarillo, azul.

I: Vale. Y, sin embargo, si nos vamos aquí, ¿qué colores hay?

S4: Marrón, azul, amarillo.

I: Es que siguen jugando con los tonos que nos sugerían...

S4: La suciedad.

I: Suciedad. Y fíjate la manera de coger con las manos esta camiseta y esta. ¿Qué me puedes decir de ahí?

S4: Pues que una se ve como que la tratara mejor que otra.

I: Sí, esta de *Vanish* la trata mejor que esta. Cuando coges algo bien, en condiciones, ¿cómo lo cogerías: de esta manera o de aquella?

S4: Yo, de la otra, de la de *Vanish*.

I: ¿Y si coges algo?

S4: Que no...

I: ¿Cómo lo coges?

S4: Pues así.

I: Sí, que no está limpio.

S4: Como si te diera asco.

I: Es más, aquí le han quitado el pelo completamente. Solo te da opción a fijarte en eso, en lo limpio. Y aquí nos han puesto pelo, y no solo pelo, sino pelo oscuro.

S4: Para darle más oscuridad.

I: Más oscuridad a la imagen. Vale, ya me has dicho perfectamente el eslogan, que era...

S4: “*Vanish Gold*, el mejor quitamanchas del mercado”.

I: (*Play*) ¿Has visto estas letras de aquí? ¿Qué te sugiere el color fucsia de *Vanish*?

S4: ¿El morado? Es como el amarillo, también produce limpieza.

I: Pero es como más fucsia, ¿no? ¿O tú lo ves morado?

S4: Lo veo fucsia.

I: El fucsia es rosa oscuro. Ese color normalmente, ¿con quién se identifica más: con las niñas o con los niños?

S4: Con las mujeres.

I: ¿Por qué piensas que han puesto ese color a este producto quitamanchas? ¿Puede estar más asociado a las mujeres que a los hombres y han querido atraer su atención más?

S4: Sí, para las mujeres, que les atraiga más.

I: Aunque el color fucsia transmite más cosas. ¿Te transmite otra cosa? Si lo asocias con los beneficios de este producto, podrías pensar...

S4: Sí, es rosa el producto.

I: Sí, pero, ¿tú elegirías ese color? Sinceramente.

S4: Sí, el rosa me gusta.

I: Este es fucsia. ¿Y el rosa claro también?

S4: Sí.

I: Pues mira, ¿y qué te transmite el rosa?

S4: Felicidad.

I: Por ejemplo, ¿y en este caso que es más oscuro, intenso y vivo?

S4: Pues hace que te fijas más en el color para que lo leas y ponga “quince veces más eficaz”, y te des cuenta.

I: Muy bien, por ejemplo. Junto al fucsia vemos que está también “*Gold*”, ¿qué significaba?

S4: Oro.

I: Muy bien. Y, de hecho, el tapón es de color...

S4: Oro, amarillito.

I: El color oro, ¿crees que en este anuncio está asociado a algo?

S4: Sí, por el color de la camiseta, ¿no?

I: Sí, por el amarillo. Pero, a algo que hemos mencionado, quiero decir. Hemos dicho que se trataba de una familia...¿Cómo era la familia?

S4: Rica.

I: Adinerada, muy bien. Entonces, “*Gold*” ¿crees que está relacionado con la clase social de esta familia?

S4: Sí, la moneda, el oro.

I: Y, aparte, la limpieza, como has dicho, la luminosidad. Junto a estos colores aparecen otros. El rojo de la camiseta del nene al principio del coche. ¿Qué te transmite? Si quieres lo ponemos de nuevo. (*Play*)

S4: Pues el rojo me transmite como... No sé.

I: Si no te transmite nada, no te transmite nada.

S4: Sí, mucho no es que me transmita.

I: ¿Y el verde, si seguimos avanzando? (*Play*) En las camisetas, la mujer... Y ahí, ¿qué te puede transmitir? Es que le han puesto hasta a la mujer los ojos verdes.

S4: El verde sí. El verde de, es que le han puesto un verde oscuro, mucha felicidad no. Y después, cuando ya está el producto limpio, ponen colores vivos.

I: (*Play*) Es cierto, ese verde era un verde apagado, y precisamente en la mujer que decíamos que no tenía el *Vanish*. Iba todo en consonancia. ¿Y este verde sí, es diferente al que hemos visto?

S4: Sí, es más feliz, es más claro.

I: Claro, y además lo ponen junto a ¿qué?

S4: Junto al *Vanish*.

I: Junto al producto. Y, aparte de más alegre, como tú dices, ¿algo más?

S4: Pues que pega más con el color del *Vanish*, el rosa y el verde.

I: Vale. Al final del todo ya, aparece el azul muchísimo y el amarillo también. ¿El azul te transmite algo? Porque el amarillo ya me has dicho.

S4: Sí, el azul es lo que más sale. El azul es un color que no es tan apagado como otros, en plan, es feliz.

I: ¿También te transmite felicidad?

S4: Sí.

I: ¿Y hay algo que te transmita el azul, aparte de felicidad? Pregunto. (*Play*) Porque hay azules como el vaquero de la madre que tampoco dice mucho, pero los más intensos, son los que más consiguen transmitir. De hecho, *Vanish*, ¿de qué color es también?

S4: Rosa y azul, las letras.

I: También tiene el azul, incluso en las burbujas. ¿Algo

más?

S4: No, el azul, no. Solo lo de la felicidad y ya está.

I: Vale, ¿y el gris que está aquí?

S4: El gris, bastante triste el color.

I: Sí, y, ¿por qué lo han puesto debajo?

S4: Para que no te fijas en lo gris, te fijas en el amarillo. Diferencia.

I: Ahí va, que hagas la diferencia mentalmente. Es como una especie de contraste. ¿Dónde está la ropa doblada?

S4: Encima de una mesa muy blanca.

I: ¿Dónde crees que está ese sitio?

S4: En la cocina.

I: ¿Quién crees que lo ha hecho?

S4: La madre.

I: La madre, claro.

S4: Es lo que dobla.

I: Vale, ¿qué pasa al final? (*Replay*)

S4: Ah, sí, el *Vanish* ha limpiado la firma y toda la suciedad, y la madre está volviendo a hacer la firma para que el niño no se dé cuenta.

I: Muy bien. Entonces, ¿qué ha pasado con la ropa de la madre?

S4: Pues que no es como la otra, esta es más triste, gris.

I: Todo es más triste, como dices. Todo es crema otra vez. ¿Qué te sugiere este color?

S4: ¿El gris?

I: Sí, en general, todo lo que hay aquí. Son tonos marrones, como puedes ver.

S4: Sí, son tonos oscuros para que te fijas en lo que resalta, que es la camiseta.

I: Muy bien. Esta madre, ¿qué hace por su hijo?

S4: Pues, como se ha borrado la firma por el producto que lo ha lavado, pues volver a poner la firma.

I: Es decir, la madre por un lado, al principio del anuncio, ¿qué hace por el hijo?

S4: Pues lavar la ropa para que se quite la suciedad de la camiseta.

I: Y ahora le vuelve a poner la firma para que el niño no pierda...

S4: La firma, en plan.

I: Sí, como la ilusión que le hacía, ¿no?, porque le vio muy ilusionado. Aquí se confirma de quién era el móvil.

S4: De la madre, sí, al lado de la camiseta.

- I:** Sí. La ropa ha vuelto a cambiar. ¿Por qué crees que la madre está vestida de otra manera? ¿Te has fijado en ese detalle?
- S4:** Pues supongo porque para que pegue con el color del fondo y, lo que resalte, que te fijas en lo que resalte.
- I:** Vale, pues nos vamos a fijar en el sonido para comprender todas estas escenas en su totalidad. Fíjate en la música, ¿vale? (*Replay*) ¿Te has fijado en la música?
- S4:** Sí, la música sale cuando el niño le está enseñando al otro, la música está para hacerlo feliz, y justo cuando la madre se da cuenta de que la camiseta estaba sucia, se para de golpe porque ya no está tan feliz todo. Y cuando ya está limpiando la camiseta, ya vuelve otra vez la música.
- I:** Vale. Entonces, ¿la música es continuada en todos sitios?
- S4:** No, se para.
- I:** Muy bien, se para en un momento. Y me has dicho que ese momento, ¿cuál era?
- S4:** En el que la madre se da cuenta de que la camiseta estaba sucia.
- I:** Y sigue parada o se ve que la camiseta está sucia, y en seguida vuelve la música.
- S4:** Se para y después, cuando ya se ve que la está lavando, vuelve la música.
- I:** ¿Qué crees que quiere resaltar en ese silencio musical?
- S4:** Pues cuando la madre le habla, la conversación.
- I:** ¿Y qué le dice? ¿Recuerdas? ¿Qué le estaba explicando?
- S4:** Sí, pues que lo lave y que cruce los dedos porque, a lo mejor, no sale la mancha.
- I:** ¿Y qué más?
- S4:** Pues que la madre le dice que es porque no usa el producto, que el producto hace que lo limpie mejor.
- I:** Sí, muy bien. Es como una especie de explicación del *Vanish* y del producto, del por qué. Es ahí cuando se para, cuando explica todo. Y, sin embargo, empieza con una música, ¿y sigue con la misma música o pasa a otra música? (*Replay*)
- S4:** Sí, yo creo que sigue con la misma.
- I:** Vale, quiero que lo veas de nuevo, ¿vale? (*Play*)
- S4:** Sí, es la misma música porque al principio salen lo de los tres golpes de la música y al final también.
- I:** Entonces, al principio y al final sabemos que se mantiene seguro. En medio, se para. ¿Y luego hay otro tipo de música o es la misma?
- S4:** No, yo creo que es la misma.
- I:** Vale, pues ahora vamos a verlo de nuevo. Este tipo de música del principio, (*Play*) ¿qué piensas cuando la escuchas?
- S4:** Pues, no sé, que se están divirtiendo los niños.
- I:** Sí. Sabemos que se para y, ¿qué decíamos que pasaba aquí?
- S4:** Pues que volvían al día anterior en el que la madre le estaba explicando.
- I:** Ahí va, al principio del día anterior todo es silencio para resaltar. ¿Esta música es igual que la del principio? (*Play*)
- S4:** No, es distinta.
- I:** ¿Y qué te sugiere esta música?
- S4:** Pues, mientras está de fondo yo pienso que produce incluso felicidad viendo el anuncio.
- I:** Sí, ¿algo más? (*Play*)
- S4:** Pues, no creo que me sugiera nada más.
- I:** Felicidad, vale. Y, de repente, se produce un corte y vuelve...
- S4:** A la madre que está firmando.
- I:** ¿A qué música?
- S4:** A la del principio.
- I:** ¿Por qué?
- S4:** Por lo de los tres golpes de música.
- I:** Sí. Mirando las escenas, ¿la primera correspondía al presente o al pasado?
- S4:** Al presente.
- I:** Muy bien. ¿La segunda?
- S4:** Al pasado.
- I:** ¿Y dónde volvemos?
- S4:** Al presente, en el que la madre está firmando la camiseta.
- I:** Muy bien. ¿Crees que el sonido se corresponde con los cortes temporales del anuncio?
- S4:** Sí.
- I:** Y en esta última escena, ¿qué te sugiere la música del principio? Porque te sugería...
- S4:** Que los niños se estaban divirtiendo.
- I:** ¿Y ahora?

S4: Pues que está pasando otra cosa feliz, que la madre está firmando la camiseta para el niño.

I: Pero el sonido aquí es más pausado.

S4: No hay diversión, la verdad. Pues porque en el presente...

I: Normalmente, cuando las canciones acaban, ¿suben o bajan?

S4: Bajan.

I: Van bajando, ¿verdad?, poco a poco. Pues fíjate. *(Replay)*

S4: Aquí ha subido.

I: Aquí ha subido, ¿por qué? ¿Qué quiere decirnos el anuncio con eso?

S4: No sé por qué la suben.

I: Si algo se acaba, baja. Si sube es porque...

S4: ¿Es rara la canción, no tiene sentido?

I: No acaba, ¿no?

S4: ¿Sigue?

I: Claro. ¿Dónde puede seguir este anuncio?

S4: Pues...

I: Nos está diciendo que es una historia inacabada, ¿no?

S4: Sí, porque seguirá el anuncio, pero no sale.

I: Por supuesto, pero también ¿qué quiere decirnos?

S4: Pues, ¿que lo compremos para "crear nosotros nuestra propia historia"?

I: Muy buena respuesta. Es para que le pongamos el final a esta historia. Nos hace protagonistas. La última escena, ¿qué te sugiere?

S4: Pues que continuemos nosotros haciéndolo.

I: Muy bien. Ya está, vamos a dejarlo aquí entonces, que ya está bien. Ha estado genial.

Análisis del anuncio S5

I: Empezamos. Dime, ¿cómo has encontrado el anuncio?

S5: Por *YouTube*, pues busqué anuncios y me salió ese.

I: Vale, y, ¿por qué lo has elegido?

S5: Porque me parece muy bonito.

I: Vale. ¿Estuviste dudando entre ese y algún otro?

S5: Sí.

I: ¿Entre qué otros?

S5: Uno que era parecido, pero era un anuncio que anunciaba *Coca-Cola*.

I: Vale. ¿Y por qué te decidiste por este al final?

S5: Porque me gustó más.

I: Pero, ¿por qué te gustó más? (La noto tensa)

S5: Porque el hombre ayudaba a las personas.

I: ¿Has pedido consejo para elegirlo?

S5: No.

I: De acuerdo. ¿De qué va el anuncio? Cuéntame un poco la historia, la trama.

S5: Un hombre que tampoco tiene mucho, pero ayuda a los demás.

I: ¿Quién es el protagonista?

S5: Él.

I: ¿Y quiénes son los secundarios? Dime alguno de ellos.

S5: Una madre y una hija.

I: Muy bien, ¿quién más?

S5: Una señora que trabaja en un restaurante, un hombre que trabaja en una tienda de gafas.

I: Sí, también ese.

S5: Un perro.

I: Muy bien. ¿Considerarías la planta como otro personaje?

S5: No.

I: Sigue también un proceso de vida, como los demás. ¿Qué le pasa a la planta al final?

S5: Que también le ha ayudado.

I: ¿También le ayuda? ¿Y vemos su evolución a lo largo del anuncio?

S5: Sí.

I: ¿Dirías entonces que es un personaje?

S5: Sí.

I: Puede ser. Es más, es un ser vivo. También está el hombre que fríe la comida, que le sirve... Bueno, ¿qué producto se anuncia?

S5: Lo que el dinero no puede comprar.

I: El producto, quiero decir, ¿has buscado las letras del final por Internet? En las letras está la clave.

S5: No me acuerdo.

I: Bueno, pues como vamos a ver las letras, lo dejamos para luego. ¿Cuál es la marca del producto? ¿Lo sabes?

El S5 niega con la cabeza.

I: Vale, no puedes saber cómo es el producto, ni para qué sirve ni si se explica en el anuncio. ¿A quién va dirigido este anuncio?

S5: Para que la gente ayude, ¿no?

I: Pero, ¿a quién va dirigido, a la gente en general o a un grupo de personas en particular?

S5: A la gente.

I: En general, ¿por qué lo piensas?

S5: Para que la gente piense más en ayudar y eso.

I: Pero, ¿quiénes son los protagonistas aquí?

S5: Él.

I: Él es el protagonista. ¿Tú te puedes sentir identificada con él, tú quieres ser como él?

S5: Sí.

I: Sí, ¿no? Entonces, para todo el mundo, de acuerdo. ¿Cómo son las personas que intervienen en el anuncio?

S5: ¿Gente que necesita ayuda?

I: ¿Es gente rica o pobre?

S5: Pobre.

I: ¿Es gente famosa o gente normal?

S5: Normal.

I: Dime algo más. ¿Cómo son las personas que aparecen?

S5: Buenas.

I: ¿Sí? ¿Son todas buenas?

S5: No.

I: Pregunto, no lo sé. ¿Sabemos si son buenas o malas?

S5: Pero es que el hombre que trabaja en una tienda de gafas se le ha quedado mirando como diciendo que no va a conseguir nada haciendo eso.

I: Por eso te digo, no sabemos si son buenas o malas, ¿vale?, ni hasta qué punto la gente colabora o no colabora, o si colabora tanto como él, se supone que no porque nos están mostrando este chico, que es quien realmente está comprometido. ¿Algo más de las personas que aparecen en el anuncio?

S5: No.

I: Vale, ahora lo vamos viendo. ¿Has visto algún efecto sonoro? ¿La música u otro? Dime.

S5: La música, pues no sé, como una historia.

I: Sí. ¿Por qué como en una historia? ¿A qué te refieres?

S5: Pues que te están contando una historia y te ponen esa música, pero este es más triste de ayudar, pues te ponen esa música.

I: Sí. Entonces, ¿la música te transmite tristeza?

S5: Sí.

I: Vale, pues luego vamos a verlas más. Analiza las letras y palabras que aparecen en el anuncio: tamaño, color... ¿Qué me puedes decir?

S5: Son blancas.

I: Son blancas. A ti, ¿qué te transmite ese color, el color blanco?

S5: A mí me gusta.

I: Sí, pero, ¿por qué? Cuando lo ves, ¿qué piensas?, ¿qué sientes?

El S5 permanece en silencio.

I: Bueno, pues ahora lo veremos también. ¿Qué tipo de planos aparecen en el anuncio? ¿Hay movimientos de cámara?

S5: Sí.

I: ¿Cuáles?

S5: Cortan escenas.

I: Vale, ¿qué más? ¿Por qué crees que cortan escenas?

S5: Para que salga otra.

I: Sí, vale. Y los planos, ¿de lejos, de cerca? ¿Qué planos utilizan?

S5: Normales, de medio, ¿no?

I: De medio, vale. En este caso, sí, pero también hay de todo, ¿vale? Depende de la escena se acercan más o menos, a eso me refiero, ¿sí?

S5: Sí.

I: A ver, ¿te parece que este anuncio tiene algún filtro, algún efecto especial si lo ves, o que está grabado tal cual? ¿Sabes lo que son los efectos especiales?

S5: Sí, que te ponen escenas que parece que estás en la calle, en ese sitio, pero no estás.

I: Muy bien, algo así.

S5: Yo creo que están en la calle.

I: ¿Crees que han maquillado al hombre y que está todo superpreparado? Algo de preparación tendrá, pero ¿da esa impresión o es muy natural todo?

S5: Sí, está preparado, está peinado, ¿no?

I: A ver, ¿cómo te lo digo? ¿Tiene algún tipo de efecto especial esto?

S5: Sí.

I: ¿Cuál?

S5: Pues que le han metido como efectos borrosos y eso.

I: ¿Tú crees?

S5: Sí, porque no se ve lo que hay atrás.

I: Pero eso es porque es un primer plano. Le han dejado a él en medio y todo lo demás está como difuminado. El plano principal es él, el plano secundario es el fondo. La forma y el fondo. ¿Algún efecto más?

S5: Sí, brillo, ¿no?

I: ¿Dónde?

S5: En el hombre.

I: En esta escena. ¿Dónde está el brillo?

S5: Por las manos y eso, y por los hombros.

I: Ese brillo, ¿qué significa?

S5: (Silencio)

I: Quiero decir, ¿cómo es el día, claro u oscuro?

S5: Oscuro, ¿no?

I: No sé, pero si me dices que hay brillo, ¿tiene que haber claridad u oscuridad para que se dé?

S5: Pero, creo que está nublado pero con el sol, ¿no?

I: Muy bien, ¿eso qué puede significar?

S5: No sé.

I: ¿La luz que suele significar? Cuando ves luz...

S5: ¿Paz?

I: Por ejemplo, ¿qué más?

S5: Alegría.

I: Por ejemplo. Muy bien, eso es lo que yo quiero. Mira, me ha encantado tu anuncio porque es muy parecido al corto que voy a poner mañana, en valores, emociones. ¿Tú has visto diferencias entre el papel del hombre y el de la mujer en este anuncio?

S5: ¿Qué mujer?

I: Las mujeres y los hombres que aparecen.

S5: Sí, porque él tampoco tiene mucho, pero tiene casa, y la mujer que estaba en un cartón en el suelo no tenía casa.

I: Muy bien. Puede ser por la cultura. Pero, ¿a qué puede deberse esa diferencia tan grande entre las mujeres y los hombres?

S5: Pues... que el hombre habrá trabajado.

I: Que el hombre trabajara, puede ser lo mismo que aquí la cultura, ¿no?

S5: Sí, porque yo lo he visto trabajando con una mujer.

I: Muy bien. ¿Tiene suerte este chico? Mira aquí. ¿Qué expresión tiene en la cara?

S5: Alegre.

I: Alegre, muy bien.

S5: Porque ayuda a las personas.

I: Muy bien. Si eso me pasa a mí, no sé, pero si te pasa a ti, ¿reaccionarías como él ha reaccionado?

S5: (Risas) A mí me ha pasado una vez, pero he seguido.

I: ¿Te enfadaste?

S5: No.

I: ¿Seguiste?

S5: Sí.

I: Pero, ¿un chorro de agua tan grande como el que a él le ha caído?

S5: Sí, cuando estaba lloviendo, pasé por debajo y me cayó aquí, pero he hecho así (sacudiéndose el hombro), y ya está.

I: Pero es que a este chico le ha empapado.

S5: (Risas)

I: ¿Tú dirías que este chico tiene suerte?

S5: No mucha.

I: En este momento, quizá no mucha, ¿no? ¿Y en la vida en general?

S5: Sí, porque él ayuda y después le viene que lo ha hecho bien y eso.

I: Vale, ¿aquí cómo utiliza su "mala suerte"?

S5: Ayudando.

I: Ayudando, muy bien. Es que todo lo hace en beneficio de los demás. Mira. (Play) ¿Qué pasa en esta escena? Ve contándomela.

S5: Que ayuda a la planta.

I: ¿Cómo?

S5: Poniéndole debajo, porque la planta está seca y le pone debajo del agua para que crezca más.

I: Vale, ¿para dónde se supone que va el chico?

S5: Para comer.

I: ¿Sí? ¿Y la ropa que lleva? ¿Dirías que este chico trabaja?

S5: Sí.

I: ¿Se nos muestra en el anuncio en qué trabaja?

S5: Sí, en la tienda esa, ¿no?, con una mujer. Pero venía...

I: ¿Crees que trabaja en esa tienda con una mujer?

S5: Sí.

I: Ah. Fíjate en la música, ¿vale?

S5: Vale

I: (Replay) ¿Qué hace la música?

S5: Empieza a sonar cuando ayuda.

I: Muy bien. Y antes, ¿qué se escucha?

S5: Mmm, silencio.
I: ¿Y? Un ruido.
S5: El agua.
I: El agua. ¿Qué te transmite el chorro de agua que cae?
S5: Que iba tranquilo, ¿no?
I: Por ejemplo, tranquilidad. Sí, muy bien. Vale, ¿con qué instrumento empieza la música?
S5: Con una trompeta.
I: ¿Sí?
S5: ¡Con un piano! (Risas)
I: El piano, ¿tranquilo o alegre?
S5: Tranquilo.
I: ¿Y que te transmite esa música? ¿Qué sientes cuando la escuchas? (*Replay*)
S5: ¿Buena acción?
I: Espera que te la pongo un poquito más. (*Replay*)
S5: No sé, ¿humildad?
I: Vale, muy bien, humildad. Eso te transmite, pues ya está. Y de la ropa del chico, ¿qué me dirías?
S5: Va bien, ¿no?
I: Sí. ¿Elegante o no?
S5: No mucho.
I: ¿Arreglado, no arreglado?
S5: No sé, parece como normal, una camisa y unos pantalones.
I: Vale, ¿y los colores?, ¿qué me dirías de los colores de este hombre?
S5: Elegante.
I: Sí, ¿el blanco te dice algo?
S5: No, sí.
I: ¿El qué?
S5: Que es una persona buena.
I: Vale, sí, muy bien. También hay otros colores, ¿verdad? ¿Estos dos colores te dicen algo?
S5: No.
I: ¿Y la mochila? ¿Qué puede significar la mochila? Este hombre no se quita la mochila nunca.
S5: ¿Que lleva también carga y va ayudando?
I: Claro, muy bien. Está genial. La mochila es las cargas que lleva de los demás, pero las va aminorando. Va cargando en su espalda las cosas de los demás. Muy bien.
S5: Y con lo suyo.
I: Y con lo suyo. Perfecto. ¿Qué momento del día se

nos muestra aquí?

S5: De día.
I: ¿De día cuándo es: primera hora de la mañana, última hora de la tarde, a mediodía?
S5: Para cuando va a comer, por la tarde más o menos.
I: ¿Tú crees?
S5: Sí, porque va a comer después.
I: Sí, comerá después. No sé, yo lo interpreto a primera hora de la mañana, pero bueno, no sé. A ver, mira aquí. (*Play*) La segunda escena, esta no. ¿Qué hace?
S5: Ayudarle.
I: Vale, ¿qué sensación te da el carrito tan enorme que hay? Bueno, aquí no se ve bien.
S5: ¿Que puede con todo?
I: La expresión de la mujer, ¿cuál es?
S5: No sé, que no lo conoce y viene a ayudarle y se queda...
I: ¿Parece que ella se alegre de verle?
S5: No.
I: Vale. Él dice: "Déjeme ayudarla". ¿Conoce a la mujer?
S5: No.
I: Entonces no puede trabajar con ella, ¿entiendes?, como antes me dijiste. Simplemente va ayudando a las personas con las que se va encontrando, ¿vale? Me has dicho lo del carrito, y el escalón, ¿qué te sugiere? Ese escalón tan grande también.
S5: ¿Cuál?
I: (*Play*) Ahora lo van a subir.
S5: Que por muy grande que sea, lo pueden subir.
I: Sí, pero fíjate qué curiosa la escena, ¿qué pasa con la mujer en esta escena? Mira.
S5: No se ve, ¿no?
I: Ahí va, no se ve. ¿Qué impresión nos da a nosotros entonces?
S5: Que lo está haciendo solo.
I: Que lo está haciendo solo, ¿vale? Que él está ahí. De repente, la imagen de la mujer se tapa detrás de él. ¿Cómo va vestida la mujer? Voy a ponértelo. ¿Qué te transmite esta mujer?
S5: Ropa sucia.
I: Ahí va. ¿Cuál sería la clase social entonces?
S5: ¿Eso qué es?
I: Clase social, ¿tiene mucho dinero, tiene poco: alta,

baja?

S5: Baja.

I: Baja. Fíjate en las chancas. ¿Alguna otra cosa que te diga que es pobre?

S5: Lo del delantal.

I: El delantal. Fíjate en la sombra de la sombrilla, no sé si se ve aquí bien (*Play*), ¿cómo está?

S5: Deshilachada.

I: Muy bien, deshilachada. De repente aquí, (*Play*) esta mancha que hay aquí (señalo la pantalla), ¿Qué crees que puede significar? ¿Qué es eso?

S5: ¿Una planta?

I: Puede ser cualquier cosa, pero, ¿por qué nos la ponen ahí?

S5: Porque es como se siente la mujer, que ella no ayuda tanto. No ve como el hombre, que ve mejor y va ayudando a todo el mundo.

I: Puede ser perfectamente. También si nos cortan esto, que al fin y al cabo no nos sirve para nada, nos centramos más en la mujer. Es como un poco nublar esta parte para que nos centremos en esta. Además, normalmente en publicidad tienden a dividirnos la pantalla en dos partes, aquí colocan lo más positivo (derecha) y aquí lo más negativo (izquierda). Nos han colocado a la mujer haciendo el esfuerzo aquí (izquierda) y esto es la dificultad que ella vence (derecha). Hay colores más alegres por aquí (derecha) y aquí son más oscuros (izquierda), si te das cuenta, ¿vale? Este verde, ¿qué te sugiere? ¿Te sugiere algo?

S5: Sí, ¿vida?

I: Por ejemplo, muy bien. Vale, ¿este sería un plano principal o un plano general?

S5: Principal, ¿no?

I: Principal es cuando se centra más en la cara, se acerca mucho más, ¿vale? Este sería un plano general más bien, ¿vale? (*Play*) Vale, ¿el día está soleado o nublado?

S5: Nublado.

I: Está como nublado, ¿verdad? ¿Qué aparece en esta escena? (*Play*)

S5: Un perro que le pide que le dé de comer.

I: Vale. ¿Has visto la expresión del hombre que estaba friendo las cosas?

S5: ¿Triste?

I: Vamos a centrarnos primero en uno de ellos. ¿Qué te dice el color del perro? ¿Cómo es el fondo del perro, qué colores tiene?

S5: Marrón y blanco.

I: Muy bien, ¿Es más blanco que marrón o más marrón que blanco?

S5: Más blanco que marrón.

I: Ahí va. El color blanco decíamos que era...

S5: Alegría, paz.

I: Por ejemplo, me has dicho más cosas. Y las manchas marrones, ¿qué pueden significar?

S5: ¿Que no está tan bien como si estuviera en una casa?

I: Por ejemplo. El color marrón, ¿qué te transmite? (Silencio)

I: Me refiero aquí, en el perro. Me has dicho que no está tan bien como si estuviera en una casa, ¿algo más?

S5: ¿Pobreza?

I: Pobreza, claro. ¿Se conocen por primera vez ellos dos, perro y personaje?

S5: Sí.

I: ¿Cómo lo sabes?

S5: Porque el hombre se le queda mirando como diciendo que no sabe de quién es ni de dónde viene.

I: Vale, ¿qué le da?

S5: Un trozo de pollo.

I: ¿Un trozo?

S5: No, uno entero.

I: Yo diría que se lo da entero, ¿verdad? Todo el pollo. ¿Qué valor se enfatiza aquí? El chico, ¿cómo es por esa acción que ha hecho? Es una persona...

S5: Alegre y humilde.

I: Sí, y dando el pollo, ¿cómo nos demuestra que es también? Si doy lo que tengo, soy una persona..., ¿no te sale la palabra? Bueno, generosa, ¿no? Bastante generosa.

S5: Sí.

I: Es generosa, da lo que tiene, ¿vale? Mira, fíjate si hay alguna diferencia entre esta escena y esta que voy a parar. (*Play*) Esta y esta, ¿has notado alguna diferencia?

S5: Sí, que ahora hay más sol.

I: Muy bien. Y, ¿en qué parte de la pantalla se refleja?

S5: En la pared.

I: Y, ¿en qué parte está: izquierda o derecha?

S5: Derecha.

I: ¿Recuerdas lo que te he dicho antes?

S5: Sí.

I: Muy bien. ¿Qué puede significar que antes nos hayan mostrado una pared oscura y ahora una pared clara?

S5: Porque a lo mejor no se lo iba a dar y el perro estaba que lo necesitaba y ahora se lo ha dado, entonces.

I: Perfecto. Seguimos. (*Play*) Fíjate en el cocinero, ¿qué hace?

S5: Diciéndole como que no va a servir para nada porque él se va a quedar con más hambre, y no...

I: Niega con la cabeza, ¿verdad? ¿Qué sensación te da este callejón?

S5: Que el hombre está ahí metido, como sin ver la luz ni nada.

I: Y de hecho, ¿da sensación de claridad o de oscuridad?

S5: De oscuridad.

I: Sí. ¿Cómo sabemos que está oscuro también? Fíjate en los detalles, ¿qué hay?

S5: Por aquí.

I: ¿Qué hay por aquí?

S5: Luz.

I: Si las luces están apagadas, hay claridad, ¿no?

S5: Sí.

I: Y, ¿cómo están las luces?

S5: ¿Apagadas?

I: En este caso, ¿cómo están?

S5: Encendidas.

I: Encendidas, significa que este callejón está...

S5: ¿Un poco iluminado?

I: Si encendemos las luces, es porque ¿está claro u oscuro normalmente?

S5: Sí, oscuro, porque eso no ilumina mucho.

I: Encendemos las luces porque está oscuro, ¿verdad? Si no, no las encenderíamos.

S5: Entonces ilumina, ¿verdad?

I: Sí, ilumina, pero el callejón está oscuro.

S5: Pero si las letras están tan para atrás, no le ilumina.

I: Ya, por eso, sigue estando oscuro, ¿verdad?

S5: Sí.

I: Y, ¿qué sensación te transmite el callejón oscuro?

Ya me lo has dicho, ¿verdad?

S5: Sí, que no es tan abierto como... que es muy cerrado y, que no habla mucho y que no le gusta ayudar ni pensar bien en los demás ni nada.

I: Sí, muy bien. Esto de aquí, ¿qué es?, ¿te dice algo?

S5: No sé.

I: Es como humo negro.

S5: No.

I: ¿Tú qué ves ahí? Yo veo humo negro, ¿eso te dice algo?

S5: Sí, que está como siempre cabreado, ¿no?

I: Sí, puede estar enfadado, como en los cómics, también lo utilizan para eso, ¿vale? También me transmite suciedad. De acuerdo, seguimos. Vamos a pasar a la escena de la madre y la hija. (*Play*) Ve contándome.

S5: Que le piden dinero... Bueno, le saludan con la cabeza, ¿no?

I: Sí.

S5: Y y lee el cartel, y le da pena y le da todo lo que tiene menos un poco para comer y eso.

I: Vale, y yo te pregunto, ¿para qué pedía esta gente?

S5: Para educación.

I: Muy bien. La expresión facial del chico, vamos a verla y me dices qué puede estar pensando él. (*Play*)

S5: Que no está muy fiable, no sé, pero se lo da.

I: No está muy convencido, quieres decir, ¿no?, pero se conmueve y se lo da.

S5: Porque piensa que lo va a necesitar más que él.

I: Sí. Y la madre, ¿qué expresión facial tiene? (*Play*) Primero le mira a él y luego mira a la niña, ¿lo has visto?

S5: Pues mirándole la cara para ver si está muy contento con lo que hace.

I: Es como de incredulidad, en parte, de decir: "Me lo dará, no me lo dará". Como que no se cree mucho que le ayude tanto porque, como tú has dicho, le da casi todo lo que tiene.

S5: Sí.

I: El óptico, ¿qué hace? El que está viendo, el de la tienda de las gafas.

S5: Pues que no, como diciendo que no le va a servir para nada y que no sabe por qué hace eso.

I: Sí, ¿qué está haciendo el óptico? ¿Te has fijado?

S5: Sí, diciéndole que no con la cabeza.
I: Sí, pero está haciendo algo también. *(Play)*
S5: Leyendo.
I: Muy bien, ¿el qué?
S5: Un periódico.
I: Vamos avanzando bien, ¿eh? Muy bien. Vamos a ver qué hace. *(Play)* Dime.
S5: Le ha puesto comida a una persona que no tiene dinero.
I: Vale. ¿Qué le ha puesto?
S5: Plátanos.
I: ¿Y por qué plátanos? ¿Te dice algo?
S5: No.
I: Y el color amarillo, ¿te dice algo?
S5: Sí.
I: ¿Qué?
S5: Felicidad.
I: Vale, por ejemplo. ¿Y los plátanos no te dicen nada?
S5: Salud.
I: Sí, muy bien. Perfecto. ¿Lo hace cuando la mujer está mirándole o no?
S5: No.
I: No. ¿Eso dice algo de él?
S5: Que no se quiere llevar tanta, que no quiere ayudar para, como, para ponerse mejor, pues lo hace...
I: Sin esperar.
S5: Nada a cambio.
I: Ahí va. Vale. Mira, y ahora nos dicen una frase. *(Play)* Dice: "¿Qué obtiene por hacerlo cada día?"
S5: Alegría.
I: Vale, ¿algo más?
S5: Satisfecho.
I: Satisfacción, muy bien. ¿Algo más? La verdad que por el momento el anuncio...
S5: Que no está arrepentido de lo que está haciendo.
I: Muy bien, no se le ve tampoco arrepentido, al contrario, lo sigue haciendo, es lo que tú dices. Pero parece que nos dijera el anuncio que por el momento, nada. Lo que obtendrá de cada uno de ellos ya se irá viendo, ¿no? Por ejemplo, ¿del perro qué obtiene?
S5: Como las gracias, pero...
I: Al final del todo, me refiero.
S5: Le sigue.
I: Sí. Pero, ¿qué obtiene del perro, qué obtiene al

final de la mujer y qué obtiene de todos?
S5: Ah, pues buena, es que no sé cómo decirlo.
I: Bueno, pues ahora vamos analizando cada uno de ellos. Pero, en general, ¿sabes qué le une a todos que él se queda con eso?
S5: ¿La buena acción?
I: La buena acción. Y, ¿qué obtiene como recompensa por realizar esa buena acción?
S5: Por hacerlo, que lo ha hecho bien y pues que le ha ayudado.
I: Me lo has dicho antes, la satisfacción. Vamos a seguir entonces. Verás. *(Play)* ¿Qué pasa ahora? Cuéntame.
S5: Que la planta ha crecido un poco más.
I: Perdona, antes de meternos en esta escena, dime cómo es la señora mayor que aparecía antes, la de los plátanos *(Replay)*
S5: Pues parece que tampoco sale a la calle y que está encerrada porque no tiene ropa para salir y no tiene nada para arreglarse.
I: Muy bien. ¿Qué es lo que le abre la señora a este chico?
S5: La puerta.
I: ¿Eso puede simbolizar algo?
S5: (Pensando)
I: Es como si abre...Tú abres una puerta. Esta señora, ¿se ve que salga? Es lo que me has dicho, ¿sale o no sale?
S5: No.
I: Si abre su puerta...
S5: Pero abre y no sale, solo coge los plátanos.
I: Sí pero... pero la abre.
S5: Sí.
I: Cuando tú abres la puerta, ¿qué quieres hacer?
S5: ¿Mirar?
I: Por ejemplo, es como una puerta al mundo, ¿sabes? Su única puerta al mundo, es decir, su único contacto con el mundo, ¿quién es?
S5: La puerta.
I: La puerta, pero, ¿quién hay detrás de esa puerta?
S5: El hombre.
I: Claro, el chico y los plátanos, ¿vale?, los plátanos que lleva el chico en realidad. ¿Crees que vive sola o acompañada esta señora?
S5: Sola.

I: ¿Cómo lo sabes?

S5: Porque, no sé, porque si viviera con alguien le ayudaría a salir, le compraría comida.

I: Claro. *(Play)* Vemos que ha cambiado de ropa. ¿Cuánto tiempo dirías que ha pasado entre la escena anterior y esta?

S5: Mmm, semanas.

I: ¿Mucho, poco?

S5: Sí, porque ahora la planta está más grande.

I: Semanas, ¿no?

S5: Semanas.

I: Sigue, sigue, ¿y?

S5: Y el hombre está más cambiado, ahora tiene más luz, ¿no?

I: Muy bien, además, ¿la ropa te dice algo? Porque antes era diferente mínimamente.

S5: Está más arreglado que antes, ¿no?

I: No te acuerdas.

S5: No, es que ahora lleva menos peso porque tiene otra mochila.

I: Sí, también es verdad. Y eso, ¿qué quiere decir?

S5: Que por ayudar a los demás tiene más recompensa, y también le van a ayudar.

I: Pues, fíjate, la camisa de antes también era de manga larga, como bien has dicho, lo que pasa es que la llevaba un poquitín remangada y le llegaba hasta aquí, y por eso era entre manga larga y manga corta. Lo que tú has dicho, que han pasado semanas, incluso algún mesecillo puede haber pasado, ¿vale? ¿Qué sigue haciendo?

S5: Lo mismo, sigue ayudando.

I: Sigue velando por ellos, muy bien. ¿Quién cuida de nosotros? ¿A quién acudimos normalmente?

S5: Nuestra madre.

I: Por ejemplo. Pues él haría una función de madre. Y mira ahora en esta escena. *(Play)* ¿Qué dirías de esta mujer?

S5: Que no le recibe bien, porque le ayuda y no le recibe bien.

I: Dice: "Ahí estás". ¿Qué expresión facial tiene?

S5: Enfadada.

I: Enfadada, ahí va.

S5: Porque, encima que le ayuda, se enfada.

I: Muy bien, un poco desagradecida, ¿verdad? Y, sin embargo, ¿él dice algo?

S5: No, corre como diciéndole perdón.

I: Ahí va. Vamos a ver el perro. *(Play)* El perro, ¿qué hace?

S5: No le he visto. Le da otra vez la pata.

I: Ahí va. Le sigue pidiendo comida. ¿Y él?

S5: Pues en vez de darle uno, le da dos para ayudarle más.

I: Sí, y además de darle los dos, ¿cómo se los da? Mira la cara.

S5: Alegre, como diciéndole: "No te doy uno, te doy dos".

I: Sí, y le hace mimos, ¿verdad? En la expresión facial se ve. Vamos a ver cómo sigue. *(Play)* Aquí, ¿qué sigue haciendo?

S5: Le sigue dando, y la niña se le queda mirando como diciendo que viene todos los días y le ayuda mucho porque así le va a ayudar a una educación buena.

I: ¿Y el óptico?

S5: El óptico le sigue diciendo que no va a servir para nada, que no va a conseguir nada.

I: ¿Tú harías lo mismo que este chico? La verdad.

S5: Puede que sí, pero es que ahora no porque mi madre no me deja darle tanto dinero. *(Risas)*

I: Está mal que lo diga, pero es que no se sabe. Él se comprometía y le salió bien, pero en la realidad esto es muy utópico. Quiero decir, es tan bonito. Ojalá todo fuera así. Bueno, y él, ¿qué quiere decir con su expresión? Mira. *(Play)*

S5: Alegre, porque sabe que le va a ayudar mucho.

I: Sí. Él primero mira, ¿dónde?

S5: Al dinero, porque a lo mejor le va a hacer a él falta también, pero se lo da.

I: Sí, ¿y qué mirada tiene la nena?

S5: Como dándole pena también de él, porque él también lo va a necesitar.

I: Y él, cuando asiente, ¿qué quiere decirle?

S5: Gracias.

I: Sí, pero él, ¿te has fijado en ese detalle?

S5: Sí, como diciéndole que ella lo va a necesitar más, ¿no?

I: Muy bien. ¿Este sería un primer plano o un plano general?

S5: Primer plano.

I: ¿Lo ves? Sí, estos son los primeros planos. Mira. *(Play)* ¿Dirías algo de la madre?

S5: Diciéndole gracias, ¿no?, también.

I: Bueno, en realidad, ¿a quién está mirando?

S5: ¿Al de la óptica?

I: No, mira, ¿se vuelve hacia quién? ¿Lo ves?

S5: No.

I: Mira.

S5: ¡Ah sí! ¿Mirándole para ver como reacciona?

I: Bien. ¿Qué expresión facial tiene? ¿Te dice algo?

S5: Sí, triste, ¿no?, porque la hija no se siente bien cuando le dan mucho dinero porque a ella, a lo mejor, ella se siente mal porque, a lo mejor, él lo necesita más, entonces la madre mira diciendo...

I: Sí, pero en realidad se centran en la niña, es lo que tú dices. La niña toma todo el protagonismo, tiene el primer plano. Vamos con el autobús (*Play*) ¿Ella le responde? ¿Sabemos lo que puede responder?

S5: No.

I: ¿Por qué?

S5: Porque no le conoce tampoco y a lo mejor dice: “¿Y por qué me quiere dejar el sitio?”

I: La escena, ¿qué hace en ese momento?

S5: Le mira y el sonríe como diciéndole que sí, que se puede sentar.

I: Mira. Y, ¿cómo está ella, la del autobús? (*Replay*) ¿Cómo la ves?

S5: Cansada.

I: Muy bien, perfecto. ¿Espera que alguien le ceda el asiento?

S5: No.

I: ¿Cómo lo sabes? (*Play*)

S5: Porque está todo el mundo mirando para la ventana, y ella está cansada y se pone a mirar para el frente.

I: Sí, como si no lo esperase. ¿Ella cómo está: sería o sonriendo?

S5: Sería.

I: ¿Y él?

S5: Sonriendo.

I: Sí, muy bien. ¿Eso te dice algo?

S5: Sí, que el hombre se siente bien haciendo lo que hace.

I: En este momento, fíjate que no sabemos nada más, ¿por qué?

S5: Porque no se sabe si va a aceptar el asiento o no.

I: Nada, ¿verdad? ¿Qué hace el anuncio? El que lo ha

hecho pasa, ¿a qué?

S5: Como a conseguir lo bueno de lo que ha hecho.

I: Sí, pero quiero decir, ¿se nos muestra más el autobús?

S5: No.

I: No, entonces no sabemos nada. Nos han cortado la escena, ¿vale? Lo han dejado ahí, abierto. ¿Qué pasa con esta señora?

S5: Que coge los plátanos como sorprendida.

I: ¿Sabe quién los deja?

S5: No.

I: Vale, seguimos entonces. (*Play*) Nos dice ahora: “No obtiene nada”. ¿Es glamuroso lo que vemos? ¿Tiene mucho lujo?

S5: Que él no tiene mucho. No.

I: Para nada, ¿verdad? Todo lo contrario.

S5: Es que no tiene mucho, pero de lo poco que tiene da a la gente.

I: ¿Qué hace aquí?

S5: Comer.

I: ¿En qué postura está? ¿Está derecho, bien colocado? ¿Cómo está?

S5: No, está sin camiseta y está sentado en el suelo a oscuras.

I: No sé si está sentado en el suelo, pero está a oscuras, muy bien. ¿Qué tiene encima de la mesa?

S5: Pues no sé qué es eso.

I: Un bote de plástico, ¿no?

S5: Sí.

I: ¿Cómo está: abierto o cerrado?

S5: Abierto.

I: ¿Y está comiendo langosta?

S5: No, arroz. (Risas)

I: Es la comida más normal del mundo. Incluso, ¿cómo tiene la boca? ¿Lo ves bien?

S5: No sé, es que con la luz un poco.

I: Mujer, dímelo. (Lo soluciono) ¿Cómo tiene la boca?

S5: Cerrada, masticando, abierta.

I: Sí, pero por dentro, ¿cómo está? ¿Se ha metido una cucharada?

S5: No. Mucho.

I: Mucho, mira. (*Play*)

S5: Porque él también tiene hambre.

I: Sí, pero se nos muestra la persona en su estado más cotidiano, no es nada preparado. ¿Tú sigues

notando filtros de cámara y todo eso, o piensas que es un ambiente muy natural?

S5: No, ahora sí es natural.

I: Es más natural, ¿verdad? La boca la tiene llena, incluso se nos muestra la comida, ¿lo ves claramente? Porque podría masticar con el otro lado, sin embargo, han llenado la boca por el lado de la cámara. ¿Te has fijado en eso?

S5: Porque está de perfil, es para que se vea más a cámara.

I: Ahí va, es para hacer hincapié. Luego, ¿qué hace? (*Play*)

S5: Darle de comer a sus animales.

I: Y esta mancha, ¿qué te dice?

S5: Que la luz le ilumina a él.

I: A él solamente. ¿Eso qué te dice?

S5: Que no tiene mucho, pero que ayuda bastante.

I: Sí, la luz, ¿de dónde viene? ¿De la parte superior o inferior?

S5: De arriba.

I: De arriba. ¿Eso qué te dice?

S5: Pues que es de bueno.

I: De bueno, bondad, ahí va. ¿Y esta parte de la izquierda de la pantalla, por qué está oscura? ¿Él queda dentro de la oscuridad o de la claridad?

S5: De la oscuridad.

I: Él.

S5: Ah, de la claridad.

I: Claro. La parte oscura, ¿en qué lado de la pantalla está?

S5: En la negativa, en la izquierda, ¿no?

I: En la izquierda. Y él, sin embargo, queda fuera de ese ángulo, fíjate.

S5: ¿Que por donde va, va dando alegría?

I: Por ejemplo. ¿Te parece guapo el chico? Neutralmente.

S5: No.

I: ¿Te parece feo?

S5: Normal.

I: Normal, ¿verdad? Es que han querido mostrar a una persona lo más normal posible, ni guapo ni feo. (*Play*) Y, ¿cómo te cae?

S5: Bien.

I: ¿Verdad? Cae bien, cae simpático, porque lo ves tan bueno. ¿Qué hace ahora?

S5: Rezar.

I: Sí. ¿Está relajado o tenso?

S5: Relajado.

I: ¿Cómo lo sabes?

S5: Porque ha hecho así muy lento.

I: Fíjate, está tan relajado que se le nota hasta la barriguilla. (Risas) Hace así [le imito], ¿qué es lo que está haciendo? (*Play*)

S5: ¿Rascarse? ¿Un mosquito?

I: Sí, o una mosca, muy bien. Cuando hay moscas, ¿qué significa?

S5: Que no es un lugar tan como las personas normales. Que no tiene mucho tampoco, que es de pobres.

I: ¿Es agradable un ambiente así?

S5: No.

I: Y además nos dice: “No será más rico”, ¿vale? ¿Tú ves al chico ordenado, por la imagen? Pregunto.

S5: Sí.

I: ¿Quiénes son más ordenados por lo general, los chicos o las chicas?

S5: Las chicas.

I: ¿Por qué?

S5: Porque nos gusta que esté todo más ordenado.

I: ¿Qué momento del día refleja esto?

S5: Por la noche.

I: Sí, y además, nos dice ahora otra frase. Todas las letras, ¿de qué color?

S5: Blancas.

I: Sí, están relacionadas. ¿Qué te transmite el color blanco con las letras blancas?

S5: Buena, no sé, es que, buena acción.

I: Sí, muy bien. Antes era de noche, como bien has dicho, porque ahora, ¿qué momento es?

S5: Ahora es de día.

I: Otra vez ha amanecido, muy bien. Nos dice: “No aparecerá en televisión”. Sigue estando relajado este chico. ¿Qué es lo primero que hace al levantarse?

S5: Regar, ayudar a las plantas regándolas.

I: Muy bien. ¿Qué te transmite esta imagen en colores y tal?

S5: Alegría.

I: ¿Y el agua?

S5: Alegría.

I: Vale. ¿Están cuidadas las plantas?

S5: Sí.

I: El color verde, me has dicho que también te transmite alegría.

S5: Sí.

I: Seguimos. *(Play)* “Seguirá siendo anónimo”. ¿Y qué se nos muestra por aquí? Fíjate en la cara.

S5: Como sorprendido. Ahora tiene la camisa más corta.

I: Muy bien, ¿las mangas más cortas?

S5: Sí.

I: Y eso, ¿qué te dice?

S5: Que ahora él todo lo que ha hecho le está dando más solución, como mejor que antes.

I: Vale. Y, fíjate, ¿qué sigue llevando?

S5: Camisa y pantalón, y la mochila.

I: Sí, y la mochila. ¿Por qué de repente ha pasado otra vez a la mochila? Pregunto, si no se te ocurre, pues nada.

S5: ¿Porque quiere seguir ayudando?

I: Sí, puede ser, y fíjate, está sorprendido, como dices. ¿Por qué crees que se ha sorprendido?

S5: Sí, porque cuando él ha ayudado a la planta, puede ser que haya funcionado y se ve bien con él mismo, que no se arrepiente de lo que ha hecho.

I: Sí, ¿este bolígrafo te dice algo? Parece que lleva ahí un boli, ¿no?

S5: Sí. No, no me dice nada.

I: Vale, mira. *(Play)* Esta barra nos está quitando visibilidad. Se veía un poquitín de verde, pero se intuía que estaba saliendo el brote. Nos cortan la escena, como en el autobús.

S5: ¿Que deja las soluciones que él ha hecho para lo último?

I: Sí, no lo resuelve. Es como si nos diera la solución al final, como dices, sí.

S5: Tres escenas pero empiezan ayudando. Después, viendo como el proceso de lo que ha ayudado, y como el final.

I: Sería como el inicio, el nudo y el desenlace, ¿verdad? Las tres partes de la historia. El inicio es cuando empieza, el nudo cuando se complica la cosa, que tampoco es que se complique en este caso, pero bueno.

S5: Pero para él sí, un poco.

I: Y el desenlace que es cuando se resuelve todo,

¿vale? Muy bien.

S5: Porque después él lo vuelve a tener todo otra vez, porque se pone a trabajar, consigue el dinero.

I: Y la música dice mucho también. Verás. *(Play)* Dice: “Ni un poco más famoso”. ¿Qué están haciendo estás dos personas?

S5: Fuerza, están supercontentos.

I: Sí, están contentos los dos.

S5: Creo que con lo que él ha visto y todas las soluciones y eso, se ha puesto más contento y tiene más fuerza.

I: Sí, muy bien. ¿Cómo está la camisa?

S5: Abierta.

I: ¿Te dice algo eso?

S5: Que ya está todo con solución, que lo ha hecho todo muy bien.

I: Sí, y fíjate, camiseta por dentro de color...

S5: Blanco. Como antes, el color blanco.

I: Sí, está todo bien. Se hacen como indicaciones, como gestos entre ellos. ¿Te has fijado en eso?

S5: No, no mucho.

I: Entonces espera, mira. *(Play)*

S5: Sí, se ayudan, ¿no?, también.

I: Sí, la unión hace la fuerza. Muy bien, colaboran entre ellos. Mira, por el esfuerzo y el movimiento, ¿qué pasa aquí? *(Play)*

S5: Que ahora ella también está siendo más, que le está ayudando también a conocer que tiene que ayudar y eso.

I: Mira lo que le pasa a ella y lo que hace. *(Play)*

S5: (Risas)

I: ¿Qué está haciendo?

S5: No sé, le dice como que mire para allá o algo y después lo levanta el solo, ¿no?

I: Sí, pero hay algo ahí, un objeto *(Replay)* que se le cae a la mujer.

S5: La gorra.

I: Claro, y, ¿qué hace con la gorra?

S5: Se la pone.

I: ¿Por qué? ¿Qué significa esa gorra?

S5: ¿Que si se quiere poner a trabajar con ella?

I: Por ejemplo, le hace parte de su equipo, es más, le considera como parte de ella, de su trabajo. ¿Te dice algo más?

S5: Que cuando se le cae, se la vuelve a poner y que

como diciendo que un fallo se puede, no sé cómo decirlo.

I: Se puede solucionar o se puede transformar en algo positivo también, ¿no? Muy bien. *(Play)* Esta es la escena del chico con el perro. ¿Qué pasa?

S5: El perro ya le ha cogido cariño y se quiere ir con él.

I: El chico no solo le da comida, sino...

S5: Le acaricia, le da mimos.

I: Cariño. El perro empieza entonces a considerarle...

S5: Su dueño, su amigo.

I: ¿Cómo lo sabes?

S5: Porque le sigue y le da la pata y le deja que le acaricie. Porque, a lo mejor, si es un perro callejero no le gustaría que otras personas le acaricien sin saber quién es.

I: Muy bien. *(Play)* Le sigue por el camino. Primero le sigue...

S5: Con la mirada.

I: Ahí va. Este paisaje verde, ¿qué te sugiere?

S5: Sí, como más alegría, que el barrio se ha vuelto mejor gracias a él y eso.

I: Muy bien. ¿Sabes lo que pasará aquí si nos cortan la escena?

S5: Sí, porque sabiendo que el chico es tan bueno, se lo llevaría a la casa. *(Risas)*

I: Pero es algo que tú imaginas. Es cierto que en realidad nos cortan la escena y que no nos dejan verlo. Muy bien. Seguimos. *(Play)* ¿Qué pasa ahora?

S5: Pues no está la niña.

I: ¿Qué cara tienen?

S5: El hombre, sorprendido. Y la mujer, mirándole, no sé por qué tiene esa cara.

I: ¿Qué puede estar pensando ella? ¿Qué puede estarse planteando?

S5: Que no le dé más dinero.

I: Sí: "Pues ahora no va a darnos más cuando vea que no está la niña".

S5: Es verdad.

I: Fíjate, ¿cómo está el cartón?

S5: Arrugado, sucio, roto.

I: Muy bien. ¿Dirías que ha habido alguien antes ahí, en el cartón?

S5: Sí.

I: Y, de repente, ¿qué se escucha? Vamos a verlo. *(Play)*

S5: A la niña.

I: Y la niña, ¿qué dice? "Mamá", ¿no?

S5: Sí.

I: Se escucha un sonido aquí *(Play)*. ¿Qué hace de repente la música?

S5: Se para.

I: ¿Hay más momentos en que se pare la música?

S5: Creo que no.

I: Tan evidente, no. Y, de repente, hay un ruido. A ver qué ruido es. *(Play)*

S5: El de la niña corriendo, alegre.

I: Los pasos de la niña. ¿Qué simbolizan?

S5: Alegría. Que está alegre porque ya tiene, que se siente mejor que antes.

I: Cuando das pasos, ¿qué estás haciendo?

S5: ¿Correr, andar?

I: Sí, pero vas avanzando, siempre vas hacia delante. Pues eso le pasa a la niña, que va hacia delante en la vida, avanza.

S5: Y la niña se queda sonriéndole como diciéndole gracias.

I: Y, de repente se para la niña, ¿por qué?

S5: Porque le mira, que es como que siempre viene y le dice, como dándole las gracias.

I: Entonces la cara de la niña es de agradecimiento. Y la cara de la madre, ¿de qué es?

S5: Emoción también, porque ve al chico que se siente bien, porque ella pensaba que a él también le iba a hacer falta, pero la ha visto que está bien y ha pensado que...

I: De emoción también, ¿por qué?

S5: Porque ella pensaba que no tendría dinero para él, pero ha visto que ha sonreído y se ha sentido bien, entonces ella ha pensado que lo que pensó no era como creía.

I: ¿Cuál es el momento más importante del anuncio?

S5: El de la niña que viene del colegio.

I: Claro, además se para la música ahí de una manera bastante evidente. Este es el momento álgido del anuncio. Además a partir de este momento, ¿qué se nos muestra? Dice: "Lo que recibe son emociones". Fíjate. *(Play)*

S5: Sorprendido.

I: Se recupera la esperanza a partir de este momento en el anuncio porque todo es...

S5: Mejor.

I: Todo son recompensas emocionales. El anuncio, en general, ¿qué significa? Que lo que das...

S5: Lo vas a recibir por otra parte.

I: Sí, tiene su fruto si tienes constancia y fe. *(Play)* Fíjate en la mirada, la del chico, era de...

S5: También sorprendido, porque no se pensaba que iba a hacer tan bien en darle el dinero.

I: ¿Qué emociones recibe? Dice: "Lo que recibe son emociones", ¿cuáles?

S5: Alegría, sorpresa y humildad.

I: También. Fíjate en lo que hace el óptico, el de la tienda. *(Play)*

S5: Se quita las gafas, como diciendo que no puede ser verdad y eso.

I: Sí. Y la música, a partir de ahora, ¿cómo se vuelve?

S5: Más alegre.

I: Dinámica, nostálgica también.

S5: Más rápida.

I: A partir de aquí, momentos positivos. *(Play)* Dime.

S5: Ahora se lo da en la mano, en vez de dárselo...

I: Muy bien. ¿Antes dónde comía?

S5: En el suelo.

I: Y la mirada, ¿de qué es?

S5: Mono, ¡qué bonito!

I: Claro. Es de cariño, ¡qué lindo! *(Risas)* Dicen las letras: "Él presencia felicidad". ¿Qué está haciendo? *(Play)*

S5: Acariciándole. No se ve.

I: No se ve, lo han cortado otra vez. Pero, ¿qué imaginas?

S5: Que le acaricia.

I: Mira, ¿cómo ha cambiado él ahora?

S5: Ahora tiene menos peso.

I: Otra vez. ¿Por qué se ha quitado peso?

S5: Porque se siente mejor.

I: ¿Qué ha hecho para sentirse mejor?

S5: Ayudar.

I: ¿A quién crees que se está dirigiendo ahora?

S5: Al perro.

I: ¿Por qué?

S5: Porque le está acariciando, diciéndole que se va y que va a volver otro día.

I: Dices que se va y que va a volver.

S5: Sí, como diciéndole adiós, que va a volver otro día.

I: Vale. Es un primer plano claramente. Ahora, ¿qué se ve? *(Play)*

S5: La ciudad.

I: ¿Tú dirías que es la misma ciudad en la que vive el chico de antes?

S5: No.

I: Pero supongo que sí, lo que pasa es que nos han mostrado una parte...

S5: Mejor que la que hay dentro del barrio.

I: Es un contraste muy grande. Creo que nos han mostrado un barrio pobre frente a la parte rica. ¿Desde aquí se ve la ciudad desde arriba o desde abajo?

S5: Desde arriba.

I: Cuando ves una cosa desde arriba, ¿qué parece, más grande o más pequeña?

S5: Más pequeña.

I: ¿Y si la ves desde abajo, cómo la ves?

S5: Supergrande.

I: Vale. ¿Nos quiere decir es que esta parte de la ciudad es buena o mala, si la vemos más pequeña?

S5: Buena porque tiene...

I: Dime lo que piensas y por qué, no hay respuesta correcta.

S5: Yo creo que los pobres son mejor que los ricos y los ricos serían un barrio más grande, ¿no?

I: Entonces no entiendo el razonamiento. ¿Me has dicho que ves la ciudad desde arriba, más grande o más pequeña?

S5: Más grande.

I: Desde arriba.

S5: Desde arriba, más pequeña.

I: ¿Esta parte es la rica o la pobre?

S5: Esa parece la pobre y esa parece la rica.

I: Dices que esta parte es pobre y esta parte es rica. ¿Por qué esta es pobre?

S5: Porque tiene menos edificios y las cosas más pequeñas y eso.

I: Has hecho una división dentro de la división. Es verdad, por aquí hay edificios más bajitos, sí. *(Play)* Si la hubiéramos visto más pequeña, se querría empequeñecer la parte rica, hacerla peor. ¿Esta parte qué te parece: rica o pobre?

S5: Pobre, porque no tiene ningún coche ni nada.

I: Eso es, el contraste. ¿Y por aquí?

S5: Rica.

I: Y por aquí guardan cola. Los paraguas de colores, ¿te dicen algo?

S5: Mmm, no sé, no me transmite nada.

I: ¿Está lloviendo?

S5: No.

I: ¿Por qué los llevan? ¿Hay sol o nubes?

S5: Nubes, yo lo veo nublado.

I: ¿De qué se protegen si no llueve?

S5: Del sol.

I: Sí, probablemente. No es un día tan claro, porque nosotros estamos acostumbrados a una claridad muy grande, pero ¿dirías que deben llevar tiempo en la cola?

S5: Sí.

I: Probablemente, porque si no los paraguas no tendrían sentido. *(Play)* Dice: “Adquiere un conocimiento más profundo”. Se ve el contraste entre las personas que antes estaban esperando y este hombre que tranquilamente aquí se está comiendo un plátano. ¿Por qué?

S5: Porque él tiene comida y eso, pero no mucho.

I: ¿Hace como los demás para conseguir la comida?

S5: No, se la gana.

I: Sí, pero, ¿de la misma manera?

S5: No, ayudando.

I: ¿Sabemos en qué trabaja este chico?

S5: Sí, ya se ha puesto la gorra, ¿no?

I: Ya sé lo que quieres decir, claro, pero en realidad nunca nos han mostrado el trabajo de este chico. Porque, antes de la gorra, ¿qué hacía? Y seguía llevando la misma vida.

S5: No sé, como si le esperaran ya todos los días en un trabajo de esos, ¿no?

I: Pero de eso no se vive, al contrario, perdía dinero. Fíjate, comprándole los plátanos a la señora. O dando la comida al perro. No es nada remunerado, es decir, que te den un sueldo por ello. Realmente no sabemos en qué trabaja pero, ¿se complica la vida este hombre como los demás?

S5: No.

I: Dice que adquiere un conocimiento mayor, que él prefiere su rutina, su tranquilidad. De hecho, ¿qué sigue haciendo este hombre? ¿Cambia de vida?

S5: No, sigue ayudando. Sigue alegre y rezando.

I: Lo que has dicho, muy bien. ¿Crees que es un auténtico creyente, cristiano, o que sigue algún tipo de religión?

S5: Sí, porque si reza...

I: ¿Y realmente lleva a cabo lo que reza?

S5: Sí, porque si eres de una religión y rezas, es para ser bueno.

I: Ahí va, y él lo lleva a cabo. ¿Deberíamos parecerlos a él?

S5: Sí.

I: ¿Cómo sería el mundo si nos pareciéramos a él?

S5: Muchísimo mejor.

I: Claro. ¡Venga, que nos queda muy poquito! Dice: *(Play)* “Siente el amor”. Y, ¿qué está pasando ahí?

S5: Le están abrazando.

I: Muy bien, le agradecen el detalle con un abrazo. ¿Cómo es el abrazo? Vamos a verlo. *(Play)*

S5: Largo.

I: Largo, y fuerte también.

S5: Sí, porque lo han cortado y no se sabe si va a durar más.

I: La expresión facial de la señora, ¿qué nos dice?

S5: Alegría, no como antes que estaba en la casa.

I: Sí, ¿y algo más? *(Play)*

S5: Ahora empieza la música otra vez más fuerte, más rápida.

I: Muy bien, dime, ¿y la expresión de la mujer?

S5: Sorprendida.

I: ¿Antes la hemos visto así?

S5: No.

I: ¿Verdad que no? *(Play)* Dice: “Recibe lo que el dinero no puede comprar”. ¿Qué es lo que el dinero no puede comprar?

S5: El amor, la emoción, los sentimientos.

I: Muy bien. Mira la expresión facial de esta chica que se nos muestra ahora.

S5: Contenta, como diciendo que a lo mejor ojalá existieran más personas como él y eso.

I: Sí. Es que son historias inacabadas todo el rato. ¿Cómo tiene el chico la camisa?

S5: Desabrochada.

I: ¿Hasta dónde?

S5: ¿Por la barriga? ¿Por el pecho?

I: Y en el pecho, ¿qué tenemos?

S5: El corazón.

I: ¿En qué lado?

S5: En ese.

I: En este que está muy cercano a la mujer. Todo está relacionado. Seguimos. *(Play)* ¿Qué hace el perro?

S5: Ayudarle también.

I: Muy bien, se ocupa de él. Y ahora nos dice: “Un mundo hecho más bonito”. *(Play)*

S5: Pero ahora tiene menos manchas, ¿no? Sí, antes tenía más.

I: ¿A ver? *(Replay)* Es verdad, qué fuerte. El perfil del perro es el mismo que antes. Sí, tiene menos manchas. Es más, el perro, ¿qué lleva en la boca?

S5: Una regadera.

I: ¿De qué color?

S5: Azul.

I: ¿Qué te dice el color azul?

S5: Que se siente bien, calmado.

I: ¿Y la regadera? ¿Para qué sirve la regadera?

S5: Para regar.

I: Y, ¿qué tiene dentro la regadera?

S5: Vida para las plantas.

I: Claro. Es como que él también tiene ya esa vida. Dice: “Un mundo hecho más bonito”. Y nos dicen “hecho”, no “un mundo más bonito”. ¿Por qué?

S5: Porque lo ha hecho él.

I: Con sus frutos, con las consecuencias. Muy bien. *(Play)* ¿Qué más nos muestran? ¿Qué le pasa a la planta?

S5: Que también ha cambiado.

I: Y tanto. ¿Qué me puedes decir de esos colores?

S5: Que, a lo mejor, la planta se siente ahora mejor porque ha crecido más.

I: ¿Y qué tiene incluso?

S5: Flores.

I: ¿Eso te dice algo?

S5: Sí, flores blancas como el color blanco.

I: *(Play)* ¿Qué pasa en esta escena? ¿Qué está haciendo?

S5: Le está enseñando a la madre.

I: ¿El qué?

S5: A contar.

I: Muy bien, lo que ha aprendido. *(Play)* Y ahora le dice la señora que está sirviendo: “Esto extra, de regalo” y, ¿cuál es la expresión del chico?

S5: Como diciendo que antes no era así, que ahora ha

aprendido a ser mejor.

I: Más gene...

S5: Generosa.

I: *(Play)* Dice: “¿Y en tu vida?” ¿Qué quieren decirnos? ¿A quiénes lo pregunta?

S5: A nosotros.

I: Ahí va. ¿Qué nos están pidiendo?

S5: Que cómo es nuestra vida.

I: Que nos lo planteemos, ¿verdad? ¿Qué tenemos que hacer nosotros también?

S5: Ayudar.

I: Sí, nos está pidiendo un cambio. Nos está dando la llave a nosotros también para que hagamos algo. Nos está haciendo pro...

S5: Protagonistas.

I: ¿Quieren que el anuncio acabe ahí?

S5: No, que siga, que ahora le dé su recompensa de todo lo que ha hecho.

I: ¿Quiénes?

S5: Nosotros.

I: Ahí va. La mariposa, ¿qué simboliza? ¿Qué está haciendo?

S5: Está cogiendo comida.

I: Está llevando a cabo la polinización, ¿recuerdas que podían llevarla a cabo algunas aves, las mariposas...? Las abejas era el ejemplo que poníamos. La polinización era cómo la planta se...

S5: Reproduce.

I: Si se reproduce, ¿qué significa? Que cada vez...

S5: Hay más flores.

I: Y también más...

S5: Capullos.

I: Sí, también. Pero no solo me refiero a la planta. Es lo que hace el protagonista. ¿Qué hace?

S5: Sí, que también va recibiendo más.

I: Sí, cada vez hace y recibe más. Y también la libertad de esa mariposa. *(Play)* Luego dice: “¿Qué es lo que más deseas?”

S5: Porque, a lo mejor, gracias a que él ha hecho la planta, pueden nacer también más mariposas.

I: Claro. Dice: “Y en tu vida, ¿qué es lo que más deseas?” Y yo te lo pregunto.

S5: Que sea todo el mundo así.

I: Muy bien, te entran ganas que suceda lo que refleja el anuncio. ¿Qué momento del día es? *(Play)*

S5: Ahí, de noche.

I: ¿Y aquí?

S5: Como que ya se está yendo el sol, ¿no?

I: Yo diría que ha vuelto a amanecer, a no ser que antes estuviera amaneciendo y ahora es cuando ha amanecido. ¿Tú cómo lo ves?

S5: Yo creo que cuando ya se está yendo el sol, ¿no? No sé.

I: Vamos a verlo. (*Play*) Dices que se está yendo el sol, pero veo esta escena más oscura que esta. Quizá nos hayan puesto otro fondo.

S5: Sí, pero es que por detrás hay más luz, ¿no?

I: Sí. Aquí, ¿qué se nos muestra? ¿Qué es esto?

S5: Una reja.

I: Sí. ¿Y qué nos quiere decir eso?

S5: No sé.

I: Estamos un poco...

S5: Encerrados.

I: Nosotros. Nos encontramos aquí, en esta parte de la pantalla, y no podemos...

S5: Hacerlo bien, como lo ha hecho.

I: Sí, son como dificultades. ¿Qué te dice este paisaje? No podemos ver ni...

S5: El cielo.

I: Nos lo tapa...

S5: La reja.

I: La reja y también hay otra cosa.

S5: No sé cómo se llama.

I: Las antenas de televisión. No podemos ver ni siquiera la luna, si es que nos la están tapando. Sin embargo, ¿él puede ver la luna o el cielo?

S5: No, el cielo a lo mejor, pero muy poco.

I: Entre el paisaje anterior y este que se nos muestra ya no somos nosotros los únicos espectadores. ¿Ahora quién está también?

S5: Él y el perro.

I: Sí. ¿Y te da una sensación mejor que el otro paisaje?

S5: Sí.

I: ¿Qué puede significar que sea la última hora de la tarde, como dices?

S5: Es que si fuera por la mañana le daría el sol, porque en otras escenas le ha dado el sol cuando estaba regando.

I: Y, ¿qué significa que sea la última hora de la tarde y que él esté ahí pensativo con el perro?

S5: Pues que ya se va a acostar y piensa en todo lo que ha hecho en el día y eso.

I: Muy bien. Además, es como si supiera que ya ha cumplido bastante. ¿Qué hace el perro? (*Play*)

S5: Mirarle.

I: Mirarle, está atento al chico. Vamos a ver las letras: *Life insurance*, te digo, esto es un seguro de vida que se llama así. ¿Eso qué te dice?

S5: ¿Que intentemos cambiar?

I: ¿Sabes lo que es un seguro de vida? (Silencio) Un seguro de vida es un dinero que la gente paga periódicamente, pongamos mensualmente, para luego cuando llegue el momento de jubilarse tenerlo a su disposición o cuando llegue el momento que ellos quieran, utilizarlo como ellos piensen. ¿Qué te dice que sea el anuncio de un seguro de vida?

S5: ¿Que guardemos el dinero para los que más lo necesitan?

I: Ese hombre, ¿qué simboliza? ¿En qué trabaja?

S5: ¿En los seguros de vida?

I: Sí. ¿Y qué ha hecho el hombre durante todo el rato?

S5: Ayudar.

I: Ayudar y cuidar de los demás. Pues eso es lo que nos están diciendo. ¿Su producto qué nos proporciona? Lo que nos quieren vender.

S5: Que seamos igual o parecidos, que intentemos hacerlo igual que ese.

I: Cuando necesitemos ayuda, ¿quién va a estar detrás nuestra ayudándonos?

S5: Él.

I: Ellos. Él representa a toda la empresa, ¿vale? ¿Se explica en el anuncio para qué sirve el producto?

S5: Sí, para que ayude. Por si cuando tú eres ya muy mayor y, a lo mejor, no uses ese dinero, pues dárselo a otras personas, ¿no?

I: Sí, pero si lo necesitas tú, vas a poder utilizarlo. ¿Crees que el producto funciona tal como lo muestra el anuncio?

S5: No sé.

I: Dímelo, lo que piensas.

S5: No.

I: ¿Por qué?

S5: Porque todas las personas no piensan igual y no

sería igual, ¿no?

I: Vale, mira aquí. (*Play*) “Believe in good” es otra frase, “Cree en lo bueno”. Viendo este anuncio, ¿te apetece comprar el producto, sacarte un seguro de vida de este tipo?

S5: Sí.

I: ¿Cuál es la ventaja que nos puede proporcionar esto, un beneficio?

S5: ¿Ser mejor?

I: Sí, y en un momento determinado, poder disponer...

S5: De eso, del dinero.

I: Eso es como una hucha, vas metiendo dinero poquito a poco, ellos te lo van guardando y luego...

S5: Lo usas.

I: Al final nos dan...

S5: El correo.

I: Es como una página web. ¿Has entrado?

S5: No.

I: ¿Qué te dicen el blanco y el azul juntos?

S5: Paz.

I: ¿Cuál sería la frase más importante del anuncio?

S5: Que ayudes siempre y que no pienses, que no seas como la china esa al principio. (Risas)

I: ¿Cómo era?

S5: Que no agradecía.

I: Muy bien. Dice: “seguro de vida”, “cree en lo bueno” o la dirección web. ¿Cuál es la frase más importante?

S5: “Cree en lo bueno”.

I: ¿Qué es lo que te dice esa frase?

S5: Que creas en lo que está bien, que no hagas lo que está mal.

I: Vale. Por último, vamos a ver la música. Me has dicho que suena un piano, a ver si hay otro instrumento musical. ¿Cómo termina el piano, ascendente, para arriba o descendente, para abajo? (*Play*) Tú, ¿qué dirías?

S5: Ascendente.

I: ¿Para arriba?

S5: Sí, ¿no?

I: No sé, te pregunto. No hay respuesta buena o mala. Cada uno lo aprecia de una manera.

S5: Yo lo veo más para arriba.

I: Vale. Cuando las canciones terminan, ¿van para

arriba, o decreciendo poco a poco hasta que se apagan?

S5: He escuchado de las dos.

I: ¿Lo más normal, qué es?

S5: Para abajo.

I: Eso es lo más normal. Y cuando va para arriba, ¿qué te dice?

S5: No sé, como más alegría, más normal.

I: Sí, si va para arriba, ¿es como si la canción se hubiera acabado?

S5: No.

I: Y, entonces, ¿qué te está diciendo?

S5: Que siguiera, pero con nosotros.

I: Muy bien. Vamos a ver cuándo se para el piano, no tan evidente como el momento que dijimos, y si hay otro instrumento musical. (*Play*)

S5: ¿Un arco? No sé cómo se llama. ¿Una cuerda o así, una guitarra?

I: Sí, aparece un instrumento de cuerda. ¿Ves que aquí se para un poquitín?

S5: Sí.

I: No hacen un corte fuerte porque meten entre medio...

S5: Unas cuerdas.

I: ¿Cuándo?

S5: Cuando hace lo bueno.

I: ¿Qué bueno? Porque siempre hace cosas buenas.

S5: Cuando ayuda a esa mujer.

I: Hay otro momento, fíjate. (*Play*)

S5: Ese, ¿no? El que se quita las gafas.

I: ¿Se ha parado?

S5: Se está parando.

I: Se para...

S5: Donde se quita las gafas.

I: Pero no se quita las gafas.

S5: Ah, no, me he equivocado.

I: No te preocupes, eso es luego. Mira. ¿Aquí aparecen las tres notas musicales también, la cuerda?

S5: No.

I: Creo que no. Antes hacían una continuidad con la cuerda, ahora han parado un poco, ¿por qué?

S5: Porque no sabían si lo iba a aceptar o no.

I: Sí, la parada principal, ¿en qué escena estaba?

S5: De cerca.

I: ¿Con qué personajes? ¿Recuerdas que dijimos el

momento clave? ¿Cuál era?

S5: El que ayuda para educación.

I: Ahí va, ¿cómo estaba la niña?

S5: Pero, ¿que le iba a hacer más falta a él?

I: Sí, ese era. Y aquí, ¿qué nos han reflejado cuando se ha parado? ¿Qué escena era? ¿La misma protagonista de antes, los mismos personajes que en la escena principal?

S5: No.

I: ¿Recuerdas la otra escena?

S5: Sí.

I: Sí, se para en lo mismo. Menos tiempo, pero en lo mismo. Dime con qué momento coincide esta subida en intensidad del violín. Es lo que nos queda. (Play) Fíjate bien. ¿Has notado algo de la música?

S5: No.

I: Venga, nos queda nada.

S5: Que va más alto, ¿no?

I: Hay un instrumento.

S5: Muy de fondo.

I: Lo sé.

S5: Es que no sé cómo se dice.

I: El violín, es uno de cuerda. ¿Con qué momento coincide esta subida del violín?

S5: Cuando hace lo suyo, no sé.

I: Ahora, ¿qué está haciendo?

S5: Regar las plantas.

I: Sí, ahí sube. Me lo has dicho antes, el agua simbolizaba...

S5: Vida. Pero señó, antes cuando estaba sentado con el perro mirando para el frente, era el mismo fondo que el de ahora.

I: Sí, es cierto, pero era otro momento del día y acompañado. ¿Qué te dice que estuviera sentado, relajado?

S5: Que no está solo.

I: Y satisfecho, porque cuando te paras se supone que lo has hecho todo. Aquí todavía le quedan cosas por hacer. Vamos a dejarlo aquí. ¡Qué cantidad de detalles has cogido! Eres una máquina. Nuestro anuncio se ha alargado mucho más que los demás porque era más largo.

SEGUNDA SESIÓN

I: Ignacio, dime qué producto se anuncia. ¿Te has podido fijar?

S1: Sí, es una campaña para animar a la gente a ayudar a los demás.

I: Entonces, ¿me sabrías decir la marca del producto?

S1: Sí, es una marca, pero el nombre es diferente. Es árabe, parece.

I: Está traducido al inglés. Si quieres, luego te traduzco. (Pongo el final del anuncio) ¿Sabes lo que significa?

S1: La vida...

I: Esto es un seguro de vida. ¿Sabes lo que es un seguro de vida?

S1: Sí.

I: ¿Qué es?

S1: Hay empresas que tú tienes un Seguro que tienes que pagar todos los meses y ellos te, por ejemplo, tú vas al médico y tienes una compañía de médico,

pues un seguro de vida es cuando tú te mueras pues que vas a tener seguro, y a tu familia le pagarán por lo que a ti te pase.

I: Eso es, muy bien. La marca del producto, en este caso, está en un idioma...

S1: Árabe.

I: Entonces no sabemos pronunciarlo, ni tampoco sabríamos leerlo. Me has dicho cómo es el producto y para qué sirve pero, ¿se explica en el anuncio?

S1: No.

I: No. ¿Qué personaje podría decirte qué es ese seguro de vida?

S1: El chico principal que ayuda a la gente.

I: El personaje principal, ¿por qué?

S1: Porque él pide eso en primera persona.

I: Él está detrás...

S1: De todo.

I: Muy bien.

- S1:** De las demás personas.
- I:** Claro, ayudando a los demás. Por eso es quien representa ese seguro de vida. Muy bien. ¿A quién va dirigido este anuncio?
- S1:** Sobre todo a los adultos, porque los adultos se suelen preocupar más por esas cosas. Y a las personas más mayores.
- I:** Perfecto. Casi todos los que intervienen en el anuncio son...
- S1:** Adultos, menos una niña.
- I:** Vale. Y esa niña, ¿de quién va acompañada?
- S1:** De su madre.
- I:** De un adulto. ¿Algún efecto sonoro que te haya llamado la atención?
- S1:** Sí, la música.
- I:** ¿Hay algún momento de la música que te haya llamado más la atención que los demás?
- S1:** No.
- I:** ¿No? Bueno, pues eso a ver si lo vemos ahora. A ver si lo averiguamos entre todos. (Al **S5**, en tono bromista:) Tú te tienes que quedar callada esta vez, ¿vale? Luego te tocará hablar. Tú atenta porque si tienes que añadir algo, lo harás al final. (El **S5** sonríe)
- S1:** Ahora que recuerdo hay un cambio de música de la parte triste a la parte alegre.
- I:** Muy bien. ¿Cuál es la parte triste y cuál es la parte alegre?
- S1:** En la que la gente está triste y las cosas van mal, y después la parte alegre es cuando le ayuda y va todo bien.
- I:** ¡Qué genial! Muy bien. Mira que solo lo hemos visto una vez, y que era largo. Quiero decir, que es difícil quedarse con tanto detalle. Las letras y palabras que aparecen en el anuncio...
- S1:** En inglés.
- I:** Muy bien. ¿De qué color?
- S1:** Blanco.
- I:** Blanco sobre azul. ¿Esos dos colores te transmiten algo?
- S1:** Sí, resaltan.
- I:** Vale, ¿algo más? El azul, por ejemplo, o el blanco.
- S1:** Más no, a mí me resaltan.
- I:** Simplemente resaltan, llaman la atención.
- S1:** Me llaman la atención.
- I:** ¿Crees que el producto funcionaría tal como lo muestra el anuncio?
- S1:** No.
- I:** ¿Por qué?
- S1:** Porque eso es un seguro de vida, no es un seguro para que tú ayudes a la gente.
- I:** Hombre, se supone que un Seguro ayuda a la gente porque cubre las necesidades...
- S1:** Sí, cubre las necesidades, pero no expresamente...
- I:** Pero no en tanta medida, ¿verdad? Vamos a ver, este chico cuida a la gente, como bien hemos dicho. ¿Quién hace eso en nuestra vida normalmente? (El **S2** y el **S3** levantan la mano, pero les pido que siga respondiendo el **S1**).
- S1:** Por ejemplo, los profesores enseñáis a los niños.
- I:** Pero, ¿con quién identificarías este personaje?
- S1:** Con nuestros padres.
- I:** Por ejemplo. ¿Estabais de acuerdo con eso o queríais añadir algo más? (Los/as demás asienten) Es como un padre o como una madre.
- S3:** O como tú a un hermano pequeño.
- I:** Eso es, alguien que te protege y siempre puedes estar seguro de que va a estar ahí en los momentos difíciles y no te va a abandonar. ¿Qué tipo de plano utilizan? ¿Hay alguno que te haya llamado más la atención, algún movimiento de cámara?
- S1:** Casi todos son primeros planos, de cerca.
- I:** ¿Por qué?
- S1:** Para que se vea bien la acción y lo que está haciendo.
- I:** Y los primeros planos tienden a enfocarse, a centrarse en...
- S1:** ¿En el personaje principal?
- I:** En las expresiones faciales, ¿por qué?
- S1:** Porque eso significa mucho. Las expresiones faciales que pongan es importante para que comprendas más la acción.
- I:** Mira, voy a poner aquí... ¿Recuerdas la frase más importante del anuncio? ¿Dirías que hay alguna?
- S1:** Sí: "Believe in good".
- I:** Y eso, ¿sabes lo que significa? (Los/as compañeros/as levantan la mano)
- S1:** Sí, ¿cree en Dios?
- I:** En lo bueno. Es que *God* es Dios. En realidad, están relacionados "bueno" y "Dios". Lo que pasa es que

en nuestro idioma es completamente diferente, pero hay que reconocer que las palabras son superparecidas, ¿verdad? Porque el personaje principal, ¿qué hace? Está siempre...

S1: Rezando.

I: ¿Qué te sugiere esta frase: “Cree en lo bueno”? ¿Qué relación puede tener con los seguros de vida?

S1: Estar siempre seguro, no estar preocupado por lo que te pase y a tu familia cuando ya no estés.

I: ¿Te apetecería comprar el producto viendo el anuncio?

S1: (Duda) Sí.

I: ¿O sea, hacerte un seguro de vida? Si fueras más adulto, claro. Esto está enfocado a adultos.

S1: Sí, no puedo.

I: Pero, ¿te apetecería?

S1: Sí.

I: ¿Por qué? Dime una ventaja del producto.

S1: Porque es un seguro de vida. Que cuando a ti te pase algo, que tu familia pueda estar tranquila.

I: Vale, lo has entendido todo perfectamente. ¿Los demás habéis visto algo respecto a la música u otros detalles que os hayan impactado? ¿Algo que queráis decirme? Si veis que no, sin problema. ¿Nada? ¿Pongo la música de nuevo y me decís el momento clave? Está muy claro, pero a la primera no se nos queda, es imposible. Centraos principalmente en la música, y si me queréis decir algún otro detalle, adelante. (*Replay*) ¿Entendéis el inglés?

S4: Algunas palabras.

I: Es importante para comprender el sentido del anuncio. Ignacio, ¿has averiguado cuál es el momento más importante?

S1: Sí, cuando cambia de cuando él da cosas a ver la recompensa. Que se para ahí la música y suena como más suavcita.

I: Sí, se para la música.

S1: Sí, cuando llega la niña y dice: “Mamá”. Ahí se para.

I: Muy bien, ¿algo más que os haya llamado la atención a los demás? ¿Algún detalle? ¿Qué instrumentos musicales se escuchan? ¡Venga, sin miedo!

S2: Un piano.

S1: Sí, parece un piano.

S3: Y algún instrumento de cuerda también he escuchado yo.

I: También, muy bien. Entra intensidad con la cuerda, suele pasar. Acompañamiento.

S1: Yo he escuchado un piano.

I: Sí, principalmente es el piano.

S3: ¿El violín? No sé.

I: Sí, es uno de cuerda. No me atrevo a decir cuál, pero me suena más a violín. (Al **S5**:) ¿Quieres añadir algo? Habría tanto que añadir, no acabaríamos ni en tres sesiones.

S1: Es que es largo.

I: Pero, por ejemplo, di algún aspecto significativo que te haya llamado la atención para que ellos también se den cuenta de algún detalle.

S5: Que el hombre cada día lleva menos peso en la mochila.

I: Algunos días lleva una mochila, no sé si os habéis fijado, y otros días lleva una bandolera. Entonces, ¿eso qué puede significar para vosotros?

S3: ¿Quitándose todo el peso que llevaba encima?

I: Todo el peso que llevaba encima, ¿qué más? No hay respuestas incorrectas, todas son correctas. Cada uno tiene su interpretación dependiendo de sus vivencias.

S2: Que él ayuda a las personas, pero él también necesita para él y se está quedando sin cosas, pero le da igual.

I: Muy bien. ¿Alguien quiere añadir algo más?

S3: Que prefiere dormir en el suelo sabiendo que hay gente que necesitaba dinero, y ya se lo ha dado y ya está bien.

I: Muy bien. ¿Recuerdas algún otro aspecto que te haya llamado la atención, Carla?

S5: Que al perro se le quitan las manchas.

I: El perro, es muy curioso...

S2: Se fue a vivir con él.

I: Sí, se fue a vivir con él. Pero, ¿no os habéis fijado en el color del perro?

S2: Blanco y...

S4: Marrón.

I: Blanco y marrón, ¿qué os dicen esos colores?

S1: Tristeza.

I: ¿Tristeza? ¿El blanco también?

S1: No, el blanco no. El marrón, un poco.

I: Era blanco con manchas marrones.

S1: Como que está sucio.

I: Como que está sucio, es cierto. El marrón es como suciedad, ¿verdad? Y, sin embargo, hay una escena...

S3: Que ya sale limpio.

I: Ya no solo limpio, sino más blanco. Es curiosísimo. Si queréis os la pongo.

S2: ¡Qué anuncio más triste!

I: ¿Algo más, Carla? Eso es lo más significativo. ¿Habéis visto el color del perro?

S1: Es más limpio.

I: Todavía no se aprecia, pero a ver si sale y paramos la imagen. Mirad qué curioso. Además, es el mismo plano, el plano izquierdo del perro. Os voy a apagar la luz para que lo veáis mejor. Es como que todo va cogiendo un tono...

S1: Mejor.

I: Y mirad qué casualidad que está dentro de la casa ya, que ya lo ha acogido el dueño. Vamos a pasar al siguiente anuncio, es el de Ignacio. Lo va a analizar Patricia. Este es más cortito. (Play)

(Risas al ver el anuncio)

S1 a S3: ¿Has visto? Te lo he puesto corto.

S3: Ese sí lo había visto yo.

I: ¿Te hace falta verlo otra vez?

S3: No, no, ya lo había visto yo en la tele.

I: Yo es que, como veo poco la tele, la verdad.

S1: Yo de las pocas veces que pongo la tele, salió, y digo yo: "Me encanta".

I: Te pregunto, Patricia, ¿qué producto se anuncia?

S3: ¿Te digo el nombre?

I: Sí.

S3: ¿Glovo?

I: Sí, Glovo. Ya me has dicho la marca. ¿Cómo es el producto? Bueno, ¿qué es Glovo?

S3: Es una marca donde, bueno, un programa que sale en el móvil, donde lo que necesitas.

I: ¿Cómo se suele llamar un programa de móvil?

S3: Aplicación.

I: Eso.

S3: Y si necesitas algo, en vez de ir a comprarlo donde sea, lo pides *online* y te lo traen a tu casa, a tu dirección de la casa.

I: Vale. ¿Eso se explica en el anuncio?

S3: Sí.

I: Sí, se explica. ¿A quién va dirigido este anuncio?

S3: ¿A las personas que lo están haciendo? Es que la verdad es que no...

I: Hablad alto, por favor, no tengáis miedo, que no hay respuestas incorrectas. No os preocupéis que esto es para mí.

S3: A las personas que están allí haciendo el anuncio.

I: ¿A las personas que están haciendo el anuncio va dirigido el anuncio?

S3: Es que yo qué sé.

I: ¿A quién se dirigen los anuncios de la tele normalmente?

S4: A nosotros.

I: Claro, a los espectadores. Pero, ¿lo ves y te sientes identificada o crees que este anuncio no es para ti precisamente, o sí, o lo es?

S3: No lo sé. Yo creo que es más para mis padres.

I: Vale, muy bien. ¿Por qué piensas que es más para tus padres?

S3: Porque son los que pagan las cosas y piden las cosas.

I: ¿Cómo son las personas que intervienen en el anuncio?

S3: Adultos.

I: Claro, como tus padres o las personas a quien puede ir dirigido. ¿Quiénes son? Dime un poco los personajes.

S3: Si recuerdo bien, creo que son dos mujeres y dos hombres.

I: Sí, ¿dirías que son pareja?

S3: No, yo creo que no.

I: ¿Por qué?

S3: Porque después uno le dice lo de la cena y si quiere ir con otro.

I: Vale. Dos de ellos son pareja y los otros dos, no, como dices. Se sabe que es pareja por el hecho de que van saliendo diferentes escenas. Pero es verdad que no es tan evidente. Se van viendo diferentes escenas de la misma pareja dentro de la casa. Se supone que son pareja, pero como se ven diferentes sitios de la casa, tampoco se sabe bien si lo son o no. ¿Algún efecto sonoro que te haya llamado la atención? ¿La música cómo es? ¿Qué te transmite?

S3: Alegría.

I: Alegría. ¿Algo más?

S3: No.

I: Ignacio, ¿recuerdas algún efecto sonoro?

S1: En la tele sonaba...

S3: El huevo.

S1: Cuando se caía.

S2 a S5: A ti te va a tocar el mío.

I: El huevo, sí, cuando se cae. ¿Eso os dice algo?

S1: La música de fondo y...

I: Hombre, el huevo quizá sea una de las cosas que haga que recurras a ellos, porque si te fallan y los necesitas, es otro aliciente. Letras y palabras que aparecen en el anuncio: color, tamaño... Voy a poner la última parte para que la veáis. (*Replay*)

S3: "Ya vamos nosotros".

I: Eso, ¿qué sería?

S3: ¿La aplicación?

I: ¿Cómo se llama la aplicación?

S3: *Glovo*.

I: Eso, entonces, ¿qué sería? (El **S4** levanta la mano)

S3: Que tú lo pides y van ellos, no vas tú a recogerlo.

I: Esa es la frase...

S3: "Ya vamos nosotros".

I: Sí, es una frase. Pero, ¿qué nombre reciben esas frases que acompañan al anuncio?

S3: La frase más importante.

I: Es el eslogan, el eslogan del anuncio. Así se llama. Tú lo sabías, ¿verdad, Sergio? ¿Quién más lo sabía? Vale, Ignacio y Marta. (Al **S5**.) Tú no.

S5: No.

I: Tampoco pasa nada. No sé si lo he dicho delante de alguno (El **S4** levanta la mano), de todos o de ninguno. (Al **S1**.) Contigo sí, ¿no?

S1: Conmigo sí.

I: Y esos colores, ¿cuáles son?

S3: Amarillo y como un azul verdoso.

I: Sí, muy bien, ¿qué te sugieren?

S3: Alegría.

I: ¿Algo más? (Risas colectivas)

S3: No sé, que te llaman más la atención esos colores.

I: Vale, ¿crees que el producto funciona tal y como lo muestra el anuncio?

S3: Sí.

I: ¿Por qué?

S3: Porque si no, no creo que lo mostrarían tan así en el anuncio.

I: Bueno, muchas veces la publicidad es engañosa, ¿eh?

S3: Ya, ya.

I: Tened cuidado que no siempre se nos muestran las cosas como son. ¿Qué tipo de planos utilizan? ¿Algún movimiento de cámara? ¿Te has fijado? ¿Cuál?

S3: Sí, yo creo que muestra muchos primeros planos. Segundos planos, no.

I: ¿Plano general te refieres? Pocos. También hay, no te creas.

S3: Sí. Creo que había uno cuando salían todos, me parece.

I: Sí, ¿y algún movimiento de cámara?

S3: No sé. Creo que sí.

I: ¿Cuál y para qué?

S3: ¿Cuando están en el salón hablando y de pronto sale a la cocina?

I: Sí, eso es un corte. Es que este anuncio tiene más cortes, como le pasa a todos los anuncios, que movimientos. No juegan tanto con el movimiento. (Al **S4**.) Bueno, el tuyo sí. Después lo veremos. ¿Para qué utilizaron estos cortes? ¿Lo sabes? ¿Me lo podrías decir?

S3: Pues, ¿para que no se vea tanto el movimiento? Es que no lo sé.

I: ¿Alguien me lo sabría decir?

S1 y S2: Para cambiar de escena.

I: ¿Algo más? ¿Qué puede añadir al anuncio tanto cambio de escena?

S1: Color.

I: Color, por un lado.

S1: Que no sea tan repetitivo.

I: Muy bien, dinamismo, movimiento para que no te aburras de ver todo el rato la misma escena, sino que la mente vaya avanzando. Con eso juega la publicidad mucho, con llamar la atención en fracciones de segundo. Me has dicho la frase más importante del anuncio.

S3: "Ya vamos nosotros".

I: ¿Qué te sugiere esa frase?

S3: Pues que van las personas que trabajan allí a llevarte las cosas que pides.

I: ¿Quién te puede decir: “Ya vamos nosotros” normalmente? (El **S2** levanta la mano)

S3: No sé. Por ejemplo, los familiares. Cuando quedas con alguien y dice: “Bueno, ya vamos nosotros para tu casa”.

I: Vale. Marta, dime.

S2: Los amigos.

I: Los amigos, vale. ¿Normalmente, quien dice: “Ya vamos nosotros” es alguien que se preocupa por vosotros?

Todos/as: Sí.

I: Y que os quita...

S1 y S3: Trabajo, peso de encima.

I: Lo que habéis dicho, muy bien. ¿Te apetece comprar el producto cuando ves este anuncio, Patricia?

S3: Sí.

I: ¿Por qué?

S3: Porque yo creo que sí, que funciona correcto.

I: Me lo has dicho antes, ¿por qué piensas que podría funcionar?

S3: Porque yo creo que ... La verdad que no sé cómo decírtelo.

I: Pero tienes la intuición. Dime un beneficio del producto, que digas: “Este producto es bueno porque...”. (El **S2** levanta la mano)

S3: Porque te puede llevar de todo. Tiene para pedir lo que tú quieras. Hay de todo.

S2: Pues que te ahorras hacer un viaje e ir a la tienda y volver.

I: ¿Por qué?

S2: Porque te lo traen y te ahorras ir.

I: Muy bien. Ignacio, añade. ¿Qué te sugiere la música?

S1: Es marchosa. Que te fijas en el anuncio y que concuerde.

I: Dime algo más.

S1: Por ejemplo, en los cambios de cámara también hay enfoques. Por ejemplo, cuando el chico dice lo de la cena romántica, la cara de la chica no sale, pero podemos intuir la reacción, que es como que sí, que se queda...

I: Ese final, ¿cómo es? ¿Cerrado? Es decir, ¿sabemos lo que pasa? No, porque no se ve la cara de la chica, ¿entendéis? Lo han dejado... abierto. ¿Qué significa eso?

S1: Que no sabemos nada de lo que haya pasado al final.

I: Pero luego, sin embargo, se nos mostraba una imagen de...

S1: De una chica pidiendo.

I: ¿El qué? Algo del móvil, ¿no?

S1: Sí.

I: Por lo que podemos intuir...

S1: Que era un sí.

I: Tampoco sabemos cien por cien si esa cena romántica se llevó a cabo o no. Vamos a hacerlo un poquito más dinámico, a ver si puede ser. Ahora es el turno del anuncio de Patricia. Lo va a analizar Sergio. ¿Queréis añadir algo más de aquí? Venga, el anuncio de Patricia. Sergio, tuyo es. (*Play*) Fijaos en los detalles. (Bromas y risas entre todos/as)

S3: No os riais, que es muy bonito.

I: Pero, ¿qué os pasa?

S3: Pues que son tontos.

I: (Bromeando) Todo esto sale, ¿eh? Pues fijaos que está guay el anuncio.

S1: Es rarísimo. Este es el más difícil.

S3: No. Tampoco es tan difícil.

I: Depende de cada uno. En los anuncios más largos, yo veía más detalles. Por eso he dudado mucho a la hora de adjudicarlos. ¿Qué producto se anuncia, Sergio?

S4: El *iPhone 7*.

I: El *iPhone 7*. ¿La marca del producto?

S4: *Apple*.

I: *Apple*. ¿Cómo es el producto?

S4: Un móvil.

I: ¿Para qué sirve?

S4: Pues para distintas cosas. Lo puedes usar para jugar o para hablar.

I: Muy bien. ¿Se explica eso en el anuncio?

S4: No, solo se ve a una chica hablando que le dicen que es el cumpleaños.

I: Vale, ¿a quién va dirigido este anuncio?

S4: A los adultos, porque son los que van a comprar.

I: ¿Cómo sabes que va dirigido a los adultos?

S4: Porque normalmente son los adultos los que compran los móviles.

I: Sí, pero, ¿quiénes son los personajes?

S4: La chica.

I: La chica, ¿es una niña o una adulta?

S4: No es chica pero tampoco es adulta. Es...

I: Pero, ¿es más adulta o más niña?

S4: Más niña.

I: ¿Sí? (El **S1** niega con la cabeza)

S3: Más adulta será.

S4: O más adulta.

I: Vamos a ver, Sergio, escúchame, ¿dónde vive esta chica?

S4: En una casa.

I: ¿Y en esa casa tiene familia o salen sus padres?

S4: No, sale en su cuarto ella sola.

I: Y, ¿qué está haciendo?

S4: Hablar con un chico, creo.

I: ¿Y antes de hablar con el chico?

S4: Escribir. Estaba escribiendo algo.

S2: Como estudiando.

S3: Pintando.

I: Vamos a ver, es como una especie de taller que tiene esta chica. Yo diría que esta chica vive sola. O sea, ella tiene su independencia. Y, aparte, no la veo tan niña. No sé vosotros qué opináis.

S3: No, yo la veo más adulta.

S1: Tendrá veintipocos.

S2: Yo, entre medias.

S4: Pues yo la veo una niña.

I: Yo la veo adulta, con su trabajo, ¿entendéis? No significa que una persona no tenga personalidad desde joven, pero se va formando a lo largo de la vida. Veo a esta chica con una fuerte personalidad. ¿Cómo son las personas que intervienen en el anuncio? Me has dicho que la chica, Sergio. ¿Te has fijado cómo va vestida?

S4: No, no me he fijado.

I: Vamos a verlo para poder seguir avanzando. (Replay) Hay varias escenas importantes. Al ver el anuncio por primera vez, ¿dirías que es una chica o un chico, o no lo sabes, o lo tienes muy claro?

S4: Parece un chico.

I: Parece un chico. A mí también me pareció, Patricia. ¿La ropa es de chica?

S4: Bueno, una chaqueta vaquera.

S1: Es de ambos.

S3: Es uni.

I: Ahí va, y el vaquero.

S2: El peinado.

I: Sí, el peinado. Y el estudio, ¿os da la sensación de que tenga cosas femeninas?

Todos/as: No.

I: Yo soy mujer y me encanta el hecho de enfatizar el papel y derechos de la mujer, que se puede tener diferentes gustos y no importa. Es más, me gusta, y por eso me encanta este anuncio. Pero luego se nos refleja la chica también de frente (*Play*). Fijaos los detalles, ¿qué lleva la chica?

S4: Pendientes.

S1: Pendientes, muchos collares...

I: ¿Qué color se añade al vaquero?

S2: Rosa.

I: Rosa. El rosa suele ser...

S1 y S2: De chicas.

I: De chicas por lo general. Le puede gustar a muchos chicos, y es muy respetable. Igual que a mí me encanta el negro.

S4: Mi color favorito es el negro.

I: Por eso digo. ¿Qué os sugiere el rosa del vaquero y que sea una chica de color? Se une todo.

S1: Que no hay racismo en el anuncio.

S4: Pues yo creo que una persona de color oscuro ¿para que se diferencien mejor los colores?

I: Puede ser también. Para que sea multicolor. Si nos pusieran una persona blanca y un logo tan cerquita blanco, probablemente no nos llamaría tanto la atención, ¿verdad? ¿Algo más de esta chica? ¿La contrataríais si tuvierais que hacerlo?

S4: Sí.

I: ¿Por qué?

S4: Depende del trabajo.

S1: Porque parece que es responsable y que lo hace bien. Eso es lo que sugiere también.

I: Sí, a mí me transmite también mucha personalidad. Fijaos hasta el último detalle, las uñas, todo. Sé que está arreglada para el anuncio, pero hemos visto otros anuncios en que no estaba todo tan preparado. Creo que han querido mostrar una personalidad femenina fortísima. ¿Querías decir algo, Patricia?

S3: Sí, que muestra más valentía, más fuerza, más sinceridad.

I: Sí. Efectos sonoros, Sergio.

S4: Aquí hay una música, un hombre cantando.

I: Sí. Esta música, ¿qué te sugiere? ¿Es moderna, clásica, antigua...?

S4: Es más moderna.

I: ¿Es más moderna?

S3: Entre medio.

S2: Clásica.

I: Yo la veo más clásica. De hecho, no es un grupo actual. Tiene otro estilo. Tanto es así que en Internet la única canción que he encontrado de este grupo es esta y descargada del propio anuncio. ¿Por qué ese clasicismo, Sergio?

S4: No lo sé.

S1: Para que haya contraste, que estén anunciando una cosa moderna y que esté la música más antigua, más clásica.

I: Muy bien. Es como atemporal. Es decir, como si se dirigiera a personas que quieran una especie de equilibrio en su vida. Son personas que están a la última, pero a la vez con unos valores más tradicionales. Es una mezcla extraña, pero impacta. ¿Os sentís identificados con la chica?

Todos/as: Sí.

I: Ya sé que es una chica y no te puedes sentir tan identificado con ella, Sergio, lo entiendo. (Risas colectivas) Pero, si fuera un chico, ¿te gustaría?

S4: Sí.

I: Sí, ¿verdad? Es una personalidad fuerte, aunque a mí no me influye el sexo a la hora de sentirme identificada con una persona en el anuncio. Evidentemente, si el producto es más masculino, no, pero si el producto es unisex, me atrae aunque lo anuncie un chico. Bueno, ¿letras, palabras y colores en el anuncio?

S4: Al final.

I: Al final, vale. (*Replay*) Por ejemplo, ¿qué fondo es? ¿Cómo son las letras y el fondo?

S4: El fondo es una ciudad.

I: Una ciudad. Muy bien.

S4: Con muchos globos.

S2: Muchísimos. (Risas colectivas)

I: ¿Qué más?

S4: Las letras son blancas.

I: Y el tamaño, ¿qué me dirías?

S4: Mediano, no son pequeñas, no son grandes.

I: Muy bien. ¿Hay algo que resalte sobre lo demás?

S4: ¿La P del *Phone*?

I: ¿Solo la P? (El **S3** levanta la mano)

S4: Y el 7.

I: En general, ¿hay alguna palabra que resalte más que las demás?

S4: *iPhone 7*.

I: Ahí va.

S1: Porque nuestra vista va ahí.

I: ¿Qué te sugieren los colores?

S4: No sé, es que es supercolorido todo. (Risas colectivas)

I: ¿A alguien se le ocurre, por favor?

S1: Mucha alegría, y contraste.

I: Y contraste, ¿frente a qué?

S1: Porque los edificios son más blanco, gris... Ya ahí te meten muchos colores y resalta mucho.

S2: Más oscuritos.

I: ¿Dirías que la ciudad es un poco apagada, más oscura?

S1: Sí.

I: Y los globos van aportando...

S1 y S4: Color.

I: Luminosidad también.

S3: Alegría.

S4: Y los globos hacen también que resalten más las letras porque, si no están los globos, las letras no se podrían ver por el edificio.

I: Es cierto. Esos globos, ¿qué pueden significar, Sergio? ¿A alguien se le ocurre? (Patricia levanta la mano)

S2: Pues, yo qué sé, ¿que da alegría?

S4: Que es ligero.

S3: Imaginación.

S5: ¿Que el *iPhone 7* es ligero, rápido?

S2: Claro, porque los globos son muy ligeros.

I: Muy bien. Un detalle, ¿qué tenían los globos, Patricia?

S3: Un hilo.

I: Un hilo, todos tienen un hilo. ¿Qué os sugiere ese hilo? ¿Qué puede ser?

S4: El cargador del móvil. (Risas colectivas)

I: Puede ser. (El **S3** levanta la mano)

S3: Que se le ha escapado a alguien.

S1: Su corazón.

I: Puede ser. De hecho, el protagonista, el globo principal, ¿de qué color es?

Todos/as: Rojo.

I: ¿Y el que le sigue?

Todos/as: Amarillo.

I: Hay un momento incluso que se...

S1: Chocan.

I: Y hacen la forma, ¿de qué?

Todos/as: De un corazón.

I: Está muy chulo, la verdad. Y coincide con momentos clave de la música que son muy románticos como "Serás mi amor para siempre" o "Nunca me alejaré de ti", que es cuando precisamente se produce el choque. (El **S3** levanta la mano)

S3: Hay dos frases que dicen tres veces la palabra amor.

I: "*I love you, I love you, I love you*" (Cantando) es una de las veces. Y otra "*I'll follow, I'll follow, I'll follow*" (Cantando), es decir, "Te seguiré". Está genial. Aquí nos están diciendo una ventaja que añade el *iPhone 7*.

S1 y S4: Sí, los mensajes que se mueven.

I: ¿Se ve en el anuncio?

S4: Sí, un corazón.

I: Muy bien. Había otra frase aquí. (*Replay*)

S1 y S4: Sí, al final.

S1: "Prácticamente mágico".

I: ¿Qué os dice esa frase, Sergio?

S4: Pues no sé, que el móvil es mágico.

I: Venga, Sergio, que me has sorprendido todo este tiempo. ¿Qué nos está ofertando *Apple* con este móvil?

S1: Perfeccionismo.

I: Por ejemplo. ¿Qué es para ti la magia, Sergio?

S4: No sé.

I: (El **S3** levanta la mano) Patricia, dímelo tú.

S3: Que el móvil no es solo para jugar y para estar todo enganchado hablando y eso, que tengas imaginación con el móvil.

I: Muy bien. ¿Crees que el producto funciona tal como lo muestra el anuncio?

S4: El anuncio solo lo muestra mandando un mensaje. Sí.

I: ¿Por qué?

S4: Porque todos los móviles mandan mensajes. (Risas colectivas)

I: Sí, pero en este caso, ¿te da fiabilidad?

S4: Sí.

I: ¿Por qué?

S4: Pues porque, si es una marca cara, será porque funciona.

I: Pero, ¿tú has tenido ocasión de probarlo?

S4: Sí, sí tengo.

I: Tienes, ¿qué?

S4: Un *iPad*.

I: ¿Algún plano que te haya llamado la atención?

S4: En el que están todos los globos. O cuando entran todos los globos en el cuarto de la chica.

I: Muy bien. ¿Por qué?

S4: No sé, porque es muy colorido.

I: Vale, por el color. ¿Hay movimientos de cámara?

S4: Sí.

I: ¿Cuáles?

S4: Bueno, movimientos no, son cortes. No, al principio sí se mueve el globo. Se va moviendo y le va siguiendo la cámara. (El **S2** levanta la mano)

I: ¿Cuáles son los personajes según tú, Sergio?

S4: Los globos.

I: ¿Los globos son personajes?

S4: Sí.

I: Muy bien.

S4: Porque es lo primero que sale.

I: Muy bien. Son objetos inanimados, pero nos los muestran como personajes. De hecho, ¿quién nos guía por todo el anuncio?

S1, S2 y S4: El globo.

S3: Rojo.

I: El globo. Está como diciendo: "Sígueme", o parece como si fuéramos nosotros quienes estuviéramos en forma de globo moviéndonos por el anuncio.

S4: O la gente yendo a comprar un móvil, (Risas colectivas) con tus cascos.

S5: También lo podrían hacer con personas, ¿no?

I: Sí, pero imposible que quepan todos en la habitación, a presión.

S1: No resaltaría tanto.

I: ¿Para qué utilizan estos movimientos de cámara?

S4: Para enfocar el globo.

I: ¿Y para añadir algo?

S4: El globo se va moviendo por sitios que hay muchos árboles. Ese sitio es superoscuro y el globo es lo

que más brillaba.

I: Muy bien. Patricia, ¿los globos pasan por dificultades?

S3: Sí.

I: ¿Por cuáles?

S3: Pasa por un paisaje donde hay un río y después va a un paisaje donde hay muchas ramas y eso, y se choca con una y no explota.

I: Ahí va. Eso, ¿qué significa? (El **S5** levanta la mano)

S5: ¿Que si se cae no se rompe?

I: Puede ser.

S2: Que si te caes, vuelves a levantarte.

I: Muy bien, que si te caes, te vuelves a levantar.

S3: Que sigas el camino que ibas a coger, igual que pasa por una mujer anciana y no entra en esa casa porque ese no es su destino. Su destino es llegar a la otra muchacha.

I: Como has dicho, los corazones. Está mandándole sus sentimientos. Pues va buscando a quien se los va a enviar. ¿La frase más importante del anuncio?

S4: Está al final.

I: ¿Cuál?

S4: Lo que no me acuerdo es la frase. ¿"Prácticamente mágico"?

I: No hay otra. "Mensajes expresivos en el *iPhone 7*", que es una ventaja, y esta: "Prácticamente mágico". Tiene que ser esta, ¿vale? Para ti, ¿qué es la magia? (El **S5** levanta la mano) Es algo que...

S4: Impresiona.

I: Muy bien.

S2: Extraordinario.

S5: Divertido.

S1: Impresionante.

I: ¿Te apetece comprar el producto? (Risitas colectivas)

S4: Hombre, ¿a quién no?

I: ¿Por qué?

S4: Porque es un *iPhone*. (Risitas colectivas)

I: Sabemos que es un móvil, un *Apple* y está muy bien, pero dime.

S4: Pues por las frases del anuncio.

I: ¿Las frases te impactan?

S4: Sí, porque dicen que el móvil es mágico. En plan, que te va a sorprender el móvil.

I: Pues muy bien, me gusta mucho esa respuesta. (El **S5** levanta la mano)

S5: Que cuando ves el móvil, pues lo ves y miras si te gusta.

I: Una ventaja del producto.

S4: Porque es más ligero.

I: Es más ligero. ¿Qué más?

S4: Pues porque va más rápido que otros.

I: Va más rápido que otros. ¿Qué más? (El **S1** levanta la mano)

S1: Por los mensajes mejorados.

I: Lo estaba esperando. Patricia, ¿añades algo más?

S3: No sé, la verdad que se han dicho muchas cosas. (*Replay*) Pues que se refleja el globo ahí, en el agua. Ahí las fábricas no están encendidas. Aquí está el puente... deshecho.

I: Pero no te preocupes por esto. Lo que te haya llamado más la atención. (El **S5** levanta la mano)

S3: Ahora vienen más globos de colores. Siempre van para arriba. Ahora está la frase que se repite. Ahora es cuando entran todos los globos.

I: Aquí hay movimiento ascendente, hacia arriba. ¿Qué decías? No he podido escucharte.

S3: Que al principio, cuando sale de la casa, va a otro sitio. Está todo superverde y la figura de las piedras puede ser también... Si te fijas, hay algunas que son redondas en forma de un globo.

I: No sé si os habéis fijado, pero había un río corriendo así y...

S3: Parecía un corazón.

I: Dime, Carla.

S5: Que va saliendo de una casa oscura y va llegando a más luz.

I: Las casas son oscuras y eso aporta luminosidad por donde pasa.

S1: A mí lo que me impacta es que, por ejemplo, desde la casa hasta el árbol hay un contraste de fondo, de escena. Y después, creo que era del río todo verde al mar, que también hay otro contraste: de ver muchos árboles a ver agua.

I: Sí, es cierto. Muy bien.

S3: Pero una cosa que no se han fijado es que por donde iba pasando el globo al principio de la casa, si mirabais al cielo, estaba todo supernublado. Y cuando iba pasando el globo, se iba despejando todo el cielo.

S5: Yo lo he dicho.

S3: Llega un momento en el mar que está todo el cielo despejado, y está como rosita cuando está así, y está amaneciendo, y por eso se reflejan todos los globos.

I: Ignacio, ¿qué puede significar eso que has dicho del contraste de una parte a otra?

S1: Que cambia la situación.

I: ¿Qué situación es?

S1: De situación apagada a situación encendida. Es decir, hay un contraste de sentimientos.

I: De sentimientos, ¿qué sentimientos?

S1: De tristeza diría yo.

I: Vale, muy bien. Voy a terminar de poner el anuncio. (*Replay - Pause*) ¿Veis aquí? (Asienten) Esto se aprecia parando constantemente. Es tal el bombardeo que nos meten, que lo capta el cerebro inconscientemente. Vamos a seguir. Ahora le tocaría el anuncio de Sergio a Marta. (*Play*) (Risas colectivas)

S1: ¡Si este sale todos los días!

I: (Al **S5**.) ¿Estás cómoda?

S5: Sí.

I: (Al **S2**.) Voy contigo. Dime, ¿qué producto se anuncia?

S2: *Vanish Gold*.

I: Muy bien. Ya me has dicho la marca del producto pero, ¿qué es *Vanish Gold*?

S2: Es un producto para quitarle las manchas a la ropa.

S3: Un producto de limpieza.

I: Perfecto, quitamanchas. ¿Cómo es el producto?

S2: Es un líquido.

I: ¿Sí, es líquido? (Los demás quieren participar, pero les pido que dejen hablar a Marta)

S2: Es como espuma. (El **S3** y el **S5** levantan la mano) Sí, es unos polvitos que tú los echas y le echas agua y se convierte como espuma.

I: Eso sí. Me has dicho para qué sirve. ¿Se explica eso en el anuncio?

S2: Sí.

I: ¿Tanto para qué sirve como el funcionamiento?

S2: Sí.

I: Muy bien. ¿A quién va dirigido este anuncio?

S2: A los niños, que nos manchamos mucho.

I: ¿Sí? ¿Tú metes la ropa en la lavadora, Marta?

S2: Bueno no, yo no, mis padres. Los protagonistas son los adultos.

I: Bueno, es verdad que podríais decir que el protagonista es el niño, que le han firmado la camiseta, pero realmente quienes aparecen más son los adultos, ¿verdad? ¿Qué son: hombres o mujeres?

S2: Mujeres.

I: ¿A quién va dirigido el anuncio?

S2: A las mujeres, que son las que suelen lavar la ropa.

I: Ahí va, muy bien. Me has dicho cómo son las personas que intervienen en el anuncio, pero si te fijas un poco cómo van vestidas, dónde viven, ¿qué dirías que son? ¿Pasa necesidad esa gente? Dime.

S2: No, yo creo que no pasan necesidad.

S5: Porque si le han firmado la camiseta.

S2: Exactamente, si le han firmado la camiseta que viene de jugar al fútbol, creo yo que no.

S1: Si el niño está en una escuela de fútbol, no le va a faltar dinero. Y, además, van bien vestidos, tienen casa.

I: Muy bien. Os pondré luego el anuncio. Es cierto que están pasando con su coche y al parar la imagen se ve un barrio de gente bastante acomodada, adinerada, ¿te acuerdas, Sergio? (El **S4** asiente con la cabeza) Efectos sonoros. ¿Te ha llamado la atención la música o algo así? ¿Cambia en algún momento? Vamos a centrarnos en la música un poquito y de paso, os lo pongo de nuevo.

S4: Señó, se ha ido la cámara.

I: Gracias, Sergio. (La enchufa) (*Replay*) Dime algo de la música.

S2: Hay un momento en que se para.

I: Hay un momento en que se para, ¿cuándo?

S2: Cuando pone: "El día anterior" y las dos mujeres empiezan a hablar.

I: Vale, perfecto, ¿por qué crees que se para ahí? ¿Estás de acuerdo en eso, Sergio?

S4: Sí.

I: Luego completarás. Dime, Marta, ¿por qué crees que se para cuando las dos mujeres están explicando? (El **S1** levanta la mano)

S2: ¿Para que la gente se entere del producto?

S1: Para que se escuche mejor lo que dicen.

I: Muy bien. ¿Hay un tipo de música o dos tipos de música?

S2: Hay dos.

I: ¿Cuáles?

S2: Uno, es que son como golpes. Y otro después empieza... Es que no sé cómo explicártelo.

I: Vale, pero, ¿qué te sugieren esos dos? Primero cómo es la música y luego cómo es. ¿Te lo pongo de nuevo?

S2: Es que no sé cómo decírtelo.

I: ¿Qué te sugiere al principio?

S2: Tranquila. Primero es como la madre se asusta, entonces pues más nerviosa. Y después, pues más tranquila porque ya ha, digamos, adivinado cómo solucionar el problema.

I: Muy bien. Mirad, este anuncio utiliza, ¿qué técnica era, Sergio?

S4: ¿La de mover la cámara?

I: Sí, pero me refiero a presente, pasado, futuro.

S4: ¡Ah, sí! Que va cambiado del día siguiente al anterior.

I: Ahí va, ¿vale? Utiliza el *flashback*.

S1: Ah, el *flashback*.

I: ¿En qué consistía, Ignacio?

S1: Cuando tú estás haciendo algo, retroceder. En vez de avanzar, retrocede.

I: Ahí va, nos va mostrando escenas, por ejemplo, posteriores en un momento anterior. Es decir, va cambiando el orden temporal de la secuencia.

S2: Claro, porque ahí dice el niño a su amigo que le había firmado una camiseta un jugador y la madre la lavó y se quitó la firma, y entonces se tuvo que poner a hacerla.

I: ¿Y eso sale en la música, ese cambio temporal?

S2 y S3: Sí.

I: Dime, Patricia.

S3: Sí, se nota.

I: ¿Cuándo se nota?

S3: Cuando está lavando y cuando ya está limpia entonces que le está costando así (Simula firmar), entonces cambia la música cuando hace la firma.

I: Cuando hace la firma cambia la música.

S3: Sí, un poquito.

I: Muy bien, sí. Es como que vuelve otra vez...

S2: Empieza otra vez al principio. Como se fue el día anterior, pues es como si se hubiese vuelto otra vez al presente.

I: Muy bien. Letras y palabras que aparecen en el

anuncio. (*Replay*)

S3: “El mejor quitamanchas del mercado”.

I: (Intentan responder, pero les digo en tono bromista que lo tiene que responder Marta) Marta, dime, letras y palabras, colores.

S2: Blanco.

I: Blanco, muy bien. ¿Qué más?

S2: Y ahora la palabra que resalta es “quitamanchas”.

I: Perfecto, ¿por qué resalta quitamanchas?

S2: Porque está en mayúscula todo.

I: Vale, ¿cuál es la frase más importante?

S2: Esa.

I: “El mejor quitamanchas del mercado”. Pero, ¿por qué resalta el quitamanchas precisamente?

S2: Para saber lo que es el producto.

I: De hecho, si leo: “El mejor del mercado”, ¿el mejor qué?

S3: El mejor que quita las manchas.

I: Sí, por eso es. Ahí va. Colores del producto, dime algo. ¿Qué te sugieren esos colores con que está el producto presentado?

S2: Rosa, azul y como dorado.

I: Dorado. De hecho pone *Gold*. *Gold* es oro.

S1: Oro.

I: Ahí va, ¿por qué esos colores? ¿Qué te sugiere?

S2: Pues no sé, que lo deja muy limpio, brillante.

I: Muy bien. ¿Y el *Gold*? Nos muestran una familia... ¿Cómo era?

S2: Vivía bien.

I: Entonces. *Gold*, oro, va acompañado de riqueza normalmente. (Levantando la mano el **S1** y el **S3**). Dime, Patricia.

S3: Que el tarro, el rosa a lo mejor puede ser el olor, que puede ser de un tipo de flor rosa y el oro puede ser que queda brillante como el oro.

I: Muy bien, me encanta esa sugerencia. Bueno, luego Sergio nos va a decir si se me escapa algún detalle. Ahora voy a seguir contigo. ¿Crees que el producto funciona tal como lo muestra el anuncio?

S2: Yo es que no lo he probado, es que no lo sé.

I: Vale, buena respuesta. Pero, ¿te sugiere que puede ser que funcione?

S2: Puede.

I: ¿Por qué?

S2: Porque dice que es el mejor quitamanchas del

mercado, y dice que *Vanish Gold*... Hombre, digo yo que algo tendrá que hacer.

I: Muy bien. Dime qué tipo de planos utiliza, si hay alguno que te haya llamado más la atención...

S2: Utiliza al principio, digamos, un plano como general porque todo el coche, y después un plano principal porque están las dos mujeres y aquí también parece un plano principal.

I: ¿Hay movimientos de cámara que te hayan llamado la atención? ¿A alguien le ha llamado la atención?

S1: Los cortes.

I: Los cortes sobre todo: pasado, presente y futuro. ¿Para qué los utilizaron?

S2: Para cambiar de día, para pasar de presente a pasado.

S1: De escena, cambiar de escena.

I: También. ¿Cuál es la frase más importante del anuncio?

S2: "El mejor quitamanchas del mercado".

I: Muy bien. ¿Te apetece comprar el producto cuando lo ves?

S2: Sí.

I: ¿Por qué?

S2: Porque a lo mejor es verdad lo que dicen y funciona, y deja la ropa muy limpia.

I: Dime alguna ventaja del producto.

S2: Que le quita las manchas y la deja súper, digamos, muy limpia, muy brillante.

I: Hasta ha quitado la firma, ¿verdad? Se supone que estaba hecha con rotulador fijo. Sergio, ¿qué más?

S4: Pues que ponen la camiseta amarilla debajo de las grises para que te fijas en la amarilla.

I: Muy bien. ¿Y este número, Sergio? (El **S1** levanta la mano)

S4: Quince, porque es "Quince veces más eficaz".

I: ¿Eso lo ibas a decir tú? (A Ignacio)

S1: Lo del quince.

I: ¿Algo más? Hay otro detalle más. ¿Os habéis fijado? Ese lo vas a explicar tú, Sergio. (*Replay*) Fijaos en los colores.

S4: Sí, es lo que te iba a decir.

I: Venga, dílo. (El **S3** levanta la mano)

S4: Que la parte en la que está partido, que está la marca blanca, sí pues que en el lado izquierdo está más oscuro y en el derecho da más el sol para que

te fijas más en el lado derecho.

I: ¿Qué colores predominan en el lado derecho y qué colores predominan en el lado izquierdo? (**Todos/as** levantan la mano)

S4: En el otro, colores oscuros y, en el de la derecha, colores más limpios.

I: Dime, Carla.

S5: Que con ese está el azul porque es más oscuro.

I: Sí, el azul es más oscuro que el fucsia o que el rosa.

S1: Ahí es todo rosa para que resalte y allí es blanco, azul, que no resalta tanto.

I: Perfecto.

S3: Después, cuando mete la camiseta en la...

I: Lavadora. No, en el agua.

S3: Sí, y después sale como una tela así que sale la espuma, sale en rosa igual que lo de eso, lo que yo he dicho.

S1: La otra es gris.

I: Sí. Ahora lo voy a parar para que veáis.

S2: También donde está el quitamanchas de marca blanca hay menos espuma que en el otro.

I: Ahí va, y no solo eso, mirar los cacitos.

S4: Sí, es lo que te iba a decir, que el cacito derecho parece más grande.

I: Sí, fijaos que parece más incómodo de coger uno que otro.

S4: Y las manos.

I: Y las manos también, una es más blanca y otra más morena, o da la impresión. Fijaos lo que hace. (*Play*)

S2: Sí, se dobla.

I: Aquí es todo recto y, sin embargo, ¿qué está pasando aquí?

S2: Que se dobla.

I: Es como una curva.

S2: Que significa que se están formando pompitas para limpiarse.

S1: Como que se ha movido, está haciendo efecto y lo está limpiando.

I: Sensación de movimiento, muy bien, como le dije a Sergio. Línea recta no da sensación de movimiento, línea curva da sensación de movimiento en la imagen. Cuando os muestren algo, fijaos en ese detalle. ¿Algo que se me escape, Sergio?

S4: Yo creo que no porque han dicho bastantes cosas

de lo que yo dije.

I: El anuncio de Marta lo analizaría Carla. Carla, atenta porque es un anuncio largo, pero bastante bonito.

S2: Y difícil.

I: No. (*Play*) Os digo luego lo que significa.

S4: Señor, no es largo.

S3: No, es un minuto.

I: Ya, pero es un poquito más largo que el vuestro. Voy a por ti, ¿vale? (Reímos) No te preocupes, yo te ayudo. Anda, solo te has tomado media pastilla (Le di un Ibuprofeno al inicio de la sesión a petición suya, pues todavía se sentía indispuesta a causa del resfriado). Empezamos, ¿qué producto se anuncia?

S5: ¿Que hacen deporte que suelen hacer los niños?

I: Vale, esto es complicado. (El **S1** levanta la mano)

S1: Sí, es muy complicado.

S4: Porque no se anuncia algo en especial. Es como que se anunciara que las chicas pueden hacer deporte de niños.

I: Muy bien, dime.

S1: Sería una campaña para que las niñas puedan hacer cualquier deporte que quieran. No hay deportes ni de niños ni de niñas.

I: Sería una campaña, es cierto. Y esta campaña la lleva a cabo un producto. Pero para saber el producto que lo lleva a cabo...

S1: Creo que al principio que ponía que era patrocinado por los Juegos Olímpicos. Creo.

I: Puede que salgan los Juegos Olímpicos, pero hay alguien detrás de este producto, una empresa. El producto lo veis ahí precisamente: *Always*. Se traduce "siempre". Si miramos en Internet, lleva a un enlace que no sé si os vais a imaginar para lo que es. Son productos femeninos para la menstruación. ¿Qué os dice que estos productos se hagan cargo de esta campaña? Que no os dé vergüenza, por favor.

S1: Que las protagonistas sean chicas haciendo deporte y que los productos sean para mujeres.

I: Claro, es todo destinado a lo mismo, ¿vale? (Al **S2** le avergüenza su anuncio)

S2: Yo tampoco me imaginé cuando elegí el anuncio que era para...

I: ¡Qué más da! Eso no es nada vergonzoso. Es algo que nos pasa a todas las mujeres y se le pone

solución. Es algo que necesitamos.

S3: (Riendo) A mí es que hay un anuncio que sale diciendo, porque el otro día puse una música buscando en lo del anuncio, y me salió el anuncio de un tampón, y yo buscando decía: "No voy a elegir ese, porque siempre me salía ese".

I: Eso no es sencillo y menos al principio. Por tanto, es cierto que como hay patines o bicicletas para principiantes, hay ese tipo de productos para principiantes. Todo se aprende, ¿vale?, y todo comienza de alguna manera. No son cosas fáciles y hay cosas que nos dan vergüenza o un poco de pudor decirlo, pero es cierto que forma parte de la naturaleza de cada uno y tenemos que seguir adelante con eso. Sé que a vuestra edad es complicado, todo lo que estoy diciendo no es lo mismo asimilarlo a mi edad que a la vuestra, pero es lo que tenemos, ¿vale? La cuestión es que me gusta que me respondáis con total sinceridad lo que pensáis, como ha hecho muy bien Ignacio, sobre que un producto así se embarque en una campaña de este tipo, porque anuncian productos femeninos y están diciendo: "No por ser mujer y lo que conlleva serlo, el hecho de la menstruación, no quiere decir que seas menos válida para este tipo de deportes". Eso es lo que nos está transmitiendo. El producto ya lo he dicho yo. La marca del producto también. Estos colores, ¿qué os transmiten? (El **S1** levanta la mano) Azules, blancos... ¿Carla? (Carla no habla) Ignacio.

S1: A mí lo que me resalta es el blanco para que tú veas el nombre de la empresa.

S4: Iba a decir eso, que ponen un color oscuro de fondo para que te fijas en las letras.

S1: Que también el azul suele ser más triste, el azul oscuro suele ser más triste, y el blanco un poco más alegre.

I: Muy bien. Aparte, estas letras están en cursiva. Son diferentes a todas las que hemos visto hasta el momento. No había ninguna en cursiva. Las había más grandes, más pequeñas, mayúsculas, minúsculas, pero ninguna en cursiva, ¿vale? Otro aspecto, ¿os ha llamado la atención algún color más femenino que hayáis encontrado en el anuncio? ¿Recordáis alguno? ¿El morado es más femenino?

Decídmelo vosotros.

Todos/as: Sí.

I: El lila quizá sea más femenino pero, ¿un morado oscuro se asocia más a las niñas?

S1: Suele ser más femenino.

I: Ah, ¿sí? Vale. ¿Algún otro color que veáis más femenino? Ahora lo pongo otra vez.

S3: El amarillo, quizá.

I: ¿El amarillo lo ves más femenino? También gusta mucho a los chicos.

S1 y S5: El blanco.

I: El blanco más femenino. Es cierto que la campaña *Apple*, ya que estamos en ello, lanzó más el blanco para las chicas y el negro para los chicos al principio. Lo recuerdo por mi *iPad*, que fue de los primeros. Pero, a pesar de todo, también hay muchos chicos con camisa blanca. Vosotros sabéis que el traje principal...

S4: Pero en las bodas, los chicos tienen una chaqueta azul oscuro, las chicas tienen un traje normalmente rosa, o sea, blanco.

S2: Rosa no, de cualquier color menos negro.

I: También el negro se suele llevar mucho.

S3: En una boda la que se casa suele tener un traje blanco.

I: Fijaos, esto es muy confuso. Este anuncio está metido en la sociedad inglesa y no nos vamos a meter en detalle. Es como su anuncio (el de Carla), que era de otra cultura y el papel de la mujer se veía claramente diferenciado. Aquí ha evolucionado un poquito más pero, por ejemplo, hay otras culturas en que el significado de los colores cambia completamente. Es más, aquí se asocia el rosa a la niña y el azul al niño. Pues, en otras culturas, es al contrario. Igual que aquí se asocia el negro al luto y, en otras culturas, no. Pero bueno, aquí estamos en otro contexto.

S1: Es que el blanco no es tan femenino porque yo voy a ir ahora en abril a una boda de día de mi tía, y voy de blanco.

I: Por ejemplo.

S1: Y todos los adultos van a ir de colores claritos, no van a ir de negro.

I: Yo el blanco lo veo muy neutro, la verdad.

S2: Yo creo que es neutro.

S3: Mi tía se va a casar en la playa y todo el mundo va a ir de blanco. No es una boda ibicenca, pero... Por ejemplo, nosotras vamos con un vestido blanco y con una cosa como en azul verdoso porque va a hacer lo de la playa en sí, va a poner el azul verdoso. Y los niños van igual, en blanco y con una cosa en azul.

I: ¿Cómo es el producto, Carla? Ya lo sabemos, ¿no? ¿Qué es? ¿Para qué sirve? Lo he dicho. Para que las mujeres... (El **S1** levanta la mano)

S5: Puedan hacer los mismos deportes que hacen los niños.

I: La empresa, los productos que hay detrás. ¿Has estado atenta?

S1: Para la menstruación.

I: Para la menstruación, muy bien. Lo hemos dicho. ¿Te encuentras bien?

S5: Sí.

I: Vale. ¿Se explica eso en el anuncio?

S5: Sí.

I: ¿Dónde? ¿Cuándo?

S5: Cuando salen...

I: ¿Se explica que son productos para la menstruación?

S5: No.

I: ¿Qué creías que te preguntaba? Si se explica, ¿qué?

S5: Lo de... Es que no entiendo este anuncio.

I: Estate atenta, por favor, Carla, que sé que lo entiendes. Ahora es tu turno. Sé que te ha tocado la última pero, ¿qué le vamos a hacer? A ver, dime, Ignacio.

S1: Que yo creo que no se explica porque en el anuncio no sabes ni cuál es la empresa. Tú piensas que es una campaña de cualquier cosa a favor del deporte de las mujeres.

S3: Es que yo creo que este anuncio es un poco complicado.

S1: Es raro.

I: Sí. A ver, ¿cómo son las personas que intervienen en el anuncio?

S5: Niñas.

I: Muy bien. ¿Hay algún niño?

S5: No.

I: Muy bien. ¿Por qué?

S5: Porque es para niñas.

I: Es para niñas. Está dirigido a niñas. (El **S4** levanta la

mano)

S4: Yo creo que hay niños.

I: ¿Sí, dónde?

S3: Sí, pero saldrán de fondo.

S4: Pero cuando la niña está jugando, hay niños.

S3: Sí, llega un momento que la niña empuja a un niño.

S4: De fondo.

S2 y S5: No, empuja a una niña.

S4: ¡Pero si llevaba el pelo corto!

I: Sí, es confuso. Si lo ves solo una vez, no sabes exactamente, pero es cierto.

S2: Hay que verlo unas cuantas veces para entenderlo.

S3: Es un anuncio muy complicado.

I: Está bien. La verdad es que llega también. Carla, ¿descubriste efectos sonoros?

S5: Sí, cuando la niña está jugando.

I: ¿Qué hacen cuando la niña juega?

S5: Una canción.

I: Una canción, ¿qué instrumentos tiene esa canción? ¿Cómo es esa canción?

S5: Alegre.

I: Alegre, siempre. ¿Cambia en algún momento?

S5: No.

I: ¿No? ¿No cambia en toda la canción? Vamos a...

S1: Repítela.

I: Vamos a escuchar, solo escuchar. (*Replay*)

S3: Es una niña.

S4: Es una niña, sí.

I: (El **S1** y el **S3** levantan la mano) Dime, Ignacio.

S1: Que primero comienza una música solo de instrumentos de percusión.

I: Perfecto.

S1: Y después, en el segundo veinte, cuando ya empiezan las chicas a hablar, se empieza a escuchar un piano, y desde ahí ya se va animando y se van metiendo más instrumentos.

I: Patricia.

S3: Yo quería decir de lo que has dicho antes de la ropa, que hay una mujer de piel negra que tira una...

S4: Una bola.

S3: Una bola y llevaba una camiseta, una chaqueta blanca con esto (indicando la zona del pecho) en rosa fluorescente y aquí lleva como unas cosas fluorescente y en los bolsillos el filo de rosa fluorescente.

I: Es la única vez que aparece el color rosa y no es ni siquiera fluorescente. Creo que es incluso pálido, fíjate. Es tan *light*, tan leve.

S2: Sí, que casi no se nota.

I: Casi no se nota. Es exagerado, es decir, casi todos los colores son de deporte, son como más masculinos o asociados normalmente...

S1: El azul y el blanco ese.

I: Todo. Amarillo, morado, no sé qué deciros. Aparece mucho azul, está claro que la campaña es azul, el logo. (El **S5** levanta la mano)

S2: Sí.

I: Dime, Carla, ¿qué me querías decir?

S5: Que empiezan como dando unas palmadas.

I: ¿Qué significan esas palmadas? ¿Qué pueden significar? Cuando aplaudes, ¿qué significa?

S4: Están celebrando que las chicas puedan jugar a deportes que juegan más los hombres.

I: Este es mi Sergio. (Risas generales)

S4: Es que si no estoy nervioso, pues...

I: ¡Ay, Dios mío! (Río)

S2: Señó, es que es lo que pasa.

I: ¡Anda ya, de verdad!

S4: Pues, si me pongo nervioso, pues me cierro.

S1: Yo sí.

S3: Pues yo no.

I: ¡Pero si el otro día conmigo no lo estabas! Y ahora esto es general. Os conozco de sobra y sé vuestras reacciones. Lo que pasa es que, teniendo dos cosas para grabar, me aseguro de que está en dos sitios.

S2: Yo a la tele no voy porque siempre que me graban me pongo nerviosa.

S4: Yo me cierro si estoy nervioso.

I: Venga, no os preocupéis, por favor, relajaos. A ver, os digo, letras y palabras que aparecen en el anuncio. ¿Habéis entendido algo de lo que decían en inglés?

S4: No.

S1: Lo dice rapidísimo.

I: Vale, lo digo. (*Replay*) Y lo digo rápido.

S1: Reescribe las reglas.

S3: Siempre.

I: Significa "Patrocinador orgulloso". Es decir, no de los juegos, sino orgulloso de patrocinarles. (*Pause*) A esta niña le dicen que no puede jugar al rugby

porque es una niña, no le dan más que ese motivo. Seguimos. (*Replay – Pause*) A esta niña le están diciendo que si tiene miedo de ser demasiado musculosa, demasiado...

S4: No sé, ¡qué estupidez están diciendo!

I: Y dice *massive*, ¿en qué momento, Marta?

S2: Cuando sube las pesas.

I: Es como...

S2: Fuerza de voluntad.

I: Venciendo las dificultades...

S4: Pero, seño, si yo he visto mujeres que están “to petás”, tienen un brazo que es una pierna. (El **S2** ríe).

I: Hay dos maneras de enfocar la vida. Una, diciendo: “Pues me quedo quieta en una esquina y, ¿qué le voy a hacer?”. Y otra encararla, que es lo que están haciendo ellas. Sergio, y yo sé que hay mujeres muy musculosas.

S1: (Susurra) Mi prima.

I: Sé que en la sociedad se nos presenta una mujer más delgada, más fina, con otra constitución.

S4: Sí, estilizada.

I: Pero yo creo que también hay gustos para todo. No por ser más musculosa tienes que ser menos femenina, ¿qué opinas?

S2: No tienes que ser menos guapa o menos femenina.

I: Dime.

S4: Pues puede haber mujeres que estén fuertes, pero que por eso no son menos mujeres.

I: Claro, ahí va.

S1: Mi prima es superfuerte y es femenina totalmente.

I: Claro, no está condicionado, ¿vale? Hay gustos para todo y hay chicos que les gustarán las chicas más delgaditas y otros que les gustarán menos delgaditas.

S1: Mi primo, bueno el novio de mi prima, está fortísimo. Trabaja en un gimnasio y ha ganado campeonatos de culturismo y todo eso. Entonces, hay relación.

I: ¿Tienes frío? (Carla asiente con la cabeza) ¿Por qué no me lo has dicho? ¿Tienes chaqueta?

S5: Sí.

I: Póntela. (El **S5** se levanta) ¿Por qué no me lo has dicho, mujer? ¿Quieres mi bufanda?

S4: Y yo estoy sudando.

S1: Y yo, Yo me toco las manos y estoy sudando.

S2: Pero, Carla, ¿estás bien? (El **S5** asiente con la cabeza)

I: (Le doy un paquete de clínex) Toma, Carla, coge los que necesites. Ponte primero la chaqueta a ver si entras en calor y te dejo mi bufanda. A ver, chicos, sigo traduciendo. (*Replay – Pause*) “Tienes que ser femenina, tienen que gustarte ciertas cosas”. Precisamente, la que dice “femenina”, ¿qué color tiene?

S3: Rosa.

I: Es cierto que es un poco fluorescente.

S3: Es fluorescente.

I: (*Play – Pause*) Dice que en la pubertad, que es la primera fase de la adolescencia, la confianza de las chicas cae en picado. Dice que está basado en un cuestionario de 2016 de las chicas estadounidenses. (*Replay – Pause*) Y la mitad deja los deportes, la mitad de estas chicas, por perder la confianza. Y yo os pregunto por las letras y colores. Vamos ya a aprovechar.

S4: Azul y blanco.

S3: Y el azul es más claro que el del fondo.

I: Sí, es más claro.

S5: Que resaltan.

S4: Que están las letras todo azules y resalta que se van de los deportes. Están en blanco esas letras.

S1: Eso.

S2: Seño, yo si no lo dicen, digo luego una cosa, ¿vale?

I: Claro. ¿Qué os sugieren estos colores claros? ¿Os transmiten algo?

S1: Triste.

I: Tristeza.

S4: Un poco, sí.

I: Vale, a Marta también les transmitían tristeza. Y yo pensaba: “Pero, Marta, si al final...” (Reímos) Pero le transmitían tristeza. Venga, seguimos. (*Replay – Pause*) Dicen que debe ser empleada, asistente de tienda. Esa chica, ¿qué os transmite con ese casco y esos guantes?

S1: El boxeo.

S5: Que parece que va a llorar.

I: ¿Verdad? Tiene una mirada...

S4: Que la tienen atrapada. Que la tienen ahí (Se toca la cabeza con ambas manos).

I: También. Lo que te decía, Marta, claustrofobia. Yo la veo y, aparte de la indumentaria que utiliza, me da la impresión de agobio.

S4: Parece que le está apretando. Sí, sí, sí.

I: Pero luego hace así (Simulo el movimiento con la mano), ¿qué es?

S4: Que le va a reventar, vaya.

I: Preparaos porque aquí estoy yo.

S2: Preparaos porque voy a por vosotros.

S4: Preparaos, que os reviento la boca.

I: Que voy a por todo. (*Replay-Pause*) Dice: “*Always quiere*”. O sea, juegan con ese doble sentido como le dije a Marta. Se traduce “siempre” o se traduce por la marca. Esta marca “quiere que las chicas quieran jugando” o “siempre quiere que las chicas sigan jugando”. ¿Entendéis? Tiene como doble sentido.

Todos/as: Sí.

I: Siempre se quiere que las chicas sigan jugando. (*Replay - Pause*) Porque el deporte mantiene la confianza de las chicas. Las letras en blanco eran...

S4: *How far...*

I: En la anterior.

S4: *Always.*

I: ¿Y en esta?

S4: *Confidence.*

I: Entonces, ¿qué está promocionando la marca?

S3: La confianza.

S4: Siempre confianza.

I: Muy bien. ¿Eso es lo que ibas a decirme? Bien. (*Replay - Pause*) Dice: “¿Qué le dirías a una chica que está pensando en dejarlo? Que no lo haga. Que las chicas pueden practicar el deporte que quieran. Que las chicas pueden jugar al rugby y pueden tener un papel importante en un equipo”. (El **S3** y el **S4** creen haber visto un chico)

S3: Señó, ¿puedes echar un poco para atrás?

S4: Creo que he visto un niño.

I: Vale.

S2: Es que creen que han visto un niño.

S4: Más, justo antes de que se caiga. Arriba, a la derecha.

I: Son niñas.

S1: ¿Qué niño hay ahí?

S2: Es una niña, ¿no ves la cola, el pelo volando?

S4: Otro, ¿ahí?

S1: Que tiene coleta.

I: ¿Qué veis en esta imagen?

S4: Pues se ve a una niña fuera de un campo.

I: ¿Tienes frío todavía?

S5: No.

I: Vale, ¿algo más que observéis en la imagen?

S1: Es como si a la niña no la dejaran jugar y está en el campo, fuera.

S4: Y las vallas hacen como si fuera la cárcel, los barrotes.

S1: Que salga, que no la quieren.

S4: Que la tienen ahí atrapada.

I: Carla, ¿qué me querías decir?

S5: Que está triste.

I: Vale. Como siempre os digo: “Divididme la pantalla en dos”. Me habéis dicho muy bien que eso simboliza la cárcel. ¿Hacia dónde da la valla?

Todos/as: Hacia el campo de rugby.

I: Fijaos, ¡qué casualidad!

S4: La tienen atrapada allí, como que no quieren que juegue.

I: Ahí va. ¿Qué se ve por el fondo?

S4: Como un colegio, ¿no?

I: ¿Por aquí podríamos pasar si quisiéramos?

S4: No, hay otra valla, ¿no? Se parece a otra valla.

I: Aquí se ve mejor. ¿Veis que aquí es como una especie de...?

S4: De camino.

I: Sí, hay un camino que lleva incluso a una...

S1: A una puerta.

I: A una puerta, y esa puerta ¿está cerrada o abierta?

S1: Parece que está abierta.

I: Está abierta. Aquí se ve mejor. Entonces, decidme, ¿qué puede significar eso?

S4: Pues simboliza la cárcel, que no quieren que las niñas jueguen y esa es otra puerta, es como una puerta para que te dediques a otra cosa.

I: Ahí va.

S3: Que eso es como que está mostrando el camino para que haga otra cosa. Que ahí está la puerta para que te largues, que no tienes que estar aquí.

I: ¿Lo veis así?

S5: No.

S1: Que te largues, que no puedes estar ahí, que te

vayas.

S4: Que te pires.

I: (A Carla) ¿Tú cómo lo ves?

S5: No, que sigas para que puedas jugar.

I: Yo lo veo más como Carla. Se coloca en el lado derecho, es como una especie de futuro, como en los cómics. Yo lo interpreto así.

S2: Pasado, como que no les dejan jugar, están cerradas. Y futuro, que podrá jugar.

I: Yo creo que es una especie de esperanza, ¿entendéis lo que os quiero decir? Ahora, es verdad lo que decís, podría interpretarse también de esa manera, ¿por qué no?

S2: Hombre, pero también ten en cuenta que si todo el anuncio es como fuerza de voluntad, tú ahora no les vas a decir que se vayan.

I: Sí, pero todo no es tan fijo tampoco. A ver, cada uno lo interpreta a su manera. Por eso os digo que no hay respuestas correctas ni incorrectas, sino vivencias de cada uno. (*Play - Pause*) Dice que mereces jugar a lo que quieras, así que no permitas que nadie te diga... Dice: "Muestra al mundo cómo sigues jugando" y luego viene un...

Todos/as: *Hashtag.*

S1: Como una niña.

I: Esa es la campaña que están llevando a cabo. "*Rewrite de rules*".

S1: Reescribe las reglas, siempre.

I: Carla, ¿tú quieres decir algo?

S5: Sí, que cuando empieza la música le van metiendo otra música de fondo, ¿no?

I: Muy bien. ¿Crees que el producto funciona tal como lo muestra el anuncio?

S5: Sí.

I: ¿Cuál es el producto?

S5: Ayudar, ¿no?

I: El producto lo ha dicho Ignacio.

S4: Yo no me acuerdo.

I: (Reímos) Vamos, para olvidarse del producto.

S4: Yo sabía lo que era, pero...

S1: Productos para la menstrualidad.

S4: Menstruación.

I: Menstruación, muy bien, pero dime, ¿crees que funciona tal y como lo muestra el anuncio?

S5: Sí.

S1: No.

I: ¿Por qué?

S4: Es que no lo muestra.

S5: Sí, porque si es una campaña para eso, pues va a funcionar, ¿no?

I: En realidad, puede ser que esta chica, no lo sabemos, ¿eh?, esté en esos días, algunas de ellas porque otras son más pequeñas, pero puede ser que eso le ayude a seguir adelante y no tenga que dejar el deporte esos días por tener la regla. Vale, es lo que piensas. Los demás pensáis que no se muestra de ninguna manera.

S1 y S4: No sale.

I: Ahí va. ¿Qué tipo de plano utilizan? ¿Alguno que te haya llamado más la atención, Carla, movimiento de cámara?

S5: ¿De fondo cuando la niña rubia está hablando?

I: Por ejemplo, la niña rubia hablando. Hablas de la rubia, ¿cuál de ellas?

S5: La de los ojos azules.

S4: La de la puerta y la cárcel. Cuando están enfocando a la chica de piel oscura, después se ponen detrás de la cámara y ven cómo le lanza la bola.

I: En ese plano, la espalda es más ancha porque es una chica deportista, y de hecho es como decíamos, que la cola hace así y no se sabe si es chico o chica hasta que la imagen vuelve, la cola vuelve y se sabe que es una chica.

S2: Si tú paras la imagen y la cola está flotando, tú no la ves, tú no sabes si es niño o niña.

I: Algo parecido a lo que pasaba antes con el *iPhone*.

S4: Sí, sí.

I: Bueno, me habéis dicho qué tipo de plano utilizan, ¿os habéis fijado cuáles son los movimientos de cámara?

S1: Cortes y que hay seguimiento. Por ejemplo, cuando la chica tira eso, que hace así.

S3: Iba a decir lo mismo.

S4: Que al principio del anuncio hay una niña, creo que iba vestida de amarillo, que iba corriendo así, la cámara le iba siguiendo.

S3: Y en el que hemos estado hablando antes, que la chica tira la bola, que la están enfocando, cortan y se ponen detrás.

I: Muy bien, ¿para qué utilizaron esos movimientos de cámara? Dime.

S2: Que hay otro cuando cogen todas las niñas los balones, cuando todas las niñas empiezan a correr y la protagonista principal empieza a botar el balón. Antes de esta escena.

I: (A Carla:) ¿Tienes frío?

S5: No.

I: Sí, muy bien. Dime.

S4: Y también usan los cortes para enfocar la acción que están haciendo.

I: Muy bien, iba a preguntar para qué los utilizan. ¿A alguien se le ocurre algo aparte de lo que ha dicho Sergio? La frase más importante del anuncio. Carla, esa me la vas a decir tú. (El **S1** y el **S4** levantan la mano)

S5: ¿La de que no tiene que dejar porque te lo digan?

I: Verás, normalmente la frase más importante viene escrita, no viene hablada. Te hacen una introducción oral para meterte en la escrita. Ignacio.

S1: "Rewrite the rules always".

S4: Escribe las reglas siempre.

I: Esto es la marca (Señalando la pantalla). El eslogan es ese. ¿Qué sugiere ese eslogan, qué te transmite, Carla?

S5: Que pongas tú las reglas en vez de que te lo digan otros.

I: Muy bien.

S4: Que no te manden, que hagas lo que quieras.

S1: Que no te obliguen a hacer nada.

I: También. ¿Os apetece a las chicas comprar el producto?

S4: Sí, porque yo como que no voy a usar eso. (Risas colectivas)

S1: Yo no.

S5: A mí me gustan los deportes y eso.

I: Yo misma lo compraría para apoyar esta campaña porque soy mujer y me veo reflejada. Veo que en la sociedad no hay tanta ventaja para la mujer y si yo comprándolo voy a aportar algo a esta campaña y que siga adelante, ¿por qué no? Y, además, es un producto que necesito. A ver, un beneficio del producto.

S5: Que son las niñas las que juegan. Que pueden hacer lo que quieren.

S1: Que ayudan a las niñas que no tengan problemas para que puedan jugar.

I: Vale, perfecto. ¿Algo más que quieras añadir?

S2: Yo creo que no.

I: Vamos a ver el corto. Este corto ha recibido muchísimos premios. Su creador es William Joyce. Se ha inspirado en el Huracán Katrina, ¿sabéis lo que fue? Un huracán que arrasó en toda la zona del Atlántico en 2005. Se ha inspirado también en algo que os he dicho que veáis.

S4: ¿El huracán que cuando las mujeres están hablando con los libros, esos son como los edificios que se están derribando?

I: Ahora lo vamos a ver.

S1: ¿En *El mago de Oz*?

I: En *El mago de Oz*, muy bien.

S3 y S4: Es verdad.

I: ¿Qué cosas tienen en común? (El **S3** y el **S4** levantan la mano)

S3: Que primero sale en blanco y negro y después en colores.

I: Vale, otra cosita que haya.

S4: Cuando los libros le guían. Que en *El mago de Oz* le guiaban algo, creo, no me acuerdo.

I: Sí, puede que hacia otros personajes, pero es verdad que le van guiando.

S1: Que el chico principal, el personaje principal es como *El mago de Oz*. Es como si tuviera magia en los libros y se la dieran, y él lo manejara.

I: Sí, es la fantasía en realidad también. Lo mezcla, ¿verdad?

S4: Cuando llega al sitio en el que están todos los libros como cuando en *El mago de Oz* cuando llega al sitio para pedir deseos, es como el deseo de los libros.

I: Sí, muy bien.

S2: Cuando el hombre se va encontrando libros, como la niña cuando se va encontrando el espantapájaros y el hombre-lata.

S4: Sí, y al tigre ese.

S1: El león.

I: Sco s luso hay otra e hojalata.

trando libros, la niña cuando se va encontrando el espantapa magia en los libros, y el er y digoí, incluso hay otra cosa más que es algo fuerte.

S1: El huracán.

S2: ¡Ah! Que el hombre va rodando sobre la casa.

S3: ¡Persiguiendo su libro!

S1: El tornado.

S2: Persiguiendo su libro porque después, cuando se cae el libro, digamos, cae abierto, pero ya no tiene letras.

S3: Pero se van yendo las letras.

S4: Es como si su deseo, él fuera a arreglarlo.

S1: Que en los dos hay un tornado que te lleva al mundo de fantasía.

I: Muy bien.

S4: Te hemos resumido el corto.

I: Se inspiró también en su amor por los libros, porque le gustaba mucho leer. Y en un actor, os lo voy a poner.

S2: Y cuando tosía también le salían las letras de la boca.

S3: Es verdad (Simula toser).

S4: Hoy voy a toser la A.

I: Este es un actor, guionista y director estadounidense de cine mudo cómico. Este autor es muy antiguo, murió en 1966, pero dejó bastantes películas en blanco y negro. Como Charles Chaplin, un clásico. Os enseño imágenes. Es idéntico.

S4: Es verdad.

I: Es una pasada, por eso tenía que enseñároslo. ¿Algo a modo general que salga en el corto?

S4: El sombrero.

I: ¿Por qué crees que utilizan el sombrero en el corto?

S3: Para que se parezca a él.

S4: Yo creo que es cuando va el huracán y se lleva todo, para ver el viento lo fuerte que es, que se lleva el gorro.

S3: Y parece, cuando se pone el gorro, parece un libro y el flequillo que tiene aquí, el marcapáginas.

I: Es verdad, qué curioso. ¿Cuál de ellas?

S3: (Se levanta y la señala) En esta.

S2: Y seño, que en el corto, al final del todo, cuando el hombre ya, digamos, el huevo, el libro del huevo que empieza a enseñarle al hombre que lo único que le quedaba era estar vendiendo libros todo el rato y el hombre se levantó de la silla, cogió el bastón, y se puso el sombrero y se fue.

S4: Y se fue volando como la tía.

S1: Yo, al principio, no entendía nada.

S2: Se fue volando como la mujer, pero vinieron todos los libros y lo convirtieron en joven otra vez, y después se fue volando con todos los libros.

S4: Como si se hubiera muerto.

S1: Como la mujer que había al principio. Y él vio el cuadro de la mujer y después se puso el suyo. Y entró otra.

S2: Y el libro del huevo se quedó todo triste (Imita las expresiones faciales, llanto y sonrisa, del libro). Pero, si te das cuenta, también el hombre tenía el sombrero y el huevo también tenía el sombrero.

S4: ¡Es que el huevo es la clave! (Risas generales)

S3: Pero, para entender el principio tienes que ver el final.

S1: Yo al principio decía, ¿qué pasa?

S3: En plan, ¿qué hace la mujer ahí volando por toda la cara?

S2: La mujer volando porque quiere.

I: Vemos el corto. (*Play*) ¿Música, colores?

S4: Clásica. Música clásica.

I: ¿Qué sonido es ese?

S5: Trompeta.

I: Al principio del todo, era como...

S3: Como pasando libros.

I: También puede ser pasar páginas de libros.

Todos/as: Un violín.

I: Es lo que se utilizaba antiguamente. Bueno, ahora también se siguen utilizando...

S3: ¿Los discos?

S4: Yo tenía uno.

S2: Yo tengo uno de mis padres.

S4: Yo lo usaba para poner villancicos en Navidad y me ponía a bailar todo ahí enano.

I: Seguimos.

S3: Es igual, es él. (Cuando sale el protagonista)

I: (*Pause*) Vamos a pararlo aquí. (Enseño el álbum ilustrado) Lo he traído para que podáis identificar cada escena del corto. Es el álbum ilustrado del corto. Lo he traído para que pudiéramos ir identificando cada escena del corto.

S2: La música empieza como con un violín y sigue con un clarinete.

I: Dice: "Morris Lessmore amaba las palabras. Amaba las historias. Amaba los libros". Y yo os pregunto, ¿cuáles son algunas de vuestras palabras favoritas?

(Se acercan para ver mejor el libro a petición mía)

S4: Que amaba las historias.

I: De vuestras palabras favoritas.

S3: Amigo.

S1: Familia.

I: ¿Y tú? (A Carla)

S2: Amor.

S3: Amistad.

I: Vale, ¿hay palabras que os hacen sentir mal?

S3: Egoísta.

S4: Sí, *bullying*.

I: Vale, decidme palabras que os hagan sentir feliz, triste, alegre, valiente, tonto, listo...

S3: Alegría.

S4: Valiente, valor.

S1: Las palabrotas te hacen sentir mal.

S5: De fuerte, poder.

I: ¿Te hace sentir bien o mal?

S5: Bien.

I: El poder, ¿qué te da?

S5: Fuerza.

I: Depende de cómo se utilice, pero si se utiliza bien, te da fuerza.

S2: La amistad te da alegría.

I: ¿Cómo se sentía el señor Morris cuando tenía un libro?

S2: A gustito.

S3: A gusto porque amaba las historias de los libros.

I: ¿Y tú?

S1: Feliz, porque le gusta lo que hace.

S5: Señó, pero no se veía con cara de contento. Estaba...

S4: Porque su cara es así, está todo amargado.

S3: Él hace los libros.

S2: Porque le gusta escribir, leer.

S4: Le gusta escribir historias para llegar a ser famoso.

I: ¿Crees que lo hacía por ser famoso?

Todos/as: No.

S4: Porque le gusta y quiere venderlos.

I: Por diversión. Quien quiera hablar que levante la mano, por favor. Si no, esto va a ser complicado y para seguir un orden y que no nos pisemos unos a otros. Entonces, ¿creéis que no lo hacía por ser famoso?

Todos/as: No.

S2: Por diversión, para que la gente también se divierta

y los lea.

I: Los libros, en el caso de este señor, ¿qué hicieron?

S2: Volar.

S4: Venderlos.

I: Sí, pero, ¿qué hicieron con la vida de este señor?

S2: Alegrarle la vida.

S4: Llevarlo al cielo.

S3: Al universo.

S2: Como era una buena persona.

S1: Su vida eran los libros. O sea, los libros le agradecían...

S2: Le acompañaron hasta el final.

I: Le ofrecían una nueva...

Todos/as: Vida.

I: Muy bien, le transformaban. Este hombre amaba las historias, amaba los libros, como pone aquí. ¿Por qué eran tan importantes los libros para él?

S5: Porque le gustaban.

S1: Porque amaba todas las palabras, las historias, y porque era como su vida. Porque ayudaba.

S3: Porque le gustaban los libros, le gustaba escribir, se sentía identificado.

S4: Yo creo que como mucha gente se desahoga pues liándola parda, pues él escribe lo que le pasa en los libros.

S3: Escribe su vida.

I: Y vosotros, ¿qué amáis? ¿Qué os gustaría hacer? ¿Cuál es vuestra pasión?

S5: Patinar.

I: Patinar te encanta. ¿Y te gustaría crear algo? ¿Te gusta la tecnología, por ejemplo? Los móviles y todo eso.

S5: Sí.

I: Vale, al elegir una carrera, ¿qué quieres ser de mayor?

S5: Maestra de niños chicos.

I: ¿Qué amas? ¿Qué te gustaría ser de mayor?

S1: El fútbol. Catedrático de Universidad o profesor de Instituto o creador de videojuegos.

I: Me gusta mucho. ¿Cuál es tu pasión?

S3: Bailar.

I: ¿Qué te gustaría hacer o crear de mayor?

S3: Policía.

I: ¿Policía te gustaría ser?

S3: Detective.

I: Qué guay, me encanta. ¿Y tú? ¿Cuál es tu pasión?

S4: Pues lo que me gusta es...

S1: *Pokémon*.

I: Bueno, esa es una de las cosas.

S4: *Pokémon* me gusta, los juegos, pero lo que más me gusta es pegar en plan, no pegar, pero, artes marciales.

I: ¿Y qué te gustaría ser de mayor?

S4: O diseñador de series manga o creador de videojuegos.

I: Qué guay.

S3: Que yo tengo dos hobbies, y el mío es bailar y diseñar ropa.

I: Diseñadora. Dime.

S2: A mí me gustan muchas cosas.

I: Vale, empieza.

S2: La música, el baile, cantar.

I: ¿Y lo que más te gusta? ¿Cuál es tu pasión? Algo que digas: "Si tuviera que elegir, me quedaría con esto". (No se decide) ¿Qué te gustaría ser de mayor?

S2: Estoy entre medicina y fisioterapia.

I: ¿Amáis tanto los libros como este señor?

S2 y S4: Yo depende del libro.

S3: Pero no a ese extremo.

I: ¿Cuál es vuestro libro favorito? ¿Cuál te gusta y por qué? ¿Tenéis alguna historia favorita?

S5: No.

S1: Cualquiera de fútbol.

S3: *El Principito*.

S4: Cualquiera de juegos.

S2: A mí, no sé, pues que vaya de baile, de música. Y también me gusta *Harry Potter*.

I: ¿Y si os pregunto por vuestro juego favorito?

S1: Nos lo pones difícil.

S4: Del tirón.

S3: ¿Un juego de qué?

I: Del ordenador, de la videoconsola, de lo que queráis.

S5: ¿Puede ser normal, de jugar sin móvil?

I: Sí.

S5: No sé.

I: Lo que más te guste.

S5: El patinaje.

S1: Tengo muchos, pero yo creo que el que más, el FIFA.

S3: El fútbol y el hockey.

S4: El *League of Legends*, el *LoL*.

S2: El fútbol, el FIFA y, de Nintendo, el *Mario Bros*, está guay.

S1: Sí, en verdad está bien.

I: ¿Por qué os gustan estos juegos?

S1: Porque es de fútbol.

S3: Porque me gusta el deporte.

S4: Porque el diseño de los personajes está todo guapo, la verdad.

I: Claro, si quieres ser diseñador.

S2: El de fútbol porque me gusta mucho el fútbol, los deportes. Y el otro porque está divertido.

I: Ya está. "La vida de Morris dice que era un libro que él mismo escribía metódicamente, página tras página", ¿qué os dice esto acerca de él?

S4: ¿Qué es metódicamente?

I: Continuamente. Siguiendo un método, una rutina, una constancia. ¿Qué os dice que este hombre hiciera eso?

S2: (Observando la imagen) Tiene montañas de libros.

S3: Que esa es su vida, que su vida es de libros.

I: Vale, ¿algo más?

S1: Que escribía un diario desde que es pequeño hasta que muera.

S4: Que igual que a nosotros nos gustan las cosas, pues a él le gustan los libros. Y por eso los escribe.

I: ¿Habéis leído algún libro en Internet? Solo quien lo haya leído y quiera decir algo.

S3: *Robinson Crusoe*.

S2: Uno de *Gemeliers*.

I: ¿Preferís el ordenador, la *tablet* o el móvil?

S5: El móvil.

S1: No vale la *Play*, ¿no?

I: Sí vale.

S1: Ah, pues la *Play*.

S3: El móvil.

S4: El ordenador.

S2: El móvil.

I: (Al **S1**.) De esas tres, ¿cuál? Ya no solo para jugar, sino en general.

S1: De utilidad, el móvil.

S2: Hombre, es que un ordenador no te lo puedes llevar.

S1: Hombre, yo estoy más tiempo con el ordenador

y con la *tablet*, pero de utilidad, me gusta más el móvil.

S2: El ordenador es muy grande para llevártelo por ahí.

S1: Y no tienes datos.

S4: El ordenador es la clave porque es más bueno que un portátil.

I: Hay portátiles ahora buenos.

S4: Sí, pero un portátil no está preparado para lo que es un ordenador. Un ordenador está preparado para las cosas que buscamos normalmente.

S2: Yo no digo que el móvil sea mejor que el ordenador o la *tablet*, sino que digamos para llevártelo a todos lados, de comodidad, es mejor un móvil que un ordenador.

I: ¿Tenéis vuestros propios dispositivos o los compartís con vuestras familias? Es decir, ¿es tuyo el móvil o de tus padres?

S1: Es mío.

Todos/as: Mío.

I: ¿Cuáles son las aplicaciones que más utilizáis?

S5: *WhatsApp*.

S1: Resultados de fútbol y *WhatsApp*.

S3: *WhatsApp* e *Instagram*.

S4: *WhatsApp*, *Instagram*, *Twitter* y *Clash Royale*.

S2: *Whatsapp*.

I: Perfecto. ¿Cuánto tiempo diario aproximado dedicáis a eso?

S5: No, señor, yo *WhatssApp*, *Instagram* y *Musical.ly*.

I: ¿Y cuánto tiempo más o menos estás pegada al móvil a diario?

S5: Puf, lo que quiera.

I: ¿Pero aproximadamente? Una hora, media hora...

S5: Una hora.

S1: Yo el móvil solo lo cojo cuando estoy fuera de casa. En mi casa utilizo la *tablet* o la *Play*.

I: ¿Y cuánto tiempo estás pegado a la *tablet*, por ejemplo, o a la *Play*?

S1: Una hora o una hora y media.

S3: Una hora y, a veces, cada quince minutos, voy cogiendo el móvil.

S4: Noventa y nueve por ciento móvil y uno vida.

I: ¿Ordenador o juegos más bien?

S1: ¡La *Nintendo*!

S4: Juegos.

S2: A mí es que mis padres me lo dejan a lo largo de

la semana para, por ejemplo, el conservatorio u otra cosa pero para que yo pueda utilizarlo cuando quiera: viernes, sábado y domingo.

I: ¿Y cuánto tiempo más o menos diario?

S2: Una hora, hora y media.

S5: Yo solo cojo el ordenador para hacer trabajos y para investigar y eso.

S2: Y yo.

S3: Y yo para jugar a los juegos *free* cuando estoy aburrida y no sé qué hacer.

S4: Juegos, ¿qué?

S3: *Free*.

S1: Los juegos de Internet.

S4: *Free to play*.

I: (Sigo leyendo) “Pero toda historia tiene sus altibajos”. ¿Recordáis alguna escena en que el tipo de iluminación sea diferente? (El **S1**, el **S2** y el **S4** levantan la mano)

S1, S2 y S4: Sí.

S1: La del tornado se apaga todo.

S4: Cuando el tornado se lo lleva, está todo en blanco y negro y cuando está caminando cuando viene la mujer con los libros ya empieza todo a ponerse iluminado.

S2: Cuando el tornado se lo lleva y llega a otro planeta, está todo en blanco y negro, y cuando la mujer le tira un libro, el libro lo toca y se pone de otro color.

(El **S3** levanta la mano)

S5: Que hay como un anexo que divide del color y donde estaba él.

S3: Que cuando llega a la ciudad después del tornado, está todo en blanco y negro y entonces llega la mujer y pone todo en colores menos a las personas y entonces en el momento que él toca un libro ya se pone de color y cuando empieza a vender los libros, la gente que va tocando los libros empieza a ponerse de color.

S1: Es verdad, cuando la gente toca los libros es como que se iluminan, que se ponen felices, estaban tristes...

S3: Es como que les dan un libro, lo abren y les da color.

S1: Si no recuerdo mal, he visto que en algunas expresiones faciales cuando estaban en blanco y negro y no tenían libro, tristes, y después se ponían más alegres.

I: Sí, es así. Después de la tormenta, Morris se siente perdido y camina sin rumbo fijo.

S4: Eso es lo que sale en el corto.

S2: Son las mismas imágenes.

I: ¿A qué película os recuerda eso de que caminase...?

Todos/as: A *El mago de Oz*.

I: Luego mira hacia arriba y ve a la dama volando con su alegre escuadrón de libros voladores, ¿cuál es la diferencia entre mirar el mundo desde abajo o desde arriba?

S5: Más grande o más pequeño.

I: ¿Desde dónde es más grande y desde dónde más pequeño? (**Todos/as** levantan la mano)

S5: Desde abajo es más grande y desde arriba es más pequeño.

I: Muy bien. ¿Todo el mundo de acuerdo? Las cosas vistas desde una perspectiva u otra se ven de diferente manera, ¿vale? Entonces, el cámara utiliza los ángulos altos para... Cuando se coloca desde arriba, ¿qué quiere hacer?

S3: Que se vea todo, pero que se ve más chico.

I: Y además de más pequeño, ¿cómo se ve? Lo hace más...

S3: Pobre

S1: Peor.

I: Peor, ¿en qué sentido?

S2: Que tampoco se ve mucho...

S1: En la calidad.

S2: En las cosas pequeñas.

S1: Que no se vea perfecto.

I: Muy bien, si lo enfocas después del huracán desde arriba, ¿qué quiere decirnos?

S1: Para ver todo el desastre.

I: Se nos muestra a la mujer desde abajo, como engrandecida. Sin embargo, cuando se nos muestra todo derruido, hecho pedazos, se nos muestra un plano desde arriba. Es como enfatizar la debilidad, la fragilidad por lo que ha pasado. Bueno, la chica voladora ve que Morris está triste y que necesita una buena historia, y entonces le da su libro favorito. ¿Quién es esa chica voladora?

S3: Una mujer que estaba donde va a ir él en la ciudad de los libros, en la casa esa donde hay muchos libros. Ahí estaba ella, y entonces, cuando llega su día de irse ya para el cielo, pues la vuelve joven y se

la lleva y entonces ahora le toca a otro irse para allá.

S1: Eso.

S2: Es una mujer, digamos, lo que ha dicho Patricia. Que a lo mejor, le pasó lo mismo que a él y le pasa lo mismo que a él al final de la historia y los libros le hacen lo mismo y se va volando cuando le llega digamos como su hora.

S5: Que han perdido la esperanza en como de leer un libro.

I: Muy bien.

S1: Y además es que ese proceso es un ciclo que nunca se acaba por lo visto. Es un bucle.

I: Muy bien, tiene estructura circular.

S4: Es un bucle circular, pero, ¿quién empezó ese bucle que nadie lo podía guiar? ¿Quién lo empezó? ¿Dónde encontró la felicidad?

I: ¿Por qué creéis que su foto estaba en la pared de la casa?

S3: Los recuerdos.

S1: Porque él fue uno de los que ha hecho eso, de los que ha ayudado.

S4: Para que las personas que vayan a él vean quién es el que estaba antes de que ellos vinieran.

I: ¿Había más cuadros?

Todos/as: Sí.

I: Podemos incluso...

S4: Mirar a las demás personas.

I: Sí, el origen, que tú me dices, ¿cuál es el principio? Quizá ahí tendríamos la respuesta.

S2: Es que es curioso. ¿Quién fue la primera persona que le ocurrió eso?

S3: En el anuncio, sale. En el corto, el primero que lo hizo.

I: ¿Lo dices por los cuadros?

S3: Sí, y aparte, creo que llega un momento que lo enfoca.

I: ¿Qué tipo de relación tiene Morris con los libros? Concretamente con el de *Humpty Dumpty*, que es con el que más relación tiene.

S4: Pues yo creo que cuando era pequeño, sus padres le compraron ese libro y le trae recuerdos.

I: ¿Puede ser?

Todos/as: Sí.

I: Vale, estoy de acuerdo. ¿Cómo puede una historia hacer que alguien se sienta mejor?

S5: Si es divertida.

S4: Depende de la historia.

S1: Si una historia por ejemplo, comienza triste, tiene partes tristes y después al final es feliz, tú te sientes feliz por lo que ha pasado en la historia.

S4: Exactamente.

S2: Y si termina triste, creo que mucho no puede alegrar.

I: ¿Alguna vez os habéis sentido mal y luego escuchasteis una historia que os hizo sentir mejor?

Todos/as: Sí.

I: ¿Hay alguna palabra, frase o rima especial que os digáis a vosotros mismos para animaros y sentirlos mejor en un momento determinado?

S4: Escuchar rap. (Risas colectivas)

I: Oye, ¿por qué no? Yo también escucho muchas veces canciones y digo: "Esta es la que me gusta". Y me voy siempre a la misma o a las mismas que me hacen sentir mejor y que me ayudan en determinados momentos.

S1: Por ejemplo, cuando estoy jugando muy pocas veces, pero a veces me pongo música de fondo.

S4: Yo siempre.

S2: Yo a veces me pongo a tocar.

S1: Yo me pongo a tocar el piano también. Yo toco *Titanic*, que me la sé de memoria.

I: Cuando Morris entró en la librería con todos los libros, "podía escuchar el cuchicheo de miles de historias diferentes como si cada libro le susurrara una invitación a la aventura". Se dice que la vida de un libro necesita un lector, ¿qué pensáis?

S4: Sí, porque los libros no se leen solos.

S2: Claro.

S3: Que un libro sin nadie que lo lea es como una persona que no se pone con los demás y eso, nadie va a saber de esa persona.

S1: Que no se relaciona. Si no te relacionas con nadie...

S4: Un cacho de papel con letras y ya está.

S2: Es como una piedra tirada ahí en el suelo, que nadie le hace caso.

S4: Que le pegan patadas para jugar al fútbol. (Risas colectivas)

S3: Es como, por ejemplo, si tú ves ahí muchas piedras y ahora ves una piedra en la basura, ¿tú cuál coges? La del suelo, ¿no?

S4: No, yo meto la mano en la basura para jugar al fútbol.

S3: Entonces tú coges la más cercana, las que tienes contigo, no las que están apartadas.

S4: La del suelo.

S2: Entonces, la que está en la basura ya se queda solita.

I: Viene a decir que les damos vida a esos objetos inertes. Morris tenía un montón de libros: comedias, tragedias, enciclopedias, libros de ficción, cómics... ¿Sabéis el significado de comedias?

S2: Risas.

S1: Son graciosos.

I: ¿Y tragedias?

S4: Los que tienen un final triste y todos la palman.

S5: Que se mueren.

S1: Muere gente y son tristes.

S2: Que todo el mundo termina llorando.

I: Enciclopedias.

S1: Te dan información de algo.

S4: Sí, las que te enseñan.

I: Libros de ficción.

S2: De aventuras.

S3: Por ejemplo, de policía o algo de eso hay mucha ficción.

S1: De ciencia ficción, no son del todo realistas. Pueden tener cosas diferentes.

S3: Divertidos. *Spider-Man*.

I: Cómics.

S5: ¿Risa?

S1: Puede ser, en vez de contártelo todo escrito, va en viñetas.

S3: Como una película, pero en libro.

S4: Normalmente, hay acción.

S3: *Superman*.

S4: *Mortadelo y Filemón*.

I: ¿Se os ocurre algún otro tipo de libros que pudiera tener en su biblioteca aparte de los que yo he nombrado?

S3: *El Principito* es muy famoso.

I: Hablo del tipo.

S5: Si habla de alguien, como de una persona.

I: Como los que yo he dicho.

S3: De ficción.

S1: De terror.

I: De terror, muy bien.

S1: El libro del *Slenderman*.

S4: Pero eso no da miedo.

I: ¿Qué tipo de libros os gustaría tener en vuestra biblioteca?

S4: Pero, ¿qué tipo o libros concretos?

I: Tipo, de los que hemos dicho.

S1 y S5: Comedia.

S3: Terror, comedia y ficción.

S4: De juegos, ¿qué tipo es?

S3: Ficción.

S1: Enciclopedia. Es un juego, una *wiki*.

S2: Un poquito de todo. Cada día te vas cogiendo uno.

S1: Una mezcla, un collage.

I: "Algunas veces, Morris se perdía en un libro y tardaba muchos días en salir". (Miramos la imagen del álbum) ¿Qué pensáis que significa perderse en un libro?

S4: Está tan concentrado en leer que no se da cuenta de lo que pasa en esta vida.

S3: Que no puede dejar de leerlo.

I: ¿Alguna vez os ha ocurrido?

Todos/as: Sí.

S4: No leo mucho.

I: Si es que sí, levantadme la mano para saber qué libro era.

S3: *El Principito*.

S2: *Harry Potter*.

S3: ¡Ah! El de los *Gemeliers*.

S2: Te engancha.

I: ¿Por qué os gustó tanto?

S2: No sé, porque estaba muy guay. Es de magia, entonces me gusta mucho.

I: ¿Es tu libro favorito?

S2: Puede, tengo muchos libros, entonces. Pero uno de ellos.

I: ¿Te gustaría haberlo escrito, haber sido su autora? ¿Te gustaría que no se acabase nunca quizá?

S2: Sí.

I: ¿Eres fan de alguna historia?

S2: Fan como ponerme un día entero dedicado a eso, no, pero sí me gusta.

S3: Mi madre es una *friki* de la serie, de *Harry Potter*.

I: ¿Y tú?

S3: ¿Yo?

S4: De los *Gemeliers*.

S3: De los *Gemeliers* y *El Principito*.

I: Y, ¿por qué te gustan tanto?

S3: *El Principito*, porque me gusta mucho la acción y era muy interesante. Y de los *Gemeliers* porque me gustan mucho los *Gemeliers*.

I: Vale, ¿cuál elegirías de los dos? Tu favorito.

S3: Es que de los *Gemeliers* hay muchos.

I: ¿Y te gustaría haberlo escrito?

S3: Sí.

I: ¿Querías que no se acabase nunca, que hubiera más libros como ese?

S3: Sí.

S2: A mí los *Gemeliers* también me gustan mucho.

I: ¿Eres fan de alguna historia famosa, con seguidores? (El S1 y el S4 levantan la mano)

S1: *Star Wars*.

S3: Eso sí está guapo.

S1: *Star Wars* es vicio. Eso sí que es vicio.

S2: Eso mismo, vaya, empiezas con la película y no puedes parar de verla.

S4: Esa y *El señor de los Anillos*.

I: *El Señor de los Anillos* también está bien, pero gusta más *Star Wars*, ¿verdad?

S3: Y *Harry Potter*.

I: ¿Y habéis tenido la ocasión de leer esas tres sagas? (Todos/as niegan con la cabeza)

S2: De leerlo, no.

S4: Creo que sí, porque mi tía creo que lo tiene. Yo le leído dos o tres páginas.

I: ¿Seríais fans de esas historias? ¿De qué historias de las que hemos dicho seríais seguidores? *Star Wars*, *Harry Potter*...

S1: *Los juegos del hambre*. Yo no la he visto, pero...

S3: Yo sí.

Todos/as: *Star Wars*.

S2: Yo, *Star Wars* y *Harry Potter*.

S3: *Star Wars* y *Harry Potter*.

I: ¿Por qué creéis que a Morris le gustaba tanto compartir sus libros?

S2: Porque quería que la gente supiese lo que iba a leer.

I: ¿Qué simbolizaban esos libros?

S4: Pues que quiere que la gente también sienta alegría al leerlo.

S1: Que la gente también esté alegre y se sienta feliz con un libro.

I: Como transmitir su alegría, compartirla, ¿no?, como decíamos con el anuncio de Carla.

S3: Que no se investiguen las cosas y se aprenda solo por el colegio y el teléfono, sino también por los libros.

I: Muy bien. ¿Alguna vez recomendáis o sugerís libros a vuestros amigos?

Todos/as: Sí.

I: ¿Cuáles son? ¿Os acordáis de alguno que hayáis recomendado?

S2: Uno de la biblioteca, pero no me acuerdo del nombre.

S3: *Simón*, pero, ¿cómo era?

S2: Era uno de terror.

S3: Yo era uno de *Simon*. Es que hay un libro que hay muchos, muchos libros. Y es que ahora mismo no me acuerdo.

S2: Uno era *La fiesta de fin de curso en el colegio*.

I: ¿Por qué te gustó tanto?

S2: Porque era de ciencia ficción y digamos de aventuras.

I: Qué guay.

S2: Estaba muy guay. Ah, y el de *Forever*, de *Gemeliers*.

I: Vale. ¿Por qué te gustó? Por los chicos, ¿no? Que seguramente describen aspectos de su vida o algo así.

S3: Sí, pero eso en el primero.

I: Son biografías. Las biografías son interesantes.

S3: Pero ellos en sí, eso es en el primero. El segundo es más de fans y eso.

I: Un autor llamado Barry López escribió *Crow y la comadreja*. Este título se basa en una de las canciones que aparece en el cortometraje. Es para niños, como *Humpty Dumpty*. Y en este libro dice: "Si las historias vienen a ti, cuídalas y aprende a darlas a donde se necesiten. A veces, una persona necesita más una historia que el alimento para estar viva". ¿Creéis que Morris Lessmore estaría de acuerdo con esta frase?

Todos/as: Sí.

I: ¿Por qué?

S4: Pues porque le gustan mucho los libros.

S2: Le encantan.

I: ¿Estáis todos de acuerdo? ¿Por qué?

S2: Porque si te pones a leer un libro, te enganchas y no puedes parar.

S4: Pues porque, si estás triste, comer no te va a hacer que te sientas feliz. Los libros, a lo mejor, sí.

S3: Exactamente, que a lo mejor con un libro guay y divertido te sientes feliz.

S1: Porque los libros son conocimiento.

S5: Que los puedes leer cuando estés mal.

S2: Es lo que dice Sergio, si tú comes no te vas a alegrar.

S1: Hombre, depende de la comida que comas. (Risas generales)

I: "Todas las historias son importantes", lo pone aquí. (Buscamos la frase en el libro)

S4: No ve, ¡qué largo!, ¿no?

S2: Es que hay pocas letras, muchos dibujos y pocas letras.

S1: y, ¿qué fue antes: el cortometraje o el libro?

I: El cortometraje, aunque suele ser al contrario. De hecho, las imágenes del libro son las del cortometraje.

S1: Ya, por eso.

I: ¿Qué os sugiere esta frase?

S3: Porque los libros te pueden gustar o no pero, al fin y al cabo, las historias son importantes.

S1: Porque los libros representan como las personas, que todos somos importantes.

S5: Que los tienes que leer todos, no solo los que te interesan porque hay algunos que tú piensas que no te pueden interesar y, cuando los lees...

I: Te das cuenta de que es interesante también. Muy bien. ¿Creéis que vuestra vida es una única historia o una mezcla de historias?

Todos/as: Una mezcla de historias.

I: ¿De qué historias? Decidme algo más.

S4: Hay historias que son tristes, hay historias que son...

S2: Alegres

S4: De miedo.

S2: Otras, de risa. Te divierten mucho. Y porque nosotros tampoco llevamos mucha...

S1: Mucha vida.

S4: Tiempo vivido.

I: Vale. ¿Vuestra historia se compone solo de historias vuestras o también hay cabida...?

Todos/as: No.

S2: No, de mucha gente: familia, amigos...

I: De hecho, todas estas historias personales se componen de historias ajenas que afectan también a la historia personal de cada uno. Esto es un fenómeno que ha surgido y que se conoce como *transmedia storytelling*, ¿vale?, narrativa transmedia. ¿Te suena? (El **S4** niega con la cabeza) Consiste en la creación de historias a raíz de otros personajes. De hecho, tú eso lo sabes porque, por ejemplo, hay historias que son sagas y que continúan con la historia de uno de los personajes de la historia principal. ¿Os suena eso? ¿Te suena alguna? ¿Algún personaje de *Star Wars* ha hecho su historia aparte? ¿Algún personaje de cómic ha hecho su historia aparte? Los hay. Es como si cogieran, por ejemplo, de *El mago de Oz* al espantapájaros y viéramos su historia aparte.

S4: Lo que él ha vivido.

S2: De *Nemo* y *Doli*. Hay una historia de *Nemo* y otra de *Doli*.

I: Sí, algunas son de Walt Disney. Hay historias que sacan luego su saga.

S2: En la película de *Nemo* sale *Doli* y en la película de *Doli*, sale *Nemo*.

S4: ¡Sí! La de *Monstruos, S.A.* y ¿*Monstruos University* era?

S3: La de *Star Wars*, hay una saga de *Star Wars* y han hecho una que no tiene nada que ver con la saga.

S1: Pero en *Star Wars* lo que pasa es que está la saga principal y después las demás historias no son oficiales, pero que no van sobre un personaje, van sobre diferentes acontecimientos que van sobre la película.

I: Ahí está. A ver: La vida de Morris era un libro escrito por él mismo.

S2: El diario.

I: Donde escribía sobre todas sus alegrías y tristezas, sobre todo lo que conocía y todo lo que alguna vez había anhelado. ¿Qué anheláis o esperáis? ¿Qué echáis de menos?

S2 y S3: Familiares.

S3 y S5: Amigos.

S2: Hermanos.

S4: A mí no se me ocurre ninguno.

I: ¿Y qué esperáis de la vida? ¿Qué esperáis que os ofrezca en todo lo que os queda por vivir?

S2: Hombre, yo creo que no me pase nada malo.

S3: Ni a mí.

S4: Sí, que no me ponga malo y ya está.

S1: Una familia y ser feliz. Y tener trabajo.

S4: Poder tener trabajo.

S2: Exactamente, poder tener una familia, una educación...

S4: Un trabajo e hijos.

I: Pues a vuestra edad tenéis la cabeza muy bien amueblada.

S1: Una carrera universitaria.

I: Muy bien para vuestra edad. ¿Qué escribe Morris Lessmore durante toda su vida?

S1: Su libro.

I: Su libro. ¿Y qué tenía su libro?

S1: Su vida. Toda su vida, todo lo que le pasó.

S2: Sus secretos.

I: ¿Su vida?

S1: Es un diario.

I: Por tanto, Lessmore estaba creando, ¿qué?

S4: Una historia sobre su vida, una autobiografía.

S1: El diario de su vida.

I: Ahí va, entonces nosotros somos autores, ¿de qué?

Todos/as: De nuestra vida.

I: Eso es lo que nos quiere decir. Al final de la historia, Morris parte con sus libros favoritos, ¿por qué? (El **S4** levanta la mano)

S5: Porque se tiene que ir.

S2: Porque ya le llega la hora.

S4: Porque creo que cuando quiere irse, pero con los libros que más le gustan.

S3: ¿Porque su libro favorito es el que más representa su historia?

S2: Quiere irse, digamos, con los libros que más le han acompañado.

S4: Sus favoritos.

I: Vale. Claro, como en la realidad nos iríamos, rodeados de...

Todos/as: De amigos, de familiares...

I: Es lo que más nos reconforta, estar rodeado de personas que nos quiere. ¿Cómo pueden los libros hacernos volar? Porque a este hombre le hacen volar.

S5: Metiéndonos en las historias.

S4: Sí, es lo que iba a decir.

S1: Pensando nosotros en la historia.

S4: Pensando que el protagonista somos nosotros.

I: Sí. Cuando Morris se fue volando, ¿por qué creéis que cambió de nuevo al modo en que solía ser? ¿Por qué volvía a ser joven?

S5: Porque vivió una vida con libros y ahora le tocaba vivirla solo, ¿no?

S1: ¿Porque era un sueño?

S4: Porque los libros quieren que se cuide para que nunca cambie.

S2: Porque en el cielo nunca va a morir, siempre va a estar vivo.

I: Es una alegoría, un recurso literario que se utiliza, entre la vida y la muerte en este caso. Como para decir que nosotros, a pesar de envejecer físicamente, nuestro espíritu sigue siendo joven y tenemos necesidad de seguir haciendo las mismas cosas, tenemos los mismos gustos, más evolucionados, claro, que cuando éramos niños. De hecho, cuando vayáis para arriba, como a mí me ha pasado, os daréis cuenta de que seguíis teniendo ganas de realizar las mismas cosas que cuando erais jóvenes.

S4: Señ, antes eso estaba blanco entero, y ¿por qué ahora se ve a través?

I: Porque aquí está oscuro.

S1: Porque es mágico.

I: Y allí hay más claridad. Es todo un juego de luz. ¿Qué opuestos utilizaríais para describirlo? Es decir, el modo en que Morris solía ser y el modo en que es ahora. Ahora es anciano, solía ser joven. Cómo era antes y cómo es ahora. ¿Qué opuestos? Por ejemplo: antes, oscuro y ahora, claro, en el caso de la ventana.

S3: Antes era más fuerte, más valiente. Ahora sigue siendo valiente, pero ya no es tan fuerte porque ya se ha hecho anciano.

I: Muy bien, Patricia.

S1: Que estaba triste y, después de todo lo que le ha ocurrido, era un poco más feliz.

I: ¿Quién era la niña que se presenta al final? (A Carla) Anda, venga, mi vida, que tú sí sabes mucho.

S5: ¿Una niña que habrá pasado lo mismo o parecido,

que habrá perdido también la esperanza en los libros?

I: Muy bien.

S1: Su sucesora.

S3: La niña que va a comprar un libro.

S2: Una niña que va a comprar un libro y que le habrá pasado lo mismo que a él.

S3: No, pero la niña esa ya había comprado antes un libro, y entonces...

S5: No, porque está en blanco y negro.

S3: Pues antes va a comprar los libros, y ella sale.

S1: Ella le sucede a él.

I: Muy bien. Sí.

S4: Pues que a lo mejor le ha pasado lo mismo, que se ha encontrado a Morris volando y se ha encontrado a esa niña. Entonces, le ha lanzado su libro favorito y ese libro favorito le ha guiado al mismo sitio.

S3: Pero cada persona que va ahí escribe un libro y el libro que escribe la persona que ya se ha ido antes que esa niña es la que guía a la niña esa porque, por ejemplo, ese libro es de Morris, que va a guiar a esa niña. Esa niña, cuando escriba el libro, guiará a la siguiente que venga.

S1: Es un bucle.

I: ¿Qué hace esa niña?

S3: Coger el libro y comenzar a leerlo.

I: ¿Y qué creéis que ocurrirá cuando acabe la historia?

S2: Pues que se hará mayor y que le pasará lo mismo que a Morris.

I: Vale. Las personas crecemos y cambiamos. Las historias, ¿también crecen y cambian?

S3: Sí.

S1: Depende de la historia.

I: Las historias, ¿viven o mueren?

S4: Yo creo que más mueren, ¿no? porque hay algunas historias que ya se olvidan porque son antiguas y a la gente ya no les gustan tanto como antes.

S1: Si no son historias muy conocidas, pues ya no se conocen.

S3: Depende, porque hay algunos libros que todavía siguen.

S2: Pero ya no solo de libros, sino de tu vida personal.

I: "Nuestra historia termina como comenzó... abriendo un libro". ¿Dónde ha ido el Señor Lessmore al final de la historia?

S4: Al cielo.
I: ¿Alguien piensa otra cosa?
S5: A lo mejor se ha ido otra vez a vivir una vida con los libros solo.
I: ¿Cómo os sentís al saber que el señor Morris decidió que cuando había llegado el momento de irse terminase el viaje como al principio, guiado por libros y con un libro abierto?
S4: Se sentiría feliz porque está con lo que a él le gusta, los libros.
S3: Claro, feliz, alegre, siguiendo su vida.
I: ¿Cómo os sentís al saber que la niña comienza su viaje en ese momento, en el mismo momento en que él se va?
S2: Bien.
S4: Se sentiría bien porque le va a pasar lo mismo que a él.
S1: La niña va a ser feliz.
I: ¿Vosotros cómo os sentís al saber eso, que la niña comienza su viaje en el momento en que el otro lo termina?
Todos/as: Bien.
I: ¿Hay herederos en las historias fantásticas?
S1: Sí.
S5: La niña esa, ¿no?
S4: Y Morris, que es el de la otra.
S3: Y la mujer que vino volando a Morris.
I: ¿Me podéis poner un ejemplo de algún heredero de una historia fantástica?
S4: Pero, ¿qué te refieres, con hijo o el que le sigue?
I: No, heredero, que alguien le designe porque, en este caso, no era su hija. Es una niña que vino, pero él decidió que iba a ser su sucesora.
S1: Por ejemplo, *Star Wars*, Qui-Gon Jinn que después, cuando muere, Obi-Wan Kenobi...
S4: Sí, sí, sí, que hace el mismo papel que él.
S1: El profesor de Anakin Skywalker era Qui-Gon Jinn y después era Obi-Wan.
I: Al irnos lo más importante es lo que hemos vivido: recuerdos, historias, experiencias... ¿Qué os gustaría llevaros cuando os fuerais?
S5: Recuerdos.
I: ¿Cómo cuáles?
S2: De familiares y amigos.
S3: De mi infancia.

S2: De mi infancia, de toda mi vida, de familiares y amigos.
I: ¿Qué es lo que realmente queda de una bonita historia?
S2: Lo que viví.
S3: Lo que vivimos.
I: Eso de vuestra historia, y de una historia bonita que hayáis leído, ¿qué es lo que realmente queda?
S3: El final.
S1: Las cosas buenas.
S4: Que al final puedes ser feliz.
I: ¿Conocéis a alguien o a algún personaje que haya vivido como el protagonista, dedicándose siempre a hacer algo sin encontrarle el sentido hasta que se da cuenta de que aquello le atrae poderosamente?
S3: No.
S4: No me he enterado.
I: ¿Conocéis a alguien como el protagonista, que siempre se haya dedicado a hacer algo, Lessmore se dedicaba mucho a leer, a escribir... sin encontrarle sentido y, de repente, se da cuenta de que sí, que eso es lo que realmente le gusta hacer?
Todos/as: No.
I: ¿Qué acciones de la narración habéis llevado a cabo en vuestra vida u os gustaría llevar a cabo?
S1 y S4: Leer.
I: ¿Recordáis algún momento gracioso, cómico de la historia?
S4: La cara del huevo.
Todos/as: (Riendo) Es verdad.
S5: ¿Cuando se pone a curar libros?
S3: Cuando le da el libro en la cabeza. (El S2 ríe)
I: ¿Creéis que el sentido del humor es importante en las historias?
S4: Sí porque así gustará más.
S3: O cuando persigue el libro por las casas y se va el libro.
S1: Porque así hace feliz a la gente.
I: Vale. Lessmore es un nombre interesante, ¿sabéis si significa algo? "Less" es menos, "more" el más. Es una mezcla entre menos y más, ¿vale? ¿Qué significa?
S3: Lo justo.
S2: Entre medias.
I: ¿Cuándo menos es más?

S3: ¡Ah! Por ejemplo, una casa. Cuantas menos cosas pongas, más grande parece. Cuantas más cosas pongas, más chica parece.

S2: Sí, también. Una casa que cuando tú la compras no hace falta que la casa sea muy extravagante, que tenga muchas cosas. No tiene por qué si algo tiene más cosas, ser más bonita o mejor.

I: Aquí el autor dedica el libro a dos personas y también a la memoria de otra persona. ¿Saberlo aporta algún significado nuevo a la historia?

S3: No.

S4: Sí, porque a lo mejor la vida de esa persona está relacionada con la historia.

S2: Claro.

S1: Porque está relacionado Morris con...

S3: Puede ser su mujer o alguien.

I: Dice, en memoria de tal y dice a quien la celosa Átropos se llevó demasiado pronto. Átropos es un personaje de la mitología griega que elegía la manera en que los demás iban a morir, el mecanismo de muerte. Lo sabes, ¿no? (Al **S4**) Y que terminaba con la vida de cada mortal cortando su hebra con sus tijeras.

S4: ¡Eso sale en Hércules!

I: Eso sale en Hércules. Os lo enseñaría, pero no tenemos tiempo. Buscadlo en casa, a mí me ha salido una imagen en piedra con unas tijeras en *wikipedia*. Si pudierais entrevistar al autor, ¿qué le preguntaríais?

S3: ¿Qué imaginó para escribir el libro?

S1: Para ti, ¿qué significa la historia?

I: ¿Qué sensación os produce la música? Si viéramos, por ejemplo, la escena del huracán sin sonido, ¿qué os produce?

S1: Tristeza, que está solo.

I: De repente empiezan todos los libros a volar, ¿os acordáis?

Todos/as: Sí.

S1: Que está solo, miedo.

I: Vale. El color. Cuando se introduce al protagonista de la historia, la imagen, ¿cómo es?

S2: Colorida.

I: Colorida, muy bien, con un brillo muy cálido. Y nos da a entender, ¿qué dos cosas? ¿qué nos muestra ese brillo cálido?

S2: Que está agustito.

I: Muy bien, amor, ¿qué más?

S1: Que está tranquilo. Que está haciendo...

S3: Que está haciendo lo que le gusta.

I: Muy bien, alegría. Sin embargo, cuando se destruyen los libros, ¿qué pasa con el color?

Todos/as: Que se va, se oscurece.

S1: Hasta que se pone en blanco y negro.

I: ¿En ese momento habéis descubierto algo que hace el protagonista y que es clave? Creo que es el momento más importante. El único en que lo hace el protagonista.

S2: ¿Cambiar la cara?

I: Sí, es algo de la cara.

S2: Es que el payaso antes estaba feliz y, cuando pasa el huracán, se pone triste.

S3: ¡Ah, sí, el payaso!

S1: Es verdad, el payaso cambia.

I: El protagonista hace contacto visual, es la única vez en que nos mira, mira al espectador. Contacto visual entre el personaje y el espectador. Por mucho que quiera correr, es imposible. Miradlo en casa. ¿Qué nos quiere decir con ese contacto visual?

S1: ¿Nos está relacionando con él? Que nos quiere ver cómo estamos, que veamos lo que le está pasando.

S3: Que nos relaciona con lo que le está pasando.

I: Nos invita a sentir el dolor que él siente, el dolor de su pérdida en su universo. El resto de imágenes no tienen ningún tipo de contacto visual, es como las películas normalmente. Entonces, miramos los acontecimientos y ya está. ¿Es una historia moderna o antigua?

Todos/as: Antigua.

S1: El tipo de vestimenta.

I: Despierta un sentimiento nostálgico también. ¿Cuándo vuelve el color?

S2: Cuando un mujer aparece volando y le tira los libros.

I: Incluso hay personas que aparecen en blanco y negro y luego vuelven al color, ¿cuándo y por qué?

S4: Cuando les deja un libro.

S1: Porque estaban tristes y se sienten después felices. Da un cambio de sentido a todo.

I: Vale. Con el paso del tiempo el señor Lessmore evoluciona. Estamos viendo las distintas etapas de

su vida, hasta que envejece. ¿Quiénes le cuidan?

Todos/as: Los libros.

I: ¿Los libros son personajes animados o inanimados?

Todos/as: Animados.

I: Animados en este caso, ¿vale? Es como las personas que le quieren, que le cuidan. Los días, ¿cómo se hacen cada vez?

Todos/as: Más largos.

I: Cuando va pasando el tiempo...

S1: Mejor.

I: ¿Mejores los días? ¿Y también más claros?

S4: Van a más oscuros porque el hombre va haciéndose más viejo.

I: Más oscuros. Las imágenes revelan su viaje, y va pasando por las diferentes...

S4: ¿Etapas de la vida?

I: Sí, son las estaciones. Nos van mostrando la primavera de su vida, el invierno de su vida... Ya sabéis, en primavera las plantas florecen. En invierno, cada vez todo está más frío... Esto ya no os lo pregunto (susurro varias preguntas rápidamente). El blanco y negro, ¿Qué os dice?

S1: Mucha tristeza.

I: Y desesperación también, ¿verdad?, por la tormenta. ¿Cómo refleja esta historia la vida real? ¿Qué podríais encontrar en vuestra vida que se parezca a la vida de Morris? Es decir, ¿qué consejo sacáis de esta historia que podáis aplicar en vuestra vida? (El **S4** levanta la mano)

S4: Pues cuando viene el huracán y lo pierde todo, que él no pierde la esperanza, y hasta que no encuentra algo que le gusta...

S3: No perder la esperanza y seguir con lo que te gusta.

S1: Que nosotros somos los autores de la historia de nuestra vida.

I: Perfecto. ¿Qué habéis sentido durante esta historia cuando la visteis por primera vez? ¿Cómo os hace sentir esta historia?

S4: Al principio, triste y, después, feliz porque...

S1: Un pelín triste y, después, feliz porque el hombre...

S4: Ha encontrado lo que le gusta.

S2: Ha encontrado la felicidad.

I: Vale. Os voy a decir momentos de la historia y me tenéis que decir emociones del protagonista. Mr. Morris en el balcón, ¿cómo se siente?

S4: Feliz porque está escribiendo.

S1: Está relajado y está...

S4: Tranquilo.

S3: Feliz hasta que viene el huracán.

I: Sopla el huracán.

Todos/as: Triste.

I: Observa todo destruido.

S5: Es que desde el principio se le ve triste, ¿no? Es que, viene el huracán y se queda igual, se queda... (Imita el gesto de Morris)

I: Sí, está pensativo. Tampoco es un personaje muy expresivo porque al principio no se lo cree, quizá, se pregunta qué está pasando.

S4: En el momento destruido, se sentirá triste porque son las casas de los que a lo mejor son amigos suyos.

S1: Triste y sorprendido.

I: Ve pasar a la dama. ¿Cómo se siente?

S1: Sorprendido.

I: Un libro le conduce hacia otro lugar.

S4: *Happy*.

S3: Alegre.

S2: Alegre.

I: Le cae el libro deshecho en las manos.

S3: Triste y con ganas de arreglarlo.

S4: Impresionado por el momento, lo que le ha pasado.

I: Lo arregla.

S3: Feliz porque lo ha arreglado, ha hecho algo que no había hecho nadie antes.

I: Reparte libros.

Todos/as: Feliz y contento.

S2: Porque la gente pueda leer.

S4: Porque está haciendo feliz a la gente.

I: Cuando escribe su diario.

Todos/as: Es feliz.

S1: Feliz y pensativo.

I: Envejece con toda la riqueza interior que le han proporcionado los libros.

Todos/as: Feliz.

S1: Porque envejece bien.

I: Cuando se va.

S4: Feliz. Va feliz porque va con los libros.

S1: Triste porque no se quiere despedir.

S2: Es que es una cosa intermedia.

S3: Dice: "Siempre os llevaré aquí", y se pone la mano

aquí en el pecho.

I: Aparece la niña. Bueno, ahí no se sabe. Pero, cuando aparece la niña, ¿cómo os sentís vosotros?

S5: Yo, triste.

S3: Alegre.

S2: Triste, porque la niña está perdida.

S4: Yo, feliz porque alguien ocuparía su lugar y se encargaría de que los libros se cuiden.

I: Voy a hacer lo siguiente. Tenía aquí una aplicación que os la voy a llevar a clase. No, mejor vamos a verla directamente en el *iPad*, aunque no se refleje en el retroproyector.

S1: ¿La descargamos?

I: No, ¡qué va! La tengo yo descargada.

S4: Todos tenemos el móvil.

S2: Tenemos todos el móvil aquí, señor.

I: No hace falta, cuesta dinero, no merece la pena.

Todos/as: ¡Ah!

I: ¿Qué os ha gustado más: el corto o el libro?

S3: El corto.

S4: Yo creo que el libro.

I: Pues ahora me vais a decir qué os gusta más, si el corto o esto.

S2: Vas a poner el libro en 3D, ¿verdad?

S1: Realidad virtual.

S4: Aumentada.

I: Aumentada, muy bien. Sergio, ¿qué es?

S4: Aumentada es que tú enfocas algo y eso se pone en relieve.

I: Pues venga, empezad.

S2: ¡Ay, qué guay! ¡Ay, yo quiero!

I: (Coloco el *iPad* y el cuento en medio) Empezad todos. Ve a la página que quieras. Ah, bueno, un momento, te digo.

S3: Vamos a empezar por el principio, ¿no?

I: Como quieras, hasta donde dé tiempo.

S1: ¿Nos podemos levantar?

I: Hombre, claro.

S4: ¡Vamos a sentarnos aquí todos!

S2: ¡Qué guay! Ostras.

I: Chicos, mientras os voy a explicar algo, ¿vale? *Humpty Dumpty* su rima es un acertijo inglés. Se usaba para designar a una persona torpe y pequeña. Es como si le estuvieran llamando eso al protagonista. Dice que una persona torpe no iba necesariamente a sufrir

daños irreparables de una caída.

S4: Sí, estaba en un muro y se cayó para atrás.

I: Sí, solo un huevo se destrozaría, pero una persona, aunque fuera muy torpe, no iba a sufrir daños irreparables. Por eso este personaje, ¿qué hace?

S4: Si se cae, se vuelve a levantar.

I: Sigue adelante con su vida, muy bien.

(Siguen entusiasmados con la aplicación)

S1: ¡Mira, dice que lo toques!

S4: Te está diciendo que le sigas.

S1: ¿Esta aplicación sirve para todo o para este libro?

I: Para este libro.

S2: Venga, pues tres páginas cada uno.

S4: Mira hacia arriba con la *tablet*.

En ocasiones les explico cómo funciona.

S1: Sí, yo tengo unas gafas de estas virtuales...

S4: Yo también.

S1: Y hay una aplicación que tú puedes meter cualquier vídeo.

S2: Sí, cualquier vídeo y te sale en realidad virtual.

I: Mira, *Jack y la comadreja* es otra de las canciones infantiles que aparecen. ¿Por qué creéis que se llama así? Cuando dice: "Aúpa", significa "Levántate".

S2: ¡El libro! ¡Que se mueve!

S1: Chulísimo.

S4: ¿Cómo se llama esta, señor?

I: IMAG•N•O•TRON, luego te la enseño.

S1: El niño se ve bien.

Voy recogiendo mis cosas. Siguen hablando mientras Carla aprovecha el momento para mirarse en la cámara y hacerse un *selfie* frente a la cámara sacando la lengua. Luego se la enseña a sus compañeros/as. Me pregunta: "Señor, ¿la cámara está encendida?". Le respondo que creo que sí. Aprovecha para sacar otra foto.

Los demás terminan de jugar con la aplicación y empiezan a pintar en la pizarra. Les pido que estén quietos. Carla se hace otras dos fotos, una de ellas con Sergio.

TERCERA SESIÓN

Autoevaluación y análisis narrativo S1

I: Ignacio, dime (El **S1** ríe relajado). ¿Qué te está pareciendo lo que estamos haciendo hasta ahora, la actividad?

S1: Muy divertida e interesante. Me están encantando.

I: ¿De verdad?

S1: Sí.

I: ¿Por qué?

S1: Porque estoy haciendo muchas cosas y me estoy divirtiendo, cosa que yo creo que, sin hacer todo lo que he hecho, no hubiera hecho.

I: Muchas gracias, Ignacio. ¿Qué te está costando más trabajo, o qué te ha costado más trabajo?

S1: La historia es, así, un poco difícil, pero yo creo que, al final, ha salido bien.

I: Sí, ha salido muy bien. ¿Por qué te ha costado trabajo?

S1: Porque, a la hora de pensar, es un poco difícil pensar todo lo que vas a hacer: los personajes y todo eso. Pero, si lo piensas bien, puede salir bien.

I: ¿Cómo crees que podías haber solucionado eso que te ha costado más trabajo? ¿Crees que te ha faltado algo? ¿O, ahora que lo has hecho, piensas que, si lo hubieras hecho de otra manera, quizá no te hubiera costado tanto?

S1: No, yo creo que...

I: Lo has hecho bien.

S1: Sí, yo creo que sí.

I: Como tú pensabas y ya está. ¿Qué es lo que más te ha gustado de todo lo que hemos hecho hasta el momento?

S1: Lo de escribir la historia, porque yo nunca hubiera escrito así una historia y, cuando me puse y ya vi al final el resultado, me impresioné.

I: Sí, te salió genial. ¿Crees que podrías haberte esforzado más?

S1: Me esforcé al máximo.

I: Lo sé. Si hicieses nuevamente la tarea que te he mandado, ¿cambiarías algo o lo harías de otra manera?

S1: Hombre, si fuera otra vez, habría que cambiar algo. A lo mejor, cambiar un poco a los personajes,

cambiar la trama y todo eso.

I: De acuerdo. Ya vamos a meternos en la historia, ¿vale? ¿De qué trata la historia?

S1: La historia trata de que Morris un día sale de la librería o la biblioteca y se va a buscar libros, y va a una juguetería abandonada y se encuentra el libro dentro de la caja de un videojuego. Entonces, ese libro le absorbe y se encuentra a su sucesora en la librería, que se llamaba María Dolores. Entonces, ella le dice que no quiere volver a la librería. Él sabía que tenía que volver y seguir buscando libros, pero a los libros les había pasado algo y todos estaban contra humanos y se habían vuelto locos. Y entonces, se encontraron al libro de la vida de Morris, que él había escrito antes de irse a la librería, y allí en la librería también, y fueron a encontrar a un científico, a un creador de videojuegos que era el culpable de todo eso porque le daba rabia que sus juegos no se vendieran, sus juegos violentos. Entonces, la historia también quiere enseñar que los libros son igual de importantes que los videojuegos.

I: Vale, ¿te has inspirado en alguna historia que hayas visto en el cine, en televisión o que hayas leído, o alguna vivencia que hayas tenido?

S1: No. Bueno, me gustan los libros y los videojuegos, eso sí, en el corto también, pero solo por los personajes y un poco la parte de la historia, el principio.

I: ¿Cuál es su tema principal?

S1: Es una aventura de solucionarlo todo.

I: ¿Qué mensaje transmite?

S1: Que los libros y los videojuegos son igual de importantes en el mundo, o sea, que los dos pueden ser buenos a la vez.

I: Vale, ¿nos quiere convencer de algo esta historia?

S1: Sí, de que ahora mismo los videojuegos están super de moda, o sea, es todo lo que hay en el mundo, y los libros, las películas, la música y todo eso está bajando, y ahora todo se mueve en torno a los videojuegos en vez de a los libros, a la música, al cine, lo que se solía hacer antes de los videojuegos.

- I:** Entonces, ¿de qué nos quiere convencer?
- S1:** De que los libros también son importantes.
- I:** Vale. Si fuera un anuncio, ¿qué crees que vendería?
- S1:** Libros.
- I:** Y, ¿cuál sería el eslogan?
- S1:** Los libros son igual de importantes que los videojuegos.
- I:** Por ejemplo. Perfecto. ¿Qué tipo de personajes aparecen en tu historia?
- S1:** Aparece el señor Morris, que es un hombre jovencito que tiene mucha experiencia, que le encantan los libros. Aparece M^a Dolores, que es la sucesora de Morris, que le gustan también los libros aunque empezó a odiarlos por lo que pasó en la biblioteca y todo eso. Está el libro, que es el libro que escribió Morris, que es como el líder, el que les manda porque él sabe de qué va la cosa. Y el científico o el creador de videojuegos, que busca vender sus videojuegos, pero después se da cuenta de que los libros también son importantes, que tiene que cambiar, que no puede ordenar. Era malvado porque mandó a los libros a crear videojuegos y después quería castigar a las personas que no comprasen sus videojuegos, y después se dio cuenta de que el mundo no funciona así.
- I:** Muy bien. ¿Crees que te falta algún personaje, aunque sea secundario?
- S1:** A lo mejor, podría meter más personajes.
- I:** No, la historia no está mal. Al contrario, está perfecta. Alguno que no me hayas dicho (El **S1** permanece en silencio). Bueno, sí, se nombran los libros. Estos personajes, ¿son reales o imaginarios? Por ejemplo, M^a Dolores.
- S1:** Son imaginarios. M^a Dolores se llama como tú, pero no existen porque la biblioteca de los libros tan grande y que los libros sean tan mágicos, no existe. O sea, puede existir una chica que se llame M^a Dolores que le encanten los libros, y un hombre que se llame Morris que le encanten también los libros y que escriba un diario de su vida, y creadores de videojuegos también hay muchísimos, que crean videojuegos pero, por ejemplo, un libro que habla y tiene vida, no existe.
- I:** Perfecto. En esta historia, ¿quién dirías que es el o la protagonista, o los o las protagonistas?
- S1:** El señor Morris y M^a Dolores. El libro aparece más tarde, y el científico también sería secundario.
- I:** ¿Qué papel tiene cada uno de ellos? Me has dicho que el señor Morris es un hombre joven, la niña es la sucesora del señor Morris, el científico. Pero, por ejemplo, la biografía, ¿qué papel tiene, qué hace en la historia?
- S1:** El señor Morris es el que entra en la historia y el que cambia a M^a Dolores para que le vuelvan a gustar los libros, y el que anima a cambiar el tema. M^a Dolores ayuda a Morris mucho y le guía por allí, porque ya llevaba allí cinco años, pero le gustaba. Y el libro era como el líder porque, como vio lo que le pasó a sus compañeros, ayudaba y también quería que los libros volvieran a ser libros.
- I:** Y, ¿por qué a este libro no le afectó todo aquello?
- S1:** Porque se supone que, como está escrito en la historia, que tienen un chip los libros que él les puso, y él se escapó.
- I:** ¿Cómo escaparía el libro?
- S1:** Por las rejillas que después nombró.
- I:** Ah, en ese momento escapó por las rejillas.
- S1:** Porque se dio cuenta...
- I:** De lo que estaba pasando.
- S1:** Y el científico falta, que lo que quiere es dominar al mundo con sus videojuegos.
- I:** Vale. ¿Por qué los libros se representan como criaturas animadas?
- S1:** Porque los libros tienen una historia en su interior y es como si tuvieran vida por dentro, aunque no se muevan, ni hablen, ni coman, ni nada, ni sean seres vivos en la vida real.
- I:** Me has dicho entonces que casi todo es imaginario. Hay muchos elementos imaginarios, pero muchos elementos reales también. ¿Me sabrías decir alguno imaginario y alguno real?
- S1:** Imaginario es que un libro te absorba y estés dentro de un libro, que un libro, como ya he dicho antes, hable, tenga vida, coma, de todo. Y real, que haya una juguetería abandonada, el principio es un poquillo real, que haya un hombre que quiera vender muchos videojuegos y que, a ellos dos, les gusten los libros, a M^a Dolores y al señor Morris.
- I:** Muy bien, ¿cuáles son los diferentes escenarios que aparecen?

S1: Está la casa donde ella vive, la cabaña de libros, donde duermen la primera noche. Está el edificio, dentro del libro, del científico, un bosque lleno de libros, el río de letras, la juguetería abandonada, y el principio, donde la librería real, la del corto.

I: Sí. ¿Qué ocurre en cada uno de ellos?

S1: En el primero, en la librería, por orden, porque antes lo he dicho desordenado.

I: Da igual. Pero, sobre todo, para que no nos liemos. Dime.

S1: En la biblioteca pasa que el momento en que se va, él sale a buscar libros. En la juguetería, es en el momento en que él está buscando libros y se encuentra ese videojuego, lo abre y encuentra el libro y le absorbe.

I: ¿Él fue antes a la biblioteca?

S1: Él estaba en la biblioteca porque comienza a mediados y después vuelve atrás. Y dice: “Es la primera noche que salgo de la biblioteca, o librería”. En ese momento, él sale. Al principio, está allí. Después, en la juguetería donde encuentra el videojuego y le absorbe. Ya después, la cabaña de libros donde ella vive, duerme la primera noche y es en el momento en que él está en coma y se despierta y todo eso donde ella le cuida. Después, está el bosque donde van andando a la base o a la fábrica del científico. Está el río de letras, que es por donde tienen que cruzar, que el libro saca un libro gigante de barca. Y está la fábrica del científico, que es donde fabrican los videojuegos y donde acaba la historia.

I: ¿Dónde vuelven al final del todo, se supone?

S1: A la tierra, o sea, a la vida real.

I: A nuestro mundo, muy bien. ¿Tú crees que el libro de la juguetería podría considerarse un personaje en sí mismo, ese que encuentran dentro del videojuego?

S1: Ya, yo creo que no.

I: ¿Qué podría considerarse?

S1: Un objeto.

I: Sí, es un objeto, pero luego les absorbe. Entonces, ¿en qué se convierte el libro?

S1: En planeta.

I: Es como un escenario. ¿Crees que ese escenario va cambiando u ofreciendo diferentes alternativas

dentro de su universo?

S1: Sí.

I: Pero, ¿no lo considerarías un personaje en sí?

S1: No.

I: Hay veces en que el propio escenario puede considerarse un personaje en sí, pero son historias más elaboradas. ¿Qué desean los protagonistas?

S1: El señor Morris desea que vuelva todo a la normalidad, vuelve a la librería y seguir escribiendo su libro, y que los libros vuelvan a estar en la librería y que M^a Dolores siga allí. M^a Dolores desea que los libros cambien de actitud y también volver con el señor Morris y escribir el libro de esa historia. Y después está el científico, que su objetivo es vender videojuegos y acaba vendiendo videojuegos y se convierte en el mejor del mundo creándolos y acaba feliz, y el libro se queda con sus amigos ya normal, como él quería, que también es su misión.

I: ¿Qué les impide no poder conseguir lo que desean inicialmente?

S1: El científico hace que no puedan hacer nada.

I: Porque él lo sabe. ¿Qué cualidades o cosas buenas caracterizan a los protagonistas? Al señor Morris, por ejemplo. ¿Cómo dirías que es?

S1: Es buena persona, busca lo mejor para todos, razona bien, es razonable, es aventurero también, es inteligente porque lee, y tiene un poquillo de líder para dominar el asunto.

I: Muy bien. ¿M^a Dolores?

S1: M^a Dolores también es buena, razonable porque también piensa, inteligente porque también lee y, al principio, le cuesta un poco, pero después se adapta a la situación.

I: Muy bien. ¿El libro?

S1: El libro parece simpático, agradable, también líder y divertido.

I: Vale, ¿y el científico?

S1: El científico, al principio, malvado pero, después, bueno porque razona. Es inteligente porque para crear un videojuego, eso no lo crea cualquiera, y un poco como divertido también porque es gracioso, o al menos para mí.

I: Perfecto. ¿Dirías que es más gracioso el libro o el científico?

S1: El libro.

I: Si tuvieras que poner un papel cómico, ¿se lo pondrías al libro?

S1: Sí.

I: Pero, ¿tú has metido algún aspecto cómico?

S1: No.

I: ¿Cuándo sucede la historia?

S1: Hace dos años en una juguetería, en un libro.

I: Se supone que esta historia es actual por el contenido. Dime cuál es el inicio, el nudo y el desenlace. ¿Sabes lo que es?

S1: Sí. El inicio es la parte en la que encuentra la juguetería, abre el libro y se mete en él. El nudo es cuando encuentran al libro y se enteran de todo lo que ha ocurrido. Y el final es cuando ya vuelven a la tierra, el libro se queda allí y todos son felices.

I: Y ahora cosas de tu historia. ¿Qué quieren decir las mayúsculas y minúsculas?

S1: Mayúscula es más importante, como que sorprende más. Me gusta así porque es como que atrae más la visión.

I: Para enfatizar esa parte, no son chillidos. Una duda: Morris vuelve a ser joven y la niña se queda atrapada en el libro y, ¿allí es donde se encuentran?

S1: No. Morris, cuando vuelve a ser joven, o sea, cuando se va de la librería, está en su casa.

I: Acababa la historia así, se hacía joven.

S1: Y, después, vuelve a otra librería.

I: A otra.

S1: Sí.

I: Cuéntame.

S1: Y, después, él entra allí en la historia y se encuentra con ella, que era su sucesora.

I: Y, ¿por qué va primero a la librería y luego a otra juguetería?

S1: Él, cuando ya se fue de la librería grande y mágica y todo eso, se fue a la librería de allí, de su ciudad, que no sabemos cuál es y, entonces, ya desde allí, él sale, se tira toda la vida allí otra vez, como si estuviera volviendo a empezar la historia y fuera otro ciclo aparte. También está que, cada vez que se va uno a aquella librería, entra otro. Pues él se va a otra librería y, a lo mejor, allí vuelve a ser joven y vuelve a ir a otra librería, así, y escribe... Y, después, él se tiró desde que se fue, que sería hace dos años, y salió y se fue a la juguetería a buscar algún libro

que estuviera así para llevarlo a su librería y, cuando abrió eso, se encontró a M^a Dolores, que llevaba allí cinco años atrapada.

I: Ahora sí lo entiendo. ¿Por qué no volvió a su librería en vez de irse a otra?

S1: ¿Por qué no volvió a su librería en vez de irse a otra?

I: El señor Morris. ¿Entiendes lo que te quiero decir?

S1: Sí.

I: Porque eran sus libros, eran como sus hijos. ¿Sabía de la existencia de M^a Dolores?

S1: Sí, no lo sabía.

I: ¿Ya sabía que estaba allí?

S1: Él sabía que estaba en la librería, pero él no sabía ...

I: Él sabía que había alguien en la librería.

S1: Sí, y vio la cara, ya está. No sabía nada...

I: Pero, ¿cómo la vio? Porque en el corto no la vio. Esto es algo nuevo que has introducido.

S1: Él, después, fue a la librería un día para ver sus libros antiguos y todo eso, y volvió.

I: A la de ahora. Llegó a ver a M^a Dolores, pero no a hablar con ella.

S1: No, a verle la cara.

I: ¿Por qué hablas de dos años en coma? ¿Ella no tuvo vida en ese tiempo, o él no tuvo vida?

S1: No, estuvo en coma, como que se desmayó y no se despertó esos años, dos años.

I: Él.

S1: Él.

I: ¿Dónde? ¿Cuándo?

S1: Dentro del libro. Porque ella está allí y lo ve un día, y lo recoge y lo lleva a su cabaña, y él estaba mal.

I: Vale, ¡qué de cosas que no se llegan a apreciar! Yo había interpretado que quien estaba en coma era ella. Y, ¿por qué en coma en vez de dormido? ¿Qué provocó eso?

S1: Es como si la diferencia entre el mundo real y ese mundo le provocara algún tipo de efecto.

I: Dice: "Tranquilo, yo te traje aquí". ¿Cómo llevó la niña al señor Morris a la juguetería?

S1: Porque le provocó como un pensamiento para que él fuera justo a esa juguetería. Ella quería ir, pero ella le provocó algún tipo de pensamiento, nadie sabe cómo, y como que le cambió el pensamiento justo para que abriera ese videojuego y abriera el

libro y se metiera.

I: ¡Qué pasada! ¿Por qué no has puesto nombre a la biografía del señor Morris ni al científico? ¿Se te ocurre alguno?

S1: El libro se llama así. El libro es un libro. Y, el científico, pues Ignacio²⁷, como yo.

I: Vale. Me has explicado que el libro salió volando por las rendijas tras darse cuenta de la situación. ¿Imaginas cómo sería la tienda en que se metieron?

S1: ¿La tienda en la que van a comprar agua?

I: Sí.

S1: Una tiendecita así, el típico puestecito chiquitito, por ejemplo, en el que venden algún tipo de cosas, tipo así, que tenía comida de libro y agua de libro, y era un libro gigante el que estaba allí vendiendo.

I: ¿Cómo sería la comida de libro?

S1: Libritos chiquititos que serían, por ejemplo, dulces, y él se los come y están buenos.

I: Y, ¿cómo sería el agua de libro?

S1: En una botella metido un libro que es como líquido.

I: Oh, ¡qué guay!

S1: Como liquidito chiquitito, como librito chiquitito que es líquido después en la boca.

I: Vale. ¿Quién atendería?

S1: Un libro del tamaño de una persona.

I: Y, ¿qué otras cosas crees que vendería?

S1: Libros y ropa para libros, o sea, títulos para libros y todo eso.

I: Como forros, encuadernaciones.

S1: Sí, como su ropa. Y camas para libros, casa para libros... Todo para libros, todo lo que necesita un libro.

I: ¿Crees que esta tienda podía estar manipulada también por el científico?

S1: Yo creo que no.

I: No, ¿por qué?

S1: Porque en el bosque ese no pasaba nada, o sea, era... En el bosque había libros, algunos, pero, a los que les afectó, era a los que estaban fuera del bosque. El libro se lo encontraron allí porque, después, él volvió allí buscando a alguien.

I: Tenían que vivir más libros en ese...

S1: Bosque.

I: ¿Verdad? Solo nos hemos encontrado con esos, pero seguro que había más.

S1: Sí.

I: ¿Cómo crees que atrapó el científico a los libros?

S1: Pues le haría algún tipo de engaño. Por ejemplo: “Venid que hay una fiesta, una cena” y, después, les puso el chip ese.

I: ¿Cómo pudo ponerles el chip?

S1: Diciéndoles: “Allí está la comida”, y después va por detrás: “pin-pin”. Y ese chip está programado, por ejemplo, si se lo pone a uno para que... Él le da un chip, unos cuantos al que le pone el chip, y se lo pone al otro. Y los otros pensaban que ese libro le diría a uno: “Ven”, se lo pondría y se lo daría a los demás así.

I: Vale. Entonces, desde el mundo imaginario, en este caso, ¿se controla el mundo real?

S1: Sí.

I: Ya que en la juguetería no había libros.

S1: Sí.

I: ¿Crees realmente lo que defiendes en la historia: que hay muchos videojuegos violentos inapropiados y poco educativos?

S1: Sí. Pero también es verdad que los videojuegos violentos tienen que ser para adultos, no para niños. O sea, los videojuegos que ponen “PEGI +18”, que sean para dieciocho, no para doce, once, diez.

I: ¿Cuál es tu videojuego favorito? Tú juegas, ¿no?

S1: Sí, sí, sí. El *FIFA*, yo creo que el *FIFA 17*.

I: ¿A qué otros videojuegos juegas?

S1: Al *Plants vs. Zombies*, que es así, de plantas versus zombis, *Garden Warfare*, al *Fórmula 1 2016*, a Rally, carreras, juegos de crear videojuegos. Ahora voy a empezar a crear videojuegos.

I: ¡¿Cómo?!

S1: En una escuela que han abierto aquí, en Málaga. También juego a juegos de conducir, juegos de crear cosas, tipo simulación. Por ejemplo, estoy buscando juegos de crear una película, de ser profesor, de ser bombero, policía... También me

27 Se ha variado el nombre de los autores para mantener el anonimato.

gustan esos. Por ejemplo, resolver emergencias en el 112, que hay un juego muy divertido que lo quiero ahora de resolver casos, enviar ambulancias, policías, bomberos... Y juego a muchos juegos. De pequeño hasta ahora, he jugado a muchísimos juegos.

I: Te encantan los videojuegos pero, ¿crees que los libros, sin embargo, siguen siendo más importantes que los videojuegos?

S1: Yo creo que depende cómo se usen, o sea, que los dos son importantes.

I: ¿Crees que se podrían compatibilizar?

S1: Sí.

I: La vida va avanzando. Ignacio, muchísimas gracias. Perfecta la entrevista.

Autoevaluación y análisis narrativo S2

I: Marta, ¿qué te está pareciendo la actividad o las actividades que hemos hecho hasta el momento?

S2: Pues, por ahora, divertidas y buenas.

I: Buenas, ¿por qué?

S2: Porque, aparte de que me estoy divirtiendo mucho haciéndolo, que es para ayudarte a ti en el trabajo que tienes que hacer.

I: Vale, muchas gracias, guapa. Dime, ¿qué te está costando más trabajo o qué te ha costado más trabajo hasta el momento?

S2: Analizar el anuncio.

I: El anuncio te ha costado más trabajo que escribir la historia. ¿Por qué estás más acostumbrada a escribir historias?

S2: No sé, porque el anuncio, no sé, yo lo vi más difícil.

I: Era más difícil. A pesar de que lo elegisteis vosotros, ¿no os habíais planteado las cosas que yo os pregunté?

S2: Sí, más o menos. (Reímos)

I: ¿Cómo podías haberlo solucionado? Que te hubiera costado quizá menos trabajo.

S2: Pues, no sé, a ver, pues me costó más trabajo, era más difícil. Podía haberlo solucionado, pues, digamos, preparándomelo más, viéndolo más veces, puede. Yo qué sé, no sé.

I: ¿Qué es lo que más te ha gustado hasta el momento?

S2: Hacer la historia.

I: A lo mejor una actividad de la sesión...

S2: ¡Ah! Lo de la universidad.

I: ¿Algo en particular?

S2: El corto.

I: ¿Más que hacer la historia?

S2: Es que, la historia... El corto ya estaba hecho, entonces...

I: Claro, es solo verlo. (Reímos) Y de las dos cosas, la historia más que el anuncio.

S2: Sí.

I: Vale, ¿por qué?

S2: No sé, me ha costado menos y me ha gustado inventarme una historia. Casi nunca me invento ninguna.

I: Se te da bien.

S2: ¿Sí?

I: Es bonita. ¿Te gustan los cortometrajes?

S2: Sí.

I: ¿Por qué te gustan?

S2: No sé, son divertidos.

I: ¿Más que las pelis?

S2: Depende.

I: O, ¿más que los videojuegos?

S2: Sí.

I: ¿Tú no juegas a videojuegos apenas entonces?

S2: A la *Play*, casi nunca.

I: ¿La tienes?

S2: Sí, tengo la *Play 3*.

I: Y, ¿a qué juegos juegas?

S2: Al *FIFA*, a un juego de coches que tiene mi padre y eso, pues..., pero muy poco. Hace mucho que ya no juego.

I: ¿Crees que podrías haberte esforzado más en las actividades?

S2: En el anuncio, sí.

I: ¿En esta no?

S2: Hombre, a ver, por ahora yo voy bien.

I: Yo pregunto, esto no tiene una respuesta, solo pregunto.

S2: Hombre, como poderme esforzar más, sí hubiese podido un poco, la verdad, pero yo creo que ha quedado bien.

I: Siempre podemos esforzarnos más, pero ha quedado muy bien.

S2: (Susurrando) Vale.

I: Si hicieses nuevamente la tarea, ¿cambiarías algo o lo harías de otra manera?

S2: A mí me gusta cómo ha quedado. Yo lo dejaría así.

I: ¿No meterías nuevos personajes o situaciones?

S2: A lo mejor, hombre, si tengo que alargarla más, sí le metería más cosas.

I: ¿Qué le meterías, Marta?

S2: Pues, no sé, más drama, más como aventura.

I: ¿Drama para ti es lo mismo que aventura?

S2: No.

I: Drama, ¿qué es?

S2: Drama es que es más intenso.

I: Pero, ¿alegre o triste?

S2: Triste. (Reímos)

I: Y le meterías más drama.

S2: Le metería más aventura.

I: ¿Te gustan las películas dramáticas, tristes?

S2: No.

I: Entonces más aventura, mejor.

S2: Sí, estaría mejor.

I: Vale. ¿Te han ayudado o has hecho la tarea sola, tanto esto, la redacción, como el dibujo?

S2: Esto sí lo he hecho yo casi todo sola, salvo mi prima, que me dio una idea.

I: ¿Qué idea fue?

S2: Lo de que nací en una servilleta del vagón de tren.

I: Ah, esa idea está genial. ¿Y el dibujo?

S2: El dibujo me ha ayudado un poco mi tío a dibujar el *Big Ben*...

I: Está superbién. ¿Lo demás lo has hecho tú sola?

S2: ... y la Torre Eiffel. Lo demás, sí. Un poco mi tío, lo demás, más o menos.

I: Está genial. Dime, ¿de qué trata tu historia? Cuéntamela.

S2: Trata sobre una..., a ver, una servilleta que empezó su camino, digamos, nació en una servilleta de papel en un tren de camino a París.

I: ¿Qué nació?

S2: El libro.

I: Eso.

S2: Y el libro... A ver, la historia va sobre un libro que nació, pues ya te lo he dicho, en una servilleta y, entonces, pues el libro ya se hizo mayor y ahora nos cuenta su historia. Su historia es que se encontró a una muñeca tirada en el suelo de un tren.

I: ¿Ya no seguía nadie completándolo con historias porque se había hecho mayor?

S2: Sí, ya se había hecho grande, digamos.

I: ¿Entonces?

S2: Entonces se encontró una muñeca en el suelo y le preguntó que por qué estaba en el suelo sola, y le dijo la muñeca que su dueña no había cerrado bien la cremallera y, al salir del tren, se cayó. Entonces pues, poco a poco, se fueron haciendo amigos y, cuando finalizaron, digamos, la llegada hasta París, fueron a dar una vuelta, y comieron en un restaurante cerca del Sacré Coeur y fueron a ver la Torre Eiffel. Y, al siguiente día, se alojaron, digamos, en una casita y, al siguiente día, fueron a Disneyland, vieron todo el parque y ya, cuando terminaron, se fueron a una parada de autobús, y una niña pequeña vio a la muñeca y se enamoró de ella, se la quería llevar y, la muñeca, también. Entonces pues, el libro y la muñeca se despidieron, y la niña se la llevó a la muñeca. El libro se quedó triste, pero sabía que había hecho lo correcto. Entonces pues, por un lado, se quedó alegre y, al ratillo, le salieron dos alas por haber ayudado a la muñeca, y se fue volando hasta Londres que, principalmente, era su destino, el libro.

I: ¿Por los ángeles? ¿En qué te has inspirado: en el corto, en las aves?

S2: Sí, a ver, sí, más o menos. En los ángeles, porque digamos que ha hecho un acto bueno y los ángeles siempre hacen actos buenos.

I: Lo has relacionado con eso más que con el corto. ¿Algo más?

S2: No.

I: Vale. El libro se había hecho grande pero, ¿seguía en el mismo vagón?

S2: Sí, él... Digamos que una persona empezó a escribirlo.

I: Pero, ¿ya no se escribía más en él, no se completaba más?

S2: No.

I: Y, sin embargo, lo habían dejado en el vagón. ¿Se quedaba solo ahí?

S2: Sí, digamos que el hombre que o la mujer que empezó a escribirla viajaba a muchos lados y, cuando terminó, pues lo dejó en un vagón.

I: Y, ¿qué hacían las personas que entraban?

S2: Leerlo.

I: Ya está, luego lo dejaban ahí.

S2: Sí.

I: ¿Te has inspirado en alguna historia?

S2: No.

I: ¿En el cortometraje, por ejemplo?

S2: En el corto, un poco, sobre lo del libro volador pero, lo demás, en mi vida.

I: En *Toy Story*, no, ¿verdad? Es que me suena un poquito, ¿te acuerdas?

S2: Sí.

I: Cuando meten al hombre en la mochila.

S2: Más bien me he inspirado en mi vida.

I: ¿Por qué?

S2: Pues, se supone que yo soy el libro, entonces pues yo, digamos, a todos los sitios que yo he dicho que han viajado, he ido, menos a París. He ido a Disneyland, pero no a París. Entonces, más o menos, me he inspirado un poco en mi vida.

I: Dices que te sientes identificada con el libro.

S2: Sí.

I: Y, ¿quién sería la muñeca en tu vida?

S2: La muñeca, pues, no sé, a lo mejor puede que mi hermana.

I: Pregunto, no sé.

S2: Es que no lo sé, la verdad.

I: Si no te lo has planteado, es porque no...

S2: No me lo he planteado mucho tampoco.

I: Vale, ¿cuál es el tema principal de la historia?

S2: Pues que un libro se encuentra una muñeca y que viajan por ahí y, después, una niña se la lleva a la muñeca y el libro se va volando hasta Londres.

I: ¿De qué trata principalmente? Es decir, ¿nos quiere transmitir algún mensaje?

S2: Que ayudemos a la gente. Digamos, que no... Por ejemplo, que si nosotros nos encontramos a alguien tirado en el suelo y vemos que nadie le ayuda, que le ayudemos nosotros, que no tenemos por qué dejarlos tirados.

I: ¿Nos quiere convencer de algo esta historia?

S2: Supongo que de eso.

I: De que ayudemos.

S2: Sí.

I: Y, si fuera un anuncio, ¿qué vendería?

S2: No me lo he planteado mucho.

I: Ya. Es algo que te planteo yo ahora. (Reímos) ¿Qué podría vender esta historia si fuera un anuncio? La lees y piensas: "Pues yo compraría...", o "Yo sería de esta manera". ¿Qué te está transmitiendo la historia?

S2: A ver, podría vender, como... un sentimiento a la gente, el sentimiento de ayudar a las personas. Por ejemplo, que hay gente que nunca quiere ayudar a nadie, pues que les transmita eso.

I: Vale y, ¿cuál podría ser su eslogan? Una frase, por ejemplo, aunque no esté en tu historia, que te inventes...

S2: Que, digamos, nunca pierdas la ilusión de ayudar.

I: Por ejemplo, la ilusión de ayudar. ¿Qué tipo de personajes aparecen en ella?

S2: Aparece un libro, una muñeca y dos niñas.

I: Muy bien, la dueña y la niña pequeña, aunque también habla de algunos autores del libro que puede que también formen parte.

S2: Sí.

I: Estos personajes, ¿son reales o imaginarios?

S2: Imaginarios.

I: ¿Todos? Pregunto.

S2: Bueno, la niña pequeña, no.

I: La niña pequeña es real. ¿Quién más sería real?

S2: La autora de, ¡ay!, la que estaba jugando con la muñeca.

I: También, vale. ¿Hay algo imaginario?

S2: El libro volador.

I: Claro. ¿Quiénes son los protagonistas?

S2: El libro y la muñeca. Principalmente el libro, pero la muñeca también.

I: Y, ¿qué papel tiene cada uno de ellos?

S2: Pues el libro el de ayudar y la muñeca el de hacerse, digamos, hacer feliz a una niña pequeña.

I: Vale. ¿Por qué los libros y la muñeca se representan como criaturas animadas? Me has dicho que ninguno de los dos lo son.

S2: Claro, porque las muñecas no pueden hablar ni todo eso.

I: Y, ¿por qué parece que puedan hablar, sentir e incluso ver diferentes sitios?

S2: Es que, si no, no tiene chicha la historia. (Reímos)

I: Dime algo más, ¿por qué has querido dotarlos de

vida?

S2: No sé, es que... Porque para que transmitiera sentimientos. Porque, a lo mejor, yo pongo lo mismo pero con personas y, a lo mejor, no transmite lo mismo.

I: Vale. No hay ningún personaje humorístico, es decir, ninguno que nos haga reír particularmente. Si tuvieras que elegir uno, ¿cuál elegirías? O, ¿incluirías algún otro?

S2: No sé, depende porque, a lo mejor, la niña pequeña era graciosa.

I: Para ti sería la niña pequeña que se encuentra luego a la muñeca.

S2: Sí.

I: Dime algún elemento real y alguno imaginario.

S2: De la historia...

I: Sí, de tu historia.

S2: Pues, el elemento imaginario, el libro, que le salen las alas y se va volando, y el elemento real, que la niña se encuentra una muñeca.

I: Vale, otro real y otro imaginario. Solo uno más.

S2: Vale, real que, digamos, la niña que llevaba la muñeca se le cayó de la mochila.

I: Sí, muy bien.

S2: E imaginario, que la muñeca puede hablar, y comer, y viajar, y todo eso.

I: Vale, muy bien. Pero no comen, ¿no?

S2: Sí, en un restaurante.

I: Pues me vas a tener que contar la historia porque no sale ahí. Cuando os pregunto, empiezan a salir cosas nuevas que no están reflejadas, y claro. (Reímos) ¿Cuáles son los diferentes escenarios?

S2: Pues primero, están en un tren.

I: Sí, en un vagón, concretamente.

S2: Sí. Después, en París.

I: Bueno, y la mesa del vagón también.

S2: Sí, la mesa del vagón.

I: Lo digo por el libro. Luego está...

S2: Están las dos niñas. Digamos, la niña que se le cae de la mochila la muñeca.

I: Eso, ¿dónde ocurre?

S2: Eso en el vagón.

I: ¿Se le cae en el vagón?

S2: Sí, claro. A ver, la niña fue a salir del tren y se le cayó la muñeca, entonces la muñeca se quedó en

el vagón.

I: Luego, ¿dónde?

S2: Luego en París.

I: En la estación. ¿Y luego?

S2: Sí, luego ya sí se fueron a París, después de la estación.

I: ¿A qué sitios de París?

S2: A la Torre Eiffel y el Sacré Coeur.

I: ¿Y luego?

S2: A Londres. Bueno, a una... a Disneyland.

I: Eso.

S2: Y, después, a una parada de autobús.

I: Muy bien. ¿Y por último?

S2: Y, por último, a Londres.

I: Vamos a ver, ¿qué ocurre en el vagón?

S2: Que se cae la muñeca de la mochila y el libro se la encuentra.

I: Vale, el libro estaba allí. ¿Qué ocurre en la estación? Es algo muy puntual.

S2: En la estación... Sí.

I: Bueno, no pasa nada. Simplemente, la estación es un lugar de paso. Ya está, es decir...

S2: Sí, que tienen que pasar por allí para salir de la estación.

I: ¿Pasa algo en la Torre Eiffel?

S2: No, que la ven y ya está.

I: ¿Y en el restaurante del Sacré Coeur?

S2: En el Sacré Coeur pues que, al lado, había un restaurante y comen allí.

I: ¿Y eso? ¿Me vas a contar cómo lo hicieron?

S2: No sé. (Reímos) Pues entraron, vieron el restaurante, entraron, y les gustó la comida que había, y...

I: Pero, no les sirvieron, ¿o sí?

S2: Sí.

I: Les sirven, ¿quiénes?

S2: Los camareros.

I: ¿Los camareros? Pero, vamos a ver, variamos la historia completamente entonces.

S2: Bueno, es que... Sí, claro, se supone que los camareros no son personas.

I: Eso es, por eso te digo.

S2: Se supone que los camareros son libros voladores.

I: Ah, amiga, que estaban allí también. ¿Y eso? (Reímos)

S2: Pues, no sé, me lo he inventado.

I: Por eso. ¿Cómo han llegado allí?

S2: No sé. Vivirán allí.

I: ¿Libros que había en el restaurante?

S2: Sí, pues como camareros normales, pero libros con alas. (Riendo)

I: Vale (Cómica). Vaya, tenía influencias por todos lados. Qué peligro de librillo.

(Reímos)

S2: Tenía familia en París.

I: Ah, ¿era familia? Pues, ¡qué suerte! ¿Crees que había libros por todos sitios?

S2: Sí, puede.

I: Y, ¿se podrían comunicar entre ellos como hacemos las personas?

S2: Hombre, porque tampoco, si van a Disneyland París y son personas los que los ven, se quedan un poco extrañados.

I: Vale, era como una especie de...

S2: Sí, de cuento imaginario, menos la niña y el otro.

I: Vale, y luego fueron a Disneyland París, y se montaron en...

S2: Sí, en la guitarra eléctrica, en los paraguas y...

I: Y en la caída libre.

S2: Eso, en la caída libre.

I: ¿Te montaste en algo más allí?

S2: Sí.

I: Pero, esos fueron los que más te gustaron, ¿no?

S2: Claro.

I: Vale.

S2: Y también había otro que era como una barquita que iba pasando por muchos sitios, y sonaba una musiquita y, depende del país que te tocase, la tocaban de una manera u otra.

I: Y, ¿qué ocurrió en la parada del autobús?

S2: Que hay una niña pequeña, se encuentra la muñeca y se enamora de ella, y se la lleva.

I: Vale, ¿y en Londres?

S2: En Londres, pues que el libro se va volando hasta allí, y ya, pues, se queda allí para siempre.

I: ¿Crees que el tren podría considerarse un personaje en sí, o lo consideras un escenario?

S2: Sí, yo lo considero un escenario.

I: ¿Por qué?

S2: Porque, a ver, es un tren normal, tampoco, un tren donde iban los libros voladores.

I: Pero, la muñeca también era una muñeca normal o, el libro, un libro normal. ¿Crees que el tren podría tener capacidad de actuar en un determinado momento de una determinada manera y conducir la historia por otro sitio, o es simplemente un escenario?

S2: No sé, es que no me lo he planteado. Yo creo que es un escenario simplemente.

I: En este caso, es un escenario simplemente, claro que sí. A veces, el entorno también se considera personaje, porque interactúa pero, en este caso, no. Los videojuegos son un ejemplo. ¿Qué desean los protagonistas? Por ejemplo, ¿qué desea el libro?

S2: Pues llegar a su destino.

I: ¿Lo desea?

S2: Bueno, a ver, su destino era Londres. Quería llegar allí, pero también quería ayudar a la muñeca.

I: ¿Conocía su destino?

S2: Sí.

I: ¿Por qué?

S2: Porque, a ver, no es que lo conociese, que lo fue pensando a lo largo de...

I: Pero Londres, entonces, ¿es un sitio donde él quería viajar o es un sitio casual?

S2: Es un sitio donde él quería viajar pero, como no había trenes, digamos, para ir a Londres, pues tuvieron que ir a París y ya, pues, aprovecharon allí y se lo pasaron bien.

I: Y, ¿por qué se fue a Londres y no a cualquier otro sitio?

S2: No sé, porque a mí me gusta mucho Londres.

I: Eso ya lo sé. (Bromista) Dime, ¿qué desea la muñeca? Hemos dicho que desea el libro.

S2: Pues la muñeca, hombre, desea, digamos, encontrar a alguien que la quiera.

I: ¿Qué le impide a la muñeca encontrar a alguien que la quiera?

S2: Que se caiga de la mochila.

I: Y, ¿qué le impide al libro no llegar a Londres, que es lo que él quería?

S2: Pues el tren, que no hay trenes de Málaga a Londres.

I: Vale.

S2: Entonces, tenía que viajar...Ya que también quería

ir a París pues, de paso, viajaba hasta París y, desde París, se iba a Londres.

I: Sí, pero inicialmente no sabía que iba camino de París y, de allí, a Londres.

S2: ¿Cómo? (Susurrando)

I: Es decir, ¿el libro sabe desde el principio que quiere ir a Londres?

S2: Bueno, lo va pensando también a lo largo de la historia.

I: ¿Qué cualidades caracterizan a estos protagonistas? ¿Cómo es el libro?

S2: El libro es amable, simpático y ayuda a la muñeca.

I: Solidario.

S2: Sí.

I: Y la muñeca, ¿cómo es?

S2: La muñeca es amable también. Y digamos, sí, amable. Y la muñeca, a ver, es que no sé qué decirte. (Susurrando)

I: Pero, ¿quieres decirme alguna cualidad más?

S2: Que yo sepa...

I: ¿O no sabes cómo decirme algo? En ese caso, yo te ayudo.

S2: No, es que no se me ocurre ahora mismo ninguna.

I: Vale, ¿cómo piensas que sería la dueña anterior?

S2: Pues yo creo que buena.

I: De hecho, ¿cómo crees que se sentiría al perder la muñeca?

S2: Mal, triste.

I: Lo que pasa es que...

S2: Claro, si le ha pasado, no puede hacer nada.

I: Y, ¿cómo te imaginas a la más jovencita?

S2: Más graciosa. (Riendo)

I: Más graciosa por ser más pequeñita. ¿Cuándo sucede la historia: hace mucho tiempo, ahora o dentro de mucho tiempo? ¿Con qué idea la has escrito?

S2: Yo creo que es una historia de dentro de unos cuantos años.

I: ¿Por qué?

S2: Porque, ahora mismo, tampoco los libros voladores... Puede que, en el futuro, exista algo que vuele. Ahora mismo, tampoco hay muchas cosas que... Los pájaros y tampoco mucho más.

I: ¿Crees que habrá libros voladores algún día?

S2: ¿Por qué no?

I: Y, ¿con qué finalidad? ¿Para qué?

S2: Pues, no sé, para que la gente le cueste menos trabajo cogerlos porque, no sé, es que en las bibliotecas muy grandes tienes que subirte un montón de escaleras para coger un libro. A lo mejor, el libro pues, yo qué sé, puede haber la esperanza de que vuelen.

I: No sé, hoy día...

S2: O, no los libros, sino otras cosas.

I: Con las nuevas tecnologías, con los libros electrónicos, como se puede tener de todo... Pero sí, es lo que dices. Y, ¿cómo podrían volar?

S2: Sí. A ver, eso no sé.

I: Y, ¿cómo podrían llegar a su dueño exactamente? ¿Se te ocurre alguna manera?

S2: Pues, no sé, es que ponerles alas no les van a poner.

I: Ya, por eso digo.

S2: Pues no sé, la verdad.

I: Cuéntame el inicio, el nudo y el desenlace.

S2: ¿De la historia?

I: De la historia.

S2: Pues el inicio que, digamos, que la... El libro, la servilleta, ahí fue cuando nació, nació en una servilleta. Ahora, el desenlace.

I: El nudo.

S2: Eso, el nudo es que se encuentran una muñeca, se van de viaje por ahí y todo eso. Y ya, el final, pues que la muñeca, digamos, una niña se lleva la muñeca y ya el libro se va.

I: Pero, no me has dicho qué pasó para que la niña se llevara la muñeca. ¿Qué pasó con la muñeca?

S2: Pues que se enamoró de la niña. ¡Ah!, que se cayó de la mochila.

I: Pero, ¿eso dónde iría: en el inicio, en el nudo...?

S2: En el nudo.

I: Vale. Vamos a ver presente, pasado, futuro en la historia. ¿Dónde empezamos?

S2: Pasado.

I: Empezamos en el pasado, ¿hace dos años, un año o así?

S2: Hombre, dice que nació hace tiempo. Entonces, pues ha tenido que ir escribiéndose poco a poco.

I: Vale, ahora sí. Luego, ¿con qué tiempo sigue?

S2: Luego, pues ya sigue con presente.

I: ¿Y luego pasa a algún otro, o sigue en presente todo

el rato?

S2: Hombre, sigue presente y ya, pues se va a Londres.

I: Se supone que entra en el futuro más adelante: Presente- Pasado- Presente. ¿Por qué no has puesto nombre a los protagonistas? Es decir, ¿por qué no has puesto nombre al libro? Sí, "Las aventuras de Marta"²⁸ pero...

S2: No sé, sí.

I: Y, a la muñeca, tampoco le has puesto nombre, ¿por qué? Tampoco a la dueña.

S2: No, es que no se me ocurría tampoco.

I: ¿Por qué?

S2: No sé, no se me ha ocurrido ponerle nombre, la verdad. Mientras escribía el libro, tampoco había pensado mucho en los nombres, entonces, pues... Le puse ese nombre al libro, pero ya, lo demás, tampoco.

I: El título del libro es supersignificativo porque "La historia de Marta" o "Las aventuras de Marta" es lo que piensas, eres tú. Tienes muñecas, ¿le has puesto nombre a tus muñecas?

S2: No, porque... A ver, sí, tienen todas, pero como a veces... Es que yo, las muñecas que tengo, ya traen los nombres, ¿me entiendes? Yo tengo princesas, entonces, esas ya traen los nombres. Y las *Nancys*, pues sí, les he puesto nombre a algunas.

I: Dime, ¿el libro hizo el trayecto de ida y vuelta varias veces o solo fue una vez de ida?

S2: Fue una vez de ida.

I: ¿Solo? ¿Y en ese ya ha crecido tanto?

S2: A ver, no, fue muchas veces. Si no, no le hubiese dado tiempo a crecer.

I: ¿Ida-vuelta, ida-vuelta, ida-vuelta?

S2: Sí.

I: ¿Cómo se unían sus páginas?

S2: Pues, a lo mejor, el hombre que iba con el libro...

I: ¿Siempre iba el mismo hombre?

S2: No, empezó a escribirlo un hombre. Después, al viaje de vuelta, se lo encontró otro y empezó a escribir más cosas, y así hasta que se terminó el libro.

I: Y, ¿cómo unieron sus páginas? Porque era una

servilleta a la que iban incluyendo otra servilleta, y otra...

S2: Sí. A lo mejor, llegó alguien que lo pasó a limpio todo, digamos.

I: Es tu historia, Marta, me la tienes que contar tú. Venga.

S2: Pues llegó alguien que traía folios o algo en la maleta, y lo pasó a limpio todo.

I: Eso es lo que tú imaginas, ¿verdad?

S2: Sí.

I: Folios y, ¿cómo los unió?

S2: Los folios, pues cogió, digamos, una arilla y se los puso. Le hizo boquetes a los folios y, a lo mejor, se los puso.

I: ¿La gente se animaba al verlo y escribía en él?

S2: Sí. Al principio, sí se animaba la gente. Leía lo que llevaba y la gente se animaba, pero, después, se fue yendo la ilusión de la gente.

I: ¿Qué tipos de historias crees que tendría ese libro en su interior?

S2: De todo.

I: De todo. ¿Experiencias o historias inventadas?

S2: Puede haber un poco de todo.

I: Vale. ¿Qué tipo de personas escribirían aventuras ahí?

S2: Pues personas, digamos...

I: ¿Te imaginas, por ejemplo, algún niño escribiendo en ellas?

S2: Sí.

I: ¿El qué?

S2: Pues historias así de aventuras, que les gustan mucho a los niños pequeños.

I: Y, ¿te imaginas a alguien más escribiendo algún tipo de cosas?

S2: Los adultos pueden ir escribiendo también cosas: Experiencias que hayan tenido de pequeños.

I: ¿Tú crees que alguien dibujaría incluso?

S2: Puede.

I: Pero eso no tanto, por la cara que me estás poniendo.

S2: No tanto, sí. No creo mucho, la verdad.

I: ¿Cómo te imaginas físicamente a los personajes?

28 Se ha variado el nombre de la autora para mantener el anonimato.

¿Cómo te imaginas al libro? Sé que me has hecho un dibujo, pero...

S2: Al libro, pues una cosa...

I: Grande, ¿eh?, gordo.

S2: Sí, gordo, gordo, una cosa así. (Gesticulando)

I: Muy gordo, pero muy pequeño.

S2: Sí, no sé, es que lo hicieron gordo. Y, pues, rosita.

I: Sí. Eso sí, lo sé. Y la muñeca, ¿cómo te la imaginas?

S2: La muñeca, con los pelos, digamos, marroncitos.

I: ¿Marroncitos?

S2: No, marroncitos no, rubios.

I: No, pregunto. Quizá luego lo hayas reflejado de otra manera.

S2: Es que coloreé a la niña rubia, creo, y a la muñeca marrón, pero no me acuerdo muy bien.

I: Mira, está aquí.

S2: Sí, la muñeca marrón con unas trencitas, sí, con una faldita morada.

I: ¿Así te la imaginas?

S2: Sí, y una camiseta rosa.

I: Vale. ¿Cuál era la historia de la muñeca?

S2: Que se caía al suelo...

I: Pero, ¿de dónde venía la muñeca? ¿Crees que fue algún regalo que le hicieron a la niña?

S2: Sí, el cumpleaños de la niña, a lo mejor, fue hace poco y le regalaron una muñeca, y siempre estaba con ella hasta que en el tren se le cayó.

I: Y, la muñeca, ¿tendría familia?

S2: Sí.

I: ¿Cómo te imaginas la familia de la otra niña?

S2: Pues, a ver, los padres... A lo mejor, tendría un hermano o algo.

I: ¿Con familia te la imaginas?

S2: Sí, puede.

I: ¿Hermanos grandes o pequeños?

S2: Pequeños.

I: Vale. Y, ¿crees que iban a viajar a París?

S2: Sí.

I: Un hermano pequeño, ¿de qué edad?

S2: Pues, si la niña tenía siete u ocho años, pues de cinco.

I: Y la otra niña pequeña, ¿qué edad tendría entonces?

S2: Seis.

I: ¿Seis añitos?

S2: Cosa así.

I: Vale, ¿tendría familia también?

S2: Sí.

I: En la parada del autobús, ¿cómo te imaginas a la familia? ¿Con cuántos hermanos?

S2: Pues con... A la niña sí me la imagino sin hermanos, con los padres y ya está.

I: Vale. ¿Estaban solos en ese vagón el libro y la muñeca?

S2: No.

I: ¿Quiénes más había?

S2: Había personas.

I: Pero nadie se fijó en ellos. Siguieron haciendo sus cosas, porque no les interesaban. ¿Se te ocurre algún otro lugar donde pudieran haberse conocido el libro y la muñeca?

S2: No sé.

I: Venga, Marta, que ya mismo nos vamos.

S2: Pues en la estación también se podían haber conocido.

I: Dime, ¿dónde, cuándo, por qué, cómo?

S2: (Ríe) En la estación pues, a lo mejor, se encontraron, y la muñeca estaba triste por algo y, entonces, pues ya se hicieron amigos. O también en París.

I: Pero dentro de la historia.

S2: Sí.

I: Y, ¿te los imaginas en algún lugar diferente que no tenga nada que ver con la historia?

S2: Hombre, pueden haberse conocido en muchos sitios.

I: Dime uno.

S2: Pues, no sé. En un cine.

I: ¿Cómo habría venido o ido el libro a parar al cine, por ejemplo?

S2: Bueno, en un cine es que, tampoco. Pues habría venido, digamos, en autobús... Es que es un poco raro, seño, porque...

I: Y, ¿cómo se habría montado en el autobús?

S2: Pues, no sé. A lo mejor, iba con alguien.

I: ¿Quién y cómo?

S2: A lo mejor, digamos, iba con una persona que lo estaba escribiendo y entró con el libro en la mano. Y, después, pues, la persona se bajó para ir al cine y se le cayó el libro.

I: Y la muñeca, ¿dónde podía estar?

S2: Comprando las entradas

I: Pero, la muñeca, ¿es animada o inanimada?

S2: Es animada.

I: Entonces, ¿se supone que la atenderían?

S2: No sé. A lo mejor, iba con la niña, con los padres de la niña que compraron la entrada, y ya, ahí, fue cuando se le cayó la muñeca, y el libro y la muñeca se encontraron.

I: Ah, ahora sí. ¿Has ido a los sitios que nombras? Me has dicho que únicamente a...

S2: A Disney.

I: A Disneyland. A Londres quieres ir.

S2: No, sí he ido, el año pasado.

I: Dices que es por eso que lo has reflejado. ¿Cómo se montaron los protagonistas en las atracciones?

S2: No sé. Pues, digamos, entraron al parque y esperaron las colas.

I: Pero, ¿son animados o inanimados?

S2: Son animados. Es que, seño, es muy raro, porque las personas, entonces, se iban a extrañar.

I: Claro, por eso te digo. Pero, en tu historia...

S2: Son animados.

I: Sin embargo, en distintos momentos es como *Toy Story*, se quedan inanimados. ¿Cómo entrarían al parque de atracciones?

S2: Sí. Pues, a lo mejor, encontraron a alguien. No sé.

I: Venga, que puedes.

S2: Pues que se encontraron a alguien, y los cogió, y se los llevó para adentro, a lo mejor.

I: ¿A los dos?

S2: Sí.

I: ¿A quién se encontraron?

S2: Pues a una familia.

I: Y, ¿cómo decidió la familia llevarlos para dentro?

S2: Pues porque querían leerlo, y la muñeca le gustaba, a lo mejor, a un niño chico, y se los llevaron.

I: ¿Ellos, luego, se separaron y se escaparon de la familia?

S2: No. A lo mejor, dejaron las cosas en algún lado para montarse en una atracción, y ellos, ya, pues se fueron.

I: ¿Qué crees que se dirían al despedirse el libro y la muñeca?

S2: Pues que se echaron mucho de menos, pero que, digamos, el libro sabía que se lo iba a pasar muy

bien con la niña y que esperaba que... que sí, que le diesen cariño, y ya está.

I: Y la muñeca, ¿qué le diría al libro?

S2: Que muchas gracias, y que él tenga también suerte, y que encuentre a alguien que lo quiera, digamos.

I: Pero, ¿la finalidad del libro era encontrar a alguien, o irse a Londres y ya está?

S2: Irse.

I: ¿Sin nadie? Pregunto.

S2: Hombre, el libro también quería encontrar una familia, pero, claro, si no podía, pues se iba y ya está.

I: ¿Quién crees que dotó de alas al libro?

S2: Los ángeles. Digamos, Dios.

I: ¿Por qué y para qué?

S2: Porque ayudó a la muñeca.

I: ¿Y para qué le dio alas? Por ejemplo, te doy este regalo que es una guitarra para que toques, o para que aprendas a tocar. ¿Para qué le dio las alas?

S2: Para que pueda viajar donde él quiera.

I: ¿En este caso?

S2: A Londres.

I: A Londres. Era un deseo que él siempre había tenido. Oye, ¿por qué era Londres su destino final? Sé que te gusta pero, ¿hay algo más?

S2: No sé, que yo tenía muchas ganas de ir a Londres. Cuando mis padres me lo dijeron, me puse muy contenta.

I: Parte hacia Londres pero, ¿es inmortal? ¿No se muere?

S2: No, los libros no mueren.

I: ¿Qué hay allí? Porque tú quieres ir a Londres para conocerlo, ¿y el libro?

S2: Claro. Pues allí, a lo mejor, encuentra una familia.

I: También podía haberla encontrado en París.

S2: También.

I: Échale imaginación, Marta.

S2: Seño, que yo no tengo tampoco mucha imaginación.

I: ¡Dice que no! Anda, dime. ¿Por qué Londres? ¿Qué podía haber allí?

S2: A ver, pues cosas que a él le hiciesen ilusión de ver. A lo mejor, había una biblioteca muy grande.

I: A lo mejor. Y, ¿qué pasará con la muñeca?

S2: Pues que se la llevará la niña, y jugará con ella y, en fin, pues que tendrá una familia a la que querer.

- I:** ¿Y con el libro? Me has dicho que seguirá solo. ¿No te imaginas un final diferente para el libro?
- S2:** Pues sí, que digamos encuentre al dueño de la biblioteca. Puede que se lo encuentre y que, digamos, se lo lea y le guste mucho, y se lo lleve a su casa.
- I:** Vale. ¿Y seguirá alguien escribiendo en sus páginas, o se supone que se ha acabado la historia de este libro?
- S2:** Puede que siga, no sé, es que tampoco... El libro ya tenía muchas historias dentro. A lo mejor seguiría...
- I:** Ya, solo pregunto. Vamos con el dibujo tan bonito que has hecho (lo saco). Explícame una a una tus ilustraciones.
- S2:** Vale. La primera es la estación de tren, cuando, digamos, se van a montar en el tren. La segunda, aparece el libro puesto en una mesa y los asientos del tren del vagón.
- I:** Y, ¿por qué has tachado el libro?
- S2:** Ah, no, porque es una servilleta. Ahí fue donde empezó.
- I:** Ah, por eso la has puesto de forma triangular. Vale, dime.
- S2:** Claro, sí. La tercera es, digamos, como una parte del libro donde ya se encuentra a la muñeca y escribe una historia de amistad en su libro, en su propia historia, y se va difuminando hasta la parte triste, que es donde se le cae la muñeca a la niña.
- I:** Pero lo separas también un poco.
- S2:** Sí.
- I:** Ah, que esto es parte de la siguiente viñeta que luego se vuelve, sí.
- S2:** Sí. Y, en la siguiente viñeta, está lo que te he dicho: la muñeca que se ha caído de la mochila y, ahora, está partida en dos. Y, la siguiente viñeta, es cuando la muñeca, digamos, la niña se encuentra la muñeca.
- I:** Sí.
- S2:** Y la siguiente viñeta es la Torre Eiffel, y el libro volando con las alas de camino a Londres.
- I:** Vale. ¿La primera se refleja en el corto?
- S2:** No.
- I:** Málaga-París, no. Si fuera todavía París... Pero lo has querido poner en la introducción, ¿verdad?
- S2:** Claro.
- I:** Oye, ¿por qué el vagón de tren es así? Quiero decir, normalmente el AVE Málaga-París no es así.
- S2:** No, es que yo tampoco me he montado en un AVE de Málaga-París. Me he montado en un AVE de Málaga a...
- I:** ¿A Madrid, por ejemplo?
- S2:** No, a Tarragona.
- I:** Bueno, pero serán parecidos. Es que, cuando he viajado en AVE, no eran así. ¿Por qué lo has puesto así?
- S2:** Porque, en el AVE que yo me monté, sí era así, una cosa así, era parecida.
- I:** Ah.
- S2:** Tenía asientos; aquí, una papelería; y, la mesa, en medio porque, como éramos muchas personas...
- I:** Pero los otros asientos eran individuales, ¿verdad? O por parejas.
- S2:** Sí, los otros asientos sí eran individuales.
- I:** Pero, ¿estaban separados o seguidos? ¿Cuántos os sentasteis en la misma fila?
- S2:** En la misma fila, no iban de filas.
- I:** Iban dos y dos, ¿verdad?
- S2:** Dos y dos.
- I:** Verlos seguidos me recuerda a algunas películas, por eso te lo he dicho. ¿No te recuerda a alguna peli que hayas visto?
- S2:** Sí, un poco.
- I:** ¿*Harry Potter*, quizá?
- S2:** Sí.
- I:** ¿Por qué el libro rosa?
- S2:** (Riendo) Me gusta mucho el rosa.
- I:** ¿Qué te transmite el rosa?
- S2:** Pues, no sé, que el libro está alegre y tiene esperanza.
- I:** Aquí también hay dibujos.
- S2:** Sí, aquí es la historia de cuando se conocen, digamos.
- I:** Pero, ¿quién la escribió?
- S2:** Eso se la va escribiendo él mismo. Como ya no hay nadie que se la escriba pues, todo lo que va pasando en su vida, se la va escribiendo él en su memoria.
- I:** O sea, al principio, recopila historias de otras personas pero, luego, empieza a escribir él mismo su propia historia, a continuación de lo que han

escrito los demás. Él ha hecho estos dibujos. Y esto, ¿qué significa?

S2: Que se han hecho muy amigos.

I: ¿Quiénes?

S2: Él y la muñeca.

I: Son como dos personas, ¿no?

S2: Sí. No, es el libro y la muñeca, pero, no sé, lo dibujé así.

I: Pero has dibujado dos personas, son dos muñequitos.

S2: Sí.

I: Y esto, ¿qué es?

S2: Un corazón.

I: ¿Verdad? Esta parte se difumina para pasar a la parte en blanco y negro. Está chulo. Y, ¿por qué el fondo morado?

S2: Pues, no sé, porque, digamos que se va yendo el color triste. Entonces, el morado tampoco es que sea un color muy alegre. Es un color como más oscuro y, como se va a ir difuminando para la parte triste...

I: Para ti, ¿qué significa el morado?

S2: No sé.

I: ¿Por qué dices que es triste? ¿Con qué lo asocias?

S2: Yo lo asocio... A ver, es que no es que sea triste, triste, es que, como ahora viene una parte triste, pues el morado... Si no, hubiese puesto un color más claro. El morado es como más oscuro, más apagado.

I: Para ti, los colores oscuros son más tristes. ¿Es eso lo que me quieres decir?

S2: Sí.

I: Sin embargo, el gris, para ti, ¿es alegre o triste?

S2: El gris, para mí, un poco triste.

I: Es triste normalmente. Pero el gris tampoco es tan oscuro, ¿no?

S2: No, el gris no es que sea oscuro pero, no sé, el color es muy raro.

I: Que no son solo los colores oscuros los que te transmiten eso. Bueno, pues ya está. ¿Por qué haces ahí el momento de cambio?

S2: Sí. Porque ahí, digamos, es donde se le cae la muñeca a la niña, y es el momento en el que la muñeca está triste.

I: Muy bien, color blanco y negro, vale. El bocadillo

que sale del libro me has dicho que quiere decir que se habían hecho muy amigos. Pero, ¿cómo se van a hacer muy amigos antes de que ocurra la historia? Primero ocurre la historia y luego se hacen amigos. Explícamelo.

S2: Sí, es que, digamos que lo he puesto al revés, lo he puesto mal.

I: No, está bien. Es que la delimitación de un sitio y del otro está en medio. Esto es lo que escribe él y, a partir de aquí, escribe el resto.

S2: Claro.

I: Está perfecto, está precioso. Pero precioso, ¿eh? De verdad.

S2: Mi tío me ayudó un poco a hacer esto y esto.

I: Pero tiene mucho detalle, es la idea. Precioso. ¿Este paisaje lo has hecho tú?

S2: Sí. (Reímos)

I: Lo tendré en cuenta. (Bromista) Son muy parecidas la muñeca y su nueva dueña.

S2: Sí.

I: ¿Por qué?

S2: Porque la muñeca es, digamos, pequeñita, y la dueña también es pequeñita.

I: Pero incluso el mismo peinado.

S2: Sí, porque la niña pequeña es una niña pequeña, entonces, también le gustaba llevar trencitas como, no sé, las niñas pequeñas les gusta llevar trencitas así, muy cuquis.

I: Celeste y...rosa, ¿no?

S2: Y rosa.

I: Vale. ¿Por qué el verde?

S2: Porque el verde es alegre.

I: ¿Sabes lo que simboliza el verde?

S2: Esperanza.

I: Ahí va. ¿No se asemeja a un corto que hemos visto en clase, que no tiene nada que ver porque es de miedo?

S2: ¡Ah, sí!

I: Van saliendo cosas, no creas que no. (Reímos) Una es mayor que la otra y ya me has dicho las edades que tenían. ¿Por qué el contraste azul-verde aquí? Hay continuidad.

S2: No sé, porque el azul es bonito, es alegre y, el verde es, digamos, esperanza.

I: Y, ¿dónde se iba con ese azul que va subiendo?

S2: Se iba con alegría a Londres, y con mucha esperanza.

I: Vale. El libro es un personaje animado.

S2: Sí.

I: Pero, no le has puesto ninguna expresión facial, ¿por qué?

S2: No sé.

I: No tiene ojos, ni boca, ni nada. Porque esto que está dibujado en el libro, al final, ¿qué es?

S2: Eso digamos es... ¿esto?

I: No, esto.

S2: Ah, eso: un labio.

I: Y ese labio, ¿cómo está?

S2: Sonriendo.

I: Entonces, es como una especie de expresión facial, pero no del todo.

S2: Sí.

I: No entiendo, explícamelo.

S2: Es que eso es el final, y esto es como que el libro termina feliz.

I: Claro, eso es, le has puesto como una semi-expresión mínima. (Reímos) Vale, ¿hay algo de la historia que no te haya preguntado y que querrías contarme? Hay compañeros tuyos y compañeras que me han dicho: "Seño, esto lo puse por esto"; "Seño, esto no me lo has preguntado y yo quería decir esto con lo que puse"; "Pienso que la historia seguiría de esta manera"...

S2: Yo cómo seguiría la historia, el final del libro, ya te lo he contado.

I: Pero ¿hay algo que no te haya preguntado y se me haya escapado?

S2: Que yo sepa, no.

I: Bueno, pues entonces vamos a dejar aquí la entrevista, ¿vale?

Autoevaluación y análisis narrativo S3

I: Vale, Patricia. Dime, ¿qué te están pareciendo las actividades que hemos hecho hasta el momento?

S3: Pues me han parecido muy bien.

I: ¿Por qué?

S3: Porque yo nunca había hecho cosas de estas y estoy aprendiendo cosas nuevas que no sabía, ni sabía que se podía hacer.

I: ¿Qué te está costando más trabajo?

S3: Pues, la verdad, que...

I: O, ¿qué te ha costado más trabajo de lo que hemos hecho hasta el momento?

S3: Analizar un poco el anuncio.

I: Analizar el anuncio más que escribir la historia.

S3: Sí.

I: Vale, ¿cómo crees que podrías haber solucionado el inconveniente de...?

S3: ¿Del anuncio?

I: Sí.

S3: Pues, ¿dedicándole más tiempo?

I: Yo solo pregunto.

S3: Sí, sí.

I: Dedicándole más tiempo. Pero, ¿crees que no le dedicaste tiempo suficiente?

S3: Sí, pero, a lo mejor, tendría que haberlo mirado mejor y eso y, entonces, pues le tendría que haber dedicado aunque sea un minuto más.

I: Vale. ¿Qué es lo que más te ha gustado: la historia, el anuncio, la sesión...? De todo en general: "He disfrutado en esta actividad..."

S3: Cuando, en la sesión... Cuando lo del libro, que pasaba y se veía todo. Eso estuvo superguay.

I: La realidad aumentada.

S3: Sí.

I: Vale, ¿crees que podrías haberte esforzado más escribiendo la historia, el diálogo en tu caso, en el anuncio o en alguna otra tarea?

S3: No sé, yo creo que lo he hecho todo muy bien, que no...

I: Pero, ¿crees que se puede hacer un poco mejor?

S3: Sí, pero que, para empezar, está bien.

I: Estás satisfecha.

S3: Sí.

I: Si hicieses nuevamente la tarea, ¿cambiarías algo o la harías de otra manera? Esta última.

S3: No. ¿Esta última? Tampoco. A mí me ha gustado la historia.

I: ¿Te han ayudado o la has escrito tú sola?

S3: Yo sola.

I: ¿De qué trata tu historia?

S3: Pues trata de que esta persona habla con otra persona, y que es como un cuento, y que le está hablando de cosas imaginativas y eso, que no existen en la vida real.

I: Pero, cuéntame, ¿de qué va?

S3: Pues que han tenido un accidente y han ido a otro mundo, y ahora él dice que con los libros se pueden hacer muchas cosas y, entonces, pues ella se tiene que ir, y le ayuda y le da consejos para que le diga a los niños y todas las personas que han podido sobrevivir que entiendan lo de los libros y que se pueden hacer más cosas, que no es solo para leer y ya está.

I: ¿Te has inspirado en alguna historia que hayas leído o que conozcas?

S3: No, he estado pensando en el corto. Lo vi otra vez y ya hice la historia.

I: Vale, y, ¿cuál es su tema principal, el del diálogo?

S3: Pues, no sé. (Riendo)

I: ¿Qué considerarías más importante dentro del diálogo? O un tema que pienses que es el más importante, lo que quieren transmitir los protagonistas.

S3: Ah, pues que los libros... que te metas, cuando leas un libro, que te metas en la historia. Que no es solo leértelo, ya lo he entendido y ya está, sino que te metas en la historia como si fueras el personaje. Que los libros no es solo lengua y matemáticas y eso. Te enseñan a sumar, a leer. Que, leyendo, sabes escribir, sabes la ortografía y sabes muchas cosas.

I: ¿Qué mensaje transmite?

S3: Pues esfuerzo y felicidad.

I: Vale. Y, ¿nos quiere convencer de algo tu diálogo?

S3: Sí.

I: ¿De qué?

S3: De que... lo que te he dicho antes de los libros, de que hay que leer más libros porque los libros te enseñan a escribir.

I: ¿Piensas que hay que leer más libros? ¿Verdaderamente estás de acuerdo?

S3: Sí.

I: ¿O con las nuevas tecnologías piensas que es mejor un libro electrónico, o que jugar a un videojuego te gusta más que leer un libro?

S3: A ver, como gustar, me gustan más los juegos, pero los juegos no te enseñan lo mismo que un libro.

I: Vale, ¿y los libros o los libros electrónicos?

S3: Los libros.

I: ¿Por qué?

S3: Porque es mejor tener un libro porque, muchas veces, la tecnología se puede equivocar y eso, y es mejor un libro que ha escrito una persona, y que se ha hecho mucho y está mejor hecho, y está la historia verdaderamente contada.

I: Pero los libros electrónicos son el mismo libro en otro formato. El contenido es el mismo.

S3: Ya, pero es que, a lo mejor, el móvil y eso te puede dañar la vista y eso, y es mejor un libro normal, que tú lo toques y sepas que es un libro.

I: Vale. Si tu diálogo fuera un anuncio, ¿qué crees que vendería?

S3: Libros.

I: Y, ¿cuál sería su eslogan? ¿Se te ocurre alguna frase que se podría decir para vender esos libros?

S3: Pues... No sé, la verdad, ahora mismo. La verdad es que no sé ahora mismo.

I: Puedes escoger una frase de las que tienes. Algunas son buenas.

S3: ¿Que la felicidad está en nuestros corazones?

I: Por ejemplo. ¿Se te ocurre alguna otra frase?

S3: Que los libros están llenos de historias.

I: Claro. Tienes muchas en tu diálogo: "Con los libros se puede hacer feliz a una persona".

S3: Siguiendo el camino de los libros.

I: ¿Cuál escogerías entonces?

S3: ¿De las que te he dicho?

I: Sí, una que sea el eslogan.

S3: Con los libros se puede hacer feliz a una persona.

I: Esa, por ejemplo, está bien. ¿Qué tipo de personajes aparecen en tu diálogo?

S3: Una dama y un señor que se llama Morris.

I: Vale. ¿Considerarías algún otro tipo de personaje?

S3: Se comenta, pero no sale, que es un libro que es de un huevo que no habla, sino que pasa páginas y es como si estuviese hablando.

I: El libro del huevo, *Humpty Dumpty*.

S3: Sí.

I: Y otros libros también se nombran, como has dicho. Se nombran los supervivientes, pero tampoco aparecen.

S3: Sí.

I: Vale. Dime, ¿son reales o imaginarios estos personajes?

S3: Imaginarios.

- I:** ¿Todos son imaginarios?
- S3:** No, Morris no. Morris, en la historia, sí pero, en verdad, ese hombre existía.
- I:** Sí, es real, cierto, muy bien. Y, de todos los que me has dicho, ¿quién o quiénes serían los protagonistas, según tú? ¿Qué piensas?
- S3:** Yo creo que Morris, la dama y el libro del huevo.
- I:** ¿Incluirías al libro del huevo?
- S3:** Sí, porque también sale en todas las escenas.
- I:** Pero, ¿en tu diálogo también?
- S3:** No, en el diálogo, no.
- I:** No mucho, ¿no?
- S3:** Porque era la conversación entre Morris y la dama, entonces, tampoco sale mucho.
- I:** Sí, ¿qué papel tiene cada uno de ellos? Por ejemplo, ¿qué papel desempeña Morris? ¿Qué hace en la historia?
- S3:** Pues está con los libros y es como si los libros fueran personas, que los ayuda. Y hay una parte que sale un libro que está roto y él lo ayuda, como si fuese una persona que tiene alguna herida y se la arregla.
- I:** Vale, ¿qué crees que significa que arregle los libros?
- S3:** Pues que un libro usado y viejo se pueda volver a utilizar.
- I:** Muy bien. Es como las personas, ¿no?
- S3:** Sí, por tener una herida, ya tiene que estar muerto.
- I:** Ahí va, muy bien. ¿Y la dama? ¿Qué hace en este diálogo?
- S3:** Animar a Morris con lo de los libros y dándole un consejo para que siga con lo de los libros, y que le enseñe a los niños y eso la felicidad que hay en los libros.
- I:** Y a Morris, ¿qué le ha pasado en este diálogo? Porque no aparece arreglando ningún libro.
- S3:** No, que ha tenido un accidente y llega a un sitio que no sabe ni lo que hay, y quiere dar... Está todo en blanco y negro y quiere darle color.
- I:** Muy bien, ¿por qué los libros los representas como criaturas animadas?
- S3:** Porque va de eso. (Ríe) Y que...
- I:** ¿Por qué crees que se presentan como personas incluso?
- S3:** Porque, cuando te metes en un libro y en el libro hay personajes, entonces, te metes en el personaje, y te metes como si fueras una persona.
- I:** Vale, creo que te entiendo. ¿Quieres decir que el alma de la persona se traslada al libro?
- S3:** Sí.
- I:** Vale. Dime elementos reales e imaginarios de tu relato.
- S3:** Reales, que es verdad que la felicidad está en nuestros corazones. Imaginarios, que seguir a un libro no es... Tú no sigues a un libro que anda.
- I:** Venga, dime otro real y otro imaginario. Seguro que hay otro.
- S3:** Reales, que se puede encontrar la felicidad, que se pueden leer los libros.
- I:** Sí, muy bien.
- S3:** Imaginarios, que no te llevan los libros volando.
- I:** Muy bien. Dime, por ejemplo, cuáles son los diferentes escenarios, es decir, dónde ocurre esa historia, en qué sitios diferentes.
- S3:** En el final ese que he escrito, ocurre lo de la mujer que se va volando.
- I:** Y, ¿dónde estaban?
- S3:** Como en un jardín.
- I:** ¿Cómo te imaginas ese jardín?
- S3:** Pues supergrande, con muchos árboles, lleno... todo verde, el cielo despejado, como un día buenísimo.
- I:** Vale. Y, ¿es el único escenario que aparece?
- S3:** Sí.
- I:** ¿Qué ocurre en este jardín?
- S3:** Que se encuentra con una mujer volando.
- I:** Y, esa mujer, ¿de dónde venía?
- S3:** De una biblioteca.
- I:** De una biblioteca. ¿Cómo lo sabes?
- S3:** Porque vi el corto.
- I:** Porque viste el corto. (Reímos) Pero, ¿ahí lo dice?
- S3:** No.
- I:** Creo que no.
- S3:** No, no lo dice.
- I:** Vale, pero bueno, es la continuación, como has dicho. Muy bien. ¿Crees que el escenario, es decir, el jardín en este caso, podría considerarse un personaje en sí mismo? ¿O no lo considerarías un personaje?
- S3:** No.
- I:** ¿Por qué?
- S3:** Porque no se suele nombrar.

I: No, no se nombra como personaje. Pero, ¿crees que interactúa como personaje, es decir, que tiene algún papel en esta historia?

S3: No.

I: Tampoco, ¿verdad? Vale, ¿qué desean los protagonistas? ¿Qué desea Morris?

S3: Dar felicidad a los niños con los libros.

I: ¿Solamente?

S3: Y a las mujeres y a las ancianas.

I: Ya, pero, ¿solamente dar felicidad?

S3: No, y, no sé...

I: ¿Morris es feliz?

S3: Al principio, no pero ya, después, sí.

I: Por eso digo. Antes que dar felicidad, querría otra cosa, ¿qué?

S3: Tener su propia felicidad.

I: Ahí va.

S3: Encontrarla.

I: Muy bien. Y, ¿qué le impide encontrarla?

S3: Porque, como ha tenido un accidente, pues no ha podido, no está bien.

I: ¿Por qué no está bien?

S3: Porque, como ha tenido un accidente, pues está triste porque, a lo mejor, su libro se ha quedado sin palabras y quería volver a tener... que su libro tuviese palabras.

I: ¿Qué accidente ha tenido?

S3: Es que no...

I: Un tornado, ¿no?

S3: Un tornado, eso.

I: Vale. Entonces le impide ser feliz el accidente y que se haya quedado...

S3: Sí.

I: Y, ¿qué desea la dama?

S3: Que encuentre la felicidad y que le dé felicidad a las personas.

I: Y, ¿por qué la dama no le transmite directamente la felicidad? ¿No puede?

S3: Porque él todavía no la ha encontrado.

I: ¿Qué tiene que hacer para encontrarla, Patricia?

S3: Seguir el camino de los libros.

I: Vale. ¿Dónde crees que le van a conducir los libros?

S3: A una biblioteca.

I: Y, ¿qué crees que va a pasar allí?

S3: Que va a haber muchos más libros donde podrá

leerlos y encontrar la felicidad.

I: Eso en el caso de que le gusten los libros a Morris, sabemos por el corto que es así. Pero, imagínate que no le gustasen los libros, ¿crees que encontraría la felicidad allí?

S3: No.

I: Entonces, ¿por qué crees que la dama eligió a Morris?

S3: Porque le gustaban los libros.

I: Sí. ¿Crees que la dama elegiría a cualquiera?

S3: No.

I: Solo a quien le gustasen. El libro del huevo, que también lo pones como protagonista, ¿qué desea?

S3: Ayudar a Morris para que encuentre la felicidad y hacer las cosas.

I: ¿En tu diálogo? (El **S3** asiente con la cabeza) Vale, muy bien. Y, ¿qué se lo impide?

S3: Porque creo que no sabe lo que es todavía.

I: ¿El qué?

S3: La felicidad porque, como no la ha tenido...

I: ¿Quién?

S3: Morris.

I: Bueno, supongo que la tendría antes del tornado. Se le veía satisfecho y rodeado de libros, ¿te acuerdas? Que Morris no haya encontrado la felicidad todavía impide que sea feliz. Pero él ya había sido feliz antes, ¿no?

S3: Sí.

I: Entonces, ¿qué crees que le impide al huevo transmitir la felicidad o el conocimiento que él tiene a Morris?

S3: No lo sé.

I: En tu diálogo, ¿se supone que Morris conoce al libro del huevo?

S3: No.

I: Todavía no. Entonces puede ser por eso. (El **S3** asiente con la cabeza) ¿O puede ser otra cosa? Si se te ocurre algo, dímelo.

S3: No, porque, como no lo ha conocido, pues no sabe cómo es, si le va a ayudar a encontrar la felicidad o no.

I: Muy bien. ¿Crees que se puede asustar Morris del libro del huevo? Bueno, no se ha asustado de la mujer volando, no sé yo. (Reímos)

S3: Pues no.

I: Si vieras a alguien volando con globos, ¿no te daría un poco de cosa hacerle caso?

S3: Sí.

I: Pensarías: “Esta persona no está bien”, ¿no? (Reímos)

S3: No, porque no es un cuento.

I: Ya, también. Pero, ¿te daría miedo?

S3: No, pero me daría impacto, más que miedo.

I: ¿Y a un libro volando?

S3: También.

I: Eso ya sí, ¿verdad? Un poco. Bueno, ¿qué cualidades caracterizan a los protagonistas? Es decir, ¿cómo es Morris como persona?

S3: Bueno.

I: ¿Qué más, que se refleje en tu relato? Dime, es bueno porque hace esto. Es así porque hace esto.

S3: Buena porque no se le ha visto que pegue ni que insulte, y yo creo que será listo y esto porque lee muchos libros.

I: E incluso se ha visto en el corto que ayuda a los demás. Por tanto, buena persona debe ser. Incluso arregla y cuida a los libros. Y la dama, ¿cómo es como persona?

S3: Yo la veo buena persona porque, al hablar con Morris, le ha intentado ayudar, y no ha pasado y se ha ido.

I: Y el libro del huevo, ¿cómo te lo imaginas? ¿Cómo es?

S3: Pues gracioso, y que ayuda a la gente.

I: Y gracioso, ¿por qué?

S3: Porque es un huevo y puede hacer tonterías.

I: ¿Qué tonterías hace? ¿Ha hecho alguna para que pienses que es gracioso?

S3: No.

I: ¿No hace ninguna?

S3: Es que ahora mismo no me acuerdo si ha hecho alguna o algo.

I: Bueno, pero la musiquilla que le acompaña también es un poquito graciosa, es cómica.

S3: Sí.

I: De hecho, si tuvieras que elegir un personaje cómico, es decir, uno humorístico, uno que te haga reír, ¿cuál elegirías?

S3: El huevo.

I: El del libro del huevo, vale. ¿Por qué?

S3: Porque va a parecer gracioso cuando anda y se le ve pasando las páginas andando.

I: Vale. ¿Cuándo sucede la historia?

S3: A partir... después del accidente.

I: Pero, ¿eso es pasado, presente o futuro? ¿Crees que pasará dentro de mucho tiempo, ha ocurrido ya o está ocurriendo ahora?

S3: Futuro. Yo creo que futuro.

I: Futuro, o sea, ¿ocurrirá dentro de muchos años?

S3: Sí, porque va a haber más tecnologías y eso, y se podrá ver volar a un libro.

I: Pero, viendo el corto, ¿te da la sensación de pasado o de futuro?

S3: De pasado.

I: ¿Verdad? Los han caracterizado como en el cine mudo de hace bastante tiempo. Bueno: inicio, nudo, desenlace. ¿Desde dónde hasta dónde van el inicio, el nudo y el desenlace?

S3: El inicio, desde que empieza a hablar Morris.

I: Pero dime más, siempre está hablando. (El **S3** ríe) Dime: “Desde que empieza la historia hasta tal punto”.

S3: Yo creo que es desde que empieza hasta que dice: “Pero me tienes que dar un consejo”.

I: ¿Por qué? Luego, ¿qué pasa? ¿Cuál es el nudo?

S3: La dama, porque le habla y ya él no habla más.

I: Pero, ¿cuál es el problema? El nudo siempre conlleva un problema que luego se resuelve en el desenlace, ¿entiendes?

S3: El de Morris.

I: ¿Cuál sería el dilema, el problema o lo que diferencia un poco...?

S3: Que no encuentra la felicidad.

I: Sí, pero no la encuentra desde el principio. Entonces, dime, ¿cuál sería el inicio?

S3: El de Morris, el que empieza diciendo: “Disculpe”.

I: Sí, ¿hasta?

S3: Yo creo que... hasta el final.

I: ¿Todo es una introducción?

S3: No sé. (Reímos) ¿Hasta el final de la pregunta?

I: No, no hay respuestas buenas ni malas. No me preguntes, dímelo, ¿cómo crees?

S3: Hasta, creo que hasta “hacer feliz a una persona”.

I: ¿Dónde está eso?

S3: Aquí.

I: Es decir, en la primera parte lo que introduce Morris es el inicio, ¿no?

S3: Sí.

I: Vale. Y, ¿el nudo, cuál sería?

S3: Desde la primera vez que habla la dama hasta la tercera vez que habla Morris.

I: Sí, ¿aquí?

S3: Aquí.

I: Quiero decir: ¿Hasta aquí?

S3: Sí.

I: De acuerdo: “Encontraré la felicidad y la compartiré, pero me tienes que dar un consejo”.

S3: Sí.

I: Vale, y luego la dama le da el consejo, ¿no?

S3: Sí.

I: Claro, al ser un diálogo tampoco hay una historia clara. Pero, bueno, más o menos. Vale. ¿Dónde empieza la historia, Patricia: en presente, pasado o futuro?

S3: En presente.

I: Esto es del presente, dices.

S3: Sí, de lo que estaba sucediendo.

I: Y luego, ¿dónde va?

S3: Al futuro.

I: Al futuro. ¿Cuándo es el futuro?

S3: Cuando dice que voy a encontrar la felicidad.

I: ¿Aquí, “Morris”, es el futuro?

S3: Sí, porque todavía no la ha encontrado, entonces, le dice que la encontrará.

I: Vale, te entiendo. Pero no se llega a expresar lo que pasa luego, ¿sabes lo que te quiero decir?

S3: Sí.

I: A eso me vengo a referir.

S3: Entonces, es solo presente.

I: Es solo presente. Muy bien, eso es. Y ahora, cosas que quiero saber de tu historia. ¿Dónde me has dicho que estaban Morris y la dama?

S3: En un jardín.

I: Dime otro escenario donde podrían estar.

S3: En un camino.

I: Crees que podrían estar también en un camino. Vale, ¿cómo podría ser ese camino? Dime algo.

S3: Pues, con curvas y, a veces, recto, otras veces, que sube y baja.

I: Y, ¿hacia dónde podría llevar ese camino?

S3: Pues hacia la felicidad.

I: Vale, pero, ¿los dos andaban por el camino, o uno iba volando y otro andando por el camino?

S3: Uno, volando y, el otro, por el camino.

I: La...

S3: La dama volando.

I: ¿Por qué le pregunta por el camino hacia la felicidad en tu diálogo?

S3: Porque no sabe por dónde está.

I: Y, ¿por qué le pregunta por un camino en vez de preguntarle dónde se encuentra la felicidad? ¿O tú querías decir lo mismo?

S3: No, yo el camino, para que en el camino de la felicidad se pueden aprender cosas.

I: Vale, ¿entonces hablas de un camino físico o de un camino de vida?

S3: Sí, de vida.

I: Entonces, no te has imaginado a Morris en un camino, sino cómo puede ser feliz, ¿no?

S3: Sí.

I: Ya me lo has dicho: ¿Por qué Morris no es feliz?

S3: Sí, porque no la ha encontrado.

I: ¿Por qué?

S3: No sé.

I: Vale, ¿por qué piensa que la dama es feliz y le puede dar esa felicidad que no tiene?

S3: Porque se le ve feliz, de que ha pasado por algo feliz.

I: ¿Cómo lo sabes?

S3: Porque se le ve con color.

I: En el corto, cierto. Vale. ¿Por qué no has puesto nombre a los protagonistas, concretamente a la dama?

S3: Porque creo que no le hacía falta.

I: ¿Por qué?

S3: Porque es una dama. (Reímos)

I: ¿Por qué?

S3: Porque creo que ese nombre le identifica más que un nombre, sí.

I: Pero dama puede ser cualquiera. “La dama paseaba por ...”

S3: Ya, pero no le quise poner nombre.

I: ¿Por qué?

S3: Porque no quería. Me gustaba dama y ya está.

I: Y, ¿por qué tampoco le has puesto nombre al libro

del huevo? Le has llamado “libro del huevo”.

S3: Porque siempre se ve el huevo y no se ve el nombre, entonces, pues se queda así.

I: ¿Como que se ve el huevo y no el nombre?

S3: Que no se ve cuando se cierra el título.

I: Ah, vale. ¿Cuál había sido el accidente?

S3: El remolino ese.

I: El tornado. Y, ¿cuál podría haber sido otro accidente?

S3: Terremoto.

I: Y si hubiera sido un terremoto, ¿qué habría pasado?

S3: Pues que se hubiesen movido muchas cosas, se hubiesen caído muchas cosas.

I: ¿Crees que seguirían los libros igualmente allí?

S3: Sí.

I: Entonces, ¿ya no habría historia?

S3: Pues sí, pero, en vez de irse volando a otro lado, pues se caerían todas las cosas y se haría como un boquete y, si te metes en el boquete, vas a ese sitio.

I: Está guay. Y, ¿hacia dónde te conduce el boquete?

S3: Hacia el mismo lugar que te lleva el remolino ese.

I: ¿Hacia dónde?

S3: Hacia el jardín.

I: Creía que hacia la biblioteca. (Reímos) Y, ¿sería el mismo proceso?, ¿la dama volando igualmente?

S3: Sí, yo pondría el mismo proceso.

I: La dama volando y él se cae en el agujero. ¿Dónde va?

S3: Sí, a ese... Cae sentado en el jardín.

I: Aparece en un jardín y ya. En el jardín, se encuentra a la dama, es lo que quieres decir, en vez de estar paseando, pero los libros seguirían en su sitio. A lo mejor, se les habían caído encima los edificios, era difícil recuperarlos.

S3: No, yo creo que se le habría caído encima, en la cabeza, su libro, y se habría levantado.

I: Eso ocurre en el corto, ¿no?

S3: No.

I: ¿No le da un libro en la cabeza?

S3: Pero eso es cuando está en el...

I: En el remolino. ¿Dices que en el jardín es donde se le cae un libro en la cabeza, un libro de la dama?

S3: No, el suyo, que se quedó sin palabras.

I: El suyo se le cayó en la cabeza y, ¿qué pasa?

S3: Pues, que como si se hubiese caído y se hubiese

quedado dormido, se le cae, y se levanta y se despierta.

I: Y, si se queda dormido, ¿crees que puede ser que lo que le está pasando fuese solo un sueño?

S3: Sí.

I: ¿Desde dónde hasta dónde sería un sueño, Patricia?

S3: Pues desde que le cae el libro y se despierta pero, en verdad, está dormido, porque se está despertando en un sueño.

I: Y, cuando finalizase la historia, ¿qué pasaría?

S3: Pues que él volaría como la dama, se fuera y ya se despertara.

I: Entonces, preferís imaginar que no se acaba su ciclo de vida, sino que sigue viviendo, se vuelve joven y recupera su vida desde el momento en que la dejó.

S3: Sí, se hizo viejo en el sueño y ya volvió joven a la vida real.

I: Vale. ¿Crees que echaría de menos toda esa etapa? Se acordaría de algo, supongo.

S3: Sí, de todo.

I: ¿Cómo indicaban los libros el camino hacia la felicidad?

S3: Felices, como saltando.

I: Sí, pero, ¿cómo se lo indicaban?

S3: Pues, pasando las páginas.

I: Y, ¿cómo le decían: “Por aquí se va”?

S3: No, no le decían nada, sino que pasaban las páginas y se veía como que se movía y le hacía así el huevo.

I: Pero me has dicho que no es camino realmente, que es un proceso de vida.

S3: Pues, no sé.

I: Dices: “Los libros te indicarán, te guiarán pasando páginas y lo entenderás”. Me pregunto cómo le decía el libro a Morris: “Por aquí eres feliz”. Porque a mí, por ejemplo, me pueden decir: “Si haces esto vas a ser feliz”. Si te lo dicen, ¿lo harías?

S3: Depende.

I: A lo mejor, te hace feliz y, a lo mejor, no te hace feliz. También hay que tener mucha confianza, ¿entiendes? Dime.

S3: Depende porque, si no conoces ni nada, pues no me guiaría. Entonces, le pasa lo mismo, que no le conoce, todavía no seguía. Y ya, después, cuando le llevan a la biblioteca y le enseña todos los libros y toda la imaginación que se puede tener ahí, es

cuando empieza la imaginación y la felicidad.

I: Empieza a confiar. ¿Presentas a los libros como criaturas animadas o inanimadas?

S3: Inanimadas.

I: Inanimadas. No hablan pero, por ejemplo, ahí dice que un libro le va a guiar, lo que significa que es una criatura animada, ¿no? ¿Entonces...?

S3: Animada. El del huevo, animada. Los demás, no, porque los demás lo único que hacen es volar.

I: Vale. De acuerdo, pero si vuelan son animadas, ¿no?

S3: No sé.

I: ¿Qué crees que le mostraría el libro del huevo a Morris a través de sus páginas?

S3: Su camino, el camino que tiene que tomar.

I: ¿Simplemente?

S3: Sí.

I: Solo eso durante toda la historia.

S3: No, y más cosas: Que se tiene que vestir, que se tiene que...

I: ¿Todo?

S3: Sí, todo.

I: Entonces, ¿a quién se podría asemejar el libro del huevo?

S3: Con una persona.

I: Ahí va, pero una persona...

S3: De confianza.

I: Sí, que te cuide.

S3: Sí, como si fuera una niñera a los niños.

I: Por ejemplo, un padre, una madre, un amigo, una amiga, pero bastante bueno, ¿vale?

S3: Sí.

I: ¿Qué crees que podría mostrarle?

S3: Pues...

I: Es decir, eso le muestra pero, si tuvieras que echar la imaginación a volar, ¿qué crees que podría mostrarle este libro a Morris? Vamos a cambiar: En vez del tornado, estábamos en un terremoto. Ese sería el accidente, ¿vale? (El **S3** asiente con la cabeza) En vez de en un campo, vamos un camino que no tiene nada alrededor: ni plantas ni nada. Piensas: "¿avanzo o no avanzo?", y, de repente, te viene un huevo en forma de libro, o un huevo metido en un libro, y te empieza como a hablar. Deja la dama a un lado, imagina que el huevo

simplemente te habla, ¿qué podría decirte?

S3: Pues que siguiera el camino, que, aunque no tuviese nada, pues que lo siguiera porque puede representar otras cosas.

I: ¿Por qué le pide Morris un consejo a la dama?

S3: Porque ... con el consejo, a lo mejor, podría ir mejor en su vida.

I: ¿Iba mal en su vida?

S3: No mucho, pero, a lo mejor, podría mejorarla.

I: ¿Cómo podría mejorarla?

S3: Pues dando felicidad y cosas.

I: ¿Dando felicidad?

S3: Sí, y color.

I: ¿A quién?

S3: A las personas.

I: ¿Y a él?

S3: También.

I: ¿Cómo?

S3: Pues encontrando la felicidad.

I: ¿Cómo?

S3: Siguiendo el camino.

I: ¿Qué camino? (Reímos)

S3: El camino que le indica el libro.

I: ¿A quién tiene ganas de seguir y entender Morris? Está aquí.

S3: A la dama.

I: No: "El que te guiará pasando página y lo entenderás". ¿A quién tiene que seguir y entender Morris?

S3: Al libro del huevo.

I: Vale, ¿por qué entenderlo? Porque seguirlo, sí pero, ¿entenderlo?

S3: Porque, como pasa las páginas, no puede entenderlo mucho y, como le va a mostrar la felicidad que no la tiene todavía, pues, a lo mejor, no lo entiende demasiado.

I: Hablas de dar color y vida. Para ti, ¿qué es el color?

S3: Pues de estar triste, pues darle color para que esté animada y eso porque, si estás triste y mal, pues te pones siempre cosas oscuras y eso. Pues para ponerte color: un amarillo, rosa, azul claro.

I: ¿Cómo te imaginas a Morris físicamente?

S3: Pues un hombre normal, que sea normal: con su gorro, su pelo... Normal.

I: Te lo imaginas como en el corto, ¿no?

S3: Sí.

I: Hay quienes le han puesto otro físico. Y a la dama, ¿cómo te la imaginas?

S3: Pues yo a la dama me la imaginaría rubia.

I: Era morena, ¿no?

S3: Sí.

I: ¿Y cómo?

S3: Alta, delgada.

I: ¿Cómo vestiría?

S3: Con colores llamativos.

I: O sea, que no tiene la misma vestimenta que en el corto.

S3: No.

I: Y, ¿con qué iría vestida?

S3: Pues con un vestido que llame la atención.

I: ¿De qué color?

S3: Pues yo lo pondría azul y amarillo.

I: ¿Por qué?

S3: Porque pues llama la atención. Y algo rosa fluorescente, para que llame más la atención.

I: Vale. ¿Qué pasará luego? Después de tu diálogo.

S3: Pues es cuando ya se va para la biblioteca.

I: Ya, pero, ¿qué imaginas?

S3: Pues que seguiría a un sitio donde le enseñen a encontrar la felicidad.

I: ¿Podrían vivir alguna aventura?

S3: Sí.

I: ¿Se te ocurre alguna? ¿Cuál?

S3: No sé, ahora mismo no se me ocurre ninguna aventura.

I: Intenta pensarlo. ¿Cuál podría ser?

S3: El camino.

I: ¿Qué pasaría en él?

S3: Porque, si llueve, un día hace calor o hace mucho aire y eso, pues la aventura iba salvándote e intentando buscándote comida, y entonces la aventura, a lo mejor, es chula.

I: Y, ¿se te ocurre meter algún personaje fantástico?

S3: No sé, un animal mezclado, que vuele pero, a lo mejor, que sea un perro que vuele.

I: Muy bien. ¿Qué haría ese perro?

S3: Pues indicar el camino.

I: ¿Porque él no lo sabe?

S3: No, no sabe el camino, porque puede haber demasiados caminos y no sabe cuál coger.

I: ¿Te suena eso a alguna historia? ¿Te has inspirado en algo o te ha venido a la cabeza?

S3: En *El Mago de Oz*.

I: Por ejemplo. También *Alicia en el país de las maravillas* tiene varios caminos.

S3: Sí.

I: Entonces, no sabría el camino. Habría varios y este perro le indicaría.

S3: Sí.

I: ¿Este perro no tiene a nadie alrededor?

S3: No, pero que tiene muchos poderes el perro.

I: ¡Caray con el perro! (Reímos) Cuéntame algo.

S3: Pues, cuando llueve, pues que cuando lo conoce, que se convirtiera en un paraguas, para que le cubriera.

I: Muy bien.

S3: O que, en vez de cómo hace el perro, que hace caca, pues hace caca de hamburguesa.

I: Le vendría bien para alimentarse.

S3: Sí. Y cuando llueve, que le dé un vaso, que coja agua y sea potable el agua.

I: Muy bien.

S3: Y no sé qué más.

I: No, si ya con el perro... (Reímos) ¿Crees que tendría enemigos el perro?

S3: No sé, puede que sí, algún otro animal que quiera comérselo.

I: Claro. ¿Cuál podría ser y cómo podría ser? ¿Mezcla de qué dos animales ese enemigo?

S3: Entre un perro salvaje...

I: ¡Venga!

S3: ... y un lobo.

I: Podría ser. Ellos también tendrían poderes entonces.

S3: Sí.

I: ¿Cuáles?

S3: Que se transformaran en humanos que puedan matar y hacer cosas. Y, en vez de como el perro, que haga hamburguesas, que haga armas.

I: ¡Almas!

S3: Armas, para matarlo.

I: Vale. ¿Tú juegas a algún videojuego?

S3: No.

I: Vale. Eso te ha venido...

S3: ... a la cabeza ahora mismo.

I: Sí. ¿Crees que la dama podrá volver a la biblioteca algún día? ¿Qué crees que ocurre con esa dama?

S3: Pues yo creo que era en un sueño que estaban. Yo creo que era un sueño donde vuelve a su sueño y, si vuelve a tener otro accidente como ese, pues volverá.

I: O sea, que tú no te planteas lo que le pasa a la dama porque piensas que es un sueño y que eso desaparece. Es algo que él...

S3: Sí.

I: Uno más. No piensas que haya muerto, ni que acabe su ciclo de vida, ni nada de eso.

S3: No.

I: Y, ¿qué pasará con los libros que le acompañan a la dama? Porque van volando con ella.

S3: Pues que podrían ser globos que tendría ella a mano en el día ese del accidente.

I: También puede ser como le pasaba a la protagonista de *El Mago de Oz*, es decir, que soñaba con personajes reales. Podría ser también alguien que conoce en la vida real, ¿no?

S3: Sí, puede ser. Puede ser que sea su familia.

I: Y que son globos en vez de libros, como dices. Pero, ¿globos el día del accidente? No entiendo.

S3: Pues que iba tranquilamente, que llevaba globos, iba con su madre y su hermano, a lo mejor.

I: ¿Morris?

S3: No, la dama.

I: ¡Ah!

S3: Y, entonces, ocurre el accidente y, como va a un sitio donde es imaginativo todo, pues se convierten en libros voladores.

I: Vale. Entonces, ¿crees que con los libros se puede hacer feliz a una persona?

S3: Sí.

I: Es una de tus frases, ¿por qué?

S3: Porque un libro te puede enseñar a querer a una persona, a entenderla, a no meterte con ella por tal cosa que haya pasado en ese libro, como el libro de... el que leímos que era de *August* o algo así que, como había tenido cosas y eso porque no había nacido bien, se metían con él.

I: Muy bien. ¿Hay algo que te guste más que un libro? La verdad.

S3: (Riendo) El móvil.

I: Por ejemplo. ¿Por qué?

S3: Porque me gusta mucho la tecnología.

I: Y, ¿te hace más feliz quizá que un libro? Sinceramente.

S3: Sí.

I: ¿Por qué?

S3: Porque no utilizo tanto el libro como el móvil.

I: Y, ¿para qué utilizas el móvil?

S3: Pues lo utilizo para hablar con gente, mis amigos y mi familia, y para las fotos, para aplicaciones como *Instagram*.

I: Te mantiene en contacto con la gente que quieres, ¿no?

S3: Sí.

I: Y por eso te gusta más y te hace más feliz. Una frase muy bonita que has puesto aquí: "La felicidad está en nuestros corazones".

S3: Sí.

I: ¿Cómo crees que se encuentra la felicidad?

S3: Pues intentando siendo feliz. Sí, porque...

I: Sí, pero, ¿cómo se encuentra? ¿Cómo puedo intentarlo?

S3: Porque si tú estás siempre peleándote con alguien, no estás bien con tu familia o estás teniendo problemas, pues no creo que encuentres la felicidad. Ahora, si estás con tu familia, que te ayuda, que te apoya, pues entonces ya ahí ya te ayudaría a encontrarla.

I: Vale. ¿Cómo podría terminar esta posible aventura que hemos empezado? La del perro y el lobo.

S3: Sí.

I: ¿Qué puede pasar al final?

S3: Pues que yo creo que, al final, el lobo se encontraría con el perro y, al final, el que se hace más fuerte y eso es el perro, que ya acabaría con todos y, al final, cuando él se tiene que ir, el perro le acompaña y es como si fuese un perro normal, y se quedaría con el perro.

I: Pero eso en el sueño. Una vez se despierte, ya todo...

S3: No. Y ahora, cuando se levante del sueño, le regalan un perro.

I: ¡Ah!

S3: Y le pone el nombre del perro.

I: ¿Cuál sería?

S3: Toby.

I: ¿Has visto *Crepúsculo*?

S3: Sí.

I: Puede que tenga un poquito también de *Crepúsculo*, ¿verdad?

S3: Sí.

I: Dime sinceramente, Patricia, ¿hay algo que tengas en tu mente de todo lo que has escrito y digas: “Seño, yo también imaginé a tal persona de esta manera, o imaginé esto, por eso lo puse”? ¿Algo que no te haya preguntado? Algunos compañeros me han dicho: “Seño, no me has preguntado esto y yo lo hice por este motivo”, o: “Escribí esto por esto otro”.

S3: Sí, lo de “La felicidad está en nuestros corazones”, que lo saqué de una poesía que me gustaba a mí mucho.

I: ¡Qué guay!

S3: Y lo saqué de ahí. Y mi madre siempre me lo decía, que la felicidad siempre está en nuestros corazones. Mi madre siempre me lo decía. Igual que, una vez, la seño M.C. me parece que dijo: “La magia no existe”, no sé qué, y yo se lo dije a mi madre, y mi madre me dijo: “La magia existe si tú crees en ella y está en tu corazón”. Y, entonces, de eso saqué la felicidad.

I: Es verdad, tienes razón.

S3: Mi madre siempre me lo dice.

I: Es muy bonita. ¿Sabes el autor?

S3: Gloria Fuertes.

I: ¿Estás segura?

S3: Sí, pero no me acuerdo ahora.

I: No pasa nada. Pero, ¿crees que es ella?

S3: Sí, estoy segura de que era ella.

I: Vale, lo dejamos aquí, ¿vale?

S3: Vale.

Autoevaluación y análisis narrativo S4

I: Sergio, dime, ¿qué te están pareciendo todas las actividades que hemos hecho hasta el momento?

S4: Bien.

I: ¿Por qué?

S4: A mí me parece bien porque yo no sabía que podía escribir esto.

I: (Sonríe) ¿Qué te ha costado más trabajo hasta el

momento?

S4: Pues lo primero fue inventarme de qué lo iba a hacer, porque es lo que más me costó porque había muchas cosas. La primera idea que tuve fue una de que los animales mitológicos existiesen, pero al final me decidí esta, y ya está.

I: Entonces lo que más te ha costado trabajo ha sido la historia. Y, ¿crees que podías haber solucionado esa dificultad de alguna manera?

S4: Pensarlo mucho para decidir cuál iba a ser de lo que lo iba a escribir.

I: Y, ¿de qué iba la de animales mitológicos?

S4: Pues que existían los animales mitológicos, entonces, yo podía hacer distintas cosas que ahora en la vida real no se pueden hacer como, por ejemplo, subirme en un árbol superalto y ver el horizonte encima de un pegaso, y vivir grandes aventuras con los animales, vaya.

I: ¿Por algo que has visto, algún videojuego?

S4: No. De animales mitológicos, que yo sepa, no he visto ninguno.

I: ¿Es algo que siempre te ha gustado, simplemente?

S4: Sí.

I: Pero, ¿no sabes de dónde te viene esa curiosidad?

S4: De un juego que tenía en la *tablet* hace mucho tiempo, cuando era pequeño.

I: Claro. ¿Te acuerdas del nombre?

S4: No, pero era como un *Jurassic Park*, pero con animales mitológicos.

I: Ah. ¿Qué es lo que más te ha gustado de lo que hemos hecho hasta el momento?

S4: Esto, lo de...

I: ¿La historia?

S4: Sí, la historia.

I: Y, ¿crees que podrías haberte esforzado más?

S4: Sí, siempre me podría haber esforzado más.

I: Si hicieras nuevamente la tarea, ¿cambiarías algo o lo harías de otra manera?

S4: Yo lo alargaría un poco más: Que el rey dijera algo, que al principio no le gustaba la idea pero, después, le iba pareciendo mejor.

I: Vale, y, ¿te han ayudado o la has escrito tú solo?

S4: Yo la idea la tenía en la mente, y mi padre me ayudó a redactarla un poco. Yo tenía ya la idea de lo que iba a hacer.

I: De acuerdo. Dinos de qué trata la historia.

S4: Pues trata de que me llevan unos libros volando a una ciudad en la que los libros escritos en hojas desaparecen, se meten en una máquina y salen en libros digitales. Entonces, los libros... Yo iba paseando por la ciudad, había grandes árboles porque no se usaba el papel, grandes edificios porque estaba ya todo mejor desarrollado. Entonces, yo iba caminando por la ciudad y me encontré un libro que no era digitalizado, estaba hecho a hojas, que se había perdido. Entonces, yo lo recogí, lo leí y me di cuenta de que estaban bien las nuevas tecnologías, pero leer un libro con el olor de las páginas, el sonido al pasarlas y eso, era una sensación mágica. Entonces, yo vi un banco en el que me senté en él, empecé a leerlo y justo vi una chica de melena morena paseando a su perro, y yo decidí ir a saludarla, y yo le dije que qué perro más bonito tenía y que cuál era su nombre, y ella me dijo que se llamaba Nico, y yo le dije que estaba bien, pero yo en mi casa no tenía animales. Yo siempre he querido tener un gato, pero era una responsabilidad que yo no podía tener, vaya. Entonces, yo decidí conocerla más. Y yo le pregunté que si vivía desde hace mucho tiempo en esa ciudad, y ella me dijo que sí, que nació allí y que, desde ese momento en el que estaba ahí, no viajó a otro sitio. Y ella me preguntó de dónde era yo, y yo le dije que era de un sitio muy lejano en el que todavía existían los libros hechos a papel. Yo, al decirle eso, me di... Se le cambió la cara porque en esa... no existían los libros, y me dijo que en esa ciudad los libros escritos estaban prohibidos y yo, en ese momento, escondí el libro que me había encontrado y le pregunté su nombre, y ella me dijo que se llamaba susurrando Elsa y yo le dije que yo me llamo Sergio, un placer. Después de un rato de conversación, se venía la noche y Elsa tenía que irse, y yo decidí acompañarla hasta su casa.

I: No hace falta que sea tan exacto, no te preocupes.

S4: Vale. Me di cuenta de que... (Brevísima interrupción de un profesor)

I: Sigue, sigue.

S4: Sí. Me di cuenta de que vivía bastante lejos, entonces, yo le dije... Y me preguntó que si yo tenía

un sitio en el que dormir esa noche, y yo le dije que no. Entonces, ella me señaló su establo, en el que ella tenía de su familia, y me dijo que yo fuera al establo a dormir y, por suerte, en ese establo solo estaba el perro Tico y un caballo.

I: Tico, no Nico.

S4: Tico, Tico.

I: Vale. Es que tenía dudas porque en un sitio pone Nico y en otro Tico. Es Tico, ¿no?

S4: Tico, Tico. Yo le dije: "Muchas gracias", porque me ha dado un sitio para dormir. Me dijo que solo esa noche podía dormir allí, que después ya me tenía que buscar yo un sitio. Entonces, ya se hizo la mañana. Elsa vino al establo y yo estaba dormido, y Elsa me vio el libro que tenía, el que me encontré en la ciudad, y me dijo que qué hacía con eso, que eso estaba prohibido. Yo me desperté y yo le dije que no era mío el libro, que me lo encontré en la ciudad. Entonces, ella me dijo que si lo podía ver. Yo se lo ofrecí, pero ella no lo tocó, solo lo veía. Entonces, ella lo decidió coger y lo empezó a leer. Y el libro le gustó mucho, y que iba a hablar con el rey para que le intentara convencer de que metieran los libros escritos en esa ciudad. Entonces, yo le dije que no porque el rey le iba a castigar porque era ilegal eso, y ella me dijo riéndose que no porque el rey era su padre y que no le iba a hacer nada. Entonces yo, sorprendido de lo que había pasado porque no me enteraba de nada, fuimos al castillo del rey, el rey se lo... O sea, la hija del rey se lo dijo al rey y al rey le pareció bien, y ya los libros existieron en esa ciudad.

I: ¿En qué historias te has inspirado?

S4: En ninguna, en el corto que tú nos enviaste.

I: ¿No te has inspirado, por ejemplo...?

S4: Que me gusta mucho la tecnología y por eso lo he hecho de eso.

I: ¿Ni en *El mago de Oz*, ni en *El Viaje al centro de la Tierra* que has mencionado?

S4: Sí, solo por el libro, que no se me ocurría ninguno y ya está, ese título he puesto.

I: Y, ¿cuál es el tema principal de esta historia?

S4: Pues la tecnología, los libros tecnológicos.

I: Y, ¿qué mensaje transmite?

S4: Pues que las cosas tecnológicas están bien, pero

nada se compara a los libros que están escritos.

I: Impresos.

S4: Sí, que están escritos a mano.

I: ¿Nos quiere convencer de algo?

S4: Creo que no.

I: ¿No quiere convencer de lo último que has dicho?

S4: ¿De que la tecnología está bien, pero tener un libro escrito a mano es una sensación mágica?

I: Sí, o algo así.

S4: Bueno, sí, puede. Creo que sí.

I: Si fuera un anuncio, ¿qué vendería?

S4: Pues, o libros tecnológicos, o libros escritos a mano.

I: En este caso, ¿qué sería?

S4: Libros tecnológicos, ¿no?

I: No sé, como quieres convencer de lo contrario, supuse que serían los escritos a mano.

S4: Bueno, sí, podría.

I: Te entiendo pero, ¿entiendes lo que quiero decir?

S4: Sí, sí, sí. Que como yo estoy intentando hacer que los libros escritos vuelvan, pues eso.

I: Se supone que por eso. ¿Cuál podría ser su eslogan? El que se te ocurra, Sergio.

S4: “Cada página, una sensación”, como en el fútbol.

I: Está guay, muy bien. (Reímos) ¿Qué tipo de personajes aparecen en tu historia?

S4: Yo, que soy el protagonista, una chica que me encontré llamada Elsa, y su perro. Y el rey, que no habla.

I: Muy bien. ¿Son reales o imaginarios?

S4: Un perro existe, y un caballo. Y una chica, también. Sí, yo creo que sí.

I: Y, los protagonistas, ¿quiénes son?

S4: Yo creo que solo yo y la chica.

I: Sí. Es más, a quienes no quieres como protagonistas ni siquiera les pones nombre, ¿te has dado cuenta? El caballo, el rey, ¿sabes?

S4: Sí.

I: ¿Qué papel tiene cada uno de ellos? Vamos a ir paso a paso. Por ejemplo, ¿qué papel desempeñas ahí?

S4: El que se muda a esa ciudad nuevo, claro.

I: Pero, no se muda.

S4: Sí, porque dice que yo, después de todo lo ocurrido, decidí quedarme a vivir aquí y disfrutar.

I: Ah, bueno, creía que era al principio que te habías

mudado. Vale, pero, ¿qué papel desempeñas en esa aventura? ¿Qué haces en la historia?

S4: Vivir aventuras, descubrir el mundo ese, que no es mío.

I: Vale. Y, ¿qué hace Elsa?

S4: Elsa es la que... como la guía mía en ese mundo. Ella me guía por los sitios, me da un sitio para dormir y eso.

I: Vale. Dime, por ejemplo, Tico.

S4: Tico es el acompañante de Elsa. No hace mucho más en la historia.

I: ¿Y el rey?

S4: Pues tampoco.

I: Tampoco hace demasiado en la historia.

S4: Ni siquiera tiene nombre, o sea, que...

I: No has puesto ningún personaje cómico. ¿Cuál elegirías como personaje cómico?

S4: ¿Cómico? ¿A qué te refieres?

I: A humorístico, a gracioso de vez en cuando. ¿Cuál elegirías?

S4: Pues yo con Elsa, yendo para su casa, un payaso que nos está siguiendo dando por saco, intentando hacernos reír, diciendo chistes malos. (El **S4** ríe)

I: Pero, de los cuatro que hemos nombrado, ¿no pondrías a nadie para que hiciera el papel humorístico? ¿Meterías otro: un payaso?

S4: Pues el rey mismo, el padre de la chica.

I: Fíjate qué curioso: No se te ha ocurrido el perro, por ejemplo.

S4: El perro, ¿qué va a hacer?, ¿hacer la croqueta por el suelo? (Reímos)

I: Seguimos. Dime, por ejemplo: Presentas a tu libro, al libro que te encuentras, como una criatura animada, como aparecía en el corto, como si fuera un personaje más, ¿por qué?

S4: Pues porque, no sé, me parece bien. Esta historia está guapa, en verdad.

I: ¿Entiendes la pregunta? ¿El libro que te encuentras y ocultas es un personaje más en la historia, o es un objeto?

S4: No, es un libro.

I: Es un objeto, ¿verdad?

S4: Sí, no está vivo.

I: No está vivo. Dime elementos reales e imaginarios. Reales son casi todos, como hemos dicho. Dime

alguno imaginario, por favor.

S4: Que haya grandes árboles porque eso, un poco, la verdad.

I: Sí, puede ser. ¿Crees que has metido alguno imaginario?

S4: Creo que no.

I: Yo también, por eso te lo quería preguntar, porque vosotros conocéis mejor vuestras historias de lo que yo percibo. ¿Cuáles son los diferentes escenarios donde se desarrolla la acción?

S4: Pues, el primero, en el que los libros se meten en la máquina. Después, yo caminando por la ciudad. Después, cuando me siento en el banco. Cuando Elsa viene. Bueno, eso no es un plano pero, cuando Elsa viene y el camino que hay hasta su casa. En su casa, yo durmiendo en el establo, yendo para el castillo y en el castillo.

I: Muy bien. En la ciudad me has dicho que se transforman los libros. ¿Qué ocurre en el banco? ¿Me lo has dicho?

S4: Sí, pues yo lo estaba leyendo y miré para arriba y había una chica.

I: Perfecto, pero para arriba te refieres...

S4: Sí, que estaba en el suelo y lo subí para arriba la mirada.

I: Vale. El establo, que hemos dicho, donde tú...

S4: Donde yo dormía, con un caballo y el perro.

I: Muy bien. Y luego, el castillo donde...

S4: Estaba el rey.

I: Fuiste a convencer al rey, vale. ¿Crees que la ciudad podría considerarse un personaje en sí misma, la ciudad en sí? ¿Hace algo para que pienses que puede ser un personaje? ¿Tiene vida propia?

S4: No.

I: En este caso, no. Y, ¿por qué?

S4: No sé, porque la ciudad no tiene ningún papel en la historia.

I: Sí. ¿Qué desean los protagonistas?

S4: Pues que los libros escritos a mano existan.

I: Muy bien. Y, ¿qué se lo impide?

S4: Pues la ley, que dice que los libros escritos son ilegales. Y, por eso, vamos a convencer al rey.

I: ¿Quién ha redactado la ley?

S4: El rey.

I: El rey, ¿no? ¿Qué cualidades caracterizan a los

protagonistas? Por ejemplo, Sergio, ¿cómo es?

S4: Pues...

I: Es un niño, ¿cómo? ¿Cómo lo ves? ¿Con qué cualidades? O, si te ves reflejado en él, dime qué cualidades crees que puedes tener.

S4: ¿Buena persona?

I: ¿Tú le ves buena persona? ¿Por qué? Dime: "Es así por esto".

S4: Yo creo que es buena gente, porque yo no soy como cualquier persona: que le enseño el libro para decirle que lo tengo y ella no y, después, me lo quedo. No, yo se lo ofrecí para que lo vea.

I: Vale, ¿qué más?

S4: Yo le animé, o sea, animé de animar, ¿vale?

I: Sí, te entiendo perfectamente.

S4: Es que no sé cómo decirlo. Yo le animé a que vayamos a convencer al rey para que existan los libros a mano.

I: Vale. Por tanto, ¿te definirías como emprendedor, por decirlo de alguna manera?

S4: No sé lo que significa.

I: Ya, es que he utilizado una palabra un poco complicada: Que tomas la iniciativa. O, ¿cómo lo dirías?

S4: A mí eso en la vida real me cuesta, pero aquí, como que no.

I: ¿Sueles tomar la iniciativa normalmente?

S4: Hay veces que sí, pero hay más veces que no.

I: ¿Alguna cualidad más que reconozcas en la historia?

S4: ¿Curioso?

I: Muy bien.

S4: Porque me recogí a ver al libro, y me lo estuve leyendo y eso.

I: Sí. También eres sociable, ¿no?

S4: Sí.

I: Porque fuiste el primero que hablaste.

S4: Sí, y eso en la vida real sí, soy también sociable, porque sí.

I: ¿Por qué?

S4: Porque siempre tengo muchos amigos, ¿sabes?

I: ¡Claro! Dime: Elsa, ¿cómo es aquí, en esta historia?

S4: Pues amigable también porque, si no, no se acercaría a mí, ¿sabes?, en plan: "¡Sh, fuera!"

I: Es cierto, ¿qué más?

S4: No sé, no se me ocurre nada más de la chica.
I: No pasa nada. No te voy a preguntar de los otros personajes porque...
S4: No tienen nada.
I: ¿Cuándo sucede la historia?
S4: Pues cuando voy a esa ciudad, y ya empieza la historia.
I: Quiero decir, ¿en el presente, pasado o futuro?
S4: Del presente.
I: O sea, en la actualidad, ¿no?
S4: Sí, porque hay bastante tecnología.
I: Vamos a ver el inicio, el nudo y el desenlace, ¿vale?
S4: Vale.
I: Dime, el inicio, ¿hasta dónde iría más o menos? Desde que empezamos la historia...
S4: Desde cuando... Sí, desde que empezamos hasta donde estaba en el banco... No, desde el inicio hasta cuando empieza la historia hasta cuando me encuentro el libro. Y ya, a partir de ahí, ya empieza... Me voy al banco, viene la chica y todo eso.
I: Vale. Entonces, ¿el nudo sería desde que estás en el banco?
S4: Sí, o desde el banco, desde el inicio hasta el banco.
I: Por eso digo.
S4: El inicio de la historia y cuando viene la chica hasta...
I: O sea, cuando viene la chica empieza el nudo.
S4: Sí, y que termina el nudo cuando... O sea, empieza cuando viene la chica, y cuando la chica ve que tengo ya, que estoy dormido y ella me ve el libro, pues eso ya sería más del libro, de cuando me ve el libro para el final. Eso yo creo que sería el final.
I: El desenlace.
S4: Sí.
I: Vale. Ahora te pregunto para ver si se me ha escapado algo. ¿Cómo sería esa máquina que convierte los libros impresos en digitales?
S4: Pues sería... Sí, sí... como una máquina grande que tiene aquí dos tubos que giran con una cinta que los va llevando. Se ponen los libros ahí, se meten ahí con unas de estas que tienen, unas cortinillas para que no se vea. Se meten, salen... Después de la cinta, salen por otras cortinillas, y ya salen libros digitales.
I: Es como una especie de cinta que nos encontramos en aeropuertos.

S4: Sí, para las maletas. En eso me fijé.
I: Sí. ¿Qué pasaría luego con los libros impresos? ¿Saldrían en formato digital directamente?
S4: Impreso, ¿qué es? Sí, salen de la máquina ya hechos como un móvil con letra.
I: Ah, vale. Como en *Amazon*, por ejemplo.
S4: Sí, los libros que solo son de letras.
I: Vale. Y, ¿cuáles te gustan más de los dos: los impresos o los digitales? Sinceramente.
S4: Yo creo que los digitales.
I: ¿Por qué?
S4: Pues porque, no sé, me gustan más. Porque tú puedes ver un libro por Internet y le puedes hacer la letra grande, no que los chicos hay veces que te tienes que dejar los ojos para ver la letra. (Reímos)
I: Oye, ¿qué sensaciones te produce un libro de papel? Me has dicho algunas.
S4: Sí: el olor, el sonido de al pasar la página. Ese sonido me encanta.
I: Sí. ¿Cómo es el olor de sus páginas?
S4: Pues, no sé, un olor a papel, a árbol, a vida.
I: Vale. Y el tacto del papel, ¿cómo es?
S4: Suave.
I: ¿Y el sonido de sus hojas al pasar?
S4: Superbonito, en verdad. No sé, pero no sé qué le pasa a ese papel, pero a mí me gusta, en verdad.
I: Sí. Tu ciudad es imaginaria.
S4: Sí.
I: Pero, ¿se llama de alguna manera, tiene nombre?
S4: No, no sale el nombre.
I: Ni se te ha ocurrido ninguno, ¿verdad? Ni se te ocurre ahora nada.
S4: (Pensando) Espérate que, a lo mejor, me sale un nombre. No, es que ese nombre como que no. (El **S4** sigue pensando)
I: Si no has pensado...
S4: Librópolis.
I: ¿Sí? No está mal.
S4: Librópolis.
I: Vale. Por *Gamepolis*, ¿no? (Sonríe)
S4: Bueno, sí.
I: ¿Viviría mucha gente allí?
S4: Pues sí, y sobre todo cuando ya el rey haga los libros escritos a mano, que ya habrán tiendas de libros digitales y libros de... escritos. Entonces, ya

vendría más gente.

I: Y, ¿cómo es el banco donde te sentaste?

S4: Era un banco de madera, con distintas franjas de madera de distintos colores.

I: O sea, normal, ¿no?

S4: Sí.

I: Claro, como había tantos árboles, era más de madera que de otro material. ¿Pasó alguien por ahí antes que Elsa?

S4: No, no salió nada.

I: ¿Estaban las calles desiertas, vacías?

S4: Sí, están vacías.

I: ¿Por qué?

S4: Porque supongo que estaría la gente en la casa leyendo los libros digitales todo viciados ahí, jajaja.

I: ¿Cómo eran sus habitantes? ¿Humanos todos?

S4: Sí, bueno, un perro es un perro, y un caballo.

I: Entonces, tú las imaginas como las de hoy día.

S4: Sí.

I: ¿Te metes en la ciudad como el aventurero del libro *Viaje al centro de la Tierra*, o simplemente es una comparación que utilizas por nombrar algo?

S4: Sí, por nombrar algo, porque no se me ocurría ningún título y digo: "Pues, ese mismo".

I: ¿Ese es el título de la historia: *Viaje al centro de la Tierra*?

S4: No, es el nombre del libro que me encuentro.

I: Ah. ¿Ese libro lo tienes en casa?

S4: No, pero el primero que se me vino a la cabeza.

I: Vale. Bueno, no sabes cómo se llama el aventurero de este libro, de *Viaje al centro de la Tierra*. No lo has leído ni conoces el videojuego, ¿verdad?

S4: No.

I: ¿Es una historia dentro de otra? ¿Se puede decir que tú, por ejemplo, estás en un mundo y te metes en otro?

S4: Sí, porque yo, al principio, estaba en mi ciudad tranquilo y, después, voy a esa, que es esa.

I: ¿O te metes a través del libro? ¿Cómo lo haces?

S4: No, yo estoy en mi ciudad y, después, unos libros me llevan volando a esa ciudad, que es la de ahí.

I: Muy bien. Entonces, ¿cómo se unen los dos mundos que muestras: el de Elsa y el tuyo?

S4: Pues el mío lo veo con más libros escritos a mano y, el suyo, más digitalizado.

I: Entonces, llegaste allí porque te llevó el escuadrón de libros voladores. ¿Te llevan allí con algún motivo o para que hagas algo?

S4: Sí, porque los libros saben que me gusta el tema de la tecnología, y deciden llevarme a un sitio en el que, más o menos, hay bastante tecnología, que es lo que a mí me gusta.

I: A lo mejor, los libros perseguían algo también llevándote allí, ¿no?

S4: No lo sé.

I: Ten en cuenta que te llevan libros impresos. Es como si te estuvieran pidiendo algo, ¿verdad?

S4: Sí, que me están pidiendo que, en ese sitio en el que solo hay libros digitales, yo intente que haya de los dos para que sientan lo mismo que sentimos los de mi mundo al leer libros de papel.

I: Pero, ¿te dejan allí y se van?

S4: Sí, me dejan. Ellos se van al mundo ese y ya me dejan allí.

I: Quizá, porque ellos sospechaban todo lo que había allí, y pensaron: "Como no nos vayamos, nos convierten..."

S4: En libros digitales.

I: ¿Por qué la protagonista se llama Elsa y su perro Tico? Es decir, ¿en qué te has inspirado?

S4: Tico, por lo primero que se me vino a la cabeza. Y Elsa, porque *Frozen* me gusta.

I: Cuando acompañabas a Elsa a su casa, ¿cambió el paisaje? Es decir...

S4: Sí. Después de un paisaje de ciudad, con muchos edificios grandes, pasamos por un bosque de árboles gigantes y llegamos a su casa, que está bastante apartada, que sería el castillo del rey.

I: Vale, pero no viste el castillo.

S4: No, estaba como en otra parte del campo suyo.

I: Vale. Y, ¿qué te explicó Elsa sobre su ciudad?

S4: Pues que era una ciudad en la que los libros estaban prohibidos, que había edificios muy grandes porque estaba todo digitalizado, los árboles también, porque no había libros de papel y...

I: ¿Algo más?

S4: No.

I: Y, ¿qué comerían?

S4: Pues comida.

I: Normal, ¿verdad?, porque al ser humanos.

S4: Sí, cogen las manzanas de los árboles, por eso tienen árboles tan grandes.

I: Claro, es que me ha llamado la atención que no hayas nombrado en ningún momento la comida porque ha pasado mucho tiempo en la historia. ¿Cómo sería la familia de Elsa?

S4: Bastante rica, porque es el rey.

I: ¿Y el número de miembros? Es decir, ¿cuántos serían? ¿Te imaginas algo?

S4: No sé. Tendría Elsa un hermano pequeño.

I: No lo sé.

S4: Porque, si ella es la princesa, tiene que haber alguien más pequeño porque, si no, tendría que ser un hermano más pequeño. Si no, sería el hermano el príncipe, o la princesa, o lo que sea.

I: O sea, que es la princesa. ¿Lo dices aquí?

S4: No, creo que no.

I: Por eso te pregunto. Entonces, ella es la princesa, se supone que la heredera. Y tiene un hermano menor.

S4: Sí.

I: Vale. ¿Elsa conocía la existencia de otros mundos?

S4: No, porque nunca había viajado. Dice en la historia que nunca había viajado de ese sitio.

I: Pero, ¿crees que se podría viajar en ese país?

S4: Sí, porque los mismos libros que me llevaron podrían llevar a ellos los libros digitales a otro sitio.

I: Pero, si se viajaba, se conocía la existencia de otros libros que Elsa no conocía.

S4: Intentarían combatir para que los libros a papel intentaran que sea todo de papel y los digitales que sean todos digitales.

I: Ahí va. Entonces, ¿tú crees que se podría viajar? Porque desconocían todo eso.

S4: Yo creo que no se podría viajar, pero por eso los libros me han llevado para allá, para que haya... esté compensado, no haya solo libros digitales.

I: Que, a lo mejor, se podría, pero intentaban que no ocurriera, que no se produjese para que no se conociese otra realidad.

S4: Y por eso me llevaron allí.

I: ¿Por qué le mentiste a Elsa cuando te preguntó por el libro?

S4: Pues porque no quería que se lo dijera al rey y que me castigase a mí.

I: Creo que todavía no sabías lo del rey. Tengo aquí la fotocopia, a ver si lo encontramos.

S4: Aquí, empieza ya aquí, y yo creo que...

I: Desde una frase antes ¿Tú qué haces con ese libro? Los libros están prohibidos. Tranquila, lo encontré tirado en el suelo. El libro no es mío.

S4: Es que, si eso, no sería mentir. No es mío, me lo encontré.

I: ¡Ah! Es verdad, me has dicho antes que te lo encontraste. Había interpretado otra cosa al leerlo. No le mentiste, le dijiste la verdad. Y, ¿cómo crees que llegó ese libro ahí?

S4: Porque se perdió. Iban todos los libros muy... que no cabían por la máquina. Entonces, iban todos brutos y echaron a ese, que era pequeñito. Lo echaron y se metieron ya todos, y llegó a esa ciudad.

I: Y, ¿qué crees que pasaba si descubrían algún libro impreso?

S4: Pues que yo creo que llamarían al rey y que el rey lo llevaría a la máquina para que se convirtiera en libro digital.

I: Vale, ¿cómo te imaginas al rey?

S4: Pues con barba, una corona brillante.

I: Como normalmente nos lo suelen mostrar.

S4: Sí.

I: ¿Por qué crees que decidió prohibir los libros?

S4: Porque yo creo que sería para cambiar, porque en todas las ciudades hay libros y en esa han puesto solo libros digitalizados para que se diferenciaron de las otras, para destacar.

I: ¿Dónde os quedasteis a vivir al final del todo?

S4: Creo que no lo pone.

I: No, no lo pone, por eso te pregunto.

S4: No, pone que decidí a quedarme a vivir. Pues yo supongo que me iría a algún piso que haya.

I: ¿Y tu familia? ¿Ya no la verías más?

S4: Yo le dije a mi padre, que es el que lo estaba redactando. Que me dijeron que no la alargara más porque, si no, ya sería demasiado.

I: Claro.

S4: Entonces, yo quería poner que llamaría a mi ciudad para que el escuadrón de libros nos llevaran a toda mi familia allí, y que nos quedáramos a vivir allí.

I: Ah, pobrecilla familia. Ahora, ¿qué hace allí? (Reímos)

S4: Yo todo perdido ahí.

I: Está bien, porque tú estarías con la princesa. ¿Cómo podrías volver a tu mundo, a visitarla, si tu familia se quedase aquí?

S4: Pues, hago “fiu” (El **S4** imita un silbido) y llamo a todos los libros y, ¡venga! (Reímos)

I: ¿Con un silbido, sí?

S4: Sí, que no sé hacerlo, pero solo “fiu”, pero con este no.

I: ¿Cómo piensas que acabará el cuento?

S4: Pues que toda mi familia se va para allá, todos vivimos ahí. Comemos con la princesa, que nos invita por haber vivido esa aventura con ella, y ya está. Comemos y ya está.

I: ¿Y hay algo de la historia que no te haya preguntado y querías contarme?

S4: Que por qué decidí encontrarme un libro en la ciudad.

I: Venga, dime, ¿por qué?

S4: Yo creo que para que la historia no se quede tan corta, que me salgan más cosas que decir porque, si me imagino que hay un libro en la ciudad, ya podría sacar mil cosas: que me lo quedo, que lo llevo a la máquina, que llegando a la máquina me encuentro un tigre que se había escapado del zoo y viene a por mí... Mil cosas.

I: Muy bien, perfecto. Solo hay una cosa que te pedí y no has hecho. No sé si no te has acordado, si no te has atrevido: Una historia no lineal, que no fuera de principio a fin, sino que empezases en cualquier otro momento de la historia, por ejemplo, a mediados y luego volvieses al pasado y después, otra vez, al futuro.

S4: No, eso creo que no lo he hecho. No, no lo he hecho.

I: Ya. ¿No te has acordado?

S4: No, es que no sabía lo que significaba. Entonces, se lo pregunté a mi madre y a mi padre, y ellos tampoco sabían lo que significaba.

I: ¿Te acuerdas que lo vimos en la sesión? Dijimos: “Hay historias que empiezan en un momento...”

S4: “...y, después, se van al pasado”. Sí, vale, vale. No recuerdo que lo hayas dicho pero, ahora que me lo explicas, sí sé lo que es.

I: Vaya, qué pena. Bueno, pues la próxima vez, si

acaso. Pero me ha encantado. Ha estado superbién.

S4: Gracias.

I: Gracias a ti, digo. Pedazo de historia.

S4: No, gracias a ti porque me has dicho que te gusta.

Autoevaluación y análisis narrativo S5

I: Bueno, Carla, ¿qué te está pareciendo la actividad? La actividad en general, lo que estamos haciendo.

S5: Me gusta.

I: Habla un poquito más alto, por favor. Y, ¿qué te está costando más trabajo o que te ha costado más trabajo hasta ahora de todo lo que hemos hecho?

S5: Nada.

I: ¿No te está costando trabajo nada? Por ejemplo, ¿qué te ha costado más trabajo: el anuncio o la historia?

S5: El anuncio.

I: El anuncio te ha costado más trabajo.

S5: Sí.

I: Vale, por saberlo. ¿Cómo podías haberlo solucionado, los problemas que has tenido con el anuncio?

S5: Tú me has ayudado.

I: Bueno, es cierto. Pero, ¿quizá con mayor organización antes? Porque yo te vi agobiada, ¿recuerdas? A lo mejor, si hubieras empezado a hacerlo un poquito antes... porque luego has hecho una historia muy bonita. ¿Qué es lo que más te ha gustado de todo lo que hemos hecho hasta el momento?

S5: La historia.

I: ¿Por qué?

S5: No sé, es que a mí me gusta hacer cosas de esas.

I: Y, ¿crees que podrías haberte esforzado más?

S5: ¿Sí?

I: Lo que tú pienses: ¿Sí o no? Dímelo.

S5: No, me gusta así.

I: Te gusta así. Pero, ¿crees que podrías haberla hecho mejor incluso?

S5: Sí.

I: ¿Por qué?

S5: Porque también tengo fallos de tildes y eso.

I: ¿Solo por corregirlo, dices, o también por incluir algún otro personaje o alguna otra aventura?

S5: Por corregir.

I: Simplemente por corregir, vale. Si hicieses nuevamente la tarea, ¿cambiarías algo o lo harías de otra manera?

S5: Sí.

I: ¿Qué cambiarías?

S5: Pues la haría más larga.

I: La harías más larga. ¿Qué incluirías?

S5: ¿Más personajes y más escenas?

I: Pregunto, son preguntas simplemente, no tienen una respuesta fija. No preguntes la respuesta, no te agobies. ¿De qué trata la historia? Cuéntala, venga.

S5: De una niña que se llama Martina que llegó a una casa que le guió un hombre en globo, y estuvo unos días, y conoció la casa entera y, cuando pasaron unos días, apareció un hombre que visitaba esa casa días a la semana y se preocupó, porque no encontraba a la mujer que veía hace años.

I: Sigue. Tienes aquí más, ¿eh? (Señalando el reverso de la hoja)

S5: Y hablaron. Martina le explicó todo y el hombre se llevó un recuerdo y le dijo que pudiera venir cuando quiera.

I: Vale, ¿te has inspirado en alguna historia?

S5: No.

I: ¿En nada? Bueno, ¿en el corto quizá?

S5: Sí.

I: Y, ¿tú has leído *Alicia en el país de las maravillas* o te suena haber visto la peli?

S5: No.

I: Y, ¿cuál es su tema principal, el tema de tu historia?

S5: ¿Cómo que el tema?

I: ¿De qué trata principalmente?

S5: De una niña que va a recuperar la ilusión por los libros.

I: Por ejemplo, ese sería el tema, muy bien. ¿Qué mensaje transmite? (El **S5** permanece en silencio) Es decir, ¿nos quiere convencer de algo esta historia?

S5: No.

I: ¿Transmite el mensaje de algo de los libros? Al leerla, piensas: "Pues los libros..."?

S5: No.

I: Si fuera un anuncio, ¿qué vendería? ¿Cuál sería su eslogan?

S5: Un libro.

I: Vendería libros.

S5: Sí.

I: Vale, y, ¿cuál sería su eslogan? Es decir, ¿me podrías decir una frase con la que ese anuncio quisiera vender los libros a través de tu historia?

S5: (Pensando) No sé. ¿Los libros también tienen vida?

I: Los libros también tienen vida, muy bien, que es el mensaje que transmite al fin y al cabo. ¿Qué tipo de personajes aparecen en tu historia? Dime, ¿quiénes son?

S5: Un hombre, una niña y un libro.

I: Vale, ¿cómo se llama el hombre?

S5: Antonio.

I: ¿Y la niña?

S5: Martina.

I: ¿Y el libro?

S5: No tiene nombre.

I: ¿Aparece algún otro personaje?

S5: Libros más chicos y más grandes.

I: Sí. Sin embargo, es muy curioso, ¿por qué no le has puesto nombre a tu libro, al "libro-guía", como le llamas?

S5: Porque no he caído en eso.

I: ¿Son reales o imaginarios estos personajes? Por ejemplo, ¿Martina es real?

S5: No.

I: ¿Ninguno es real? ¿Todos son imaginarios? (El sujeto **S5** asiente con la cabeza) Y, ¿quiénes son los protagonistas?

S5: Martina.

I: ¿Qué papel tiene cada personaje? Es decir, por ejemplo, Martina, ¿qué hace en la historia?

S5: Hace de una niña que ha perdido la ilusión de los libros y quiere recuperarla.

I: Antonio, ¿cuál es su papel en la historia?

S5: De un anciano que siempre va a visitar esa casa.

I: Muy bien. ¿También para recuperar la ilusión?

S5: No, iba para ver a la mujer que había hace dos años, que era como su hija.

I: Vale. Este hombre, ¿estaba viudo o, simplemente, estaba solo?

S5: Sí.

I: ¿Dónde vivía?

S5: En el campo.

I: ¿Cerca de la biblioteca o algo así?

S5: No.

I: Y, ¿cómo descubrió Antonio la existencia de esa biblioteca? ¿Por qué iba hacia allí?

S5: No sé.

I: ¿Te has inspirado en alguna escena del corto?

S5: Yo, cuando estaba haciendo la historia, pensé que es que vio al hombre guiar a la mujer esa y le siguió.

I: ¿Quieres decir que vio al “libro-guía”?

S5: No, que la mujer... Es que cuando, antes de que viniera la mujer que le iba a ver, le guió otra mujer a ese sitio. Entonces, lo vio y le siguió.

I: Ah, era como una cadena, ¿no?

S5: Sí.

I: Es decir, los sucesores les fueron guiando poco a poco hacia allí.

S5: Sí.

I: Y él simplemente iba allí de visita, no iba para recuperar la ilusión ni nada.

S5: No, es que él iba para ver a la mujer.

I: Ya está.

S5: Sí.

I: Porque era como su hija, me has dicho.

S5: Sí.

I: ¿Qué pasó luego con esa mujer? ¿Cómo se llamaba esa mujer?

S5: Carmen.

I: Ahí va, ¿por qué le has puesto nombre a Carmen, que no aparece y, sin embargo, no le has puesto nombre al “libro-guía”?

S5: No sé.

I: ¿Por qué le has puesto nombre a una persona?

S5: Porque el libro no tiene vida, en verdad.

I: En realidad, aquí se nos presentan como criaturas animadas. El “libro-guía” estaba en su hombro, pero es cierto que le has puesto nombre a las personas y no le has puesto a las cosas. Te has basado un poco en la realidad, pero los has presentado como criaturas animadas. ¿Por qué le has puesto nombre?

S5: Porque las personas tienen nombre, ¿no?, y los libros tienen título.

I: Ahí va, pero no le has puesto ni un título. “Libro-guía”, ya te digo.

S5: Es que hay “libros-guía”, ¿no?

I: Sí, pero no sé. (Reímos)

I: Bueno, ¿tiene algún papel Carmen en esta historia?

S5: Muy poco, ¿no?

I: Nada más que se la nombra como una persona que estuvo allí.

S5: Sí.

I: Si tuvieras que encontrar un personaje cómico, es decir, de humor, humorístico, gracioso, ¿a cuál le pondrías ese papel?

S5: Al libro.

I: ¿Al “libro-guía”?

S5: Sí.

I: Vale, ¿por qué los libros se representan como criaturas animadas? ¿Por qué has dado vida a los libros?

S5: Porque me parece más divertido.

I: Dime algún elemento real y algún elemento imaginario.

S5: Las personas.

I: ¿Son reales o imaginarias?

S5: Reales.

I: Vale.

S5: Y los libros no se pueden mover ni eso.

I: Entonces, ¿cómo serían?

S5: Imaginarios.

I: Sí, no tengas miedo a hablar alto, vaya a ser que luego no se escuche. Vamos a pasar a los diferentes escenarios, ¿vale? ¿Cuáles son?

S5: Primero aparece en la entrada de la casa.

I: Vale.

S5: Después en la casa, después en el pasillo para ver la sala, después en la sala donde están los libros que están apagados y eso.

I: Rotos, ¿no?

S5: Sí.

I: Apagados, ¿por qué?

S5: Porque nadie los leía.

I: Y, ¿por qué dices apagados en vez de rotos o lo que sea?

S5: Porque, no sé, porque la sala estaba apagada, y sucia y eso.

I: A oscuras, vale. Había otra sala luego, ¿no?

S5: Sí, la sala donde había comida y eso.

I: No, antes te has dejado otra.

S5: ¿La de los bebés?

I: Ahí va. Y ya, la que has dicho: el sitio secreto. ¿Algo

más?

S5: Y, después, van otra vez a la entrada para hablar con el hombre.

I: De acuerdo. ¿Qué ocurre en cada uno de ellos? Vamos a empezar. ¿Qué pasa en la entrada?

S5: Que Martina se queda mirando la casa.

I: Y, ¿decide entrar?

S5: Sí, porque le ayuda el libro a entrar.

I: ¿Cómo?

S5: Pues se puso en el hombro.

I: ¿Y eso provocó que ella entrase?

S5: Sí.

I: ¿No le dio miedo? (El **S5** niega con la cabeza). Me has dicho que luego había otra sala.

S5: Sí.

I: ¿De qué?

S5: De libros rotos.

I: Bueno, primero estaba la entrada, ¿y después?

S5: El pasillo.

I: El pasillo.

S5: Donde tenía las fotos y eso.

I: Y ahí, ¿qué pasa? Vamos a decir lo que pasa en los diferentes escenarios.

S5: ¿Que se queda mirando la foto?

I: No lo sé, dímelo tú. ¿Se queda mirando la foto? ¿Es la primera vez que llega?

S5: Es que no me acuerdo.

I: Cuando llega, ¿no? (El **S5** asiente con la cabeza) Es tu historia, ¿entiendes lo que te quiero decir? Esto no tiene nada que ver con el corto. Entonces, la primera vez en el pasillo, ¿se queda mirando las fotos?

S5: Sí.

I: ¿Qué es lo que pensaría Martina en ese momento?

S5: Que conoce a ese hombre que le ha traído a este sitio.

I: Vale, porque ese hombre, ¿quién es?

S5: El que estuvo antes en la casa también.

I: Vale, pero, ¿es el mismo del corto o no tiene nada que ver?

S5: Sí.

I: ¿Es el mismo, el señor Morris?

S5: Sí, es que el señor Morris le llevó a ella y ella llevó a la otra persona y así.

I: Vale. Y luego está la sala donde...

S5: Están los libros rotos.

I: Bueno, primero había una con libros únicamente, ¿no?

S5: Sí.

I: Y ahí, ¿qué pasa?

S5: Que ella miró los libros.

I: ¿Y pasa algo más? ¿Cómo se siente Martina en ese momento?

S5: Contenta.

I: Y luego pasamos a la otra sala. ¿Qué había en la otra sala?

S5: Libros rotos.

I: Vale, ¿qué pasa ahí?

S5: Que Martina ve uno que le llama la atención y va como a salvarlo, y lo salva. Y lo mismo con los otros.

I: Vale, muy bien. Luego pasamos a otra sala, ¿qué tenía la otra sala?

S5: Bebés libro.

I: Bebés libro. Y ahí, ¿qué hace Martina?

S5: Le da de beber, porque ella llevaba leche, que era su merienda, y se la dieron.

I: Vale, y luego pasamos a otro sitio que es...

S5: El sitio secreto.

I: Muy bien. Y allí, ¿qué pasa?

S5: Pero antes se va a dormir, ¿no?

I: No sé, yo tengo aquí esto (su historia). ¿Se va a otra sala a dormir?

S5: Sí, a otra sala.

I: Vale.

S5: En una cama hecha de algodón y de papel, creo.

I: Sí. Pero, ¿era un libro también la cama? ¿Cómo la has imaginado?

S5: No, tenía como papel con letras y después se tapaba con algodón.

I: Vale, ¿y de dónde sacaría el algodón?

S5: Silencio.

I: No te lo has planteado. ¿Crees que estaba ahí, de la anterior persona quizá?

S5: Sí.

I: Vale. Y la habitación, ¿cómo sería? ¿Cómo sería esa sala? ¿Tienes idea?

S5: Marrón, con estanterías.

I: ¿Llenas de libros también?

S5: Sí, como los "libros-guardias" cuando duermen.

I: Los "libros-guardias".

S5: Sí, como que la protegían cuando duerme.

I: Vale. Y, ¿qué ocurre en el sitio secreto? Es lo siguiente.

S5: No. Después, Martina se levanta, y se va allí y se apoya en la pared, porque le dolía la barriga y eso, y se abre la puerta. Se apoya en la pared y se abre la puerta.

I: Pero, ¿se despierta después de tres días?

S5: No.

I: Pero aquí dice que se había pasado tres días sin comer.

S5: Sí... El último día, dos días y tres días, el último día. Pues que aguantó dos días y, al siguiente.

I: Pero dos días sin comer, ¿sabes lo que es eso? (Reímos) Prefiero no imaginármelo, te has pasado un poco. Está bien, pero no solo ella, me has dicho que los libros también...

S5: Necesitan comer, pero...

I: Bueno, ya seguiremos con eso más tarde. Vamos a centrarnos en el sitio secreto, ¿qué pasa allí?

S5: Pues que encuentra comida, ropa...

I: Sí. Has dicho que se apoya en la pared porque le dolía la barriga, y ahí, ¿qué pasa?

S5: Que se abre una puerta.

I: Y, ¿dónde estaba el "libro-guía" en ese momento?

S5: Al lado de la puerta.

I: ¿Estaba volando por ahí?

S5: Sí.

I: ¿Martina no había visto esa puerta en tres días?

S5: No, porque estaba metida en la pared.

I: Ah, era una puerta secreta.

S5: Sí.

I: ¿Cómo te la imaginas?

S5: Pues, como tú te apoyas en la pared y ahora eso se mete para dentro y ahora se abre una puerta así de la pared. No se veía.

I: Vale. ¿Y de ahí pasa a...?

S5: A que se tropieza y cae en el tobogán, y va allí a la casa esa y cogió cosas y eso, y le daba miedo por si vivía alguien, y se subió.

I: Entonces, era una casa, no una habitación.

S5: No, era una habitación y tenía las cosas esas. Yo me la imaginaba amarilla.

I: Perfecto, di todo lo que has imaginado. Es de lo que se trata. Y me pregunto: ¿cómo volvieron a subir?

S5: Por el tobogán.

I: Pero, ¿cómo?

S5: Escalándolo.

I: ¿Con toda la comida?

S5: No.

I: Porque, ¿fue ella sola a la sala o la acompañó alguien?

S5: Todos los libros.

I: Entonces, entre todos ayudarían, ¿no?, se supone.

S5: Sí.

I: ¿Los libros vuelan como en el corto?

S5: Sí.

I: Pero ella tendría que escalar con la comida, pobrecilla.

S5: Pues se la mete en la ropa, debajo de la camisa.

I: También. Además, eso es lo de menos. ¿Y el siguiente escenario?

S5: Otra vez arriba. Se cambia de ropa y come, se pone a leer un libro y suena el timbre.

I: ¿Dónde?

S5: Eso en su cuarto.

I: O sea, en el de la cama.

S5: Sí. Se cambia de ropa, coge un libro, se sienta en la cama, está leyendo y suena el timbre.

I: Vale. Y, ¿por último?

S5: Suena el timbre y entra un hombre. Bueno, se queda mirando como diciendo: "¿Dónde está la otra mujer?"

I: Y, ¿dónde ocurre eso?

S5: En la entrada.

I: Me has dicho que en el pasillo. ¿Crees que el paraíso de los libros, como ella le llamaba, Martina, podría considerarse un personaje en sí mismo?

S5: No, porque la casa esa no habla, ¿no?

I: ¿Hace algo la casa?

S5: No.

I: Hombre, si acaso mostrarles en un momento determinado, ¿el qué? (El S5 permanece en silencio) La sala...

S5: Ah, la sala secreta.

I: La sala secreta. Pero, ¿lo considerarías un personaje?

S5: No.

I: Vale, ¿qué desean los protagonistas? ¿Qué desea Martina?

S5: Encontrar otra vez...

I: Dime.

S5: Es que no me acuerdo cómo se dice.

I: Encontrar la i..., o no sé lo que quieres decir.

S5: Como que le guste otra vez leer los libros.

I: Por eso, la ilu...

S5: ¡La ilusión, eso! Sí.

I: Eso desea Martina. Antonio, ¿qué desea?

S5: Encontrar a la mujer que estaba allí hace dos años.

I: Vale, ¿por qué?

S5: Porque se juntaba mucho con ella y era como su hija, lo hacían todo juntos.

I: Y Martina, ¿por qué ha perdido la ilusión por los libros? ¿Le ha pasado algo para que la pierda?

S5: No.

I: ¿Qué le impide a Martina tener ilusión por los libros?

S5: Nada. Nadie se lo impide.

I: Y, ¿qué le impide a Antonio no poder ver a Carmen?

S5: Pues que no está.

I: ¿Dónde se ha ido Carmen?

S5: Está muerta.

I: ¿Está muerta?

S5: Sí.

I: Entonces, ¿quién iba antes de Martina? ¿El señor Morris?

S5: Sí.

I: ¿Dónde estaba Carmen en la línea sucesoria?

S5: Porque Carmen iba... Primero, estaba Carmen, después, el señor Morris y, después, Martina.

I: Vale. ¿Qué cualidades caracterizan a los protagonistas? Por ejemplo, ¿cómo es Martina? Es una niña...

S5: Yo me la he imaginado como con un uniforme de colegio: una falda azul marino y una camisa blanca.

I: ¿Rubia, morena o castaña?

S5: Pelirroja.

I: ¿La has imaginado pelirroja?

S5: Sí, con dos coletas.

I: Y, ¿cómo es como persona?

S5: Divertida.

I: ¿Algo más? (El S5 niega con la cabeza) Vale, ¿cómo es Antonio? ¿Cómo te lo imaginas físicamente, por ejemplo?

S5: Divertido también, porque hacía muchas cosas con

Carmen.

I: Divertido, ¿no? ¿Qué más?

S5: Y alegre.

I: Y alegre. Cuando Carmen llegó allí, no era tan jovencita como Martina, ¿no?, sino un poquito más crecida.

S5: Sí.

I: Vale. Como persona, ¿cómo te la imaginas?

S5: ¿A Carmen?

I: A Antonio.

S5: Pues con un jersey marrón, unos pantalones gris y unos zapatos marrón.

I: ¿Como persona...?

S5: Ya lo he dicho, ¿no?

I: ¿Cómo te imaginas a Carmen?

S5: Con un vestido azul largo y los pelos así ondulados, largos también.

I: Vale. Dime, ¿cuándo sucede la historia: hace mucho tiempo, en el presente, ahora, o en el futuro?

S5: Hace mucho tiempo.

I: ¿Hace mucho tiempo? Te la imaginas lejana.

S5: Sí.

I: ¿Por qué?

S5: No sé, porque había más campo y eso.

I: Vale, ¿dónde te imaginas que pueda suceder la historia? ¿En algún país? Hasta ahí no has llegado, ¿no?

S5: Me he imaginado... Es que mi abuela vive en un pueblo y enfrente hay como un campo, y ahí es donde me la he imaginado.

I: ¿Dónde vive tu abuela, si no es mucho preguntar?

S5: En El Tarajal.

I: ¿Dónde está?

S5: Por una gasolinera. No sé. La abuela y la tía de E. también viven allí.

I: Pero está cerca de aquí, en Málaga.

S5: Sí, está muy cerca.

I: Vale. ¿Cuál es el inicio, el nudo y el desenlace?

S5: Pues el inicio es cuando Martina entra y ve todos los libros y eso. El nudo es cuando tiene hambre y encuentra eso. Y el final es cuando el hombre mayor entra en la casa y hablan.

I: Entonces, vamos a ordenar tu historia en presente, pasado y futuro. ¿Lo primero sería presente, pasado o futuro?

S5: Es que no sé.

I: Es decir, ¿sucedió, sucede o sucederá?

S5: Está sucediendo.

I: Está sucediendo, por tanto es presente. Muy bien. Luego pasas, ¿a qué?

S5: A futuro.

I: Sí, a futuro, vale. ¿Y luego?

S5: A presente, ¿no?

I: Sí, a presente de nuevo. Y parece que...

S5: Y ya está, y se pone luego el hombre en presente.

I: Sí, creo que está en presente. ¿Cómo llegó Martina allí?

S5: Guiada por Morris.

I: Y, ¿qué estaba haciendo en ese momento Martina, antes de que Morris...?

S5: Jugando a la comba.

I: ¿Así te la has imaginado? Vale. Verás, la tarea está muy bien hecha, me ha gustado mucho la historia, pero no es exactamente lo que te pedí: "Imagina lo que hubiera pasado si la niña se hubiera asustado y no hubiera querido entrar en la biblioteca o leer el libro del señor Morris".

S5: Pues yo entendí otra cosa.

I: Lo demás está reflejado, la escena del corto. Por eso te pregunto, ¿qué crees que hubiera pasado si la niña se hubiera asustado y no hubiera querido entrar en la biblioteca?

S5: Pues que se encontraría con el hombre ese, con Antonio, y hablarían, y pasarían dentro a hablar.

I: O sea, lo enlazarías con tu historia. Muy bien. Martina soñó con el paraíso de los libros, como ella decía, desde los tres años. ¿Por qué has escrito eso? ¿Has soñado con algo así?

S5: No, porque... No sé.

I: ¿A Martina le gustaban los libros?

S5: Sí.

I: ¿Por qué se llama así? ¿Por qué le has puesto ese nombre?

S5: Porque me gusta ese nombre.

I: Pero, ¿te has inspirado en alguien? Quiero decir, ¿hay alguien que se llame así en tu entorno?

S5: Yo no conozco a nadie que se llame Martina, lo que pasa es que es un nombre que me gusta porque casi nadie lo tiene y eso.

I: Y, ¿por qué tiene ocho años?

S5: Porque... No sé.

I: Porque no es tu edad, ¿me entiendes? Por eso te pregunto.

S5: No sé, porque yo tengo un hermano con ocho, bueno, tiene nueve, y cuando tenía ocho, le gustaba leer y eso, y lo quería hacer niño y eso, pero lo he puesto en niña y tiene ocho años.

I: Vale. Y, ¿por qué el señor mayor se llama Antonio?

S5: Como mi padre.

I: ¿Tú ves? (Reímos) Pero, ¿tu padre viste así, como te imaginas a Antonio, o nada que ver?

S5: No, viste como mi abuelo.

I: Entonces, ¿le has puesto el nombre de tu padre con el físico de tu abuelo?

S5: Sí.

I: Vale. ¿Por qué la señorita se llama Carmen?

S5: Porque tengo una vecina que se llama Carmen y me gusta también ese nombre.

I: ¿Solo por el nombre, o la vecina se parece a Carmen?

S5: No, solo se parecen en el pelo ondulado, pero ya está.

I: Pero, te cae bien tu vecina, ¿verdad?

S5: Sí.

I: Porque le has puesto su nombre. ¿Qué le explicó el libro a Martina sobre por qué el señor en globo le guió hasta allí? ¿Recuerdas lo que dice?

S5: Sí, porque él también había perdido la ilusión y también vino, y que es como una cadena y que, cuando sea mayor, tendrá que hacerlo también.

I: Vale, le explicó el recorrido que debe hacer. ¿Cómo le guió hasta allí?

S5: ¿Quién?

I: El señor Morris a Martina.

S5: En globo.

I: ¿En globo? ¿Cómo? Explícame.

S5: Morris estaba volando y le hizo señales y dijo que le siguiera y le siguió.

I: Pero, ¿le siguió andando?

S5: Sí. Bueno, corriendo.

I: Corriendo detrás del señor Morris, que iba volando.

S5: Sí.

I: Y luego, ¿qué hizo el señor Morris?

S5: Pues se fue más para arriba.

I: ¿Dónde?

S5: Arriba del todo, al cielo. No sé, yo me imagino que se fue volando para arriba.

I: O sea, ¿que se murió?

S5: No, se fue con los globos para arriba, no se ha muerto ni nada.

I: Y, ¿por qué no le guió el niño? Porque aparece un niño antes de Martina. Por eso te he preguntado quién iba antes en la cadena y me has dicho que Carmen, luego el señor Morris y, por último, Martina.

S5: No.

I: Sí, espera. (Buscándolo)

S5: Lo único que sale es lo de los libros bebé, ¿no?

I: Espera. (Hojeando) “Antes de que abriera la boca para explicarles, dijo Antonio: Es ella, ¿sabes dónde está? Necesito verla. Martina le respondió: Sí, es ella, pero ella se fue y llegó el otro niño”.

S5: Morris.

I: Ah, ¿que Morris llegó de niño?

S5: Sí, ¿no te acuerdas?

I: ¿Siendo un niño? Era un hombre ya.

S5: No, tampoco, pero sí.

I: Entonces, te refieres a Morris.

S5: Sí.

I: Vale. ¿Cuántas salas crees que habría en la casa?

S5: Seis.

I: Seis, ya lo sabes. ¿Por qué no has puesto todas?

S5: No sé.

I: ¿Cómo serían?

S5: No sabía qué poner en las otras salas.

I: ¿Qué falta entonces? ¿Cómo te imaginas las otras salas?

S5: Como la... Hay una sala de los bebés, y una sala de los padres y de los niños.

I: Son dos.

S5: Sí, y la de los libros rotos, la que duerme Martina.

I: Cuatro.

S5: La otra que estaba que no había nada, que era para guardar las cosas esas traídas de abajo.

I: Para guardar las cosas de abajo. ¿Y?

S5: Y la del baño, que estaba al lado del cuarto de Martina.

I: La del baño, muy bien. Y, ¿cómo sería cada una de ellas? ¿Te las imaginas de alguna manera?

S5: Sí.

I: Pues dímelo.

S5: El baño con el suelo de papel y como las paredes marrón y el váter blanco. Ya está, porque los libros, como viven allí, no se pueden lavar las manos.

I: ¿La sala donde meten todo lo del almacén era de alguna manera?

S5: No, esa era con las paredes de color crema y el suelo marrón.

I: Y la de los bebés, ¿cómo era?

S5: Azul.

I: ¿Y la de los papás?

S5: Esa no lo sé.

I: No te la has imaginado. ¿Y la de los libros, la primera?

S5: ¿La de los libros rotos?

I: Bueno, ya me has dicho que era muy oscura.

S5: Sí.

I: ¿Te la imaginas de otra manera?

S5: No, es que yo me la he imaginado oscura y con una ventana muy chiquitita rota que entraba un poco de luz, y así vio los libros Martina.

I: Y la primera en que entra, que ve todos los libros.

S5: ¿Cuál? Ah, esa me la imagino con... habitación normal y con cinco estanterías que rodean la habitación y, en el centro, una mesa.

I: ¿De algún color?

S5: ¿El qué, la mesa?

I: La habitación. La mesa marrón, ¿no?

S5: Sí.

I: Pero, ¿de algún color la habitación?

S5: No.

I: ¿Y el pasillo, de algún color?

S5: Marrón.

I: ¿Marrón también?

S5: Sí, es que...

I: ¿El pasillo como el del cole?

S5: Sí, un pasillo así, y aquí había una sala, aquí otra, aquí otra, aquí otra, aquí otra, aquí otra. (Gesticulando)

I: O sea, un pasillo central del que salen las demás salas.

S5: Sí, aquí hay tres y aquí hay tres.

I: La rodean, está rodeada por salas cuando atraviesa el pasillo.

S5: Sí, es que así: un pasillo y aquí tiene tres salas, tres

salas y, aquí, ya tiene la entrada y donde el salón y eso.

I: Vale. Entonces, hemos dicho que la cama estaba en otra sala.

S5: Sí.

I: ¿Sabes cómo sobrevivió Martina tres días sin comer?

S5: No.

I: ¿Y esos años que pasaron entre que llegó el señor Morris o ella? ¿O el cambio fue automático?

S5: ¿De qué?

I: Quiero decir, el cambio que se produjo entre el señor Morris y ella para entrar en la biblioteca. ¿Crees que duró tiempo o el señor Morris se fue de allí directamente a por Martina?

S5: No, yo me imagino que Morris vino... Le transformaron en joven, como sale en el corto y, después, yo me imagino que los libros le traían globos y se los daban, y Morris iba volando y tenía como un... de esto, es que no sé, es como un móvil, pero muy cuadrado, no como un móvil normal y, entonces, le decía el niño que había perdido más la ilusión, e iba a por eso. No sé, yo me lo imagino así.

I: ¿Como una especie de *walkie-talkie* antiguo, que era más cuadrado?

S5: (Gesticulando) No, era así y, entonces, era todo verde con cosas así, también más verdes, y le salía un punto rojo donde estaba la niña esa.

I: ¿Como una especie de mando con una antenita y una pantallita? Así como rectangular, con un mapa y un puntito rojo para localizar al niño, que pitase o algo así, ¿no?

S5: Sí.

I: Vale. Entonces, era algo automático como quien dice. Se iba él y entraba otro. (El S5 asiente con la cabeza) Sin embargo, ya se encontró con hambre a los bebés. ¿Entiendes lo que quiero decir?

S5: Sí, porque Morris no tiene comida, ¿no?, porque yo en el corto no veo que coma.

I: Cierto, pero le da sopa de letras a los bebés, ¿te acuerdas? Cocinaba, aunque no salga en el corto. No se pueden pasar desde Carmen hasta ella sin

comer. ¿Cómo crees que sobrevivirían ese tiempo?

S5: Pues a mí Carolina²⁹ me ha dicho que estuvo una semana sin comer.

I: ¿Una semana? Algo se metería en la boca.

S5: No sé.

I: ¿Conocían los libros la existencia de la sala secreta?

S5: No.

I: Pero, si habían estado allí.

S5: No, pero estaban cuando Martina abrió la puerta.

I: Cuando Carmen estaba.

S5: No, pero yo me imagino que nacían así los libros, porque los libros todavía eran pequeños.

I: ¿Cómo?

S5: Que los padres de un libro y eso todavía eran pequeños porque, por cada gente que va allí, pasan más de cincuenta años porque, hasta eso, tienen que hacerse viejos. Entran pequeños y se tienen que hacer viejos. Entonces, allí van naciendo más libros y eso.

I: Pero, ¿los anteriores libros se murieron? Quiero decir, siempre hay una generación tras otra. ¿Entiendes? Abuelos, padres, hijos.

S5: No, es que, no sé.

I: Me entiendes, ¿verdad? Siempre habría alguien que podría conocer la existencia de aquel sitio.

S5: No, porque esa la creó Carmen.

I: Pero después estuvo Morris.

S5: Sí, y no la conoció, porque en el corto no se ve.

I: Vale, ahora sí. Y, ¿por qué no se lo dijeron a Martina? Porque no lo conocían, claro. ¿Hacía frío en la casa?

S5: Sí, porque Martina no podía taparse con algodón y tenía frío. Por eso fue a por ropa.

I: Dices que se puso enferma por eso.

S5: Sí, y por no comer.

I: Hacía frío. El "libro-guía" estaba en ese momento revoloteando al lado de la puerta hasta que se abrió. ¿Por qué subieron la comida? ¿No podían volver a entrar en esa sala secreta?

S5: Sí, pero a Martina le daba miedo bajar porque no sabía si había alguien.

I: Vale. ¿Cómo conservaba la comida arriba entonces?

S5: Pues en el almacén ese, en la habitación que tenía

29 Se ha variado el nombre de la compañera para mantener su anonimato.

para guardar las cosas.

I: Pero, no había nevera en esa habitación, ¿no?

S5: Es que se la comían rápido porque había hambre, porque entre el día...

I: Vale. Me has dicho que no le has puesto nombre al “libro-guía” porque...

S5: Porque en la realidad no es animado, no se mueve y eso.

I: Vale. Entonces, ¿el lugar secreto era subterráneo? ¿Era bajo tierra?

S5: Sí, porque se tiran de un tobogán.

I: ¿Como un almacén?

S5: Sí, pero más grande.

I: Vale, ¿y la comida, ropa y mantas también las imaginas como personajes animados?

S5: No.

I: Como cosas. Me has dicho que Martina bajó con libros también.

S5: Sí, porque Martina se tiró en tobogán y los libros le siguieron.

I: ¿Qué tipo de comida era?

S5: No sé, como yogur y eso. Había leche y... No sé.

I: Y, ¿cómo eran las mantas? ¿Te las imaginas de alguna manera?

S5: Sí, de cuadrados rojos, y azul, y verde y eso. De cuadrados de colores.

I: ¿Y la nevera?

S5: La nevera, morada me la imagino. No sé.

I: ¡Bien, es lo que quiero! ¿Por qué los libros se sorprenden?

S5: Porque no lo sabían.

I: Claro. Martina tenía miedo porque...

S5: Porque creía que vivía alguien allí.

I: Me has dicho cómo era Antonio, pero, ¿daba miedo Antonio?

S5: No.

I: Es que también me has dicho que la niña tenía un poco de miedo todavía.

S5: Sí, porque no le conocía y no sabía si le iba a hacer algo o no.

I: Vale. ¿Por qué esas personas recuperan la ilusión allí? Porque se supone que el señor Morris había perdido la ilusión; Martina también; Carmen, en su día, perdería la ilusión. ¿Por qué la recuperan allí?

S5: Porque allí hay muchos libros y se relacionan más

con libros que con las personas. Entonces, leen cuando se aburren y eso, leen libros y, así, pues la van recuperando.

I: ¿Quién le había explicado a Martina quiénes eran los de las fotos? ¿Cómo lo sabía?

S5: El “libro-guía”, pasando las páginas.

I: Vale. Carmen, el señor Morris y ella, ¿estaban allí solo de paso, o se quedaban allí toda su vida?

S5: Sí.

I: Toda su vida, ¿no?

S5: Sí.

I: ¿Dónde volvían luego?

S5: Pues se hacían otra vez joven y se iban a vivir la vida, pero sin estar allí encerrados con los libros y eso, para que la disfruten porque, si no, ¿para qué has conseguido otra vez la ilusión? ¿Para que se muera?

I: Claro, muy bien pensado. Me gusta. Y las fotos tuyas se quedaban allí para que el siguiente...

S5: Viera quién ha estado.

I: Vale, ¿quién reponía esa ropa, esa comida y esas mantas en el sitio secreto?

S5: No, yo he pensado que había como una máquina que, cada semana, pues la movía solo...

I: Renovaba sola todo eso.

S5: ... aunque nadie bajara, porque la comida se ponía mala si nadie bajaba, entonces, la movía la máquina.

I: Vale, ¿cómo te imaginas esa máquina?

S5: Pues, que salía del techo, y abría la nevera, y cogía la comida y eso. Pero, solo la comida, las mantas y eso, no. Y ya está. Y, la comida que cogía, había como un contenedor detrás de la casa y, entonces, por un tobogán se tiraba la comida, y caía en el contenedor, venía el basurero y se la llevaba, porque no se iba a comer nadie esa comida.

I: Vale, ¿como una pinza o algo?

S5: No, como es así y así. Entonces, con esas dos cosas coge la comida (Gesticulando).

I: Me has dicho que es como un palo alargado, ¿y luego?

S5: Tiene así.

I: ¿Como un rectángulo?

S5: Sí, pero sin la parte de abajo.

I: Sin la parte de abajo.

S5: Sí, y entonces en esas dos partes, así, tenía como mano roja. No sé.

I: Vale. ¿Y de qué color es la máquina, aparte de la mano roja?

S5: Gris.

I: De acuerdo. Antonio se puso en coma, ¿por qué? ¿Qué le pasó?

S5: Yo iba a poner porque no comía y eso, pero luego lo he borrado.

I: ¿Por no comer?

S5: Por eso lo borré, no sé.

I: Pero, ¿no se te ocurre nada? Lo borraste, vale. Y, ¿dónde estaba en coma?

S5: En el hospital, y en el hospital se pasaba cada semana. Iba tres veces, creo que era, a verle Carmen, hasta que pasó un año y ya no fue, porque se ha muerto Carmen.

I: Pero el hospital no le pillaba cerca.

S5: Ya lo sé, iba en globo.

I: Ah, Carmen iba en globo. ¿Quién crees que cuidaría del señor mayor al final de la historia?

S5: Nadie. El médico cuando estaba malo y eso.

I: ¿Al final de la historia?

S5: Nadie. Se iba a su casa que tenía.

I: ¿Se fue con algo?

S5: No, solo.

I: Mira, lee el final de la historia y me dices. ¿Crees que le cuidaría alguien?

S5: No.

I: ¿Se fue solo? ¿Al final no cogió nada?

S5: Sí, un libro.

I: ¿Y ese libro?

S5: Pero ese libro no estaba...

I: ¿No estaba animado?

S5: No, es que en la sala que había al principio no había libros animados.

I: Ah, no lo sabía. (Reímos) No ha salido. ¿Con qué libro se fue? ¿Has imaginado que se fuera con algún libro?

S5: Con el libro rojo.

I: ¿Cuál es ese?

S5: No sé, me lo he inventado.

I: Uno rojo al que no has puesto título ni nada. (El **S5** niega con la cabeza) Pero, ¿qué pasaría con Martina?

S5: Que se quedaría allí hasta que fuera mayor y, después, empezaría otra vez la cadena.

I: Y volvería luego con su familia. Entonces, ese tiempo es como...

S5: ... una vida.

I: Pero, una vida...

S5: ... con los libros.

I: Sí, pero paralela. Es decir, ¿no pasa el tiempo de aquí en ese sitio?

S5: Sí.

I: Porque, si pasara, la familia se preocuparía.

S5: No, se olvida de ella. Ese momento se olvida de ella y, después... Es como si pasa algo que... como si no hubiera nacido. Y, después, cuando vuelve otra vez, pues...

I: Por eso digo: Es como si aquí se detuviera el tiempo.

S5: No, es como si, aquí, mi madre y eso... Somos cuatro: mi padre, yo, mi hermano y mi madre. Entonces, ahora yo me voy, y es como si yo no hubiera nacido, ni ellos me conocieran, ni nada. Y, después, vuelvo, y es como si yo estuviera otra vez jugando a la comba.

I: O sea, que sigues en el mismo sitio donde te has quedado.

S5: Sí, me hacen otra vez joven, y ya está.

I: Vale. ¿Los libros se quedarían desatendidos cuando se fuera Martina?

S5: No, porque, nada más que ella se va, entra otro.

I: ¿Hay algo que no te haya preguntado y que quieras contarme de la historia? ¿Algo que te imaginaras de otra manera o que hayas hecho con algún motivo?

S5: ¡Ah, sí! Que el libro que se llevó el hombre sí tenía título: Se llamaba "La vida".

I: Está bien. ¿Algo más? ¿Algo que haya olvidado? (El **S5** niega con la cabeza) Puedes decírmelo en cualquier momento. La verdad es que me encanta la historia. Muy bonita.

CUARTA SESIÓN

Tras ajustar la cámara, les expliqué lo que íbamos a hacer. Cada uno iba a contar la historia frente a sus compañeros/as. Tras establecer el orden de participación, comenzó Marta, muy calmada. Se levantó del asiento, colocándose junto a la pizarra, frente a sus compañeros. Leí en voz alta la tarea que le había asignado y comenzó su intervención bajo la escucha atenta de la muestra:

S2: Mi historia trata sobre un libro que se..., que nació en una servilleta en un tren de camino a París y, entonces, pues ese libro se hizo mayor y ahí empieza a contarnos su historia. Era un libro que estaba en una mesa de un tren y se encontró a una muñeca tirada en el suelo y se acercó a ella y le preguntó que por qué estaba tirada en el suelo, y la muñeca le dijo que su dueña la había dejado para ir al baño y que, cuando cogió la mochila, era hora de irse y metió la muñeca en la mochila, pero no cerró bien la cremallera y se le cayó. Entonces, pues cuando ya el tren llegó a su fin, a París, pues se bajaron los dos y empezaron a dar una vuelta por allí. Fueron a la Torre Eiffel y a un restaurante que estaba cerca del Sacré-Coeur. Y, entonces, se alojaron en una casita y, al siguiente día, fueron a Disneyland París. Se montaron en muchas cosas como, por ejemplo, la guitarra, la guitarra eléctrica, los paraguas, y la caída libre y todo eso. Y, entonces, ya pues, para salir de Disneyland París, se fueron a una parada de autobús. Ahora, una niña pequeña estaba en la parada de autobús y vio la muñeca y se enamoró de ella, y la muñeca también se enamoró de la niña. Entonces, la muñeca y el libro se despidieron, y la niña se llevó a la muñeca. El libro se quedó triste, pero sabía que había hecho lo correcto, entonces, estaba feliz por otro lado. Bueno, y al ratillo, le salieron unas alas por haber ayudado a la muñeca, y se fue volando hasta Londres que era su destino final.

Les pedí que prestaran atención, ya que algunas actividades posteriores se basarían en sus historias y les mostré en mi *iPad* las ilustraciones de Marta. Se estableció un turno ordenado de preguntas posterior a

cada historia. Para solicitar su intervención, levantaban la mano. En esta ocasión, lo hizo Ignacio, pero se adelantó Patricia a petición de Marta:

S2: Venga, Patricia, dime.

S3: ¿Por qué París y Londres?

S2: Porque la historia está inspirada en mi vida.

I: Muy bien. Yo también se lo pregunté.

S2: Entonces, pues yo he ido a Londres y me gustó mucho, y también, a París es el único sitio que no he ido, pero sí he ido a Disney, entonces, como que me he inspirado un poco también en mi vida. Venga, Sergio.

S4: ¿Por qué has empezado en un tren y no en un coche?

I: Buena pregunta.

S2: Porque, digamos, que en un coche de aquí a París hay muchas horas.

S4: ¿Y en avión?

S2: Pues, no sé, me gustó más el tren.

I: Marta, ¿incluirías algo en la historia?

S2: Si tengo que alargarla, sí.

I: ¿El qué?

S2: Por ejemplo, la vida del libro en Londres o cosas de esas.

I: Vale, o sea, te basarías en el libro para seguir tu historia, en ese personaje.

S2: Sí. Y, a lo mejor, me inventaría alguno más.

I: Hombre, tendrías que incluir alguno más.

S2: Sí, porque, solo el libro...

I: Vale, perfecto. Marta, me ha encantado. Venga, siéntate.

S1: Yo tengo una pregunta: ¿Por qué de personaje una muñeca y no otro tipo de...?

S2: (El **S2** vuelve a subir a la tarima) Porque la historia no es inanimada, ¿me entiendes?, es animada, porque un libro, en verdad, no le pueden salir alas ahora mismo, y una muñeca no puede hablar, ¿me entiendes? Entonces, la historia es animada. Quería hacerlo como un poco divertida. A ver, sí. Sí, eso.

Marta vuelve a su sitio y sale Carla, algo vergonzosa inicialmente. Les explico su tarea.

S5: Pero, seño, ya está dentro (Refiriéndose a la niña de

la historia).

I: Ya, es cierto. Ella olvidó poner lo que hubiera pasado si la niña se hubiera asustado y no hubiera querido entrar. Omitió esa parte, pero la niña entró en la biblioteca.

S1: Sí o sí.

I: Venga, empieza.

S5: Mi historia trata sobre una niña que llega a una casa donde hay muchos libros y entra y ve todas las salas. La niña se llamaba Martina y entró a la sala con muchos libros y fue viendo sala por sala, y se encontró una sala con libros grandes, con libros bebés, con..., una sala vacía, una sala con libros rotos y, cuando entró a la sala de libros rotos, fue a ver qué le pasaba a los libros y los curó. Y, entonces, fue a la sala de los bebés y los bebés tenían hambre y, como Martina llevaba un poco de leche de su merienda, se lo dio. Y, al día siguiente... Bueno, se durmió y, al día siguiente, ya tenía hambre, frío y, entonces, fue a la sala de los libros bebé, se apoyó en la pared y se abrió una puerta en la pared, entraron y se encontraron comida, ropa y mantas. Y Martina, como tenía miedo para ver si alguien vivía ahí, cogió las cosas, bueno, algunas cosas, y salió para arriba, y se vistió, comió y se puso a leer un libro. Y sonó la puerta, y ella pensaba que por ahí no pasaba nadie, pero siempre pasaba un hombre mayor, y ese hombre mayor iba a ver a una mujer que había hace dos años que se llamaba Carmen, pero ya no estaba porque... Entonces, el hombre pasó al salón y Martina le explicó que no estaba la mujer esa, que cada año vienen ahí distintos y que de qué la conocía y eso, y el hombre le dijo que hace un año él venía todos los días a visitar a esa mujer porque era..., que lo hacían todo juntos. Entonces, hablaron y le dijeron que cada año cambia cada persona y cada año también más gente, que es como una cadena, y Martina le contó lo de la sala secreta, y le dijo que la hizo él con Carmen y el hombre. No, y Martina le dijo que Carmen ya no estaba que, después de Carmen, volvió a venir otro hombre, y el hombre se llevó un recuerdo y se fue.

I: Vale, ¿queréis preguntarle algo? ¿Ha quedado clara la historia?

S1: ¿Por qué los personajes tienen ese nombre?

S5: Porque Carmen es mi vecina, que me llevo bien con ella. Antonio, bueno, ese no lo he dicho, ¿no?

Todos/as: No, no lo has dicho.

I: No, no lo has dicho.

S4: Has dicho Martina.

I: Pero es cierto que me comentaste el motivo de los nombres.

S5: Antonio, porque se llama como mi padre y, Martina, porque me gusta ese nombre.

I: Vale, ¿queréis preguntarle alguna otra cosa? Si tuvieras que incluir algo más, ampliar la historia por alguna parte, ¿cuál escogerías?

S5: Pues, no sé, la alargaría más diciendo que Martina fue detrás del hombre y eso.

I: No incluirías más personajes entonces, te basarías en lo mismo.

S5: Puede que sí, no sé. Es que, creo que sí.

I: Vale, venga, nos sentamos. He echado en falta el sentido del humor. Todas las historias tienen un personaje que añade cosas graciosas y ameniza un poco la historia. ¿Quién quiere seguir?

Sale el **S1** y explico en qué consistió su tarea.

I: Ignacio la hizo perfecta.

S1: Bueno, la historia comienza en medio de los hechos, y comienza con el señor Morris levantándose de un coma dentro de un libro. Entonces, la historia vuelve atrás y comienza y se ve cuando el señor Morris un día salió de su librería y fue a la ciudad a buscar libros para su librería y, entonces, fue a una juguetería abandonada y buscó libros, pero vio que solo había videojuegos y juegos de mesa. Entonces, abrió un videojuego y se encontró un libro, y el libro le absorbió. Después, se levantó, ya dos años más tarde, estuvo en coma dos años, y se encontró dentro del libro con una niña que era su sucesora en el corto de la librería de la vida de Morris, y era su sucesora y le contó que había estado en coma hace dos años, que a ella le había pasado lo mismo, pero que en la librería todos los libros, por arte de magia, porque nadie sabe nada, se volvieron programas y, entonces, la historia va avanzando porque van buscando la razón, y se encuentran al libro que escribió Morris de su vida, y el libro le cuenta que había un científico o un creador de videojuegos que quería... que no le iba bien su negocio y que

quería que su negocio fuera el mejor del mundo, vender mucho, y no lo conseguía. Entonces, le puso un chip a los libros para que los libros fabricaran su juego y que dejaran de existir y, después, le haría lo mismo a los humanos. Entonces, el libro le dijo dónde estaba su fábrica o su laboratorio, bueno, alguien se lo encontraban en mitad de un bosque. Iban andando por el bosque, se quedaban a dormir en el bosque y se encontraban con el libro y fueron andando un día, hasta que estaban a media hora y ya veían el castillo a media hora de allí porque era, bueno, un castillo, un laboratorio, una fábrica gigante, pero había que cruzarlo y no sabían cómo. Entonces, el libro cogió un libro más grande y lo echó y lo cruzó. Cruzaron el río, y entraron al laboratorio y vieron todos los libros trabajando. Bueno, que me he dejado atrás que el libro sabía cómo entrar porque él era el único que escapó de allí porque sabía lo que iba a pasar, que él se metió por una rejilla y ellos dos entraron por una ventana. La niña, ¡ay!, se me ha olvidado decirlo (El **S1** me mira), la niña se llamaba María Dolores. (El **S1** me señala)

I: Evidentemente.

S1: La referencia clara (El **S1** sonríe). Entonces, entraron y vieron los libros que, de repente, se echaron sobre ellos, pero Morris vio un enchufe, y lo desactivó y se paró toda la fabricación: los videojuegos, los libros se pararon y, entonces, fue el creador de videojuegos gritando: “Pero, ¿qué pasa, esto qué es? Se han dejado de fabricar. ¿Esto qué es? Esta es mi ruina” (El **S1** imita la voz y la **I** ríe) y, entonces, él les vio, porque fue a revisar el enchufe y habló con... y ellos le decían que por qué estaba él haciendo eso, que porque le hace eso a los libros, y decía que era porque no vendía nada. Entonces, Morris le dijo que los juegos y los videojuegos, ¡ay!, que los libros y los videojuegos, eran igual de importantes si se utilizaban bien. Entonces, él dejó de sacar juegos un poco violentos, porque sacaba muchos juegos violentos sobre todo, y sacó juegos más educativos, y volvieron todos al mundo real. Morris siguió escribiendo su libro con la nueva aventura. María Dolores siguió... volvió a la biblioteca y siguió escribiendo su historia, y el

científico fue el mayor vendedor de videojuegos del mundo y el libro se quedó con sus amigos en un centro de libros.

I: Muy bien, ¿alguna pregunta?

S3: ¿Por qué le has puesto nombre a todos menos al científico?

S1: Porque el científico es como general, que no tiene nombre porque, buena pregunta, (**Todos/as** reímos) porque no le pusieron nombre, porque como estaba tan mal de la cabeza dijeron: “¿Para qué le vamos a preguntar a este el nombre?”, y fue una conversación más, no tan personal, fue más general.

I: Creo que te hice esa pregunta en su día.

S1: (El **S1** piensa) No, me preguntaste por qué de los nombres de los personajes.

I: ¿Cómo ampliarías la trama si tuvieras que hacerlo, a través de algún personaje o...?

S1: No, yo creo que no, que los mismos personajes ampliando un poco más en el medio de los hechos.

I: Perfecto, muy bien, Ignacio. Venga, ¿quién quiere ser el siguiente?

Sale Patricia en esta ocasión. Les explico la tarea que le tocó realizar, es decir, elaboración del diálogo y su grabación. Comenzamos a escucharla, pero Patricia se avergüenza.

S3: No lo pongas, seño, porque lo dice todo.

I: Bueno, venga, explícalo tú y ahora lo pongo, ¿vale?

S3: Bueno, mi tarea fue esa y entonces...

I: Pero queda pendiente doblar las voces.

S3: Vaaale. Pero, ¿ahora la tengo que poner?

I: No.

S3: Ah, vale.

I: ¿Tú quieres?

S3: No.

I: Entonces. (**Todos/as** reímos) Yo solo pregunto. Venga, dime.

S3: Entonces, la conversación...

I: No os cortéis, por favor. Que estamos en confianza.

S3: ...entre la dama y Morris. Pues bueno, está la dama volando y Morris está en el jardín ese que se encuentra y es que ya no me acuerdo de eso.

I: ¿Qué?

S3: Que no me acordaba de la historia, seño. ¡Ah! Y, entonces, le pregunta Morris...

I: Tranquilízate, que te la sabes.

S3: Ya, pero es que no me acuerdo. Y le pregunta Morris que, es que no me acuerdo (la **I** le da su historia impresa). Ah, que, como ha tenido un accidente, pues estaba muy triste y todo, entonces, a la dama que estaba volando se le veía con mucho color y muy feliz y, entonces, le preguntó Morris que dónde estaba el camino de la felicidad y, entonces, le dijo que habían tenido un accidente y que no podía, que no la encontraba, y que estaba muy triste. Entonces, quería que con los libros y con las historias que él hacía, pues que se podía hacer feliz a una persona con un libro, entonces, le preguntó que dónde estaba, y la dama le dijo que la felicidad está en todos nuestros corazones, porque tú no ves la felicidad volando y, entonces, le dijo que estaba en nuestros corazones, pero solo tenía que encontrarla. Y, entonces, le dijo que vale, pero que le diese un consejo para poder encontrarla, y le dijo que su único consejo era que lo entendiera y que siguiera el camino de los libros, porque el camino de los libros, el del huevo ese que salía que pasando las páginas, (El **S3** ríe) se veía moviéndose indicándole los caminos. Y, entonces, pues le dijo que siguiera el libro y que lo entendiese porque, aparte de ese libro, si lo seguía, le iba a llevar a la biblioteca donde había muchos libros y podía seguir escribiendo la historia que continuó el libro que se le fue las palabras y, cuando se abrió, se le fueron las palabras volando y, entonces, le dijo que quería volver a recuperar su historia y, entonces, pues le dijo que siguiera porque siguiendo podría estar tranquilo y volver a recuperar su historia, porque él sabía hacer la historia.

I: Muy bien. Vamos a escucharlo, ¿vale? [Audio]

S3: Ay, señó, nooo. (El **S3** está avergonzado)

Patricia se sienta en la tarima para que no la enfoque la cámara completamente.

I: Patricia, ven, estás muy guapa. Me gustó mucho. ¿Le queréis preguntar algo a Patricia? ¿Nada? Patricia, si tuvieras que aumentar la historia, ¿por dónde lo harías: por un personaje, por una situación...?

S3: Pues... Sí, por el momento que le dije que se tiene que ir, pues que vendría como un, a ver, uno malo

que... que, a lo mejor, no se llevaba bien con los libros y tenía, yo que sé, o los videojuegos, a lo mejor, y que decía que los libros no importaban nada, que lo que tenía eran videojuegos y quería, con los videojuegos estos de pistolas y eso, pues matar a los libros y esas cosas, y yo qué sé.

I: Vale, me gusta. Muy bien, siéntate, guapa. Entonces, nos quedaría Sergio, ¿no? Sergio, arriba.

S2: Señó, yo soy la única que he tenido que dibujar.

S3: Sí, pues yo he tenido que grabar.

I: La tarea de Sergio consistía en imaginar que un escuadrón de libros voladores pudiera llevarle volando. Tenía que contar dónde le llevaría y escribir una historia no lineal, es decir, empezar en cualquier otro momento que no fuera el principio, y en primera persona sobre sus posibles aventuras pero eso lo omitió. A pesar de todo, la historia le salió muy bien. Venga, Sergio, cuenta.

S3: ¡Venga, Sergio!

S4: Si un escuadrón de libros me pudiese llevar, me llevaría volando a un sitio en el que no existían los libros, estaba todo digitalizado. Los libros se metían por una máquina y, cuando salían, salían libros digitales. Entonces, yo iba caminando, entré a una ciudad, en la ciudad me encontré un libro de hojas tirado en el suelo, lo recogí, empecé a leerlo y me gustó mucho porque sentí algo mágico: el olor de sus páginas, el sonido al pasarlas... Entonces, encontré un banco, me senté a leerlo y levanté la cabeza, porque lo estaba leyendo, y me encontré a una chica con un perro. Entonces, yo me acerqué...

S3: ¡Oooh!

S4: Me acerqué y le pregunté que eso... que el perro era muy bonito y le pregunté el nombre, y me dijo que se llamaba Tico, el perro, (**Todos/as** ríen) y ella se llamaba Elsa. Entonces, ella... yo le pregunté que qué pasaba en ese país que no había libros de hojas a papel y ella me dijo que los libros a papel estaban prohibidos. Entonces, yo escondí el libro, el que me encontré lo escondí, y me dijo que si tenía algún sitio donde dormir. Entonces, yo le dije que no porque acababa de venir, y me dijo... me llevó a su casa y me dijo que me podía quedar a dormir en su establo, que en su establo, por suerte, solo había un caballo y su perro, que era Tico. Entonces, yo

me quedé a dormir encima de la paja del caballo y, cuando llega la mañana, vino Elsa y me dijo que me vio el libro que tenía que me encontré, y me dijo que qué hacía con eso, y yo le dije que no, que no era mío, que me lo encontré en la calle, que no era mío, y ella me dijo que los libros estaban prohibidos, que cómo puedo tener eso y, entonces, pues yo...

I: Venga, Sergio, no te pongas tan nervioso, por favor, que la historia es preciosa.

S4: Pues, no sé.

I: Toma (La **I** le da su historia impresa). Venga, “que cómo podía tener eso”, está a la vuelta de la página, ¿vale?

S3: Señor, des-pa-sito.

S2: Sergio, que no pasa nada. Si te equivocas, no pasa nada. Yo también me he equivocado.

I: Pero, si aquí no hay equivocaciones. Estáis contando la historia. ¡Venga!

S4: Entonces, vale, sí, ella se acercó rápidamente para verlo. Yo se lo ofrecí, pero ella lo vio, pero no lo tocó. Entonces, yo se lo volví a ofrecer, y lo cogió, y empezó a leerlo. Entonces, le expliqué rápido de que era un libro de aventuras de que viajaban al centro de la Tierra. Entonces, lo empezó a leer detenidamente y ella sintió la misma sensación que yo al principio, y me dijo que los libros en esta ciudad no deberían de estar prohibidos, que iba a hablar con el rey de la ciudad para que volvieran a...

S3: Fabricarlos.

S4: Sí, eso, gracias, a fabricarlos en la ciudad. Y yo le dije que no, porque el rey le iba a castigar, que eso era ilegal. Entonces, ella me dijo riéndose que no le iba a hacer nada el rey porque ella era su hija, ella era la hija del rey. Entonces, yo me quedé muy sorprendido de lo que había pasado, porque era una princesa.

S3: ¿Era guapa, Sergio? (**Todos/as** ríen)

S4: Es.

I: Eso en el turno de preguntas, por favor.

S4: Entonces, fuimos a ver al rey, le explicamos lo del libro y todo eso, y el rey lo... le gustó la idea y lo volvió a meter en la ciudad, y ya está.

I: Muy bien. Me encanta el sentido del humor, ¿eh?

S4: Tú misma. (Al **S3**)

S3: ¿En qué te fijaste en la mujer?

S4: En *Frozen*. (**Todos/as** ríen)

I: Siguiente pregunta.

S3: Vale, pero en Elsa es morena en vez de rubia, o yo qué sé.

S4: Es verdad, no lo he dicho, era morena.

S3: ¿Ves?

S4: Venga, da lo mismo, ya está. Tú.

S1: ¿Por qué es rey cuando el que manda en una ciudad es el alcalde?

S4: Porque no hay alcalde, es rey, ¿vale? (**Todos/as** ríen)

I: En los cuentos tradicionales, quien manda es el rey. Siempre encontramos que la hija es una princesa. Eso lo sabéis.

S3: ¡Ay, yo! ¿Por qué la hija del rey estaba paseando por la calle con un perro?

S4: Pues porque lo estaba paseando, el perro tiene que hacer sus necesidades.

S3: Ya, pero tú no ves a la hija de la princesa Leticia paseando con su perro.

S4: Porque vivirá lejos de aquí, yo qué sé. Igual que yo me encuentro a tu padre paseando al perro, pues yo me encuentro a la una princesa paseando un perro.

S3: Y, ¿cómo era el perro?

S4: Pues un perro, un pastor alemán, ya está.

S3: Muy bonito.

I: Espera, Sergio, no te sientes. Dime, ¿por dónde ampliarías la historia si tuvieras que hacerlo?

S4: Pues...

S3: Que se enamoraría de la princesa.

S4: ¿Eres tonta? Si solo he tirado caña.

S3: Y te la recogió, ¿no?

S4: Sí, me la recogió. Bueno, pues la ampliaría que el rey lo admitía. Entonces, la ciudad se dividiría: la gente que le gustaban los digitales y la gente que le gustaban los de las páginas, y yo... ¿Qué? (El **S4** se dirige a la **I**)

I: Que tienes las ideas muy claras. Sigue.

S4: ...y yo, pues intentaba que la gente se llevara bien, y me encontré justo a dos personas que eran como, por ejemplo, Ignacio y yo, que a él le gustaban los digitales y a mí me gustaban los de páginas, y éramos superbuenos amigos. Entonces, nosotros

dos fuimos por la ciudad y fuimos diciéndole a la gente que por qué no son amigos, que eso no tiene nada que ver con la amistad, los libros. Entonces, así la gente se hizo muy amigos, y ya está.

I: Muy bien, Sergio, me encanta. (**Todos/as** aplauden) Eso no me lo comentaste.

S4: ¿El qué?

I: Lo que acabas de decir.

S4: Porque me acaba de venir. (**Todos/as** ríen)

S3: Se le ha refrescado la mente al pensar en su amada.

I: Para refrescar cositas, vamos a ver el cortometraje de nuevo, porque hace tiempo que no lo veis, ¿no?

S3: No, yo lo vi justo antes de hacer la historia.

Solo había vuelto a verlo Patricia. Les nombré a los encargados de dirección y producción del cortometraje, y les comenté que su elaboración había contado con nueve animadores y varios técnicos de efectos de sonido.

S2: Señó, que la aplicación es como para hacer esquemas.

S1: Sí, está guay.

I: No os preocupéis. Si no, lo hacéis en un folio y ya lo pasaréis.

S2: Yo tengo aquí la aplicación.

I: Quien la tenga, lo hace con la aplicación. Quien no la tenga, lo hace en folio y ya lo pasará. No hay problema, son esquemas. No os preocupéis, os dejo mi *iPad*.

S2: Señó, yo es que, como no sabía qué dispositivo era...

I: No pasa nada. Todo tiene solución. A ver si carga el corto, va a tardar un poquito. Ahora. [Corto]

El **S2** y el **S5** se emocionan al final del cortometraje. Paro la imagen al comienzo de los créditos.

I: Muchas personas han intervenido en la realización de este corto. No los hemos puesto todos, pero es una pasada (La **I** enciende las luces). A ver, os digo también cositas pendientes de la sesión anterior. Me voy a poner por aquí, frente a vosotros (La **I** se sienta en la tarima). ¿De qué trata la historia?

S4: ¿Yo?

I: Quien quiera, que me levante la mano y que empiece a hablar quien quiera. Es decir, contadme de qué trata, la historia resumida. Venga, empieza tú. (La **I** se dirige al **S2**)

S2: Trata sobre un hombre que está escribiendo su propio libro, pero ahora viene como un tornado o algo de eso, y se lo lleva todo.

I: Muy bien.

S2: Y aterriza en un sitio que nadie sabe dónde está y el hombre, pues, empieza a andar y a investigar el sitio, y se encuentra a una mujer con muchos libros que está volando, y la mujer le tira... el hombre lanza el libro para arriba para ver si puede volar, pero se da cuenta de que no puede, y la mujer le lanza un libro al hombre y se va con él y lo lleva hasta una biblioteca donde en esa biblioteca todos los libros vuelan y le cuentan una historia, y el libro que le dio la mujer tenía un huevo que le iba diciendo... cada vez que iba pasando la página, iba haciendo unas cosas y le iba diciendo todo lo que, digamos, todo lo que tenía que hacer, hasta que el hombre ya se fue haciendo mayor y fue vendiendo libros a la gente. Cada vez que la gente cogía un libro, se volvía de color otra vez, porque toda la gente estaba en blanco y negro desde que pasó el tornado. Y se fue haciendo mayor y mayor hasta que ya terminó el libro que estaba escribiendo.

I: Es la biografía en tu historia.

S2: Sí. Terminó el libro que estaba escribiendo y, entonces, iba a salir de la biblioteca, pero todos los libros le rodearon, y lo volvieron a hacer joven y se fueron volando. El hombre se fue volando con los libros, y el libro que él había escrito volvió a la biblioteca con el libro que le había prestado la mujer. Y, al final, pues viene otra niña y empieza otra vez la historia.

I: Muy bien. ¿Cuál es su tema principal?

S4: Los libros.

I: Los libros. Y, ¿qué mensaje transmite?

S1: Que los libros dan felicidad.

I: Muy bien, que los libros dan felicidad.

S2: Sí, es que el corto es muy triste.

I: Es melancólico, sí, es cierto. ¿Nos quiere convencer de algo?

S1: De que, ahora mismo, los libros no están tan... ¿cómo decirlo? Tan... que tiene una tendencia tan fuerte como antes, y este corto lo que quiere hacer es que sigan los libros igual que antes vendiéndose.

I: Muy bien. Y, si fuera un anuncio, ¿qué vendería?

S3: Los libros.
I: Y, ¿cuál sería el eslogan?
S2: Pues que los leas siempre.
I: ¿Qué?
S4: Cada página, una sensación.
S2: No dejes de leer.
S1: Los libros dan la felicidad.
 El **S3** se encoge de hombros.
I: ¿Y tú? (La **I** se dirige al **S5**)
S5: ¿Los libros son vida?
I: Muy bien.
S3: Es que... (El **S3** piensa) Cada página, una vida.
S2: Con los libros, sueñas, o yo que sé.
I: Vale, también me gusta mucho. ¿Qué tipo de personajes aparecen en ella?
S4: Los libros y Morris.
I: Los libros y Morris, vale. ¿Alguien más?
S1: Sí, la que estaba antes que... La mujer que vuela.
I: La dama, ¿no?
S1: La dama.
I: Vale.
S3: La niña.
I: La niña, muy bien.
S3: Y la anciana y las personas que van a comprar los libros.
I: Muy bien, vale. ¿Son reales o imaginarios?
S3: Imaginarios y, Morris, es real.
I: ¿Todos estáis de acuerdo en eso?
S4: Sí, es lo que iba a decir.
I: ¿También los que van a la biblioteca se supone que son reales?
S2: Las personas son reales, lo que pasa es que, al final, ya se hacen imaginarios porque no pueden volar.
S4: Y tampoco vas por la calle viendo libros volando.
I: Muy bien. Sabiendo que hay personajes imaginarios, ¿qué tipo de relato es? Se trataría de un relato...
S1: Dramático.
I: Sí, puede ser dramático por el hecho de...
S2: Triste, seño, triste.
I: Es un poco triste, la verdad, pero también tiene mucha fantasía. Por tanto, sería un relato...
S1 y S4: Fantástico.
I: Muy bien.
S1: De aventuras.

I: De aventuras, muy bien.
S1: De aventuras en algunas partes.
I: En algunas partes, sí. ¿Qué rol narrativo asume cada uno de ellos? Es decir, ¿qué papel desempeña cada uno de los personajes? ¿Qué hace en la historia cada uno de ellos? Decídmelo: "Este hace esto".
S1: Morris es el personaje principal y está con los libros: los cuida, los vende, los cura, le hace todo a los libros, les ayuda... y es el personaje principal.
I: Venga, otro personaje y qué hace en la historia.
S3: Pero, ¿tiene que ser el principal?
S1: El libro del huevo, que ayuda a Morris.
I: Que está en tu relato. (La **I** se dirige al **S3**)
S3: Sí. (El **S3** sonríe)
I: Además, lo dices: "El libro del huevo".
S4: Se llama *Humpty Dumpty*.
I: *Humpty Dumpty*, sí. Está basado en una rima.
S4: Ese sale en *Shrek*.
I: Sí.
S2: Y la dama voladora, la dama que vuela, que, digamos, que le indica el camino a Morris.
S4: Y el libro de *Humpty Dumpty* es el guía de Morris.
S2: Es la que le manda el libro.
I: Bien. ¿Dónde dices que aparece ese personaje?
S4: En *Shrek*, la película.
I: Ah, sí.
S1: La sucesora, que sigue la cadena.
I: Sí, muy bien. ¿Ya está?
S3: Las personas.
I: Y, ¿qué hacen?
S3: Comprar el libro.
I: ¿Comprarlo, sí?
S3: No, se los regalan.
S4: Los que le dan vida a los libros.
I: Incluso había una señora cogiendo de la mano...
Todos/as: Sí.
S3: Como si fuera su nieto. (El **S3** ríe)
I: Ahí va.
S2: ¡Qué bueno!
I: ¿Por qué los libros son representados como criaturas animadas?
S4: Para que los libros vayan guiando sus vidas.
S1: Porque los libros dan vida. Después, ellos tienen vida.
I: Muy bien.

S2: Señor, hoy en día, casi nadie lee.

I: Cierto.

S4: Mi abuela, sí.

S2: Yo tengo dos amigas que les encanta leer, pero yo tengo otra que no ha cogido un libro en su vida, vaya.

I: Son objetos inertes pero, aquí, son personajes principales.

S2: Es que en verdad los libros tienen vida, pero por dentro.

I: Sí, ahí va, necesitan tu vida para vivir, ¿no?

S2: Sí.

El padre de Patricia hace señales desde la ventana.

S4: Ahí está el padre de Patricia. ¡Hello!

El padre de Patricia entra al aula y deja algo para su hija.

I: Venga, muchas gracias, hasta luego. ¿Cómo creéis que habría variado la narración sin este libro que estamos comentando, el de *Humpty Dumpty*?

S4: Pues bastante distinta.

I: ¿En qué sentido? Es decir, hay una interacción muy cercana entre Morris y *Humpty Dumpty* o el libro en que está este personaje, que es quien interactúa con Morris. ¿Cómo creéis que hubiera cambiado la historia?

S5: Pues que Morris no sabría dónde estaría.

I: Y tú, ¿qué piensas? (La I se dirige al **S1**)

S1: Le hubiera ayudado otro libro diferente.

S3: Le hubiese indicado la dama.

I: Le hubiese indicado la dama lo que hacer. ¿Cómo, si se había ido volando?

S3: Pues que, en vez de irse para otro lado, se va en la misma dirección que él para que le siga y, después, para arriba.

S4: Pues lo que pasaría si el libro no existiera, pues que no se despertaría el hombre y que el libro anciano ese que... pues que no estaría vivo, porque el libro del huevo fue el que dijo que lo leyera para que estuviera vivo.

S2: También puede ser que el libro que estaba escribiendo el hombre cobre vida y lo lleve él.

I: Sí, claro. Y, de hecho, cobra vida al final.

S2 y S3: Sí.

I: Y es el que le explica...

S2: Cuando se encuentra a la dama, a lo mejor, hace que el libro cobre vida y le lleva hasta la biblioteca.

I: Tú has dicho que no se despertaría el hombre. No entiendo. (La I se dirige al **S4**)

S4: Porque el huevo fue el que se cabreó porque no se levantaba, y tuvo que hacer con la cama: "¡Prooo!" (El **S4** simula el movimiento de la cama con las manos)

I: Entiendo. Es un papel protector, ¿cómo deciros?

S4: Su papá.

S1: Su ángel de la guarda.

I: Sí, es algo parecido. Cuida de Morris y le acompaña hasta el último momento. Es un personaje muy especial.

S2: Se pone a llorar cuando se va, señor. La historia es muy triste. (El **S2** resbala su dedo índice por la cara a modo de lágrima)

I: Sí, pero por eso os llega. Si fuera superficial, no llegaría tanto.

S4: A mí no me ha llegado.

S1: A mí, sí.

I: ¿Por qué la biblioteca logra transformar la vida de los personajes que la visitan?

S4: Porque los personajes no tienen... A ver, ¿cómo te lo digo?, sentimientos y, cuando leen un libro, les empiezan a venir los sentimientos.

S1: Lo que él ha dicho.

I: Vale, ¿creéis que la biblioteca podría considerarse un personaje en sí misma, aparte del entorno?

S4: Pues no, porque no tiene vida.

S1: No.

I: ¿Ni tampoco en este caso interactúa con el protagonista de manera que pueda variar el desarrollo de la historia?

S1: No.

S2: En este caso, no.

I: No. La biblioteca solo contiene los libros que influyen en el desarrollo de la historia. ¿Qué desea el protagonista y qué se lo impide?

S4: ¿Qué?

I: ¿Qué quiere Morris? ¿Qué desea?

S4: Que las personas lean los libros.

I: Que las personas lean los libros.

S1: Escribir su libro, pero se lo impide el tornado.

I: ¿Y tú? (La I se dirige al **S2**)

S2: Terminar de escribir su libro, pero se lo impide, pues, que haya un tornado y se lo lleve todo.

- I:** Muy bien.
- S5:** ¿Encontrar la ilusión por volver a leer los libros?
- I:** ¿Cómo?
- S3:** ¿Encontrar la ilusión de volver a leer los libros?
- I:** Encontrar la ilusión, muy bien. ¿Qué cualidades caracterizan al protagonista? En este caso, a Morris. ¿Cómo es Morris como persona?
- S4:** ¡Yo! Lo que le caracteriza, el gorro y el bastón.
- I:** Eso físicamente, es cierto, porque se basó en un personaje de cine mudo. ¿Recordáis que lo dijimos el otro día?
- S2:** El huevo también tenía el gorro y el bastón.
- S4:** Sí. *Charles Chaplin* es mudo, ¿no?
- I:** Y físicamente también es idéntico, en los movimientos y en todo.
- S1:** Es muy seco, no es que sea muy seco de verdad.
- S4:** ¿No recuerdas la foto que nos puso, desaborido?
- I:** También la falta de sonido hace que parezca más distante pero, en realidad, es gracioso. El humor lo tienen aquí en todo el corto, porque solo la manera de moverse es graciosa y produce simpatía hacia el personaje. ¿Cómo es el protagonista? Decídmelo: “Seño, es así por esto que ha pasado en el corto”.
- S4:** Con ojeras.
- S1:** Amable.
- I:** Amable, ¿por qué?
- S1:** Porque se relaciona con la gente, les vende los libros, se porta bien con los libros. Pragmático, también.
- S2:** Ayuda, cura un libro.
- S3:** Es verdad. Si no, no rompería los libros.
- I:** ¿Qué has dicho tú?
- S1:** Inteligente.
- I:** ¿Por qué?
- S1:** Porque lee libros. Y es poderoso.
- I:** Muy bien. ¿Se os ocurre algo más? Nada más. ¿Qué distintos ambientes y lugares aparecen en el corto? Vamos a empezar a enumerarlos entre todos y todas. Venga, Sergio.
- S4:** Primero, él en la ciudad.
- I:** La ciudad y, ¿qué ocurre en la ciudad?
- S4:** Pues que viene el tornado.
- I:** Vale. Venga, otro.
- S1:** El hotel donde está en la ciudad.
- I:** Eso es, muy bien.
- S1:** Donde llega el tornado se puede considerar, porque está un poco por allí.
- I:** Es verdad.
- S1:** Después, llega a la ciudad, por así... destrozada.
- I:** Vale, ¿qué ocurre en esa ciudad?
- S1:** Es donde él ya, por el tornado, que está perdido. Después, está el bosque donde está la dama. Bueno, no un bosque, pero es una zona verde.
- I:** Y, ¿qué ocurre ahí?
- S1:** Que llega la dama y le lleva a la biblioteca del quinto y, después, a la biblioteca del sexto.
- I:** Muy bien. ¿Qué ocurre en la biblioteca?
- S4:** Bueno, yo quería decir otra cosa, pero pues en la biblioteca está con él, con los libros. Cuando toca un libro, se vuelve de color y, después, él tocando el piano, bueno, el libro tocando el piano. Después, él bailando. Después... Creo que viene después él dormido. Y, después, el libro levantándole. Y, después, cuando el libro ese viejo se le cae.
- S3:** Y cuando él... (El **S3** simula bailar)
- I:** Cuando baila.
- S4:** Y, después... ¡Jo! Y después, y después... En la siguiente escena, (**Todos/as** reímos) sale curando al libro.
- I:** Sí. Bueno, ya en la biblioteca ocurre el resto de la historia. ¿Qué querías decirme? (La **I** se dirige al **S4**)
- S4:** Seño, pues, si estoy yo que un tornado se está llevando la casa, yo no me voy a poner a correr por la casa: “¡Uyyy!”, no, yo quiero morir en ese momento.
- S2:** ¿Por qué?
- S4:** Porque, si de todas maneras me voy a morir por el tornado...
- S2:** Pues él no ha muerto.
- S4:** Mira, es tu casa desde esa altura como una casa, y te partes las piernas.
- S2:** Pero, Sergio. (El **S2** ríe)
- S3:** Ten confianza.
- S2:** Eso digo yo.
- I:** Sergio, sientes mucho miedo, pero siempre existe la esperanza. Eso pasa incluso si se tiene una enfermedad o cualquier otra cosa, pero siempre existe el deseo de que cualquier situación, por muy mala que sea, pueda solucionarse. Por decir lo primero que me viene a la cabeza, en Murcia hubo

un terremoto hace ya tiempo, y las personas no pensaban: “Vamos a morir”. Tienen mucho miedo pero, en ese momento, hacen todo lo posible por salvarse.

S4: Ya. Pero, señor, el hombre está persiguiendo algo, no sé si a su mujer, el libro o lo que sea.

S1: Tú estás en Londres el otro día y lo más posible es que herido sales.

S2: Herido sales pero tampoco tienes por qué morir.

S1: Ponen delante tuya el coche del terrorista, y uno no dice: “Voy a vivir seguro”.

I: Y son situaciones muy traumáticas y que te marcan de por vida.

S2: Sí, pero no tienes por qué morir.

I: Pero no tienes por qué morir. Hay gente que se queda ahí y gente que no. Fijaos, vosotros decís: “Yo no me pondría hasta el sombrero”. Hasta en esa situación tan dramática, meten el sentido del humor, para no hacerlo tan triste, ni tan...

S4: Yo me quedo dentro de la casa agarrado al techo.

I: A ver, chicos, decidme, ¿cuándo ocurre el cortometraje? ¿Hace mucho tiempo, ahora o en el futuro?

S1: Hace mucho tiempo.

I: Ahí va. ¿Por qué lo sabes?

S1: Porque la ciudad es antigua.

I: ¿Y tú? (La **I** se dirige al **S4**)

S4: Porque no hay gente por la calle con un móvil.

S3: Porque no hay tiendas de ropa.

S1: Van vestidos antiguo, no hay muchos coches, van en bici, no hay consolas de videojuegos.

S2: Es lo que te iba a decir, que yo no he visto coches.

I: Vale. ¿En qué sentido podríamos decir que la historia tiene una estructura circular? ¿Por qué?

S1: Porque la dama y la chica después va a pasar la misma vida de Morris dentro de la biblioteca.

S2: Porque digamos que cada persona que llega a la biblioteca va haciendo lo mismo, le va pasando lo mismo. Por ejemplo, a la dama, a Morris le pasa lo mismo que a la dama, y a la niña le pasará lo mismo que a Morris.

I: Perfecto. Es decir, siempre sigue la misma estructura variando de protagonista, el ciclo.

S2: El ciclo.

S3: De la vida.

I: Perfecto: Inicio, nudo y desenlace. ¿Desde dónde hasta dónde?

S4: El inicio, desde que el hombre llega a la ciudad. Y el nudo, cuando el hombre... El nudo hasta que el hombre empieza a vender libros.

I: ¿Qué piensas tú? (La **I** se dirige al **S2**)

S2: Yo que, el inicio, desde que el hombre está escribiendo el libro al principio hasta que llega... hasta que, digamos, termina el tornado. El nudo, hasta que, digamos, los libros empiezan a darle vueltas. Y el final, pues ya cuando se va y llega la niña.

S3: Yo, el principio, cuando está leyendo hasta que cae del tornado. Y después, el nudo, hasta... ¡Ay! ¿Hasta dónde era? Hasta donde está... ¿Hasta cuando pone fin en el libro y pone el punto? Y después, ya hasta el final, hasta cuando ya viene la niña, y ya hasta el final.

I: Tened en cuenta que el nudo es el problema que se desarrolla en la historia. Y el desenlace es la solución de ese problema. Problema y solución no pueden ir juntos. La solución forma parte del desenlace. La misma palabra lo dice: desenlace, es decir, se desenreda toda esa maraña. No creáis que el desenlace es simplemente el fin.

S1: Yo creo que el inicio es donde está escribiendo el libro hasta que empieza el tornado. El nudo, desde el tornado hasta que se encuentra a la mujer con los libros. Y ya, después, el final, cuando se va volando.

I: ¿Qué piensas, Carla? Venga, inténtalo.

S5: No sé. Desde que está el tornado y...

I: ¿El inicio?

S5: Sí. Después, hasta... hasta lo que ha dicho Marta, hasta que los libros le dan vueltas a Morris.

I: ¿El inicio?

S4: No, el nudo.

I: Entonces, no me he enterado bien.

S3: Ha dicho...

S2: ...el inicio hasta el tornado.

I: Ah, ¿y el nudo?

S5: Hasta que lo rodean los libros.

I: Hasta que lo rodean los libros. ¿Y el desenlace?

S5: Hasta el final.

I: Vale, perfecto. ¿Hay indicadores? Es decir, ¿hay música o imágenes que marquen cada parte del texto?

S4: Sí.

I: ¿Recordáis alguno de ellos?

S1: En la música, hay momentos que suena la misma música feliz y después triste cambiando el método de tocar el instrumento, el piano.

I: Por ejemplo.

S3: Que, cuando es más triste, se escucha el piano como más bajo y, cuando es más alegre, se escucha más alto.

I: Vale.

S2: Que, por ejemplo, en el final, cuando Morris se va volando con su libro propio que escribió él, la música suena muy triste y el libro de, digamos, el libro se pone a llorar, pero después, cuando vuelve el libro de Morris, la música suena más feliz.

I: Muy bien.

S4: También cuando al principio de la historia no está él haciendo el libro y cuando viene el tornado.

S1: La diferencia entre blanco y negro y coloreado.

I: Bien.

S4: Cuando está en la estantería el libro pequeño y el libro viejo. Cuando el libro pequeño se mueve, suena una música alegre, y cuando están... que el viejo moviéndose, suena: “¡Boom!” (El **S4** imita el sonido de la música)

I: Vale, grave.

S3: Cuando le dice al libro que venga y se cae, se empieza la música a más poquito hasta que se escucha súper poquito. Parece que se ha quitado la música cuando le está operando y ya, después, cuando empieza a leer, empieza la música a subir.

I: Muy bien, ¿algo más que queráis decirme?

Todos/as: No.

I: Entonces sigo. Vamos a hablar ahora sobre los equipos que han participado en la elaboración del corto, es decir, de los créditos que aparecen ahí.

S4: William Joyce.

I: Este corto ha recibido, no sé si lo sabíais, el premio al mejor cortometraje de animación en dos mil doce.

S3: Sí, lo dijiste tú.

I: Es un reconocimiento bastante importante.

S1: Sí, porque es el Óscar.

I: Muy equiparable al Óscar.

S4: ¿Un Óscar vale muchos millones?

S3: ¡Uf!

I: Sobre todo, da mucho prestigio a nivel profesional.

S4: Yo he visto cómo se hacen los Óscares. Está chulísimo.

I: ¿Conocéis alguna otra producción audiovisual o algún otro trabajo que haya recibido algún otro premio?

S4: ¿Vale de la tele?

I: ¿Por qué creéis que les dan este premio?

S1: Por el esfuerzo y trabajo.

S2: A mí el corto me ha gustado mucho. Es muy bonito.

S3: Porque es sentimental.

S4: Porque me toca...

S3: ... en la patata.

I: Esto no sería posible sin el trabajo de un equipo. Una persona no puede hacerse cargo de todo esto.

S2: Claro.

I: Por tanto, el trabajo en grupo, el trabajo colectivo, es importantísimo para conseguir cualquier cosa. ¿Cuáles pueden ser las ventajas de trabajar de manera colectiva y cuáles los inconvenientes o dificultades de trabajar junto a alguien?

S4: Pues, la ventaja es que todo se hace más rápido, y la desventaja es que, algunos, a la persona que no tiene el trabajo más importante se le olvida hacer algo, y el trabajo se va...

I: Al garete.

S2: La ventaja es que, digamos, es que una persona no puede hacerlo todo solo, y la desventaja es que cuesta ponerse de acuerdo con todo el mundo.

I: Eso es muy importante, cuesta ponerse de acuerdo con todo el mundo. Es verdad. Dime. (La **I** se dirige al **S1**)

S1: La ventaja es la eficiencia a la hora de trabajar, y que el producto puede llegar a ser mayor, y la desventaja es que es difícil ponerse de acuerdo y que, como uno la lée, es culpa de todos. La responsabilidad es del equipo.

S2: Sí, es verdad, es culpa de todos, no solo del que lo ha hecho mal.

I: Claro, dime.

S3: No sé.

I: ¿Y tú? (La I se dirige al S5)

S3: Que la ventaja de trabajar solo, que lo haces todo más rápido y todo como tú quieres, y la desventaja de hacerlo en grupo es que, si tú opinas una cosa y él no opina lo mismo y ella sí, pues hay que convencer al que no opine lo mismo haciendo otras cosas para que todos tengamos el mismo razón.

I: Vale, ¿y tú? (La I se dirige al S5)

S5: Ya lo ha dicho.

I: Ya, pero di lo que tú piensas. Ventaja y desventaja.

S5: ¿Ventaja en grupo?

I: O individualmente.

S5: Pues, que lo hacen más rápido.

I: ¿Qué más?

S5: Y desventaja, no sé.

I: Desventaja de trabajar tú solita.

S5: Pues que estoy sola y es un aburrimiento.

I: Vale, desventaja de trabajar en grupo. Se hacen muchos trabajos grupales e individuales en clase, te tiene que sonar.

S5: Es más divertido.

I: ¿Más divertido? Vale. ¿Cuál es la función del director en cualquier producción?

S2: Dirigir.

S4: Decirle a todos lo que tienen que hacer.

I: Muy bien, a los actores cómo actuar, hacer la película.

S1: Crear la idea, y dirigir el equipo y todo eso.

I: Muy bien. ¿Y el productor o la productora?

S4: ¿Los que se encargan de hacer los dibujos y todas esas cosas?

I: No.

S1: Las escenas.

I: No.

S2: Los que se encargan, digamos, de grabar la película.

I: No.

S3: ¿Los del micrófono?

I: No, ese es el microfonista.

S1: El que crea la historia.

I: No.

S3: Los que la doblan.

S4: Los que la relatan.

S2: Los que la producen.

S4: Los que hacen algo.

I: No, eso es animador.

S4: Los que ponen el *money*.

I: Cuando dicen, por ejemplo: "Productor: Atresmedia".

S1: ¿Eso es patrocinador?

I: Patrocinador, sí, pero también es el productor, es decir, financia. ¿Quiénes son los animadores?

S1: Los que hacen las imágenes, los que crean las imágenes.

I: Muy bien. ¿Qué querías decir? (La I se dirige al S4)

S4: No, es que creía que te referías a otra cosa. Yo iba a decir: "Los que dicen: Dame una M."

I: Bueno, animan, pero de otra manera. En este caso, se trata de películas. Es cierto que la profesión de animador, dependiendo del ámbito donde se enfoque, es de una manera o de otra. De hecho, si se busca el significado, vienen varias cosas, entre ellas la que estás diciendo. Pero aquí los animadores se ocupan de crear la animación o secuencia audiovisual, como bien habéis dicho: múltiples imágenes que, al sucederse, al ir deprisa unas detrás de otras, dan la sensación de movimiento que percibimos en pantalla. Sabéis lo que son los sonidos, así que no lo pregunto. No creáis que la banda sonora original es solo la música, comprende todo el sonido de la película, voces incluidas. Puede hacerse directamente o por doblaje. En el doblaje, habrá que repetir muchas veces hasta que la imagen case directamente con la palabra. ¿Quién lo hace? (La I se dirige al S4)

S2: Sí, mi primo hace doblaje.

I: Oh, qué suerte. Me encanta.

S4: Mi primo actúa en teatro.

S3: Mi tía tiene un primo que hace películas.

I: ¿Sí?

S3: Y en Internet ya hay cosas. Y tiene y hace cortos.

I: Qué guay.

S3: Y hace videoclips.

S2: Mi prima ha hecho una película mexicana.

S3: Mira, no sé si la habréis visto. Hay una que se llama "Jake", que la van a sacar ahora, pues esa es la que la ha hecho él.

I: Me suena. Qué bien.

S4: Que mi primo actúa en teatro.

I: Hay mucha gente metida en el mundo de la

interpretación y del cine.

S1: Yo no tengo nada.

I: Me ha parecido que había una mano por ahí, por eso he preguntado. Qué lástima, mi Ignacio. Tú ya mismo serás la estrella, te lo digo yo. Ingeniería.

S1: Los que preparan el lugar donde se graba todo, los que preparan donde, el sitio donde trabajar: los que compran el material, los que van a iluminar, el material necesario.

I: Mmm, te entiendo. Puede ser pero, en el caso del sonido, la mezcla final la realizan los ingenieros de sonido.

S1: Ah, los ingenieros de sonido.

I: Efectos digitales y prácticos, ¿os suena?

S2: Sí, esos son los que, a ver, los efectos especiales que tiene el corto.

I: Muy bien. Los efectos visuales.

S3: Los que, cuando cortan, lo unen.

S1: Los que lo editan.

I: Bueno, o que crean diferentes cosas que llaman la atención.

S3: Sí, los editores.

I: Sí, eso es, como el fundido a negro. ¿Sabéis lo que es?

S2: No.

I: El fundido a negro es cuando... Dime.

S1: Una pantalla que, cuando acaba, y sale...

S3: ...todo negro

I: Va como cerrándose.

S4: Yo eso lo sé hacer.

S3: Y, al principio, muchas veces también está negro y se empieza a abrir.

I: Muy bien.

S4: En *Tom y Jerry*, cuando se cierra, lo último que sale es la cara de él.

S2: ¡Es verdad!

S3: Y aquí también. Ha hecho así, se ha quedado Morris y ha hecho "¡Po!" (El **S3** gesticula)

I: ¿Conocéis algún otro profesional aparte de los que hemos nombrado?

S1: Antonio Banderas.

I: Quiero decir, alguna otra profesión relacionada con el ámbito cinematográfico. Bueno, actor, está bien.

S3: Los escritores.

I: Los escritores, ¿por qué?

S3: Sí, porque si van a traducir un corto, tienen que poner las letras.

I: ¿Te refieres a los traductores? Porque, depende. Es cierto que algunas novelas muy famosas se han trasladado al cine y los mismos escritores, los autores de la novela, han dado ideas que tenían aquí, en la cabeza, respecto a personajes o situaciones, igual que yo os preguntaba por vuestra historia.

S3: El que te he dicho antes, de que se pone así. (El **S3** simula que es una iluminadora)

S2: ¿Tenemos que decirte...?

S4: Los que escriben el guion.

I: Muy bien, los guionistas.

S3: ¿Los cámaras los hemos dicho?

I: No sé si hemos llegado a decirlos. Había cosas muy evidentes que me he saltado.

S2: Los que escriben la historia.

I: Sí, muy bien.

S4: Eso lo he dicho yo.

I: ¿Qué entendéis por efecto?

S2: Animación.

S3: Cambio de color, de más claro a más oscuro.

S1: Cambio pronunciado.

I: Vale.

S5: ¿La música?

I: Sí, también puede tener algún efecto la música. ¿Os ha llamado la atención algún efecto del corto?

S3: Sí, pasar de blanco y negro a color.

I: Vale.

S4: Eso.

I: ¿Algo más?

S4: No.

I: Efectos digitales hay muchos, por no decir que todo está...

S2: Cuando la bicicleta estaba volando.

I: Vale.

S2: Que estaba intentando no irse pedaleando, pero al final se va.

I: Sí.

S4: Cuando estaba el tornado, que la silla donde estaba Morris no se movía. Era de piedra, ¿no?

I: Muy bien. ¿Me queréis decir algo más? ¿Hay diálogo?

Todos/as: No.

I: Por tanto, ¿a qué género de cine pertenecería?

Todos/as: Mudo.

I: Al cine mudo. Y, si la película es muda, ¿qué pasa con las imágenes?

S4: ¿Destacan más?

I: ¡Claro! Es lo que tú y yo hablábamos, por ejemplo...

S2: Claro, es lo que te tiene que transmitir.

I: ... de las películas de miedo. ¿Te acuerdas que decíamos que le bajamos el volumen y no nos da tanto miedo, o no nos da miedo? Sin embargo, le ponemos el volumen y...

S4: Sí, sí.

S3: Es que te impacta.

S2: Es que la música es lo que te impacta. De las imágenes, lo que te puede dar miedo, a lo mejor, es la cara de algo, pero lo demás...

I: Ahí va.

S4: Eso es Photoshop. (El **S2** ríe)

S1: Que tú, en el cine, sientes más una película porque los altavoces están más altos, la pantalla es más grande, lo ves todo mejor y, en la casa, la pantalla es más pequeña, no lo puedes mirar...

I: Los maquilladores se ocupan de caracterizar a los personajes y hacerlos más creíbles.

S4: Yo he visto el vídeo de Michael Jackson de los zombis.

I: Está chulísimo. Ten en cuenta todos los años que han pasado y cómo están caracterizados. Sigue impactando, y ganó dinero con él.

S4: Está guapísimo.

S2: En Londres, cuando yo fui, hubo un concierto que yo fui a verlo, lo que pasa es que no se puede grabar, que era de un imitador de Michael Jackson. Eran cuatro personas cantando y un imitador de Michael Jackson, y no veas cómo lo hacían.

S4: Michael Jackson era superexigente con los videoclips.

I: ¿Con qué?

S4: Con los videoclips. Con el de los zombis, ha tenido que... lo que dice Marta.

S2: Han tenido que coger a los mejores. (El **S2** junta los dedos pulgar e índice)

I: Bailarines y demás. Producir ese videoclip le tuvo que costar mucho dinero porque es una película, como un corto.

S2: Sí, sí, dinero, dinero. Señó, todos los artistas buenos mueren porque...

I: Los más brillantes. Dicen que...

S2: ... que se quería volver blanco porque la gente...

I: Bueno, eso ya lo era. Es que este mundo es tan diferente. Lo tienes todo...

S2: Y Whitney Houston, ¿tú sabes quién es?

S4: Pues claro.

I: Sí, claro.

S2: Pues esa también fue drogas, señó, y esa mujer no veas cómo cantaba.

S4: Mi hermana canta Whitney Houston.

S3: Y, ¿cómo se llama esta? La rubia esta, que ahora no me sale el nombre.

S4: Hannah Montana.

S1: Shakira.

I: No sé quién dices.

S3: No, que nació de una madre que también se drogaba y estaba loca.

I: No sé. ¿La niña de la película de *E.T.*?

S3: No. La que se ve en todos lados con el pelo corto, rubia.

S4: Miley Cyrus.

S3: No.

S4: Miley Cyrus y Hannah Montana es lo mismo.

S3: Marilyn Monroe.

I: Ah, pero ella era huérfana.

S3: Ya lo sé. No, en verdad no era huérfana.

S2: Lo que pasa que la madre estaba chalada.

S3: Es que la madre estaba (El **S3** gira el dedo índice) y, entonces, se la quitaron y la llevaron a un orfanato.

I: Me da pena porque no podía tener hijos y era lo que más deseaba.

S4: Entonces, ¿por qué no...?

S3: Y tuvo marido que también tenía niños.

S2: Pues que los adopte, señó.

I: Creo que, si hubiera tenido una familia, hubiera salido adelante, pero...

S3: Señó, pues yo voy a hacer una obra de ballet de Marilyn Monroe.

S1: Pero Cristiano y Mesi son famosos y no hacen eso.

S2: Eso digo yo.

I: Están muy centrados. Michael Jackson murió porque su médico le recomendaba que se tomase para descansar unas dosis muy altas de

medicamento.

S2: Pero, seño, no descansaba nada porque, antes de eso, se estaba drogando porque la gente le decía que era negro y, por eso, no... Vamos, que...

I: Pues llegó a lo más alto siéndolo.

S2: Sí, sí.

I: A mí me gustaba más negro.

S2: Seño, la última parte es que sacó... ya era blanco, pero no blanco porque se hubiera vuelto blanco él solo, sino porque es que se estaba drogando para ponerse blanco.

I: Tampoco tuvo suerte.

S3: Pero tampoco, pero él tomó drogas pero, cuando murió, no fue por las drogas. Porque tomó drogas, pero lo de tomar drogas no le afectó, le afectó las pastillas que le mandaron que, por ejemplo, si a ti te mandan cuatro pastillas, te mandan seis y de esas seis se toma dos de cada, entonces, eso le afecta.

S2: Claro.

I: Las cositas que quedaron pendientes el otro día: *Humpty Dumpty*. Este acertijo surgió en Inglaterra en mil novecientos diez. Se usaba para designar a una persona torpe y pequeña. ¿Por qué creéis que esta rima sale en ese momento del corto? Significaba que una persona torpe no iba necesariamente a sufrir daños irreparables de una caída.

S4: El huevo, porque los libros no se rompen si se caen.

I: Vale, ¿algo más?

S2: Porque las personas torpes, digamos, que están acostumbrados a caerse, y no se van a hacer daño porque se caigan dos centímetros.

S1: Para darle un poquillo de gracia.

I: Vale. Cuando hablan de persona torpe, ¿a quién se pueden referir?

S4: A un payaso.

I: En el caso del cortometraje.

S2: Al huevo.

S1: Sí.

I: Al huevo. ¿No veis a otra persona ahí?

S2: ¡Ah!, ¿al libro grande?

S1: Sí.

S3: ¿Morris?

I: Muy bien. ¿Quién podría sufrir daños irreparables y

cuál fue la caída?

S5: ¿Cuando cayó de la cama?

S4: No, cuando cayó de la casa.

S2: No, cuando cayó del tornado, que cayó sentado en el suelo.

I: Te referías a eso, ¿no?

S4: Sí, sí.

I: De la casa, del tornado. Ahí va, sin embargo, ¿fue irreparable ese daño?

Todos/as: No.

I: No. Por tanto, una persona torpe porque se inspira en el cine mudo.

S4: Seño, ¿Charles Chaplin era del cine mudo?

I: Charles Chaplin también, sí. Era mucho más conocido que este personaje, este otro actor. *Pop goes the weasle* es la cancioncilla que aparece en el corto, la principal, la del piano. Es también inglesa. Simplemente para que lo sepáis, a modo informativo, la letra dice: Aúpa, dice la comadreja. En torno al banco del zapatero el mono perseguía a la comadreja. El mono pensaba que era una broma. Aúpa, dice la comadreja. Una perra chica para un carrete de hilo. Una perra chica es dinero. Una perra chica para una aguja. Así es cómo se gasta el dinero. Aúpa, dice la comadreja. Aúpa, ese "Pop", significaba empeñar cosas a cambio de dinero. Parte de esta rima la han variado un poco. ¿Sabéis lo que es un pub?

S4: Un puf, ¿no? Un sitio de estos para sentarse, pequeño. Un puf para sentarse, ¿no?

I: No, un cojín no es.

S1: Sí, un bar, un tipo de bar.

I: Arriba y abajo de esta calle, *City Road* de Londres, dentro y fuera del *Eagle*, el *Eagle* es el nombre de este bar, así va el dinero. Esta rima está escrita en la puerta de *The Eagle Pub* que hay en Londres. Antes era un *music hall*, es decir, un salón de música, por eso aparece así en la película. Lo llenó de libros porque se inspiró en el amor por los libros. Este "Pop" animaba a empeñar cosas para ganar dinero para alcohol, por eso, hay personas que no comprenden que sea una canción infantil. Mirad, este es el pub en que se inspiró. (La I muestra una foto en su iPad) ¿Veis los ventanales tan grandes? Inicialmente, el pub era así. Ahora es así. Y fijaos,

las águilas que hay aquí son idénticas.

S4: Los libros están inspirados en pájaros. Son gárgolas, seño.

I: No, son águilas.

S4: Parecen gárgolas.

I: Es que las alas se parecen mucho a las de los libros. Es una pasada. Si queréis, idlo pasando.

Comparamos los dibujos.

S2: ¡Qué guay! (El **S2** mira la pantalla detenidamente)

S4: Eso lo hicimos en Lengua. Teníamos que calcular el volumen.

S1: Mates.

S4: Eso, perdón.

I: Y el triángulo es claramente este de aquí.

S4: Eso parece un libro, un libro así, y el otro...

S2: Es que las alas son como libros.

S4: Es que los libros pequeños, esos que vuelan, se están hechos un pájaro, vamos.

I: Son como el de tu dibujo, idénticos.

S1: Se ha ido la pizarra.

I: Da igual, ahora volverá. De todos modos creo que, por el momento, tampoco la vamos a necesitar.

S2: Seño, ¿vamos a utilizar la pizarra?

I: Pues no lo sé, mi vida. Porque, si no podemos utilizarla todos... Los que la tengáis, lo utilizaréis y, los que no, pues no la podréis utilizar. Lo haremos en un folio y, lo pasaremos a la aplicación cuando podamos, ¿vale? No pasa nada.

S2: Es para hacer esquemas, en verdad.

S1: Sí, sí.

I: Sí, está muy chulo porque...

S3: ¿Es para hacer esquemas, seño? Es que yo tengo, a lo mejor, una aplicación aquí de...

I: Claro, si tienes otra que te sirva, perfecto. Otra rima: "*Here We Go Down the Mulberry Bush*".

Traduzco y explico el significado de la rima, que se asemeja a la rutina que siguen los libros día a día en el cortometraje.

I: Como curiosidad, para que lo sepáis.

S2: ¿La foto había que traerla aquí?

I: Hombre, si podéis.

S2: Es que yo la tengo en los dos.

S1: Y yo la tengo, seño.

I: Perfecto, pues ya está, genial. ¿Se está haciendo pesado por el momento? (**Todos/as** niegan con la

cabeza).

S3: Seño, yo tengo esto, que se puede escribir perfectamente y, después, esto. Lo que podemos hacer es pasarlo a otro lado.

I: Como quieras. He traído folios y también bolígrafos.

S2: Esta es la aplicación, ¿no, seño?

I: Sí. La foto que os mandé es de *Rory's Story Cubes*, que son unos dados con un dibujo en cada cara y se utilizan para jugar a crear historias. También existe la aplicación, así que la descargué.

S1: ¿Cómo se llama?

I: *Rory's Story Cubes*. Cuesta dinero.

S3: ¿Y vamos a hacerla ahora, seño?

I: Sí. Cada uno hará la historia y, posteriormente, me enviará una captura de pantalla.

Hablan entre ellos/as sobre su tirada.

S1: ¿Al azar cada uno?

I: Al azar. Cada tirada es distinta. Quería que hicierais un esquema de la historia para no escribirla literalmente, sino que tuvierais la idea para luego contárnosla y entre todos viéramos lo que habíais creado. Bueno, como todos no tenéis la aplicación, intentad hacer esquemas, sobre todo, para que no se os haga pesada toda la hora. Lo que se os vaya ocurriendo, me da igual el orden.

S3: ¿Un esquema de estos?

S4: ¿Y puedo escribir una historia? ¿Una historia? Pero, es que un esquema no es una historia, ¿no?

I: Un esquema con esos elementos que vas incluyendo poco a poco. Es una historia a modo de esquema. Tened en cuenta lo que hemos visto: inicio, nudo, desenlace.

S2: ¿Una historia con esto?

I: Un esquema con esas cosas que vas metiendo poco a poco.

S3: Y, seño, ¿si tú sabes ya la historia, la puedes decir ahora?

S4: Yo te la puedo decir ahora mismo.

I: ¿Cómo la vas a saber? ¿Con todo eso?

S3 y S4: Sí.

I: Vale, escríbelo en un folio, que no se te olvide nada. Toma folios.

S3: No, aquí es mejor.

S2: ¿Qué plantilla utilizo?

I: La que quieras, a tu elección. Con la que vosotros os

sintáis a gusto. Todas son iguales, me da igual.

S2: ¿Esta está bien?

I: Todas son iguales, Marta. De verdad, cualquiera.

S3: Marta, ¿dónde te has comprado la funda?

S2: En el mercadillo.

S3: ¿Y vale? ¿Le va bien?

S2: Sí, lo que pasa que tienes que, digamos, comprar un cable.

S3: ¿Tú ahora no lo puedes usar?

S2: (El **S2** niega con la cabeza) Un cable, digamos, que tú lo enchufas aquí y después lo enchufas donde cargas la *tablet*.

S4: Señor, ¿no puedo ponerme a escribir ahí? (El **S4** señala la tarima)

I: Tenéis que inventar una historia con eso. Para no poner toda la frase y que sea más fácil, haz el esquema en la aplicación.

S4: Señor, ¿me puedo poner ahí? Es que yo soy zurdo y esta silla no me viene bien.

I: Sabes hacer un esquema, ¿no? Ah, espérate, te doy otra. Es por el plano de la cámara. Espera un segundo, a ver si encuentro una zurda. Aquí hay una.

S4: Y esa también. Y esa.

I: ¿Cuál?

S4: Esa. No, esa no, la de al lado.

I: Vale, sin problema. No he caído, por eso no te la he puesto desde el principio. Venga, cada uno a lo suyo.

S4: Vale, *teacher*.

I: Cuando las tengáis, me lo decís y las vemos entre todos. Intentad que os salga graciosa, echadle imaginación.

S4: Voy a hacer una historia todo guapa.

I: Genial. A ver, si no puede ser que todos los personajes o cosas os salgan, pues no pasa nada. Tampoco os agobiéis.

S4: Señor, ¿qué significa eso?

I: Eso es como una duda.

S2: Señor, ¿no se puede borrar la plantilla?

I: Tiene que tener alguna opción para mandarla a la papelera.

S2: Es que le doy a la papelera, pero me dice que hay que actualizarlo.

I: A ver.

S2: Pero es que antes en mi casa me ha dicho que valía dinero actualizarlo.

I: No actualices, ¿qué quieres borrar?

S2: Esto.

S4: Lo voy a poner para que el móvil no se me apague, y lo tengo que estar encendiéndolo todo el rato. Ajuste, pantalla, instalar. Treinta minutos.

S3: Me voy a sentar aquí. (El **S3** se sienta en la tarima)

I: No, ponte ahí, que la cámara...¿Tú sabes cómo borrar? (La **I** se dirige al **S1**)

S3: Pero, ¿qué quieres borrar?

I: Eso. Ya lo tenemos. No lo veía.

S2: Pero, señor, le das a la papelera.... Tienes que pulsar y, ahora, le das a la papelera y te dice que lo actualices.

I: Entonces añade una y ya está. No te compliques.

S5: Pero, ¿la saco en línea?

I: Claro, y las cositas, y luego pones los personajes. Marta, aprovecha, si quieres, para comer algo. Patricia, creo que tu padre ha traído algo de comida, no sé (El **S3** niega con la cabeza). Carla, ¿tienes algo de comida ahí? El primero que termine, nos va explicando la historia. No olvidéis el sentido del humor. Y, si podéis empezar en un punto diferente al inicio, mejor. O, como hizo muy bien Ignacio, si podéis empezar por el final, dejarnos con la intriga para luego volver al inicio, mejor aún.

S4: Eso, lo mismo, mmm. No sé, mmm. Es que no sé cómo empezar.

S1: Señor, ¿podemos usar los dos dispositivos?

I: Por supuesto, podéis utilizar todo lo que queráis. Sergio, ella, a su historia y tú, a la tuya. Venga, mi vida, de verdad. Quiero que cada uno fomente su imaginación, que se os ocurran cositas.

S5: Señor, ¿esto qué es?

I: Una señal de tráfico que significa que eres un novato en algo.

S3: La ele.

S5: Y ahora, ¿qué hago?

I: Has puesto los elementos que te han tocado. Ahora, haz una historia con ellos.

Le ofrezco almendras a Carla, pero no le gustan. Las prueba y, al final, decide comer unas cuantas. Le ofrezco a todo el mundo.

S2: Señor, ¿esto qué se supone que es?

S4: ¿Eso? *V de Vendetta*.

S2: Señó, ¿esto qué se supone que es?

I: Un alien o una máscara.

S4: *Uve de Vendetta*, Marta. Señó, ¿detective es con uve, no?

I: Sí.

S1: ¡Qué pregunta, Sergio! (El **S1** ríe) Utiliza el corrector.

S4: ¡Qué pregunta, no! ¿Por qué? Señó, ¿el dado qué significa?

I: Tienes que echarle imaginación.

S4: ¡Ah, pues ya está!

Patricia se levanta con el móvil. El **S3** viene a mi mesa a hacerme una pregunta y, posteriormente, vuelve a su sitio.

I: Dime. Pues claro.

S2: Señó, las dos máscaras, ¿qué se supone que son? ¿Carnavales?

S4: O teatro.

I: Te lo puedes inventar. A lo mejor, es una persona que aparenta ser algo diferente a lo que es en realidad.

S4: A lo mejor, tiene dos personalidades.

S3: ¿Y podemos hacer otra cosa? Por ejemplo, ¿podemos darle, digamos, un hombre feliz, pero también es tonto? ¿Podemos decir eso?

S4: O puede ser tonto y también ser tonto.

S2: ¡Qué listo, Sergio!

S3: Oh, my god.

I: Echadle imaginación.

S4: Yo tengo imaginación.

S2: Yo no.

S4: No, señó, yo es que, nada más que lo vi, ya tenía una historia en la cabeza.

S3: Yo también.

S2: ¿Por qué, tío? ¿Por qué? (El **S2** trabaja con la *tablet*) Señó, esto es un escarabajo.

I: El de *Aladdín*.

S4: El escarabajo egipcio.

S3: Señó. (El **S3** viene a mi mesa con el móvil para preguntar una duda)

I: ¿Ya? Ponte ahí, que te enfoque la cámara. Venga, Carla, empiezas tú. No hay respuestas buenas ni malas.

El **S5** se levanta y viene a mi mesa.

S2: Ay, no me sale el nombre de esto. Ábaco.

I: Vale, Carla.

I: Necesitas ponerme un protagonista. Las personas se tienen que sentir identificadas con alguien.

S2: Señó, ¿puedo utilizar los dos dispositivos?

Ignacio se levanta y viene a mi sitio.

I: Vaya con Ignacio.

S2: Señó, yo voy a dejar el estuche. (El **S2** suelta su estuche en la tarima)

S4: Señó, ¿tú eres Trump o tú eres Hillary? ¡Yo soy Rajoy!

S1: Yo soy Albert Rivera.

S3: Yo soy Patricia.

S4: Yo soy yo, señó. ¿Tú quieres construir un muro?

S3: Señó, es que yo, escribirlo... Yo quiero decirlo, no escribirlo.

I: Pero os estoy diciendo que me hagáis el esquema y que luego lo contéis.

S3: Pues te lo digo.

I: ¿Ya lo tienes?

S3: No, pero no lo tengo escrito.

I: ¿Pero lo sabes decir? ¿Con todos los personajes? ¿Tienes el esquema hecho?

S3: Ah, pues yo lo escribo.

I: Lo del esquema no está claro. Intentad estructurar las ideas. (La **I** escribe en la pizarra) Por ejemplo, este es el entorno, el personaje principal. Este personaje principal tenía una familia. ¿Entendéis lo que quiero decir? Luego, este personaje hace lo siguiente: Se va y, de repente, le pasa...

S2: Señó, es que yo no sé qué inventarme.

S3: Perfecto. ¿Qué has puesto? En un país muy lejano...

S4: Señó, ¿puede ser fantástica?

I: Eso lo decides tú. Es tu historia.

S2: Señó, es que yo, ¿qué hago con un alien y un ábaco? ¿Un ojo?

S4: Pues mira, un ojo, pues el niño estaba viendo la tele mientras que hacía los deberes de matemáticas y se libraba con un ábaco porque estaba dando las centenas, decenas, unidades.

S2: Y, con el alien, ¿qué hago?

S4: Justo estaba en su casa, salió a jugar con sus amigos a la pelota cuando vieron de chocarse contra el suelo, fueron a investigar, se chocaron con un alien.

I: Vale, bueno, es una idea.

S4: Chaval, si es que tengo imaginación. Tú, no.

- S2:** Una tienda de campaña.
- S4:** ¿Una tienda de campaña? Pues los niños se quedaron cuidando del zombi, iba a decir del alien, en la noche y le dejaron en una tienda de campaña en la terraza de la casa.
- S2:** Vale.
- S4:** Señó, el teléfono, la calculadora o lo que sea esto, ¿lo puedo hacer como si fuera un *Walkie Talkie*?
- I:** Parece un teléfono.
- S4:** ¿Lo puedo hacer como si fuera un *Walkie Talkie*?
- I:** Claro, hazlo como quieras.
- S4:** Es que ya la tenía hecha. Ya lo tengo.
- S2:** ¡Qué rapidez!
- S4:** Otra cosa es escribirla, que es lo que da pereza.
- S3:** Es que yo no quiero escribirla. Yo la sé.
- S4:** Vamos a jugar al *Minecraft*. Necesitas actualizar el *Java*.
- S1:** ¿Cuál es la hora límite?
- I:** No hay hora límite. Cuando tengáis una historia cortita. Tengo otra actividad en grupo pero, si la hacemos, bien y, si no, nada.
- S3:** ¿En grupo de cómo?
- I:** En grupo de todos.
- S2:** Señó, ¿nos tiene que dar tiempo a terminarlo hoy, ahora mismo?
- I:** La historia, sí, y a explicar lo que habéis puesto, ¿vale? Eso sí me gustaría. Empezaremos también el trabajo en grupo y lo terminaremos en clase. Podemos quedarnos en el recreo un rato, a lo mejor. Es con una aplicación que os gusta mucho. ¿Os habéis descargado la aplicación que dije?
- S2:** Sí.
- S3:** Claro que no.
- I:** Pues vaya.
- S3:** Pero es que, señó... Eso, no *problem*, porque eso yo voy a mi casa y me la descargo.
- S4:** Carla, ¿tú te la has descargado?
- S5:** No.
- S4:** Es que, señó, esto es superincómodo. ¿Me dejas ponerme ahí?
- S3:** Señó, déjanos ponernos en el suelo. Es que aquí... Patricia, Sergio y Carla se sientan en la tarima.
- S1:** Yo me quedo aquí.
- S2:** Y yo, estoy más cómoda.
- S3:** Señó, ¿y puedo hacer la historia con emoticonos?
- I:** Puedes hacerla como quieras.
- S4:** Tengo el *Pokémon Luna*, que me ha salido una luna. (El **S4** mira a cámara) ¡Es verdad!
- S5:** No sé qué hacer.
- S4:** Cayó es con i griega, ¿no?
- I:** Sí. De caerse, sí, de callarse, con elle.
- S4:** Cayó, de caer, con tilde en la o, ¿no?
- S5:** Sí, con i griega.
- S3:** Emoticonos, ¡uuuh! Érase una vez un príncipe... Venga, vamos a buscar una reina, un rey, a ver.
- S4:** Patricia, tío, ¿solo con emoticonos?
- S5:** Mira, pues a mí no me sale el rey.
- S4:** Pon un judío.
- S5:** Y ahí no sale una princesa. Ah, sí, sí.
- S3:** Me sale un príncipe y una princesa.
- S4:** Vamos, primera cosa quitada.
- S3:** Es que si pudiera hablar, si pudiera hablar (El **S3** se dirige a la *tablet*)
- I:** Podéis intercalar diálogos.
- S3:** Pero es que no me deja.
- S4:** ¿Como que intercalar?
- S5:** Yo sí puedo.
- S2:** En el móvil es más rápido.
- I:** Pero ponlo en folio.
- S1:** Es más cómodo, porque se va todo el rato.
- S5:** Conducir (El **S5** habla al micrófono del móvil). ¿A ver? Hay dos.
- S3:** Desactivado, solo contacto, todos.
- S5:** Actualizar *Bluetooth*.
- S3:** Bloqueo desactivado. Es que así te lo escribe, y eso es lo que yo quiero. Que no me deja, mira.
- S3:** Y señó, ¿y puedo grabar?
- I:** ¿Grabar qué? ¿La voz? Claro. Antes de que empieces a grabar la voz, ¿qué historia de las que hemos expuesto os ha gustado más, si tuvieseis que votar por alguna? Marta.
- S2:** La de Ignacio.
- I:** ¿Y tú, Sergio?
- S4:** No me acuerdo de muchas. La de Ignacio, por decir alguna.
- I:** No, por decir alguna, no. (La **I** repasa brevemente las historias)
- S4:** ¡Ay!, esa me mola. (El **S4** se refiere a la historia de Carla)
- I:** Y la de Marta, era la del libro que iba a Londres y a

París. ¿Cuál entonces?

S4: La de Carla.

I: Vale, y tú, ¿por cuál votarías, Patricia? ¿Cuál te ha gustado más?

S3: Pues a mí me ha gustado mucho el de Ignacio y el de Carla.

I: ¿Y tú, Carla?

S5: A mí, el de Patricia y el de Sergio.

I: ¿De qué iba la de Patricia?

S5: De la conversación del hombre y la mujer.

I: ¿Y la de Sergio, de qué iba?

S5: Pues de los libros digitales y eso.

S3: ¡Ay!, esa también me ha gustado a mí.

S5: De Elsa.

S4: De Elsa.

S2: A mí, la de Ignacio y la de Sergio.

I: Vale, pues vamos a elegir una cada uno. Me gustaría que os pusierais de acuerdo en una todos.

S4: Cada uno elige la suya.

S1: La de Marta o la de Sergio.

I: Ignacio, la tuya está genial.

S2: Señó, es que a mí me gustan dos.

I: Bueno, pero como la tuya se la quedará otro, pues...

S4: ¿Cómo?

S2: Que tu historia se la queda la otra persona.

S5 y S2: Yo.

S5: No, la he elegido yo primero.

S3: Yo quiero la de Sergio.

S5: Y yo quiero la de Sergio.

S4: Y yo quiero a mi madre.

I: Otra posibilidad sería ampliar una de las historias con la ayuda de los dados.

S2: Señó, es que mis dados no tienen nada que ver el uno con ninguno. Es que un escarabajo, con una tienda de campaña, con...

I: Vale, vamos a repartir las historias. ¿Cuáles son las que más te han gustado?

S2: A mí, la de Ignacio y la de Sergio.

I: ¿Y a ti?

S3: La de Sergio y la de Carla.

I: ¿Y a ella?

S5: La de Patricia y la de Sergio.

I: ¿Y a ti?

S1: Sergio y Marta.

I: Vale, lo tengo claro. Para ti, la de Ignacio. (La I se

dirige al **S2**) O haces una historia con los dados, o la amplías si te resulta más cómodo. Puede que te resulte más cómodo ampliarlo. Sabes lo que hay que hacer? (La I se dirige al **S3**) Toma la de Sergio.

S2: A mí me da igual. Yo ya veré lo que hago.

I: Vale. ¿Tú por cuál habías votado?

S1: Marta o Sergio.

I: Marta, ¿no? Pues toma, sí. Y esto iría así porque tú has dicho: "Me mola" (La I se dirige al **S4**), y tú también has dicho: "Me gusta la de Patricia" (La I se dirige al **S5**).

S3: A ver, ¿el final de Sergio era...?

I: Os tenéis que concentrar. (La I pide al **S3** que lea en voz baja) Si alguien quiere, puede venir a escuchar el diálogo de Patricia o a ver el dibujo de Marta.

S2: Una cosa, que la tercera imagen, no sé si os habéis dado cuenta antes, pero, en el gris, se va difuminando el color.

S3: Señó, ¿yo me puedo ir para fuera para hablar?

I: ¿Te da vergüenza? Si te van a escuchar luego.

S3: Me voy al fondo, ¿vale?

I: Podéis utilizar incluso lo que hayáis escrito.

S2: Va a ser más fácil. (El **S2** se refiere a continuar la historia del **S1**) Y, señó, también lo que se me ocurra hoy y no tengo que inventarme más personajes nuevos.

S3: Cuidado, Sergio. (El **S3** coge la hoja del **S4**) Señó, es que mira, es que si hago...

S4: ¿Te gusta? (El **S4** se dirige al **S5**) Pues sí, porque yo hago así y me desespero, y empiezo a hacer los huecos más grandes.

I: Nos quedamos callados mientras Patricia habla, por favor. (El **S3** se coloca de espaldas al fondo del aula) Podéis meter diálogos, un narrador, el sentido del humor, primera y tercera persona... Si habla el narrador, sería tercera; si habla el personaje, primera. Cuanta más variedad imaginativa tenga la historia, mejor.

S3: Señó, déjame irme fuera un momento. Ahora vuelvo. Que no pasa nada.

I: Patricia, cualquier cosa... Llévate la *tablet* (La I se dirige al **S3**)

S1: Ponle una contraseña.

S3: Es que ya la tiene.

S2: Señó, ¿se pueden meter las imágenes?

I: Sí.

S2: ¿Cómo?

S1: Tenemos aquí, en el estuche, bolis y lápices de sobra. ¿Se pueden hacer como dos historias diferentes relacionadas entre sí?

I: ¿Dos paralelas? Estaría genial.

S1: Sí, eso.

I: ¿Dónde está tu historia, la parte que has escrito?

S5: En el móvil. Lo tiene Patricia.

I: ¿Patricia está grabando con tu móvil?

S5: Sí, porque en el suyo no funciona.

I: Vale, ¿y tú mientras qué estás haciendo?

S5: ¿Lo puedo hacer con su *tablet*, escribiendo?

I: Venga.

S4: Se la ha llevado la *tablet*, ¿se la pido?

I: Ve tú, Carla.

S2: Señó, ¿cómo se pueden poner imágenes en la aplicación? En la aplicación de *Inspiration*, si se pueden agregar imágenes.

I: Sí.

S1: Sí, pero creo que solo en *Google*. En la descripción, se ve.

I: Tendrías que tener Internet para poder incluir la imagen.

S2: Es que le quería agregar esto para seguir. Bueno, pues yo intento hacerlo en mi casa. Si no, pues lo hago en el móvil.

I: Vale. ¿Podrías contar un poco la trama de la idea que tienes?

S2: Señó, no sé, es que me tengo que leer la historia.

S4: Teléfono. Vale, sí, teléfono sí tiene tilde.

S2: A ver, yo lo que he pensado era seguir un poco la historia...

I: Claro, de eso se trata.

S2: ... con los dados estos.

I: Con esos dados. A ver qué se te va ocurriendo.

S4: Había, había una vez...

I: Vamos a esperar un ratito más y pasamos a la historia de grupo. Ya me entregaréis esta.

S2: Pero, señó, ¿esta la tenemos que terminar hoy?

I: Me hubiera gustado escucharla, pero ya haremos una entrevista, no pasa nada.

S2: Señó, es que los dados no tienen relación uno con otro.

I: Tenéis que echarle imaginación.

S1: Imposible, los dados.

S2: ¡Es que es imposible! ¿Qué pega un alien con un teatro?

S5: Con un personaje.

S1: ¿Y una pirámide con una abeja y un pez?

S4: Un monstruo egipcio que tenía secuestrado a una abeja y un pez.

S2: Mira mis dados, ¿vale?: escarabajo, tienda de campaña, alien, reloj, ábaco, ojo, tierra, candado y, o un teatro, o un carnaval.

S1: Se va de camping o de picnic un escarabajo.

S4: Y el reloj, un reloj mágico que puede hacer que las personas vayan al pasado o al futuro, y pueden verse en el futuro.

S3: Voy a retocarla y ya está.

S2: ¡Claro que sí, Sergio!

S4: Sí.

S3: Mira todo lo que he hecho, ¿eh?

S2: Pero todo eso siguiendo la historia de Ignacio.

S4: ¿Qué?

S2: Que todo esto, hay que seguir la historia de Ignacio.

I: ¿Qué os parece si pasamos a la de grupo y, así, no os cansáis tanto? Os haré otra entrevista para que me contéis la historia.

S2: También te la podemos, digamos, escribir y te la enviamos por *email*.

I: Sí, también. A medida que vayáis haciendo el esquema, enviádmelo. De aquí a final de curso, terminad las historias y hacemos una entrevista más. Venga, pasamos a la actividad de grupo. Como la aplicación que vamos a utilizar cuesta dinero, lo vais a hacer todos con mi *iPad*, así que poneos todos juntos.

S2: Señó, ¿mi historia es la más corta, en serio? La tuya está superbién, Ignacio. Hazme caso, está superbién. Yo me voy a quitar la chaqueta.

I: Os voy a enseñar lo que es un poema visual, porque necesito que vuestra historia en grupo tenga, por lo menos, un poema visual.

S4: Y eso, ¿qué es?

I: Poesía visual. (La I muestra la pantalla de su *iPad*)

S2: ¡Ay, qué chula!

I: Podéis poner lo que pensáis transmitir mediante palabras o frases con la forma que queráis.

S2: Vale, eso es lo que tenemos que hacer.

I: ¿Qué es esto?

S3: Una lagrimita.

I: Un ojo con lágrima. Por ejemplo, consumismo: un código de barras.

Todos/as: Una bicicleta.

I: Muy bien. Depende de lo que elijáis.

S2: Un corazón, roto.

I: Son las dos partes del corazón, no creo que esté roto.

S2: ¿Eso tenemos que hacerlo nosotros?

I: Vuestra historia ha de contener, por lo menos, un poema visual. Escribís entre todos una historia digital. Tenéis que grabarla, ponerle efectos de sonido... Os sonará la aplicación *Explain Everything*. ¿Os acordáis?

S1 y S2: ¡Ah, sí!

S1: ¿Dónde nos ponemos?

I: Donde queráis. Mientras os enfoque la cámara...

S2: ¡Veniros! (El **S2** se dirige a sus compañeros)

I: Muevo un poquito la cámara y me da igual. Explicadme los detalles, lo que queráis, todo a través de la aplicación. Podéis empezar la historia por el final, pero sin llegar a decirlo.

S1: Ya, ya, lo sé.

I: A modo de introducción. Y, luego, comenzáis desde el principio de nuevo. ¿Entendéis lo que os quiero decir?

S2: La historia de Ignacio empieza así.

S1: ¿Una historia sobre qué?

S2: Sobre lo que queramos.

I: Aprovechad el tiempo y terminad esta actividad. Sois muchos.

S1: Pero, ¿una historia sobre qué?

S2: Carla, ¿así te sientas?

S1: Venga, ¿de qué hacemos la historia? Ideas.

S4: Sobre Donald Trump.

S2: Vale, ¿cuántas diapositivas como mínimo?

S5: Mínimo, tres, por lo menos, ¿no?

I: Me da igual, pero tenéis que ponerle voz y todo eso. Yo antes escribiría la historia.

S2: Vale, vale. Ah, voz. Una cosa, ¿por qué no lo hacemos escribiendo?

I: ¿Queréis folios? Cada persona puede narrar una diapositiva o, si hacéis un diálogo, cada persona puede grabar a un personaje.

S3: Pues, para escribir, hablamos.

S1: Tío, pero, ¿érase una vez no se empieza todas la historias?

S2: ¡Pero hay que empezar! Podemos empezar también como ha dicho la seño.

I: Por el final estaría más guay.

S2: Claro, podemos empezar por el final.

S1: Tenéis que pensar de qué es la historia.

S4: De Donald Trump.

S1: Una historia de política, de que... del colegio.

S2: A ver.

S4: De que el colegio nos sirve.

S2: Sergio, tú que tienes imaginación.

S1 y S4: De Dover.

S5: De que ha explotado el colegio.

S2: ¡Oy, por Dios!

S3: De un perro volador.

S1: De la seño: La historia de la seño, la biografía de la seño.

S2: Venga.

I: No me importa, de verdad.

S1: Buscamos en Internet. A lo mejor, es famosa. Vamos a ver, vamos a pensar.

S2: "Una seño..."

S1: Tío, pero escribe bien. (El **S1** se dirige al **S4**)

S2: "...mu, mu, era mu enamorada" (El **S2** lee)

I: ¡Ay, madre mía!

S5: "Era una vez una seño..."

S4: "... mu enamorada. Y que explotó el colegio".

S1: No, pero es que hay que empezar por la mitad de los hechos.

S2: O por mitad de la historia, o por el final.

S1: Eso.

S2: Sin contarle.

S4: Entonces, empezamos: "Murieron todos. Érase una vez..." (**Todos/as** ríen)

I: Estás contando el final. Tenéis que dejar un poco de intriga.

S1: Hay que empezar por el final.

S3: Un amante.

S1: Que tienes que empezar por medio: "Se echó novio".

S2: "Se echó novio, ya se verá". Venga, vamos a hacerlo bien. Por favor, poner ideas.

S3: Espera, espera, pero hazlo más grande.

S2: Por favor, decir ideas, tío. Vamos a hacerlo bien, vamos a hacer una historia en condiciones. Que, si no...

S1: Eso, que hay que empezar por medio o final de los hechos.

S2: Venga. A ver, Sergio, tú que tienes las ideas más claras, di ideas.

S1: Política, noticias, enamoración de la seño, ¿qué más?

Todos/as: ¡Que hay que empezar por el final!

S5: Vale. Pon: "Fin."

S1: Pero, ¡si no sabemos todavía de qué va a ser!

I: Primero tenéis que tener claro el guion.

S4: De un apocalipsis zombi. De un grupo de amigos y un perro.

S2: Pues eso está bien: De un grupo de amigos que iban paseando y se encontraron un apocalipsis zombi, y de ahí...

S3: No, ¿de qué va a ser el tema? Vamos a decir...

S4: Zombi.

S1: No, de nosotros cinco, que vamos...

S4: De un virus muy peligroso, que las personas se contagiaban.

S2: A ver, que somos cinco personas que vamos andando por la calle, y ahora se forma un virus, y...

S1: De nosotros cinco, que vamos al colegio y nos encontramos que toda la clase son zombis, hasta la seño, y la seño es líder de ellos e intenta matar a todos.

S3: ¡Seño!

I: Podéis meterme como queráis, como personaje fantástico o lo que queráis.

S3: ¿Tú de qué lo quieres?

S1: Nosotros cinco, que vamos un día al colegio y todos son zombis menos nosotros, liderados por la seño.

S4: Y tenemos... Y llevamos a... Y nos encontramos un perro, y se hizo nuestro amigo porque le salvamos la vida. (El **S3** empieza a escribir las ideas en la pizarra)

S2: Venga, ideas, ¡vámonos! Pero hay que poner también los poemas esos raros que ha dicho la seño.

S3: No, espérate, espérate, espérate. (El **S3** se dirige al **S4**, que está a su lado)

S2: Zombi.

S1: Y que salga como un *Spider-Man* zombi.

S4: Un perro, un *Shiba Inu*.

S3: Ahora, tú, una opción. Marta, tú, una opción. Marta, di una opción.

S2: Yo, esa a mí me gusta.

S4: Y la mía, la mía también.

S3: Son zombis, y menos nosotros.

S2: Porque van convirtiendo, que... Y también que nosotros somos los siguientes, somos los únicos cinco que somos personas y tenemos que ir ayudando a la ciudad, y tenemos que solucionar el problema, pero hay que empezar por el...

S1: Vamos a ver, entre americanos y estadounidenses para derribar el muro de Donald Trump.

S4: Espera, voy a hacer un cuchillo. (El **S4** dibuja en la pizarra)

S1: Y metemos pistolas láser de *Star Wars*. Que salga Darth Vader.

S4: Otro cuchillo. Voy a hacer una cara.

S1: Tío, no habéis puesto a Dover. ¿Dónde está Dover?

S3: Menos estos nombres, ¿quién es...?

S4: ¡El perro, pon el perro, pon el perro!

S2: Y ahora hay mucha gente por la ciudad.

S3: No, en la ciudad, no. En el colegio. Estamos en el colegio y, ahora, ¿quién es primero de la lista?

S2 y S4: Ignacio.

S3: Y, después de Ignacio.

S4: Yo.

S1: Sergio.

S2: Sí.

Repasan la lista de la clase para decidir el orden en que aparecerán en la historia, e intervienen para decidir si meter a un perro como protagonista.

S1: Tío, pero José tiene que salir con la potra. Tiene que haber un Paco que nos coja, nos tire, y que haya una portería, y que me coja a mí, y me tire y me dé con el palo.

S1: Aquí hay dos *iPads* peligrosos.

S2: Sí, hay un *iPhone* y dos *iPads* que peligran aquí.

S4: Más cuchillos.

S2: ¿Qué más dará cómo dibujéis a las personas?

S1: Yo tengo una espada, una espada láser azul de luz. Y tengo el juego de la *Play* del FIFA 17.

S2: Vale, entonces son los zombis y la seño... (El **S2** ríe)

S1: ... el líder zombi. Ahí.

S2: Señor, tú eres la líder de los zombis. Y nosotros somos las personitas.

S1: Líder. Las personitas esas feas. Que no tengo, que no soy *Dumbo*.

S4: ¿Tú, qué vas a llevar?

S1: Una espada láser de *Star Wars*.

S2: Dejaros de tonterías. Vamos a escribir la historia, venga. Señor, ¿podemos coger el *iPad*?

I: Claro.

S4: Y el perro va a tener...

S2: Una espada.

S4: Y el perro no usa nada.

S1: Pero, ¿por qué soy *Dumbo*?

S4: No, cada uno tiene una mascota.

S5: Porque tienes orejas.

S1: Ya, pero no quiero ser *Dumbo*. Vale, quiero tener orejas, pero no ser *Dumbo*.

S4: Cada uno tiene una mascota.

S4: Tú, un pájaro.

S2: Venga, vámonos. Vamos a escribir.

S1: Y yo tengo un *Pikachu*.

S4: Tío, cada uno tiene una mascota.

S1: Un *Pikachu*.

S4: Chavales. Veinticinco de marzo.

S3: Una I, una P, una M y una...

S1: Entonces, ya está el esquema hecho.

S2: Ya tenemos en la historia la idea principal esta. Hay que empezar...

S3: Es lo que estamos haciendo. Borra esto. No, es una S, una I, una P...

S4: No, es solo una M. Con solo una M, vale.

S2: Señor, mira qué principio más bonito: "Por fin acabó..."

S1: Claro: "Por fin acabó..."

S4: "Por fin acabó el apocalipsis."

S1: *Minecraft*.

S1: "Era un día..."

S2: "... un día muy solitario".

S3: ¿Y así? ¿Y así?

S1: ¿Eso qué es?

S3: Esto es el símbolo, mira: S de Sergio, I de Ignacio, P de Patricia y M de Marta.

S1: Pero la I está aprovechada, no se ve.

S5: Una P, una M, una M y una I.

S2: Mira.

S3: Perfe.

S2: Pues ese. Señor, ese es nuestro símbolo. Pero hay que dibujarlo, espérate.

S4: ¿Por qué siempre la base es la S?

S5: Mira, así: la I, la P, la M...

S2: A ver, ¿cómo era nuestro símbolo? Hazlo Carla. Ven, hazlo en la *tablet*.

S1: "Era un día veinticinco de marzo de dos mil diecisiete".

I: Poned cada letra de un color para que se vea claramente.

S2: Vale, dale a deshacer.

I: Parece una corona.

S4: Sí, es lo que yo he visto.

S1: Porque somos dioses.

S4: Ahora, cambia de colores, máquina.

S5: ¿Dónde están los colores, máquina?

S3: Se puede grabar.

S4: Hombre...

S5: ¿Dónde están los colores?

S2: ¡Que no hay más colores!

S1: Vas a dibujar una forma, tienes que darle ahí, tienes que darle ahí, tienes que darle ahí. ¿Has visto?

S5: Una I. Espérate, no es aquí, es aquí. Una M.

S2: Vale, cuando lo escribes...

S5: No, aquí: una M.

Todos/as: Y ya está.

S1: Está soso. Falta un XD, un LOL y un...

S2: Algo. En plan, ¿lo dejamos así, chiquitito, o lo hacemos en grande en otra diapositiva?

S5: No, así está bien.

S2: Vale. Señor, nuestro logo.

I: Me encanta, ya lo he visto.

S1: Nos falta un XD.

S2: Un XD. (El **S2** ríe)

S1: Un LOL, tío.

I: Pues venga, dramatizadlo entre todos.

S1: Bueno, fuera ya de logos.

S2: Dejaros ya de logos, que...

I: Podéis introducir efectos sonoros, sonidos como palmadas...

S3: Eso quiere Ignacio, un XD.

S2: A ver, llevamos esto: "Por fin acabó... Era un día veinticinco de marzo de dos mil diecisiete". Ahí nos hemos quedado.

S1: Eso es impresionante, *is amazing*.
S2: Vamos a seguir.
S4: LOL. No, pero no quites el círculo, haz el símbolo.
S1: Dos mil dieciocho. ¿O dos mil ochenta y tres?
S4: Me acaba de dar un *déjà vu*. Lo soñé hace tiempo. Te lo juro.
S2: ¿El qué?
S1: Un presagio.
S2: ¿El qué? ¿Que estás soñando despierta? Me ha pasado muchísimas veces.
S4: Un presagio.
I: ¿Por qué no lo incluís en la historia?
S1: A mí, que me asesinaron.
S3: Puede ser que nos quedamos todos dormidos en una casa y soñamos todos lo mismo y, en la historia, después, nos despertamos y era todo un sueño.
S1: Eso, venga.
S4: Sí, nos despertamos y decimos: "Pues yo he soñado..."
S2: Creemos que lo hemos vivido.
S1: Dormimos todos en casa de Ignacio porque es el que tiene...
S5: ¡Yo tengo una canción!
S1: Sí, yo tengo: "*Somos millonarios*".
S4: Sí, yo vivo en la alcantarilla.
S5: Como nos inventamos en el cumple: Yo tengo un yate, tú vas a París...
S1: Y yo tengo treinta *Mercedes*.
S4: Y yo vivo en una caravana en el desierto.
S3: ¿Podemos hacer el *Word* este en la pizarra digital?
S4: Mi casa, E.T.
S2: Venga: "Era un día veinticinco de marzo de dos mil diecisiete".
S3: "Cinco amigos se van a casa de Ignacio."
S1: Hombre, yo, que soy el que tiene...
S3: "Cinco amigos se van a una casa a dormir".
S2: Vale.
S5: Mi casa.
S4: E.T.
S3: Mi casa.
S1: Mi casa. Teléfono.
S2: Teléfono. "Un día veinticinco de marzo de dos mil diecisiete, cinco amigos se van a casa de..."
S1: La E, la E, la E, la S, la S, la E. Ahí.
S2: ¿Qué?

S1: ¡Ahí!
S3: Yo quiero escribir.
S2: "Se van a casa de unos... de unos..." ¡Espera! (El **S2** escribe en el *iPad*)
I: Voy a recoger la mesa para que tengáis más espacio.
S4: Empezamos la historia en casa de Ignacio, ¿vale? Patricia.
S3: ¿Ha sonado?
S4: ¡Qué casualidad! ¿Vale? Estamos representando lo que va a empezar la historia.
I: Pero, ¿así? Pienso que la imagen y vuestras voces contando la historia podrían quedar mejor.
S2: Señó, hemos puesto un símbolo.
S4: En casa de Ignacio, ¿vale?
S2: El símbolo es este.
S1: ¿Y si lo grabamos todo y, después, contamos la historia al final?
I: Tenéis que ir diapositiva por diapositiva. Os aconsejo lo siguiente: coged un folio, divididlo en tantos cuadros como queráis representar...
S1: Viñetas.
I: Viñetas.
S4: Cómic.
S2: A ver lo que llevamos. Espérate, vamos a ponerlo más grande, ¿no?
S1: Más elaborada, para que después salga en las noticias.
I: Y ya empezaría la historia. Dividid una hoja en tantas viñetas como queráis representar. En cada una ponéis los dibujos y el texto que queráis narrar.
S3: Entonces, sería la casa...
S1: Zombis, no. Es "zombies".
S4: Y nos decimos que todos hemos soñado lo mismo.
S1: Tiene que haber diálogo.
S2: Podemos escribir en la pizarra, pero con el teclado del ordenador.
S1: Si yo tuviera una casa para que durmieran cinco personas...
S2: Pero, en plan, que se supone que estamos soñando. Pero habrá que contar la narración, ¿no, Carla? ¿Qué es lo que estábamos contando? Que nos íbamos a casa de Ignacio a dormir y punto, vale, sí. Ahora, nos dormíamos y soñamos todos lo mismo.
S5: Pero no se puede decir al principio que estamos soñando porque, si no...

S2: En plan: “Y ahí empezó todo”, y ya empezamos a contar la historia.

S1: Y ponemos: “Kevin Roldán, contigo empezó todo.”

S4: Paciencia.

S1: Rapidito.

S2: La historia la podemos escribir en el ordenador, en la pizarra digital y, si a ti te gusta, la pasamos a limpio.

S1: Eso.

S4: Exactamente.

I: Seguro me va a gustar. No me voy a meter ahí.

S2: “Se acabó”. (El **S2** vuelve a leer la historia en voz alta)

S5: Señó, vamos a hacer los dibujos.

S2: Ellos hacen los dibujos. Yo os voy diciendo lo que tenéis que dibujar.

S3: Sergio, mira, vosotros tres vais escribiendo la historia y nosotras dos hacemos los dibujos.

S2: Dibujad cinco niños entrando en una casa.

S4: ¿Cinco niños? Pues ponle una casa y ya está. Ponle una casa, no hace falta que dibujéis los niños.

S2: En plan... Pero, la casa, si la podéis dibujar un poquito más..., os lo agradezco.

S3: Y tú, Sergio, tú que tienes mucha imaginación, ve diciendo.

S1: “De repente, se despertaron de un brinco.” ¿Puede ser gracioso?

S4: Tiene que ser.

I: Si metéis el sentido del humor, mejor.

S2: Hombre, tiene que ser gracioso y de miedo, porque si nos persiguen zombis.

S1: ¿Quién habla primero sobre el sueño que hemos tenido?

S2: Tú.

S1: Venga, yo hablo. Ignacio, LOL4.

S2: LOL4. Tío, ¿lo vas a poner?

S1: No, no, hombre.

S2: En plan... Pero no tenemos que poner diálogo, es una historia narrada. ¿Me entiendes? Hay que poner lo que nos ha pasado.

I: Lo que queráis.

S1: O no, puede haber diálogo.

S2: Hombre, no tiene por qué ser toda la historia narrada, pero...

S1: *Oh My God!*

S2: *Oh My God!* ¡Socorro!

S1: He tenido un sueño.

S2: Bueno, pero eso al final, porque se supone que estamos dormidos soñando con los zombis.

S1: Sí, pero ya ahí nos hemos levantado.

S2: No, porque hay que contar la historia de los zombis, ¿entiendes?

S1: No, pero es que, vamos a ver. Nos despertamos...

S2: ¡Ay, mira! Esto es una moneda, lo que ha dicho Ignacio, en plan, hemos soñado los cinco con zombis y ahora nos despertamos...

S4: ... y vamos al cuarto de los padres a contárselo, lo que nos había pasado, y nos encontramos que vuestros padres eran zombis. Vamos corriendo a la cocina, cogemos los cuchillos, y se los lanzamos y se los clavamos.

S2: Pobrecitos.

S1: ¡Que son mis padres!

S2: Eso digo yo.

S1: “OMG, he tenido un sueño terrible.”

S2: Señó, y, ahora, ¿qué hacemos con los nombres?

S1: Sergio, tú, que tienes arte, cuéntate algo gracioso.

S2: Tenemos que... Nos acabamos de despertar. Y tienes que decir, por ejemplo...

S1: Algo de tus sueños.

S2: Sí. Se supone que hemos soñado todos con los zombis y tienes que decir algo como que estás medio dormido porque has soñado una cosa terrible.

S1: El perro volador.

S4: Sí, yo tengo una mascota que es un perro volador.

S2: Venga, Sergio, escribe.

S3: ¿Por qué has puesto “My God”?

S1: Porque queda inglés. *Oh My God!* OMG.

S3: OMG.

S2: Yo en mi sueño miré a... y a él. Pero no cuentes el sueño, en plan...

S4: Lo que pasó, lo mío.

S2: No, pero que hemos soñado todos lo mismo.

S4: Pero cada uno tiene una cosa especial. Yo me encontré un perro volando, que era mi perro imaginario, *Doge*.

S2: Pero se supone que ahora todo pasa en la vida real.

S3: No, pero es que todos tenemos el mismo sueño, pero...

S4: Y justo miramos al techo y nos encontramos a mi perro volando.

S3: Pero cada uno tenemos una cosa diferente. Que, al final, intentamos solucionar eso y no podemos solucionarlo, y pensamos en el sueño que cada uno tiene una cosa diferente, que así es como se resuelve todo.

S2: Entonces, tú y yo tenemos que poner ahora lo que teníamos diferente.

S1: Sí, yo que había cubitos, y que los zombis eran verdes, y José tenía botas, y José era...

S4: Ya está, he escrito mi parte.

S2: Señó...

S3: ¿Y la mía, qué?

S2: Voy.

I: ¿Tu perro se llama *Doge*?

S4: Yo quiero tener un perro.

I: Pero, ¿se llama así?

S4: Sí, *Doge*. *Doge* es un *memé* que es de la raza *Shiba Inu*, la que nos encontramos, la japonesa, la que duerme más que vive.

S3: Señó, ¿a qué hora hay que dejar la clase?

I: A la una y media.

S3: Ah, vale, son la una y cinco ya.

I: Además, le he dicho a vuestros padres a las dos menos cuarto para apurar un poquito más pero, a medida que vayan viniendo, os vais sin problema y esto ya lo acabaremos en clase, cuando podamos.

S3: Señó, ¿puedo ir al cuarto de baño?

S1: Un delfín, ¿no? Un delfín volador.

S2: Venga, Carla, te toca. Espérate.

I: Voy a acompañar a Patricia al servicio. No os mováis de aquí, por favor. Si entra alguien, le decís que estáis en medio de una sesión con vuestra señó.

S1: Ahora no me deja escribir *Pikachu*. Era *Pikachu*: "He tenido un sueño terrible. Me perseguían... zombis. Mi compañero, *Pikachu* ..." (El **S1** imita la voz de *Pikachu*)

S1: Sergio, *Doge* va con u.

S4: ¿Qué dices? *Doge* no se escribe... *Doge* se escribe como yo lo he escrito.

S1: Pero nadie ha puesto que vuestro sueño era de zombis.

S4: Sí.

S2: Pero es que eso no hay que ponerlo.

S1: Sí, porque el sueño es de zombis.

S1: Una cosa, ¿por qué nadie pone que es de zombis?

S3: ¿Ah, sí? Pues mira, lo voy a hacer.

S2: Pues pon: "Todos". Pon aquí abajo: "Todos".

S1: Pero falta Patricia.

S2: Es verdad. Pues pon: "Patricia". ¿Qué había de especial en tu sueño?

S1: Yo, en mi sueño, es...

S1: Pero la montaña rusa no es fantástica, es que no es un personaje.

S2: Una montaña rusa que habla.

S1: Venga, anda, Patricia, ponlo tú y ahora...

S2: Bueno, a lo mejor habla y nadie lo sabe.

S1: Es mágica, es de magia. OMG.

S3: ¿Puedo poner que me tocaba la lotería?

S1: Que te tocó la lotería y los billetes hablaban. Que tenías un billete de un millón de euros que hablaba.

S2: Pues yo lo quiero tener también.

S5: Ya.

S2: ¡Ay! Nuestro símbolo.

S5: Esta es mi marca.

S4: Bien, bien.

S1: Este es José.

S2: Podríamos poner...

S4: Marta, déjalo, por favor. Que es un emoticono.

S3: Ya, yo ya.

S2: El sueño era sobre zombis y esto lo soñamos todos a la vez, ¿vale?

S4: Zombis voladores...

S1: ... en el colegio.

S3: Pero, si nadie ha puesto nada de zombis.

S2: Ya, pero lo decimos todos.

S5: Espérate, yo quiero añadir algo.

S2: Jo, no se puede.

S1: Sí, la montaña rusa, en vez de caerte, habla y vuela, y solo hay un tren, y era el misterio del tren. Todo tiene que tener una mascota, un algo que vuele, un algo.

S3: Espera, que ya voy, quitaros.

S2: Tío, ¿cómo se escribe el símbolo para el otro lado? Es que está aquí, pero no se puede.

S4: Aquí no le podéis dar.

S2: ¿Lo ves? Ese es otro.

S1: Era sobre zombis y era con niños de la clase y, la señó, era zombi. ¿Dónde está el signo de la

exclamación al revés?

S2: Señó, no se puede poner el signo de exclamación al revés. ¡Ya sé cómo se pone! LOL. Ignacio, ya sé cómo se pone. Aquí no cabe todo lo que hemos escrito. No se puede, Ignacio.

S1: Eso es fácil. Mira, hago así y ya está. Ya, pase lo que pase, lo tenemos.

S2: No, porque no lo quiero seleccionar todo. Ahora esto lo copio, vale.

S1: Lo cortas.

S2: Y, ahora, lo copio. Sí, es verdad. Lo corto, vale. Ahora, se queda aquí esto, que esto sí cabe. ¡Contra!

S1: ¿Qué os parece si hacéis la historia?

S5: ¡Eso, venga, vamos!

S2: Venga, siguiente diapositiva. Ya llevamos tres.

I: Y, ¿cómo la vais a grabar?

S2: Yo qué sé, señó. ¿Qué estáis haciendo? Vale, ¿ahora qué hacemos?

S4: Vamos al cuarto de los padres de Ignacio a contarles lo que ocurría.

S1: ¡Que no, que no vamos a matar a mis padres!

S4: Y tus padres son zombis.

S2: No vamos a matar a los padres de Ignacio, pobrecitos.

S4: No, se van corriendo de la casa y no se mueren.

S1: Para eso, matamos a José, que no merece vivir, que tiene mucha potra. José, te matamos.

S2: Leer esta pizarra y poneos ya. Historia.

S1: Pero, ¿por qué se escribe tan grande?

S2: XD. Negra. Ahora, venga, ahora. Venga, empieza. Hay que hacerlo con justificado.

S4: Como los padres de Ignacio estaban dormidos, nos fuimos corriendo al colegio porque era lunes.

S2: No, lunes, no. ¡Qué día más triste!

S1: A mis padres los dejás tranquilos, ¿eh?

S2: No los mates.

S1: Te quieren matar, papi. Y se fue al colegio corriendo, gritando para ver... Es que el jueves tenemos música, nuestra señó... Es un pack completo de alegría.

S2: Señó, ¿y cómo se ponen aquí la forma de las letras? ¿Cómo se ponen? Pero, lo que has dicho, señó, de la poesía esa rara que tú has dicho antes.

S1: Con las tonterías ya.

S2: Eso digo yo, no metáis más cosas. Bueno, esa ya déjala, pero no metáis más cosas. Vamos a escribir aquí.

S1: Tío, no metas tonterías. En la fila no había nadie.

S2: Bueno, eran todos zombis, así que...

S1: Ya, por eso.

S3: Yo también quiero escribir.

S4: Y justo la señó salió.

I: ¡Dlo guardando.

S5: ¿Cómo se guarda?

S3: Pues dándole a guardar.

Inicialmente guardan el archivo que habían creado con sus nombres.

S4: ¿Por qué no ponéis: "zombis", "proyecto zombis"?

S1: *Zombi School*, como lo que hizo Sexto B en Segundo.

S2: Zombis Sexto C, pon eso y ya está. Señó, ya está guardado. Pero, que no hemos terminado, señó. Eso lo tenemos que terminar en el cole. Ya está, ya está guardado, señó, ya te puedes salir. Ahora dale para ver si se ha guardado, que yo creo que sí.

Al final, deciden cambiar el nombre por "proyecto zombis sexto c". Nos aseguramos que se hubiese guardado bien. La historia colectiva se finalizó en horario escolar, durante algunos recreos. Quedaron en enviarme las historias por *email*.

QUINTA SESIÓN Y ENTREVISTAS FINALES. FAMILIAS

Entrevista a la madre del S1

I: Dime, por favor, si hay muchas imágenes en vuestra casa, libros, cuadros, fotos...

MS1: Libros, pocos. Somos poco aficionados a la lectura.

Fotos, sí, muchas. Nos encanta recordar imágenes de sitios donde hayamos estado, momentos vividos, que nos haya hecho disfrutar mucho ese momento. Entonces, fotos muchísimas.

I: ¿Colgadas?

MS1: Colgadas, en álbumes, en el ordenador... Bueno, en el ordenador horrible. Colgadas, a lo mejor, no tanto por la falta de espacio. En los muebles, sí que tengo bastantes. Me gustaría tener más. Pero, en álbumes y en el ordenador, muchísimas, demasiadas. A veces, yo digo, no da tiempo a ver tantas como hay almacenado, pero muchas, muchas.

I: ¿Cuadros también?

MS1: Cuadros menos, cuadros pocos. Sí, cuadros...

I: ¿Y los libros tienen más de texto que imágenes, o más imágenes que texto?

MS1: Pocos libros, ya te digo, somos poco aficionados en casa a la lectura. El niño sí tiene, a lo mejor, más infantiles, de cuentos cuando era infantiles, de temas de fútbol que a él le gusta, de texto, pues lo típico, ¿no?, de la edad escolar. Yo, cuando he tenido tiempo, sí me gusta, a lo mejor, alguna trilogía de estas interesante que salga nueva que me llame la atención y, si me engancha, me tiro leyendo los meses que dure. Luego, corto, descanso hasta que llega algo que me vuelva a atraer. Pero, mi marido, por ejemplo, es poco dado a la lectura. Él, el tiempo que tiene, lo emplea más en aprender. Es muy autodidacta. Le gusta mucho aprender en Internet de tutoriales y de cosas que le llaman la curiosidad, y él mismo investiga y, sí, pasa mucho tiempo buscando información que le... que le atraiga.

I: ¿Veis en familia esas fotos que me has comentado?

MS1: Sí, sí, sí, de viaje. El niño, sobre todo, le gusta ver eso de cuando éramos más pequeño. Los viajes, los sitios donde hemos estado, es lo que más le gusta a él de recordar porque, a lo mejor, se le olvida: "¡Ay!, este sitio, ¿qué era? Cuando estuvimos y, allí, ¿qué hicimos?" Sobre todo eso.

I: ¿Y tenéis, aparte de la fotografía, alguna otra afición relacionada con la imagen? La pintura no, ¿verdad?

MS1: No, pintar poco. En la casa no nos gusta mucho el lápiz. (**MS1** ríe)

I: Por saberlo.

MS1: Mi madre hace manualidades, pero no más de pintura, sino cositas de estas de la tercera edad, ¿no?... ¡Ay!, de las láminas estas que se ponen con

silicona, o de cuadros tejidos pero, pintar-pintar, no.

I: ¿Sois aficionados a las fotos?

MS1: Sí. No, no tiene mi marido buenas cámaras, pero sí, con los móviles que tenga, sí le gusta a él de hacer perspectivas, y estuvimos, por ejemplo, en Portugal hace poco. Es que, al ver el Cristo aquel, la imagen aquella me ha recordado... y eso, y buscando para que saliera muy bien, que se viera toda la imagen, toda lo alto. Que no es una foto ahí cualquiera para echarla, no, buscando los momentos, buscando el sitio. El niño ya lo hemos aficionado. Antes no teníamos quién nos hiciera la foto, ahora es él el que nos hace las fotos a los dos.

I: ¿A él le gusta más el móvil o la cámara?

MS1: Más el móvil, porque tenemos móvil. Se nos estropeó la cámara y, entonces, sí que usa más... más el móvil. Hoy en día, es que los móviles, como tienen la misma resolución que una cámara, no precisas una cámara de fotos. De hecho, fíjate si nos gusta la fotografía que el reportaje de comunión de mi hijo no lo hizo un fotógrafo, se lo hizo el padre con una cámara buena de su hermano, y tiene... lo imprimió, esto, en... ¡Ay! ¿Cómo se llama esto? En un álbum digital, no de fotos reveladas, sino digital, de éstos que lo encargas, y el niño tiene hecho un álbum precioso por su padre, un recuerdo para siempre que, la verdad, a mí eso me enorgullece y me satisface, que no ha sido un fotógrafo de la calle el que le ha hecho a él eso. Y luego, por ejemplo, con respecto a los vídeos, pues él no ha querido nunca que una persona externa nos haga el vídeo de nuestra boda, por ejemplo. Todavía lo está haciendo, hace trece años que nos casamos, pero bueno, él quiere hacerlo él, ¿sabes qué te digo? De todos los momentos que todos los familiares grabaron, él quiere desarrollar él ese vídeo. Y el niño ha sacado un poco la vena esa creativa del padre, que le gusta eso: pues los montajes de *PowerPoint*, le gusta eso: coger fotos y desarrollar, le mete música, le mete efectos y, bueno, puede tirarse horas con eso, que le gusta... Le llama mucho la atención. El año pasado, que lo tuvimos los sábados haciendo un programa de tema de altas capacidades donde se desarrollaba

mucho la creatividad, les ponían muchos trabajos y, en concreto, uno de los trabajos que tuvieron que hacer fue un *PowerPoint* relacionado con las nuevas tecnologías ellos solos, sin ayuda de nadie. Entonces, ellos tuvieron que buscar material, pues, desde que se inicia... todo, las primeras computadoras, los primeros cedés. Y, bueno, hizo un montaje que le dieron a él el premio, todos sus compañeros lo votaron a él porque se sorprendieron de cómo primero buscó toda la información, lo desarrolló, cómo le metió música, cómo le hizo las transiciones, cómo desarrolló toda la narrativa... Ya te digo, los propios compañeros y las propias profesoras-monitoras de la actividad le dieron a él su diploma y su premio porque se lo ganó y se lo curró.

I: La verdad que también ha hecho el montaje del vídeo de la graduación. Precioso.

MS1: ¿Te lo mandó? ¿Has visto qué bonito? Y porque no tenía material suficiente el pobre. Dice: ¡Ay, si llego a tener más fotos, más hubiera hecho!

I: Se le da bien y le gusta. Y en las fotos, ¿busca la perspectiva y las técnicas?

MS1: Sí, claro, claro. Él procura de que todo quede bien centrado, con la luz buena, con los momentos... En fin.

I: ¿Se lo ha enseñado tu marido o él ha sido autodidacta?

MS1: ¿Al niño? No, no, el padre le dice más o menos para que se ponga, para que lo saque: "Agáchate", o "Ponte aquí" o "Ponte allá". Sí, se lo transmite el padre.

I: ¿Crees que es bueno ser creativo en la vida?

MS1: ¡Hombre! Bueno no, buenísimo. Por favor, quien no tenga creatividad, que apague y vámonos porque, bueno, bastante importante, creo yo. (**MS1** e **I** ríen)

I: Entonces, ¿podría abrir puertas?

MS1: Muchas, muchas. Yo creo que una persona creativa se abre muchas más puertas que una persona que no lo es. Por lo menos, puede subir, y llegar más lejos y conseguir más objetivos que otra persona que, por ejemplo, pues no tenga esa

habilidad, ¿no?, porque habría que llamarlo que es una habilidad. Cualquier persona no tiene la capacidad de ser creativo, de algo sacar algo mayor, ¿no?, que es de lo que se trata al fin y al cabo.

I: ¿Crees que la escuela enseña a los alumnos a ser creativos con el uso del ordenador, o es más de lo mismo?

MS1: A mí me parece que es más de lo mismo, poca creatividad. O, por lo menos, en el caso de mi hijo, a lo mejor él precisa más, que, de hecho, por eso va por la tarde a un curso de programación y de creatividad, porque él necesita desarrollar más. El colegio le viene corto. No sé si cualquier otro chico, a lo mejor, esa enseñanza, esa formación, le basta. Al mío, por ejemplo, le es insuficiente, se le queda muy corto, muy corto. De hecho, él va más allá. Bueno, la seño de informática, un trabajo que le pusieron y él dice: "Mamá, y tuve que estar diciéndole yo cosas a ella porque se perdía un poco y, claro...", y se quedaba sorprendido de que yo le dijera: "Pues esto así y esto así". Bueno, que un niño con doce años tenga que darle pasos a seguir a una seño de informática, ya deja eso mucho, dice mucho, ¿no?, deja mucho que desear la enseñanza en el colegio en ese sentido.

I: ¿Recuerdas algún juego con el que hayas desarrollado tu imaginación a lo largo de tu vida?

MS1: Mira, algo muy curioso: Cuando yo era muy pequeña, había una escuela de mecanografía en la puerta de mi casa y me llamaba mucho la atención el aprender a escribir a máquina. Mis padres no tenían recursos porque éramos seis hermanos y, aunque yo les pedía que me apuntaran, no tenían recursos. Entonces, yo no sé dónde, yo conseguí una fotocopia de lo que era el teclado de la máquina de escribir y, de no sé dónde, o yo de ver allí, vi cómo se escribía a máquina, y yo, mi juego era, en ese trozo de papel, colocarlo de bien y hacer taca-taca-taca-ta para aprender a escribir. Cuando ya mis padres pudieron, creo yo que tenía ocho o diez años, me apuntaron. Y bueno, ¿qué pasó? Ya no era el método tradicional, era el método de los audiovisuales. Pues yo, a la semana y pico-

dos semanas de estar allí, me dice el profesor en una de las pruebas: “Martina³⁰, yo creo que vamos a dejarlo porque te he hecho esta prueba y has sacado trescientas noventa pulsaciones y, es decir, hay gente que lleva aquí dos años y no ha conseguido eso y estás sobresaliente, ¿para qué van a seguir tus padres gastándose el dinero y perdiendo el tiempo?”. Dice: “Te doy el título y te vas a tu casa”.

I: Ya ves.

MS1: Mi hijo ha aprendido a escribir a máquina solo, y mi marido también aprendió sin escuelas ni nada. Solamente apoyas el dedo, haces así, ¿sabes qué te digo? Y cuando yo veo al niño la velocidad que tiene digo: “Niño, ¿de dónde has sacado tú eso?”, y dice: “Pues, mamá, pues de escribir”. Se conoce las letras y te quedas... Vamos, no le he tomado nunca el tiempo, pero creo yo que tiene pulsaciones suficientes, vamos, para... (**MS1** e **I** ríen)

I: Es que, como hoy día están tanto en contacto con las nuevas tecnologías...

MS1: Pero te hace gracia, a lo mejor, en la consulta del médico, que ves al médico escribiendo con el dedo índice y dices tú: “Dios mío, que no cuesta tanto trabajo”, cuando es el trabajo diario de ellos.

I: Entonces, ¿para ti era un juego?

MS1: Completamente, un juego superdivertido porque, bueno, me aportaba mucho. Bueno, soy administrativa. Cuando yo ya pude empezar a trabajar de lo mío, y yo pude escribir y todo aquello que yo de pequeña me llamaba la atención, y pude desarrollarlo en el día a día en mi trabajo, yo me sentí supersatisfecha, porque empezó como un juego de niños y yo vi que hoy en día pues, mira, es parte de mi trabajo, con lo cual...

I: Claro que sí, supiste sacarle partido. ¿Jugabas a videojuegos o usabas ordenadores?

MS1: Soy muy mayor. En mi época...

I: No en tu infancia, un poquito más adelante.

MS1: Sé por dónde vas. Te explico: Cuando empecé a estudiar, por ejemplo, que de BUP pasé a administrativo, cogí administrativo en informática

de empresa porque yo veía que ese era el futuro, estaban empezando y, ya ves, en aquel entonces eran los disquetes grandes, era todo el inicio de todo, pero ya me llamaba bastante la atención todo aquel mundo. Entonces, estudié informática... dentro de administrativo, pues la rama de informática de empresas, por lo mismo, porque veía que era el futuro y me llamaba, me llamaba mucho la atención y me gustaba bastante.

I: ¿Tampoco juegas a videojuegos con tu hijo?

MS1: Videojuegos no es algo que me...

I: ¿... que te llame la atención?

MS1: No, me aburre, me aburre. Yo, me gusta algo que me aporte. Verás, yo veía a mis hermanos con el *Spectrum* aquel en alguna vez jugar a un comecocos de esos y cuando yo dije: “Esto de encajar aquí, y esto, ¿qué chicha tiene? Esto, ¡Anda ya, hombre!” (**MS1** e **I** ríen) No, no terminaba yo de verle a aquello color. Cuando la *Wii*, se compró la *Wii*: “Mamá, ven, vamos a jugar. Esto es un juego de paletas, esto es un juego de no sé qué”, y jugué alguna vez con él, y yo decía: “Nene, yo es que esto me aburre. Juega con tus amigos, juega con tu padre o con tu primo, pero yo necesito jugar a algo más divertido, que a mí me haga reír, que a mí me lo haga pasar bien”, pero yo soy más de trabajar. Me gusta invertir mi tiempo en el trabajo, desarrollar lo que... y ampliar. Yo pienso que los videojuegos, sí, jugando un ratito, a los niños les ayuda pero, como le dediques mucho tiempo, yo pienso que es una pérdida de tiempo que se puede ese tiempo emplear en... aprovecharlo de mejor forma.

I: ¿Crees que los dispositivos electrónicos pueden sustituir a los juegos tradicionales?

MS1: Perfectamente, lo que pasa es que sería una pena. Es verdad que perder nuestras tradiciones es algo que no gusta, ¿no? Pero, en cierta manera, sí. En cierta manera, tú ves que ya no encuentras en la calle a los niños jugando ni a la comba ni al elástico ni al guiso que jugábamos nosotras de chicas. Mi hijo, por ejemplo, sí es de pelota, entonces, juega mucho al fútbol, pero fútbol, punto. Más allá de

30 Se ha modificado el nombre de la entrevistada para salvaguardar su anonimato.

eso, no. Entonces, ni las canicas, el trompo... Alguna vez ha venido la moda del trompo, te dura dos meses y ya terminan con el trompo. Entonces, es cierto que sí, que los están sustituyendo. Es cierto, los niños pasan más tiempo en casa, se llaman unos a otros: "Vente, que vamos a jugar a no sé qué, tal juego nuevo". Son cosas más innovadoras, más divertidas. Es cierto que, hombre, se entretienen mucho más, les gusta mucho más pero, se está perdiendo, lo tradicional se está perdiendo. Es una pena.

I: ¿Pueden esos dispositivos aumentar la imaginación?

MS1: Por supuesto, por supuesto. El *Minecraft*, por ejemplo, que mi hijo lo ha estado jugando y en la asociación de altas capacidades, pues, han hecho en la Facultad de Psicología, han hecho encuentros con los niños con el tema del *Minecraft*, porque yo no he jugado, pero sí veo al niño y es bastante creativo el juego. Yo, eso, ese tipo de juegos sí los veo muy positivos para ellos. Otros, no. Yo, el de tiros, el de guerras, el de sangre... Esas cosas no me gustan, pero todo lo que sea creativo y desarrollar, eso es muy muy positivo para los niños.

I: ¿Jugabas a juegos tradicionales y juegos de mesa?

MS1: Sí, hombre. Tenía seis hermanos, yo era la mayor, así que mi madre de alguna forma nos tenía que entretener: El parchís, los juegos estos que había cuando éramos más pequeños. Sí, sí, sí, me gustaban, me gustaban, la verdad. Y el guiso, la comba, todo eso es que te hacía, además, pues, el interactuar con otros niños, ¿no?, que los videojuegos, a lo mejor, no te permite. Sí, te centras en el juego, compites contra otro, pero es competir, no es pasártelo bien disfrutando de un juego conjuntamente con otros niños. Es diferente, es diferente.

I: ¿Crees que lo digital repercute en la vida familiar?

MS1: Mal utilizado, es negativo. Bien utilizado, es positivo. Ya es el tiempo que se le dedique y de la forma que se quiera utilizar.

I: En ese sentido, ¿puedes especificar un poco más?

MS1: Mira, claro. Lo digital, mal utilizado... Si un papá emplea más tiempo de la cuenta en lo digital, le está restando tiempo a su familia, a su mujer, a

su hijo, etc. Si lo emplea el tiempo necesario, es positivo, porque lo digital es progresar, es avanzar. De hecho, cuando hoy en día, por ejemplo... Mi marido y yo trabajamos en lo digital, los dos somos administrativos y trabajamos con ordenadores, con teléfonos móviles, con todo tipo de elementos electrónicos. Entonces, el tiempo de trabajo más un poco de tiempo del disfrute, es verdad que te gusta ponerte y buscar en *Google* o en *Facebook*, o yo, los viajes, me encanta programarlos. Le dedico tiempo cuando tengo un poco de rato de ocio. Mi diversión es, pues buscar esos sitios nuevos donde vamos a ir, planificando viajes, rutas: En tal sitio, vamos a ver no sé qué; de tal sitio a no sé dónde se tarda tanto; pues, vamos a hacer tantas horas de viaje; vamos a parar... Ese es mi hobby. Hoy por hoy, disfruto con eso. Tengo ya varios viajes programados. En el momento que cojo vacaciones, me encanta. Y, el niño, pues lo ha sacado a mí. El niño, el tema de la geografía, el tema de viajar, el tema de ver sitios nuevos, el tema de visitar, de conocer culturas, de idiomas... le fascina, le fascina, entonces...

I: ¿Crees que los dispositivos multimedia forman parte de la rutina diaria en el hogar?

MS1: En la mayoría de los hogares, hoy en día, sí. Es cierto que todavía hay familias que son un poco reacias a que lo digital entre en su casa. Yo sé ya de familias y, bueno, de hecho, compañeros del cole de Ignacio, que se niegan a tener un ordenador en casa. Hay padres que no quieren todavía teléfonos móviles, hay padres... y eso no es bueno. Hay que ir un poco en consonancia con lo que la vida te va dando. Si ahora todos los niños tienen ordenador para hacer trabajos del cole, para aprender, para ... tú tienes que darle a tu hijo un ordenador, si no mejor, peor; si no de una manera, de otra. Tienes que hacer que ese chiquillo esté en las mismas condiciones de los demás. De hecho, a mí, por ejemplo, con Ignacio me pasó. Tuvo problemitas y el psicólogo, el orientador del cole, me dijo que mi niño, para poder relacionarse bien con el resto de los niños, para estar integrado en lo social y tal y no verse apartado, que él tenía que estar al nivel de todos. Que si la moda era tal juego, nosotros, como padres, teníamos que procurarle al niño ese

juego para que tuviera tema de conversación con el resto de compañeros, pudiera participar con ellos en todo... Aunque mi marido era muy reactivo a gastarse, que es que valen los videojuegos un dineral, pero lo veíamos como una medicina para el niño, como algo positivo para el niño, con lo cual, hacías el esfuerzo. Y épocas, y meses y temporadas en que tú decías: “Dios mío, no puedo sacar del sueldo equis para esto”, pero te lo quitabas de otras cosas porque veías que era positivo y era necesario. Y, de hecho, tiene sus cosas buenas y sus cosas malas. Es decir, las cosas mal usadas o mal encaminadas, no dan resultado pero, si se le da un uso correcto, es muy positivo, es muy positivo.

I: De acuerdo. ¿Crees que esta rutina puede estimular la imaginación?

MS1: Por supuesto, por supuesto, totalmente, totalmente. Mira, estimula la imaginación, y no solo la imaginación: la autoestima del niño, la confianza en sí mismo. Sin ir más lejos, el *Gamepolis*, ¿vale?, han hecho competiciones adultos del juego de fútbol del *FIFA*, ¿vale?, pues mi hijo se apuntó y nos llamo la atención: “Ignacio, pero, ¿hay gente de tu edad?” “Sí, sí, papá, sí, sí”. ¡El más pequeño!, que los adultos le decían al niño: “Chico, le has echado huevos al tema”. Cuando me lo dijo y llegó a casa: “Mamá, los adultos me han dicho que le he echado huevos”. Digo: “Claro, si eras el más pequeño y todos eran grandullones, pues ya ves que sí le habías echado”. (**MS1** e **I** ríen) Dice: “Pero yo me veía capaz, y marqué gol, y empaté, y...”. Pues eso al niño le hace sentirse con mucha seguridad en sí mismo de que es capaz de hacer lo de un adulto y, que si pierde, bueno, al menos lo ha intentado, con lo cual, positivo, pero al cien por cien.

I: Es un campeón. ¿Crees que estos dispositivos pueden sustituir momentos de juego e interacción familiares, o crees que pueden integrarse en estos momentos familiares?

MS1: Depende del juego, depende del momento. Hay juegos que, a lo mejor, sí que es para participar en familia y él dice: “Ven, mamá, papá, ven, vamos a jugar a esto”, y sí que... y sí que se integra, pero hay otros juegos, a lo mejor, que si al padre o a la madre no les gusta, pues, es verdad que los aparta, y el

niño, pues, juega con sus amigos, juega *online*, que ahora juegan mucho *online*, y todo eso. Entonces, depende del juego y depende del momento, principalmente. Porque, a lo mejor, te llama para jugar en un momento en que tú no puedes: “Pues lo siento, estoy haciendo tareas” o “Tengo que hacer no sé qué, no sé cuánto y no puedo estar contigo”. Pero sí, sí que... Sobre todo, la *Wii*. Ya, los videojuegos no les he visto yo tanto pero, cuando el niño empezó con la *Wii*, que era más pequeño, en la *Wii* sí que participábamos más, porque era más de... de eso, de juegos en familia, eran otro tipo de juegos. Entonces, varía mucho dependiendo de... dependiendo del juego que elija.

I: ¿Qué te gustaba más de la *Wii*?

MS1: ¡Uy!, es que ya hace tiempo de eso. A mí, el de los bolos me gustaba, el del tenis. Es que había muchos, había muchos. Y mi hijo me decía: “Mamá, hay uno que es para hacer gimnasia. ¡Ponte!” Digo: “Sí, yo para hacer gimnasia, me voy al gimnasio y tengo un motivo más. Me voy a poner yo ahí delante de la pantalla a hacer gimnasia, faltaría más, hombre”. (**MS1** e **I** ríen)

I: Hay para todo.

MS1: Increíble, increíble.

I: Conozco los más populares: los de *Super Mario Bros...*

MS1: Ah, bueno. Eso sí, también los tenía él.

I: ¿Tenéis perfil en *Instagram*?

MS1: Yo no. Mi marido, me parece que tampoco. Tenemos *Facebook*, pero el *Instagram*... Es que ya son tantas cosas... Si no da tiempo a leer ni los mensajes del *WhatsApp* ni el *Facebook*, ¿cómo vas a hacerte encima lo del *Instagram*? Sí, tengo mamás que dicen que lo tienen y, entonces, yo les digo: “Estáis al loro. Si veis algo raro, me avisáis, porque...”. Hombre, de momento creo que no hay que controlar nada. A lo mejor, cuando sea un poquito más grande, sí habrá que tenerlo para tener un poco de control sobre ellos, de lo que hacen, no hacen, ven, no ven. Pero, es que, ¡ya es tanto, ese abanico tan amplio! Es que, ya hay tantas cosas que dices tú: “¡Dios mío!”. Bueno, y yo tengo confianza en él hasta ahora. Si el niño me hubiera salido un niño complicado, un niño difícil, un niño

que hubiera yo tenido, o el padre, hubiéramos tenido que estar más encima de él, por supuesto que de primera hora hubiéramos controlado. Mi hermano tiene *Instagram* y, entonces, me lo vigila: “El niño ha hecho esto, el niño ha hecho lo otro, el niño ha subido”. Digo: “Vale, vale, tú contrólalo, que tienes tiempo”. De momento, no tenemos problemas con él, y espero que el día de mañana, tampoco. Él tiene sus ideas muy claras de lo que quiere hacer, de lo que quiere conseguir, de sus objetivos y, bueno, el tenerlo ya a esta edad tan claro dice mucho de un niño.

I: ¿Piensas que estas redes son creativas, no solo en cuanto a imagen, sino también en cuanto a narración? Ya sabes que hay gente que cuelga historias de vida.

MS1: Yo pienso que la narración de toda la vida, de coger un lápiz y un papel... Bueno, de hecho, tú viste el ejemplo del niño cuando escribió el árbol, el cuento este del... se desarrolla más ahí que no que en el *Facebook*. No sé, yo no soy muy partidaria del *Facebook* ni de estas cosas. De hecho, yo lo tengo, pero no tengo ni subidas fotos, ni... De vez en cuando, lo veo por si ponen algo interesante. Es verdad que hay artículos, o el *Diario Sur*, pero yo no soy muy participativa, ni de subir fotos, ni de... no, no, ni de comentar, ni de... Soy reacia, soy reacia. Me cuesta un poco, me da un poco de susto, sobre todo, porque a veces asusta y, además, se escuchan cosas. En fin, estamos un poco perdidos, como esto es todo tan novedoso, estamos un poco perdidos todavía ante tanta tecnología. A mí me asusta por mi edad. A lo mejor, los chicos jóvenes, pues, no tienen, pero yo me veo ya más mayor, y digo: “¡Uy!, ¿a dónde vamos a llegar?”, ¿no?

I: ¿Piensas que las fotos que se cuelgan son originales?

MS1: No me gusta, no soy partidaria de que... ni de yo colgar, por supuesto que no cuelgo, ni de la gente que está todo el día colgando fotos en *Facebook*. Cuando tú quieres que un amigo tuyo vea una foto, llévate a tu casa, coge el álbum, coge el ordenador y le muestras lo que tú quieras que realmente vea, porque tú subes ahí cosas y lo están viendo cien amigos que tengas pero, a lo mejor, no quieres que

todos los amigos lo vean, todo los amigos opinen, compartan... No soy partidaria, no me gusta.

I: Pero, ¿crees que son originales?

MS1: Las fotos que cuelgan... No, originales no. “He estado aquí, he estado allá”. Es una foto cualquiera en un momento cualquiera, que la suben para que todo el mundo lo vea pero, desde luego, creatividad cero. No, no, no lo veo, no lo veo.

I: ¿Cuáles son las aplicaciones que más utilizáis? *Facebook*, por ejemplo.

MS1: ¡Ah, sí! El *Facebook* sí lo... sí lo tenemos. El *Facebook*, y el *WhatsApp* y el correo electrónico. Poco más, para de contar.

I: ¿*WhatsApp* para comunicaros?

MS1: Sí, bueno, y el *WhatsApp*, ¿sabes?, sí lo utilizamos mucho con nuestras familias, que tenemos grupos y, ahí, sí que mandamos fotos. Por ejemplo, ayer estuvimos en el paseo marítimo con mi hermano y tomamos una instantánea muy chula del atardecer. Mi marido y el niño buscando el ángulo, la perspectiva, y sí, la mandamos, pero por *WhatsApp* a las familias, para que la vean en el momento en que estábamos disfrutando, la foto tan chula. Ahí sí lo utilizamos, ¿ves tú?, *WhatsApp* y con la familia no me importa, pero en *Facebook* no soy... No subo yo nada de eso.

I: ¿Para qué utilizáis *Facebook*?

MS1: Pues, fíjate tú, nos lo hicimos. Mi cuñada: “Oye, háztelo, que de aquí a nada el niño va a empezar a utilizarlo, que tú tengas control sobre el niño”. El niño aún no tiene *Facebook* y yo lo tengo y no lo miro. Ya te digo, que esté aburrida, a lo mejor, y no estén echando nada en la tele, y dices: “Bueno, voy a ver lo que hay”, porque es verdad que algunas veces suben... Me gusta mucho cuando suben frases, pero no escritas por la persona, sino que buscan frases con mucho sentido, frases que te alimentan mucho, que te dicen mucho, que te transmiten mucho. Eso sí, eso sí me... Y, de hecho, las comparto. Eso sí me gusta, pero poco más.

I: ¿Y el correo electrónico?

MS5: El correo electrónico, pero el correo electrónico es algo que no...

I: ¿Tu marido utiliza alguna?

MS1: No. Que yo sepa, lo mismo y el *Facebook*.

I: ¿Música?

MS1: Pero, ¿aplicaciones para bajarse música? Bueno, él sí tiene, que le gusta, una música y, a lo mejor, tiene una aplicación que le dice qué canción es, que él la pone, le graba y le dice el nombre, pero eso son aplicaciones, bueno, que el móvil es “brufff” y tiene de aplicaciones para todo, y hace de todo, y, entonces... Sí, él sí trastea más, tiene más tiempo. Ellos tienen más tiempo que nosotras. Entonces, ellos sí que utilizan más todas las aplicaciones y todas las cosas que hay. El niño, el móvil lo maneja lo justo, lo... Él sí lo coge algún juego que tenga, alguna cosa y, bueno, y lo tiene desde hace poco el móvil, que no es que... Ya, de cara al instituto y tal, el padre lo vio conveniente, pero no soy yo todavía muy partidaria de que él... Cosas que las necesite para el colegio, para su formación, para él aprender, sí, pero tonterías, no. Ya tendrá tiempo, es pequeño.

I: Todo va a una velocidad...

MS1: ... tremenda.

I: ¿Crees que la enseñanza debe hacerse cargo del estudio de la imagen utilizando como herramienta el ordenador?

MS1: Pues sí.

I: ¿Me entiendes?

MS1: Sí, analizando una imagen. Analizar y hacer una descripción, a lo mejor, sobre... sobre esa imagen.

I: Incluso audiovisual: con sonidos, movimiento e información.

MS1: Claro, información. Hombre, por supuesto. Me estás diciendo que si ayuda, que si es creativo, que si...

I: Que si la enseñanza debe hacerse cargo de eso.

MS1: Todo lo que sea aprendizaje, enseñanza, desarrollo para un niño... Todo es positivo. Todo lo que sea el ayudarles a ellos a... Que no sea las matemáticas de siempre, uno más dos, la lengua de siempre, o... Todo lo que sea novedoso. De hecho, asignaturas nuevas ellos las cogen con más ganas que no las troncales de toda la vida. Cualquier cosa nueva, innovadora, ellos se motivan y la aprenden con más ganas, ¿no?, y con más entusiasmo. Yo pienso que sí.

I: ¿Cuánto tiempo piensas que debería dedicarse a

esto?

MS1: Hombre, una hora a la semana no estaría mal. Por ejemplo, cuando yo estudiaba, que había una hora a la semana, qué te digo yo: dibujo, tecnología... cosas así, diferentes, que no era lo básico, porque es verdad que las matemáticas, la lengua, las ciencias, las sociales, el inglés... Eso es fundamental, pero yo, a mi opinión, por ejemplo, Religión, ¿qué hay, tres veces a la semana? Pues yo dejaría una vez Religión y pondría dos esto que me estás diciendo de la imagen, porque lo veo más interesante. Un suponer, ¿no?, para que tú... ¿Comprendes?

I: Dime algo positivo que veas en estos dispositivos electrónicos y algo que criticarías.

MS1: Mira, lo negativo: Me da susto las radiaciones, los comentarios que hay de las radiaciones y lo que puede perjudicar a la salud de la persona. Eso es lo que más me asusta o más me preocupa, que creo que la gente lo desconoce y está haciendo mucho daño, que tengo una hermana médico y los casos de cáncer están subiendo como la espuma y nada más que hacen los hospitales contratar oncólogos más que especialistas de cualquier otra... Lo diré.

I: Otra dolencia, otra especialidad.

MS1: Exacto, oncología, y es tremendo esto. Entonces, es lo que más... Es lo más negativo que veo, porque no informan bien al usuario de ese dispositivo, no le están informando del daño que le puede estar haciendo el que esté cargando con esto. Bueno, tú sabes, Malena [...], que falleció. ¿Tú no sabías que [...] falleció?

I: Sí, pero no sabía el motivo.

MS1: No, el motivo, verás, fue un cáncer [...]. Pero sí que nos contaba ella que el oncólogo le decía, por ejemplo, que era fatal el tener un móvil en la mano cuando estaba cargando, que eso desprendía una... Y muchas noches lo hacemos, ponemos el móvil a cargar y estamos con el móvil, pues horrible. Entonces, me preocupa el que lo negativo no está llegando positivamente a la población, el uso. Mi marido está todo el rato diciéndole al niño: “No te pongas el *iPad* directamente en tu cuerpo, pónelo sobre un cojín, que esa radiación no afecte a tus piernas, no afecte”. Lo negativo es eso, me preocupa muchísimo. Positivo, por supuesto, que todo lo que

sea avanzar, todo lo que sea progresar, todo lo que sea... Pues, mira, desde que salió el móvil... Cómo la era antes del móvil a posterior al móvil, eso ha sido un avance tremendo para la humanidad. Mi padre, por ejemplo, que era conductor de camiones: Él, al principio, tenía un dispositivo chiquitito que, a través de no sé qué, le mandaba un mensaje cuando tenía que llamar a un cliente. Bueno, salieron los primeros móviles, yo tengo en mi casa el primer móvil que salió, que era un maletín que se lo ha dado al nieto para que lo tenga de recuerdo por si algún día hay que ponerlo en un museo. Era un maletín, pesaba cinco kilos, era horrible, y él cargaba todas las noches para arriba y para abajo, y le costó tres mil y pico euros, seiscientos mil pesetas de aquel entonces, que era un dinero, era un dinero, pero lo que a él le ayudó en su trabajo, eso fue horrible. Es decir, el avance que él vio de no haber tenido móvil, eso lo viví yo con él, que era pequeña, de no haber tenido móvil a su día a día a su trabajo, a tenerlo, eso fue bestial. Entonces, positivo, por supuesto, todo lo que te genere, pues eso, el poder progresar, el poder trabajar mejor, el optimizar el tiempo, ¿no? Positivo, mucho. Negativo, lo que te he comentado: Me preocupa mucho el tema de la salud, muchísimo.

I: Vale, de acuerdo, muchísimas gracias.

MS1: A ti. (**MS1** e **I** ríen)

Entrevista al padre del S2

I: Por favor, dime si hay muchas imágenes en vuestra casa, si hay libros, cuadros, fotos...

PS2: Hay libros y hay cuadros. Libros hay más que de ninguna otra cosa. Luego, después, hay cuadros de regalos que nos han hecho, incluso algún familiar que hemos tenido pintor, entonces, pues sí, tenemos cuadros, incluso muy bonitos. Y, luego después, ¿fotos? Pues de las niñas, de la familia, de los abuelos, de... Sí, sí tenemos fotos, sí.

I: ¿Los libros tienen más imágenes que texto o más texto que imágenes?

PS2: Más texto que imagen. Normalmente, suele ser la enciclopedia de matemáticas, la enciclopedia de ciencias... Pero tienen más texto que imagen.

I: ¿Y leéis en familia libros con imágenes?

PS2: La verdad, hombre, con imágenes, libros como tal, libros físicos, no. Lo que hacemos es, pues, toda la vida de las niñas, toda la vida nuestra, toda la vida de las familias pues, de vez en cuando, pues, las ponemos en el televisor o el ordenador y, entonces, pues empezamos a comentar: "Mira cómo éramos cuando chicos", y "Mira lo que hacíamos cuando pequeños", y "Mira cómo eras tú", y no sé qué y, entonces, pues comentamos un poco todo.

I: ¿Tenéis alguna afición relacionada con la imagen?

PS2: Sí, yo sí. Yo soy... Me encanta la fotografía y, bueno, tengo cámara de fotos réflex y me gusta, me gusta bastante.

I: ¿Fomentáis esta afición?

PS2: Sobre todo, Marta. Con Marta, sí, con la mayor. Incluso, cuando me compré la cámara buena, pues tenía otra anteriormente que era con un zoom óptico, pero era un zoom limitado y, entonces, no era de quita y pon, sino que venía con la cámara, entonces, pues se la dejé a ella. Y, entonces, pues ella, de vez en cuando, pues, cuando me llegó la cámara, le digo: "Chica, llévatela", no sé qué, no sé cuánto. Hay veces que se la lleva, hay veces que me quita la cámara buena a mí para hacer ella la foto, etcétera, etcétera.

I: Entonces, ¿ella también hace fotos?

PS2: Sí, sí, también, también. A ella le encanta, y ya, si es con su móvil, ya ni te cuento. Si es con su móvil ya...

I: ¿Salís a hacer fotos de vez en cuando?

PS2: Sí, sí, sí, por supuesto.

I: Respecto al familiar aficionado a la pintura...

PS2: No. Tenemos un familiar, que es el padre de mi cuñada, el padre de mi cuñada, que en paz descanse, y que era muy buen pintor. No era un pintor de... cualquiera, sino era un buen pintor. No era reconocido como tal porque ya empezó, digamos, a aprender, digamos, ya de mayor, pero sí incluso era profesor de pintura de cuadros, entonces, sobre todo de dibujo artístico, ¿no? Entonces, pues dibujaba muy bien y, de hecho, tenemos cuadros que nos regaló él cuando nos casamos, tenemos dos cuadros maravillosos: Tenemos una marina y tenemos un patio cordobés. Eso es genial.

I: ¿Marta fomenta el dibujo de alguna manera?

PS2: ¿Marta? No suele pintar mucho, la verdad, porque

dice que pinta muy mal. Entonces, pues ella dice que pinta mal, entonces, no suele practicar en eso. Como tiene veinte mil actividades más, pues como que esa... como que no. La tiene un poco, ahí, apartada, vaya. Sin embargo, la chica, sí. La chica sí pinta muchísimo.

I: Retomando la fotografía, ¿Marta hace fotos libres o le das un par de truquitos para...?

PS2: ¿Fotos libres? Hombre, vamos a ver, bueno, el tema de la luz, el tema de... No sé, un poco de algo sí le tienes que decir. Pero que, normalmente, son fotografías libres, que no... Es decir: "Ay, tírale una foto a aquello concreto", no, no. Normalmente, ella coge y hace las fotos que quiere y demás.

I: ¿Crees que es bueno ser creativo en la vida?

PS2: Hombre, eso siempre. Si no tienes creatividad, no creo yo que puedas pensar ni siquiera en el futuro.

I: Entonces, ¿podría abrir puertas?

PS2: Hombre, la creatividad es lo que abre las puertas. Si tú creas un buen sistema de trabajo, puedes tener tu propia empresa.

I: ¿Crees que la escuela enseña a los niños a usar la imaginación con el uso del ordenador? ¿Son actividades creativas?

PS2: No, la verdad es que no. Creo que en eso estamos superatrasados. Vamos, no... Actualmente, desde luego, todavía no estamos al día en ese aspecto. Hay países que nos llevan años de adelanto, vaya.

I: Es más de lo mismo, pero con ordenador.

PS2: Sí.

I: ¿Crees que podría ser positivo?

PS2: Hombre, por supuesto. Si es que... Vamos a ver, estamos hablando de que ya no solo ordenador, sino las tecnologías es el futuro. Es que, por suerte o por desgracia, lo tenemos que acatar así. Y yo voy a cumplir cincuenta años ya, y no... En mis tiempos no había tecnologías pero, por desgracia, con cincuenta años te pones al día en tecnología o realmente no te pones al día en nada porque es que, realmente, es el futuro. Es que las tecnologías, la programación, la creación de juegos, ya que has estado hablando de la creación, juegos... La gente necesita que su tiempo libre, como cada vez hay menos, por desgracia, el poco tiempo libre que tienes, lo tienes que tener dedicado en algo, o sea,

tienes que estar distraído en algo. Por lo tanto, la gente necesita algo o para reírse, o algo para cantar, o algo para escribir, o algo... Entonces, todo eso va a ser a través de... ya no del ordenador, te digo, sino del propio móvil, ¿entiendes? Entonces, son tecnologías, en definitiva.

I: ¿Recuerdas algún juego con el que hayas desarrollado tu imaginación?

PS2: Nosotros, cuando jugábamos, más juegos de calle, del *Sevilla*, el *Salvacruz*, el *pilla-pilla*, el *la llevas*, el... No sé: los *trompos*, las *bolas*... Es decir, a cosas que ya no juegan los niños hoy día, ¿no? Pero, bueno, como recordar muchos juegos, sí, claro.

I: ¿Y recuerdas algún videojuego o usabas ordenadores?

PS2: No eran de mi época.

I: Supongo que los habrás retomado posteriormente.

PS2: Sí, hombre. Yo tengo muchos juegos en la casa porque le he comprado a mis niñas, a mis hijas, la *Wii*, que la *Wii*, por ejemplo, la pirateé yo, con perdón, no sé si está bien dicho o no, pero bueno, la pirateé yo. Y, entonces, pues la *Wii*, que si la *Play*. A mí, por ejemplo, me gustan más los juegos de la *Play* por el tema del dibujo que tienen. Sin embargo, la *Wii* es más infantil. Pero claro, ellas, por ejemplo, sobre todo la chica mía, pues es raro el día que los diez minutos antes de comer, porque, claro, primero tiene que hacer deberes, se tiene que duchar, etcétera, etcétera, etcétera, entonces, pues, los diez minutos antes de comer, es raro el día que no: "Papá, vamos a jugar al *Mario*". Y, entonces, tenemos que jugar diez minutos al *Mario* aunque sea, no nos da tiempo ni a terminar una partida, pero ella, por lo menos los diez minutos, los aprovecha.

I: Entonces ¿la compartes con tu hija?

PS2: Sí, claro, claro.

I: ¿Y te gusta?

PS2: Sí. Bueno, no es que me tire cohetes, porque hay otros juegos para mí más interesantes, pero bueno, sí, porque... más que nada por estar con ella, no por otra cosa.

I: ¿También juegas solo con la *Play*?

PS2: Normalmente, no. Mira, tengo la *Play 2*, tengo la *Play 3*, tengo la *Play 3* enchufada en el ordenador, en el

cuarto del ordenador, que es donde normalmente me tiro prácticamente el poco tiempo que me queda libre, me lo tiro prácticamente en el cuarto del ordenador porque tengo allí mi sintetizador y donde compongo, donde hago música, etcétera, etcétera. Y, entonces, tengo la *Play 3* allí enchufada, no la quiero llevar al salón para que ellas no se envíen, bastante tienen ya con la *Wii*. Entonces, pues la tengo en la casa y tengo varios juegos que ni siquiera he jugado a ellos, ya no sé ni cómo son, los compré en su día y allí están, entonces, no sé ni como son. Entonces, pues, quizá me gusta mucho lo de los coches, el de los coches sí lo he utilizado porque me gusta mucho conducir, entonces, pues bueno, las carreras de coches y cosas de esas sí pero, dedicarle mucho tiempo, no, primero, porque no lo tengo, y segundo porque, cuando tengo tiempo, pues prefiero dedicárselo a música, o prefiero dedicar a hacer escritos, a hacer cosas que siempre tiene uno que hacer, a mirar el correo, a... En fin, a otras cosas.

I: ¿Crees que los dispositivos electrónicos pueden sustituir a los juegos tradicionales?

PS2: Sustituirlos, nunca. Sustituirlos, nunca. ¿Que es el futuro? Por desgracia, sí. Pero la relación que tienen los niños con otras personas con los juegos tradicionales, no las van a tener con *tablets* y compañía.

I: ¿Crees que pueden aumentar la imaginación estos dispositivos electrónicos?

PS2: Ya te he comentado antes que, por desgracia, es el futuro, y cada vez más, incluso tengo amigos míos que están... Bueno, de hecho, ahora en *movistar*, voy a hacer publicidad, *movistar plus*, pues, ha creado incluso un canal donde todo... se retransmiten partidas de dos niños que se enfrentan, desde Inglaterra uno y el otro, a lo mejor, desde Japón, o desde España e Italia, ¿vale? Niños que se enfrentan jugando, pues, desde a carreras, desde a juegos de peleas, desde a... Entonces, bueno, fomentar, digamos... la palabra que me has dicho, que no recuerdo.

I: La imaginación.

PS2: La imaginación, pues como que no. La distracción, pues no sé hasta qué extremo, porque yo me parece

que, más que distraer, lo que hace es enviciar porque no se relacionan con nadie, se relacionan.... Ni siquiera se relacionan con la persona con la que estás compitiendo porque, si estás compitiendo, tú lo que quieres es ganar. Entonces, tampoco hay una relación. En fin...

I: La imaginación, no.

PS2: No, no, para nada.

I: ¿Crees que lo digital repercute en la vida familiar?

PS2: Hombre, siempre.

I: ¿En qué sentido?

PS2: Pues en el sentido de que, por ejemplo: "Marta, suelta el móvil", "Marta, ya está, haz los deberes, deja el móvil ya", "Marta, ¿quieres dejar el *WhatsApp*?", "¿Quieres...?" En fin, nada más en regañarle para que hagan otra serie de cosas, ya repercute.

I: ¿Crees que los dispositivos multimedia forman parte de una rutina diaria en casa?

PS2: Sí. Por desgracia, sí, es decir, cada vez más. Es más, lo primero que hacen es, cuando llega a la casa, como el *WhatsApp*, el móvil, no se lo pueden llevar ni al cole ni nada, lo primero que hacen es, cuando llegan a la casa que, por cierto, yo soy... Que quede claro que soy de la liga antimóvil, ¿vale? Es decir, yo el móvil me gustaría que sirviera para lo que realmente creo que debería de servir, que es para salvar vidas, es decir, para una llamada de urgencia, para llamar y decir: "Oye, no te preocupes, que estoy aquí", "Oye, que voy a llegar más tarde", "Oye...", para llamar, ¿vale?, no para lo que realmente se utiliza hoy día, que es para fotos que no se deben de mandar, vídeos que no se deben de mandar, etcétera, etcétera, etcétera, porque cada vez hay más cabezas pensantes, ¿vale?, que sí, desarrollan la imaginación, pero en el sentido malo de la frase, ¿vale?, y, entonces, van en busca de niños, van en busca de... Bueno... Entonces, pues, yo soy de la liga antimóvil y mi hija tiene móvil porque el otro noventa y nueve por ciento de la clase tenía móvil ya. A mi hija se lo trajeron estos Reyes, se lo han traído con doce años porque ya el noventa y nueve por ciento de la clase restante donde está tenía ya su móvil, entonces, ya no he podido aguantarla más, porque ya era: "Hay que ver, papá", y: "Hay

que ver, todo el mundo tiene menos yo". Entonces, pues... Pero yo, por mí, no se lo hubieran traído los Reyes. Y mira qué bueno: Yo, por suerte, tengo una hija que tiene buenas notas, que se lo merece quizá, que todo lo que tú quieras, pero no creo que sea ese un regalo de Reyes.

I: ¿Crees que esta rutina diaria en el hogar estimula la imaginación?

PS2: Creo que no. Creo que no porque no nos hablamos. Es que realmente, vamos a ver, yo... Para mí, estimular la imaginación es hablar, y conversar con otras personas, y tener diferentes puntos de vista, ¿vale? Quizás hay programas, pues, aunque el *WhatsApp* sirva también para cosas malas, pero también tiene cosas buenas. Entonces, pues, lo que pasa que, realmente tú no hablas con esa persona. Entonces, yo en el *WhatsApp* te puedo decir: "Ay, qué guapa eres" y, por dentro, estar pensando: "Eres un loro", ¿vale? Entonces, tú no me estás viendo la cara, ¿vale? Entonces, yo no... Yo, para mí, el teléfono es una cosa muy impersonal. Es decir, yo por teléfono te puedo decir todo de color de rosa y, por detrás, estar pensando que todo no es de color de rosa, todo sea quizá negro, o de la mitad que te estoy diciendo sea negro. Entonces, para mí el teléfono es muy impersonal. No me gusta el teléfono, me gusta mirar a la gente a su cara y hablar con ella. Entonces, no fomenta la imaginación, no.

I: ¿Crees que estos dispositivos pueden sustituir a momentos de juego e interacción familiar, o pueden integrarse en esos momentos?

PS2: Eso podría ser. Podrían integrarse, pero siempre y cuando que se les diera un uso normal, es decir, jugamos a un juego, pues cada uno con su dispositivo, pero todos jugamos al mismo juego, ¿vale?, y si tenemos que hablar, pues estamos todos en la misma habitación, no tengo que estar yo aquí, el otro en Argentina, y el otro en Londres y el otro en París, ¿no? Todos en la misma habitación. Y un juego, pues, que se interactive, ¿vale?, y que se pueda cantar, a lo mejor, todo con su dispositivo, y salga en la tele, o no sé, porque ya las teles

vienen preparadas con la misma red, por *Wifi*, por *Bluetooth*, pues, como quieras, ¿no?, pero, de otra forma, no lo veo yo que ocurra eso.

I: ¿Tenéis perfil en *Instagram*?

PS2: Yo sí lo tengo, pero no lo utilizo absolutamente para nada porque no me gusta *Instagram*, porque no me gusta subir fotos, fotos de las que yo... Como te he comentado antes, soy muy aficionado a la cámara, a la fotografía pero, luego después, no me gusta subir fotos. Yo, si te hago una foto a ti, te pido tu correo a ti y te la mando a ti, no la pongo en *Instagram* para que la vea todo el mundo. Entonces, no me gusta subir fotos por subir a un sitio público, aunque sean privados y toda la historia, o lo puedas poner privado, pero... Yo prefiero, por ejemplo, si yo te he hecho una foto a ti y tú me dices: "Oye, José³¹, pásame la foto que me hiciste tal día", Pues, venga, ¡pum!, cojo tu correo y te lo mando a ti, o cojo tu *WhatsApp* y te la mando a ti, ¿vale?, pero no la pongo en un sitio público. Y, de vez en cuando, pues tengo *Instagram* pues porque me gusta seguir a mi hija, entonces pues, por ahí controlo, pues, todo lo que el resto del personal hace: sus amistades, con quién va, con quién no va, con quién... Aunque parezca un espía pero, por suerte o por desgracia, lo hago así.

I: Entonces, ya me has respondido a la siguiente pregunta. Tú tienes una cuenta y tu hija tiene otra. Tenéis cuentas separadas.

PS2: Sí.

I: ¿Piensas que estas redes sociales son creativas, no solo en cuanto imagen, sino también en cuanto a narración? Se pueden colgar historias con hilo argumental.

PS2: Hay muchas veces que se pueden colgar historias, sobre todo en el *Facebook*, y cosas de esas. Hay muchas veces o, por ejemplo, en el *WhatsApp*, cuando tú pones tu estado del *WhatsApp*, que se ha actualizado últimamente, ¿vale?, cuando tú pones tu estado, tú ya puedes colgar fotos y ver... en el estado en que estás, ves si estás pegándole un tirito a alguien, si esa persona está

31 Se ha variado el nombre de los implicados para salvaguardar su identidad.

contenta, si está triste... Y te digo *WhatsApp*, que solamente es como un sketch lo que hace, ¿no?, pero, por ejemplo, en el *Facebook*, por ejemplo, puedes hacer lo que quieras, puedes poner: "Hoy me encuentro mal porque no sé qué" y una foto de Fulanito, y no sé qué de Menganito, y puedes poner tu vida si quieres en el *Facebook*. Entonces, bueno, como tema de publicidad, digamos, pues me parece muy bien, o de publicar tus vivencias, cómo tú estás y demás, pues me parece muy bien, pero yo, personalmente, soy... No me gusta.

I: Entonces, piensas que no fomenta la creatividad.

PS2: Creatividad, sí. Vamos a ver, usando las nuevas tecnologías, tener creatividad es que tienes que tenerla sí o sí porque, o te actualizas a lo que te sacan o, al final, no te enteras de la mitad de las cosas que ocurren. Pero, vamos a ver, por ejemplo, tú puedes tener creatividad, pues, metiéndote en páginas de información. Por ejemplo, quieres leer una noticia que haya salido en no sé donde, pues tú tienes que tener la creatividad de poder llegar hasta donde está la noticia, es decir, qué le tengo que preguntar yo al ordenador para que me busque la noticia que estoy buscando. O te han comentado cualquier cosa, pues, mira, voy a buscarlo, y lo buscas en el ordenador. Es decir, tú tienes que tener creatividad para... incluso para poder manejar el ordenador, y las redes, y el móvil y, bueno, y cada vez más, ¿no?, pero si tú no eres ni programador ni eres una persona que alimenta una página o un blog que, en este caso, un blog que lo alimentas de información y demás, la creatividad no sé yo dónde está en un tema digital, ¿me entiendes? Es decir, tú, si eres una persona que, por ejemplo, haces una revista digital o eres una persona que te dedicas a complementar esa revista digital con fotos, con ilustraciones, con... entonces, bueno, creatividad tienes que tener, pero la creatividad tú la tienes antes de, no cuando ya la metes en el ordenador. Cuando ya la metes en el ordenador, tú la has tenido que desarrollar antes, ¿vale? O sea, que la creatividad la tiene la persona, la persona sí puede tener creatividad. Yo no creo que el tema digital... Sirve para que todo el mundo se entere de la creatividad que tú has tenido, pero no creo yo que

el aparato en sí, el ordenador como tal o el propio móvil en sí, tenga creatividad, porque no deja de ser un aparato inventado por el hombre que no tiene creatividad, nada más de la que tú le informes, de la que tú le des. Entonces, la creatividad la tiene la persona. Entonces, desarrollarla, ¿desarrollarla como tal? No. ¿Alimentar el ordenador, o las redes, o el blog o lo que sea para que tenga información de muchas cosas mucha gente? Sí. Para eso, sí, pero la creatividad la tiene la persona, no la tiene el aparato en sí.

I: Dices que es un medio o una herramienta, como antes lo era la cuerda, por ejemplo.

PS2: Claro, era... Efectivamente. Es la persona la que realmente hace el juego. O sea, la herramienta, digamos, sería en este caso la cuerda, la comba, ¿no?, pero, realmente, era la persona la que inventaba. Vamos a ver, ¿le doy dándole vueltas para que salte o le doy simplemente para que pase por encima? ¿Cómo...? ¿Qué creatividad tengo que tener para inventar un juego con la cuerda? Entonces, la que tiene creatividad es la persona. En definitiva, la cuerda no tiene creatividad. La cuerda te servía para desarrollar tu creatividad, pero no la tiene.

I: ¿Qué aplicaciones utilizáis?

PS2: Hombre, yo, por ejemplo, en mi casa, pues, en mi caso, perdón, normalmente, son todo programas musicales, programas... porque compongo y demás y, entonces, pues bueno, casi todos son programas musicales: el *Cakeworld*, el *qbass*, etcétera, etcétera. Y luego, después, pues lo cotidiano, pues no sé: que si vas a ver una película, pues... y no te la quieres descargar, pues la buscas *online*; que quieres descargártela, pues *autorrem* o no sé qué; el *Word*, el *Excel*, es decir, el *Microsoft Office* para hacer, pues, lo normal: escritos, hojas de cálculo, en fin, hojas de cálculo cada vez hago menos, ¿no?, pero bueno, he hecho, y muchas pero, sobre todo, trabajando, ¿no? Pero, escritos, sí los sigo haciendo. Cuando tienes que hacer un escrito para cualquier sitio, para cualquier cosa, o.... En fin, los programas normales y corrientes y, sobre todo, de música porque, bueno, lo que me gusta. Ah, bueno, y de fotos, ¿eh?, y de fotos, de retoque fotográfico

y cosas de esas también.

I: ¿Facebook y Twitter?

PS2: El Facebook me sirve... Mira, sinceramente, yo tengo la cuenta de Facebook desde que... desde que tuve Internet, ¿no?, pero, realmente, el Facebook me sirve para felicitar a la gente. Es decir, a través del Facebook me entero de cuándo son los cumpleaños de la gente, entonces, pues me sirve para felicitar a la gente, porque si yo tuviera que acordarme de todos los feliz, de todos los cumpleaños... Por suerte o por desgracia, pues tengo muchos conocidos, porque amigos tengo menos, aunque también me vanaglorio de que tengo bastantes, ¿no?, pero, conocidos, pues tengo muchos y, entonces, pues así, felicitándolos, pues también ellos piensan: "Oye, pues mira, se ha acordado de mí", ¿no?, o, entonces, pues también te acuerdas de...: "Ostras, Fulanito, que hace un montón de tiempo", "Ostras, pues le voy a felicitar", ¡pum!, y le pones un mensajillo y quedas... Tú te quedas bien y a la otra persona pues también le agrada, ¿no? Entonces, bueno, tampoco a todos los que me salen los felicito, también te lo digo, vaya, porque hay muchas veces mucha gente que dice: "Ay, agrégame al Facebook", tal y cual, y lo agregas y dices: "Bueno, ¿y yo para qué he agregado a esta persona cuando no voy a hablar con ella?". Bueno, por no quedar mal, pues lo agregas y tal, ¿no? Pero que luego después no hablas con ella ya más en tu vida a lo mejor, vete tú a saber.

I: ¿Y Twitter?

PS2: Twitter no tengo. Es que no me gusta nada.

I: Te pregunto porque son los más comunes.

PS2: Sí, sí, sí. Mira, Twitter no tengo. Tengo Facebook, tengo Instagram por lo que te he comentado antes. Luego, no sé, pues tengo cuenta de Gmail, como todo el mundo, tengo Hotmail para... porque es el que más me gusta para el correo electrónico, tengo el iCloud, o sea, tengo una cuenta de iCloud para el iPad y, luego después, ya todo lo que tengo es de música, o sea, que eso no necesita cuenta, eso es bajarte programas, bueno, bajártelos, o comprarlos, o bajártelos, o descargarlos, porque también somos piratillas, tampoco nos vamos a decir que todo lo que tengamos sea legal, y, entonces, pues

ya te comes un poco el coco a ver cómo instalarlos. ¿Tú ves? Para eso sí me gustaría tener... saber programación, para quitar las protecciones a los piratas. (**PS2** e **I** ríen) Pero bueno, no. Como eso, programar no sé, pues bueno, ya está. Luego después, pues he leído mucho, mucho, mucho por ordenador yo, personalmente, porque para saber cómo funciona un programa de música hoy día, pues tienes que aprender a programar muy bien y saber sacarle todo el jugo, que yo no se lo saco porque hay muchas partes que no entiendo, ya no sobre la música, sino sobre el programa en sí, cómo funciona, y tampoco tengo mucho tiempo para dedicarle, cada vez menos. En fin... Pero bueno, eso me gusta mucho.

I: ¿Crees que la enseñanza debería ocuparse del estudio de la imagen utilizando el ordenador como herramienta?

PS2: Hombre, la enseñanza se debería de ocupar de todo a un alumno, pero, claro, ¿cuántas horas necesitaría ese alumno para...?, o sea, ¿cuántas horas necesitaría la enseñanza trabajar para ocuparse de todo lo que un alumno pueda necesitar? Entonces... Sí, claro que creo que sí, que la enseñanza... Es que es lo idóneo. Es decir, por ejemplo, en primaria, por ejemplo, ¿no?, lo lógico sería que hoy día, tal y como está la cosa, mínimo... mínimo cinco horas a la semana de informática deberían de tener, pero no cinco horas una hora a la semana, es que una hora a la semana se te va encendiendo y apagando el ordenador, no, es decir, por ejemplo, dos días, dos horas y media, por ejemplo, cada día; o dos días, tres horas; o dos días, dos horas; o tres días, dos horas cada día. Es decir, un período de tiempo lo suficientemente amplio como para poder empezar una cosa y casi poder terminarla o dejarla lista para que al día siguiente o al otro día continúes con la idea, ¿no? Pero, lógicamente, en la enseñanza, pues, debería de estar todo.

I: Dime una cosa positiva y una negativa de estos dispositivos. ¿Qué valoras más y qué criticarías?

PS2: Hombre, yo de un móvil, por ejemplo, lo que más valoro es el tema de que puedas llamar y, bueno, puedes incluso salvar vidas con ellos,

¿no? Es lo que más valoro, ya te digo. Como te he dicho antes, soy de la liga antímóvil y, lo único que veo que realmente es positivo, es el tema de poder llamar y auxiliar, dicho prontamente, ¿vale?, en un momento determinado que te haga realmente falta, tanto a ti como a cualquier otra persona. Luego después, pues sobre el tema de ordenadores y *tablets*, pues, por ejemplo, le veo mucha más utilidad como... ¿cómo te diría yo? Es decir, tú puedes estar creando algo tú en tu cabeza, ¿vale?, e ir plasmándolo a la vez en un programa de ordenador, o en una hoja de cálculo en el caso de que sean libros, en un programa de ordenador en el caso de que sepas programación, que tengas una idea sobre cómo desarrollar pues, no sé, por ejemplo... Es que hoy todo se basa en cosas digitales. Entonces, los médicos, como cuando descubren algo, ¿dónde lo apuntan?, ¿en un papel, como antiguamente? Perderían muchísimo tiempo. Hoy te vas a la *tablet*, ¡papapapam!, al ordenador, y lo escribes rápidamente, y ya queda perpetuado ahí. El papel se te puede romper, se te puede estropear, se te puede... Es decir, lo que escribes en un papel, luego lo tienes que pasar al ordenador para que se quede en el disco duro, o en un disco o, digamos, en una base de datos donde tú tengas realmente la información que has escrito porque, si no, con el paso del tiempo el papel se puede ir estropeando. Tienes que cuidarlo muy bien, no... Se va deteriorando si lo... Nada más con moverlo, ya el papel se va rompiendo. Entonces, pues, luego después, si lo pasas en el ordenador, ese idioma lo entiende todo el mundo porque es un tipo de letra muy concreto y lo puede leer todo el mundo. A lo mejor, tu letra, sobre todo la de los médicos, es o ilegible o ileíble, como queramos llamarla, entonces, pues... En fin, que te agiliza mucho las cosas. Es decir, para mí, los sistemas digitales, tanto de ordenadores como de *tablets*, como de móviles, como de todo, siempre y cuando se les dé un uso responsable, son perfectos, entre otras cosas, porque es el futuro, y segundo, porque realmente creo que ayudan. Es decir, para mí son perfectos, vaya, pero dándoles un uso lógico y responsable.

I: Vale, muchísimas gracias.

Entrevista al padre del S3

I: Dime, por favor, si hay muchas imágenes en vuestra casa: libros, cuadros, fotos...

PS3: Pues la verdad que sí. Libros, ya menos, porque regalamos muchos. Tenemos un *book* y metes mil quinientos libros y, entonces, ya para leer, para transportarlo a la playa y lo que sea, pues es mucho mejor. Lo que pasa es que sí hay libros concretos que sí se los regalo... Por ejemplo, mi mujer lee más que yo, eso sí, le gusta más otro tipo de lectura y, entonces, lo que pasa es que, después, por temas de ocupación y eso, pues regalamos muchos libros.

I: ¿Quién utiliza el *ebook* principalmente?

PS3: Yo se lo regalé a ella. Sí, ella, se lo regalé yo a ella.

I: ¿Patricia y tú no os planteáis tener *ebook*?

PS3: Bueno, en la *tablet* también tenemos otra aplicación de libros también, lo que pasa que yo prefiero... A Patricia sí le estoy diciendo que, en principio, que lea el libro por el tema de la vista. Ella sí tiene gafas y eso, entonces... Lo que sí, después comentamos, por ejemplo, *El Principito*, que se lo dimos antes de que se lo diesen en el colegio. Hay libros que nosotros le damos que se los lea y, después, sí los comentamos alguno porque son libros que nosotros sí nos hemos leído, y el de *Greg* y eso, y, después, que los comparta con los amigos o que los cambie.

I: *El diario de Greg*.

PS3: *El diario de Greg*, sí, que había varios libros.

I: ¿En vuestra casa hay cuadros y fotos?

PS3: Sí, cuadros y fotos sí. A mí, realmente, me gusta mucho la fotografía. Como he estado mirando así, tengo *Instagram*, y tengo... Mi hermano le gusta muchísimo también la fotografía, y yo tengo cámaras grandes. Tengo *Nikon* y tengo... Lo que pasa es que mi hermano sí estudió algo de fotografía. Él ha ganado concursos y eso. Yo no le doy tan fuerte como él. Pero sí, mi hermano ha estado... ha ganado un coche y todo por *Instagram*, por la aplicación *Instagram*, un fin de semana en un parador, ha ganado una *tablet*, un *iPad*, ha ganado... y, hace poco, estuvo entre los nueve primeros, como estuvo a nivel mundial, estuvo

entre los nueve primeros para ganar doscientos mil dólares en Miami. Ahora si quieres, después te enseño alguna foto. Mi hermano es que hace unas fotografías que... Y, entonces, a mí me gusta mucho la fotografía también. Y tengo, es decir, en mi salón tengo una foto grande, lo que pasa es que tengo amigas fotógrafas también, que fue la que nos hizo las fotos de la boda y de la comunión de Patricia y eso. Tengo una foto muy grande en el salón y, además, se ha enmarcado: Patricia vestida de comunión con una cámara antigua, y me gusta mucho.

I: ¿Sois aficionados a la pintura?

PS3: Pintura, la verdad que se nos da bien a todos la... las plásticas, plásticas de todo. Yo hice en mi tiempo mucha marquetería también: le ponía motores... Hice un tractor. Siempre se me ha dado bien pintar y... Pero, la verdad que no me he puesto a hacer cuadros porque mi padre también nos hizo un cuadro a cada uno. Mi padre también se le daba bien la pintura y eso y, desde chiquitillos, siempre hemos estado haciendo todos prácticas y plástica que... Ahora, lo que pasa que ahora son otro tipo de plásticas. Por ejemplo, Patricia hace ahora mucho el dayline ese, que es como hacer... Antiguamente, nosotros le decíamos el..., ¿cómo se llamaba?

I: No sé a qué te refieres, explícamelo.

PS3: El... ¿Cómo era el moco ese?

I: ¿El blandiblu?

PS3: El blandiblu. Pues ahora está de moda en los niños hacer blandiblu con cola, bicarbonato y eso, pero lo hacen de colores y, y Patricia está haciendo mucho. Ahora ha llegado el primo, está ahí el primo de Cádiz y le estaba enseñando a él cómo hacerlo. Se llaman dineline y, además, hay muchos vídeos que... Eso es lo que tiene hoy día Internet, que te enseña también muchas cosas que puedes hacer aplicaciones en otros sitios.

I: ¿Leéis normalmente libros en familia?

PS3: Lo que es los tres juntos, casi no, porque hoy en día... Mi mujer lee mucho, por ejemplo, en la playa. Si está en la casa, está en la terraza pero, claro, Patricia está haciendo las tareas, yo estoy cocinando, tenemos la... Porque el que cocina en la casa soy yo. Yo sí tengo, por ejemplo, muchos libros,

y mi mujer me regala libros de cocina porque a mí sí me gusta mucho la cocina, de Arza, de cuando sale, bueno, de Arguiñano tengo también unos cuantos. Yo sí tengo bastantes libros de cocina.

I: ¿En vuestra casa hay más libros con imágenes o con texto?

PS3: Sobre todo con texto, sí. Bueno, imágenes hay, porque hay muchos libros de cocina también. Entonces, libros de cocina sí tienen muchas imágenes, y yo estoy también, Patricia le estoy enseñando también a cocinar, que tiene muchas ganas, que dice que a ver si hacen un masterchef de niños y padres para ir los dos. La aplicación de masterchef también la tiene ella en su *iPad*, es decir que, quieras que no, que vea que las aplicaciones sirven para, las tecnologías también sirven para hacer la vida cotidiana más fácil porque, si tiene que mirar una receta, igual que busca en Internet el nombre de alguien famoso, o de música, que a ella le gusta también mucho la música, baila. Por cierto, hizo el *casting* para entrar en el equipo de competición, y ha entrado. Sí, este año tenemos a Patricia en el equipo de competición de uno de los *dflow* por lo que, a lo mejor, nos toca ir a Madrid, y a Barcelona, y a...

I: No lo ha comentado.

PS3: Es que ha sido en el verano, ha sido ahora, ha sido justo antes de irnos a Cádiz. Pues nos íbamos a ir el viernes y tuvimos que irnos el sábado porque fue el sábado por la mañana, a las doce de la mañana era el casting, y durante hemos estado en Cádiz, nos llamaron para decir que sí, que había sido seleccionada. Pues en Cádiz nos hemos enterado que había entrado, así que en septiembre empezará ya.

I: Qué alegría.

PS3: Sí, ahora es una *mini monkey*, porque el equipo se llama *mini monkey*, los *mini monkeys*.

I: ¿Comentáis libros, fotos...?

PS3: Sí. Si le damos un libro, después le decimos que qué le ha parecido. Quiero decir, cuando le dimos *El Principito*, normalmente *El Principito* te dicen que hay que leérselo dos o tres veces y en distintas edades porque cada... Entonces, ella, lo tenemos guardado, cuando sea un poquito más mayor, se lo

daremos, cuando esté un poquito en el instituto, un poquito... que se lo lea otra vez. Y sí, comentamos algunas cosas y eso, lo que pasa que hay libros que mi mujer le gusta mucho tener: las novelas estas también rosa o románticas. Entonces, yo, a mí ese tipo, como que... Es que ella pasa de los pilares de la tierra, los pilares de la vida, y libros tochos gordos de... a novelas así más románticas, más de amor, y yo eso no... El grey, que claro, que todo el mundo está comentando el grey, a ella no le gustó mucho. Decía que no era tanto como la gente... Claro, es que eso también pasa mucho. Cuando te dan un bombo de una cosa, como de una película, te esperas una cosa que después dices: "No era para tanto". Entonces, mi mujer dice que una de las cosas que ha triunfado tanto ese libro es porque también es una lectura muy... Mi mujer se leyó el libro, a lo mejor, en un día o... Dice que es una lectura muy cotidiana, por eso, a lo mejor, ha triunfado tanto, porque lo lee mucha gente. Ella está acostumbrada a tochos de libros que se tira una semana leyéndose un libro que eso dice ella, dice: "Es que esto, claro, se lo ha leído la gente, y entonces, por eso ha triunfado tanto, porque lo puede leer cualquier persona sin..."

I: Me has comentado que eres aficionado a la fotografía. ¿Tu mujer es aficionada a algo relacionado con la imagen, con la pintura...?

PS3: A ella también le gusta hacer cosas de... Lo que pasa es que ella es muy aficionada a la ropa, entonces, también como Patricia, también quiere ser diseñadora y eso, también o leemos aplicaciones o vídeos de cómo tunear ropa en los bolsos: le pones, que ahora está mucho de moda, pues los pompones. Pues, si coges un bolso, lo compras y ella le pone los pompones como ella quiere, porque no encuentra exactamente y, además, ella es muy conjuntada siempre, entonces... Y a Patricia también le... Entonces, lo del tema de la ropa y eso, tiene hobbies como de la ropa. Le gusta mucho la decoración. Tengo papel, tengo pintura, tengo de todo un poco en la casa. Y, además, que le gusta

mucho la... En tres años, cambiamos cuatro veces mi dormitorio, para que te hagas una idea de...: cortinas, colchas, cojines... Como a mí se me da bien y las cortinas las monto yo, quiere cortinas, ¿no? Ahora quiere... ¿Cómo se llama? Un paño, tiene un nombre. Bueno, en el salón tengo paneles chinos.

I: Visillos.

PS3: Visillo no, que va con un rollo.

I: El store.

PS3: Pues ve en una revista... Sí, sí, el store, lo que pasa que ella vio después en una revista de decoración que mezclaban el store con cocinas, con cortinas, perdón. Y, entonces, pues mezclar... Puse el store por detrás, las cortinas por delante, los visillos... Le gusta. Ella le da vueltas. Yo, cada vez que la veo con una revista de decoración...

I: Te echas a temblar.

PS3:...me echo a temblar porque me toca a mí normalmente. Es lo que tiene uno ser medio manitas.

I: Al igual que tu mujer, ¿compartes aficiones con tu hija, por ejemplo, la fotografía?

PS3: Sí, a Milagros³² también le gusta la fotografía, pero Patricia, y con las aplicaciones nuevas de los móviles y el *Instagram*... Lo que pasa que yo sí tengo el *Instagram* abierto, y ella lo tiene por privado. Ella se lo tengo más... Y ella, sí, le gusta hacer muchos vídeos, hace... Bueno, ella... Muchas veces, me enseña ella a mí ya, porque me dice: "Vamos a hacer un vídeo de esos que...", es que tiene un nombre, un...

I: ¿Gif?

PS3: No, un gif no. Un vídeo que se ve como haciendo así, como metiéndote así algo en la boca. Se lo puedes explicar después, se lo puedes preguntar a ella después. Y, pues lo hizo. (**PS3** muestra la pantalla del móvil). Eso es una foto que se hizo ella. Esto es un vídeo de estos (vídeo cuyo movimiento va en bucle).

PS3: No sé cómo se llama. Sí, es un movimiento. Esto, por ejemplo, allí en Cádiz, unas croquetas, como

32 Se han modificado los nombres para salvaguardar la identidad de los sujetos implicados.

nos gusta la cocina, pues entonces... unas croquetas con tinta de choco, con su tinta, y la mahonesa es azul. Entonces, vamos a comer a un sitio de estos y, después, mi mujer me dice: "¿Eres capaz de hacer esto?" Digo: "¡Claro!", y le repito la receta. Pero sí, fotografía, a ver, esta es una de mis fotografías de *Instagram*, por ejemplo.

I: Qué bonita.

PS3: Y todas son con el móvil, es decir, con la cámara tengo, con la cámara hice... estuvimos en Londres e hice exactamente la fotografía esta de los cisnes, que se ponen el cisne en corazón cuando están haciendo el de esto de apareo y hacen un corazón perfecto, pues eso lo tengo hecho con la cámara, con la *Nikon*. (PS3 continúa mostrando fotos).

I: Qué bonito.

PS3: Esta foto es completamente a oscuras. Mi hermano ya es... Esta es una foto completamente oscura en un...

I: ¿Las comentáis con Patricia?

PS3: Sí, sí, y la calidad. A mí... Por ejemplo, esta a mi mujer no se la puedo enseñar, los bichos no le gustan (PS3 muestra la imagen de una lagartija en la pared), pero esta es una foto completamente a oscuras, en la terraza de un...

I: ¿Y la de las flores amarillas?

PS3: ¿Esta? Una planta que le regalé a mi mujer. En el chorro. El antiguo y el... blanco y negro, el sepia, el... Soy yo, porque también se me ocurren fotos de así. En el momento, es lo que hice. Por ejemplo...

I: ¿Quién sacó esta foto? (PS3 muestra una fotografía horizontal en que aparece apoyando sus manos y pies en piedras paralelas).

PS3: Esa, un amigo mío o, no sé, o fue Patricia, o puede que me la hiciera Patricia o mi mujer porque, normalmente, siempre salimos con otra pareja que tiene un niño. Esto es la maroma, cuando subí la maroma. Sí, sí por fotos... Aquí, nada más que en el móvil, tengo seis mil setecientas veintiún fotos.

I: ¿Cómo caben tantas?

PS3: Este es el de sesenta y cuatro gigas. En *stream*, tengo mil, es decir, vídeos tengo, es decir... También lo cogí porque, como me gusta la fotografía pues, entonces, para que quepan bastantes fotos y vídeos. Bueno, estas son las fotos que se hacen

ahora ellas.

I: Son originales.

PS3: Exacto. Fotos que se hacen ellas mismas. Esto es Tarifa. Fotos panorámicas también. Es lo que tiene... Tengo una aplicación para hacer las fotos en trescientos sesenta grados, completamente redondas, y la verdad que quedan chulísimas. Esto es allí, en Almería, es decir, la fotografía. Esto es un campero tamaño pizza. Esto es que, aparte, en el verano vamos a ver a sus amigas, también porque, que en la... Estas son fotos que le hace la madre. Pusimos una... la piscina que nosotros teníamos de chiquitilla de ella, en su terraza, pero hacía calor, ¿lo ves? Esto es Patricia bailando (PS3 muestra un vídeo de Patricia bailando *El Cascanueces*). Sí, esto es, es que ella hace ballet. También es bueno, porque hace su grupo de... Este es el otro baile, lo que pasa que me quedé... Este sí está grabado por mí (PS3 se refiere a *El Cascanueces*). Esta es la gala de verano.

I: Qué coordinadas.

PS3: Ella iba a salir en otro sitio, lo que pasa que, la que le tocaba en ese sitio, pues no le salía eso, entonces, la tuvieron que poner, la seño la puso ahí. ¿Quieres pararla? (PS3 se refiere a la grabación).

I: No te preocupes.

PS3: Bueno, fotos y vídeos tendría aquí... Fotos de la graduación no tengo ni una bien, sale en todas llorando.

I: No tengo ninguna.

PS3: Vale. Aquí, con los ojos cerrados. Aquí sales también. ¿No las tienes? Pues después te las paso, si quieres. ¿A quién se le ocurriría decir lo de...?

I: Eso digo yo.

PS3: Pues yo, fui yo, como estaba de moda, se tiraron todo el curso haciendo eso, digo: "Eh, ahora sí, ¿no?" Y se pusieron todos... Es que en la piscina también se pusieron a hacerlo. Llevan todo el curso haciendo, y digo: "Bueno pues, por lo menos, que salga una foto...". También tengo hecha la foto, pero la tengo porque, aquí, escaneada, sale mejor. Está escaneada. Pues, ¿si quieres tenerla también? En tamaño foto de móvil. (PS3 se refiere a la orla)

I: Vale, gracias. No es que te guste la fotografía, es que te apasiona.

PS3: Esto es mi tartar de atún, huevas de lumpo por encima. Me gusta, la cocina me gusta.

I: ¿Patricia también hace fotos?

PS3: Sí, Patricia hace fotos.

I: ¿Le vas orientando, o las hace libremente?

PS3: Ella las hace libremente, y yo, depende de lo que vaya a hacer o algo, le... porque el móvil, es decir, hay otras que mucha gente no lo sabe que tiene móvil, que es que, por ejemplo, aquí cuando tú haces una foto y le haces así, pero si le das, tocas la pantalla aquí, ¿ves cómo cambia la...? Depende: Si tocas en un sitio oscuro, se aclara la foto; Si tocas en un sitio claro, se oscurece.

I: No lo sabía, yo toco para enfocar.

PS3: Depende de donde toques en la pantalla, enfocas, y también depende de la luz: Si tocas algo oscuro, tocas, se aclara la luz; Tocas algo claro, te oscurece la luz. Entonces, cuando hay mucho sol o algo, tú puedes jugar. ¿Que ves que le hace sombra? Entonces, tocas a la zona oscura y se le ve la cara más clara. Cuando tú estás así y haces una foto normal, y no se le ve bien la cara, tocas el sitio más oscuro y, al aclararse, tocas un negro y lo dejas un rato, y enfoca distinto y, entonces, ya así va. Son cosillas que... Aparte del HR, eso ya. Y, después, aplicaciones de fotos.

I: ¿Le enseñas a Patricia lo que me estás comentando?

PS3: Sí, tiene... El cámara plus este es muy bueno para hacer fotos, para hacer fotos por segundos, hacer unas cuantas fotos... Esto es para hacer collage de fotos, hacer fotos, y puedes hacer collage de fotos y, después, puedes imprimirlos también.

I: El *procollage*.

PS3: El *procollage* es para poner oscuro, o para darle oscuro y color a la foto, que también queda muy chulo.

I: El color magic. El panorama.

PS3: Este es el colorado, este te hace fotos en trescientos sesenta grados. ¿Quieres sacar el salón? Haces así, le das la vuelta y haces, y te saca la foto de algo. Lo único que tienes que controlar la inclinación del móvil e ir girando. Es que, hoy en día, con un móvil...

I: Se puede hacer de todo

PS3: ... se puede hacer, hoy en día, de todo.

I: No hace falta cámara.

PS3: Cámara, lo que pasa es que, después, tienes que tener también una buena cámara de móvil, y no solo los píxeles, sino las lentes, porque yo he hecho fotos con móvil chinos, móvil *Samsung*, que tienen once-dieciocho megapíxel o... pero, después, la calidad de las lentes es... Por ejemplo, yo estoy contento con *iPhone*, otros que dicen el *Xperia*, el *Sony*, las cámaras... pero, como hace las fotos *iPhone*, yo la verdad que...

I: Yo también pienso que son pioneros en todo. ¿Tu mujer también comparte su afición con tu hija?

PS3: Sí. ¿De fotografía o de...?

I: De lo suyo.

PS3: De los libros. Ella, sobre todo, le hace que lea libros. Ella es más de... Yo tengo otras como, por ejemplo, la cocina y eso, y ella, sí, le... Ella le gusta mucho leer. Y, sí, le comparte que ella lea.

I: ¿Crees que es bueno ser creativo en la vida?

PS3: Sí, bastante.

I: Dime por qué.

PS3: Porque sirve para todo, tanto para el trabajo como para hacer cualquier cosa: para una foto, para cualquier aplicación... Siempre es bueno ser creativo, y siempre creativo, innovar en la cocina, por ejemplo. Eso es, y eso sí lo... Patricia también yo creo que lo tiene, porque un día le enseñé a hacer una cosa y hoy le digo: "Venga, cámbiala", y te hace unas tortitas con salchichas, tomate... O: "Papá, hoy voy a...", y no va ella a echarle salchichas, le echa atún, y va cambiando sabores. Otro día hace cosas que no se pueden, digo: "¿Eh?", pero le pones mucha... Y creatividad, a la hora de decorar un plato, también. Muchas veces se ha venido, se viene Marta, Estefanía, a comer y, por ejemplo, unos simples arroz a la cubana, pues le pone dos ojitos, una nariz y una boca, las salchichas así, y... y parece otro plato. Y, entonces, siempre hay que, para cualquier juego... Yo es que, claro, al ser profesor de Educación Física, que he visto ahí que... sí, puede jugar a videojuegos, pero yo prefiero... Y me ha pasado, que he estado con Patricia muchas veces en el parque, y soy el único padre que está en el parque porque, hombre, que esté jugando a la *Wii* y o algo en la casa, pues prefiero que jueguen

en el parque, pero que tampoco, no quiere decir que no me guste la *Wii* o no me guste, porque tiene que hacer de todo, lo que pasa que todo tiene su momento, todo tiene su... Y siempre, también he intentado que, ella es muy sociable, entonces, si la llevas al parque y habla y juega con sus amigos y eso, siempre le ayudará más que si la encierras en un ordenador solo.

I: ¿Tu formación es de profesor de Educación Física?

PS3: Sí, hice magisterio de Educación Física.

I: Y luego te decantaste por ...

PS3: No, yo es que me saqué la carrera ya trabajando en el hospital. Yo es que hice Bachiller, y después me cambié e hice Técnico especializado en laboratorio, que ahora... y, trabajando, pues me saqué la carrera de Educación Física, que me planteé en hacerla en cuatro o cinco años, tranquilito, pero al final dije: "No, en tres". Es más, porque el primer año me quedaron... era el plan antiguo, tenía diecinueve asignaturas, y me quedaron siete, y el segundo, claro, yo ya ahí era un poco mayor: los chavales tenían dieciocho, diecinueve años, ya era un poco... ya tenía yo veinte algo, veinte pocos, pero tenía... Y, en segundo, me matriculé de veintiuna asignaturas: de segundo entero, de las siete de primero y dos de tercero, y aprobé diecinueve. Me hacían la ola y todo los chavales, y trabajando. Una suspendí y la otra no me presenté porque tenía que ir a trabajar y no pude. Y no es porque yo sea muy listo ni, pero que soy...

I: Constante.

PS3: Sí, siempre...

I: Y polifacético.

PS3: Sí, me gusta variar. No, muchas veces uno aplica más cosas de las que... Es más, yo ya he llegado a tener hasta tres trabajos. Estuve dos meses, me llegaban las ojeras hasta aquí, pero eso no se lo recomiendo a nadie. Dormí dos- tres horas y... y, al final, me quedé con dos.

I: Entonces, ¿la creatividad podría abrir puertas en algún sentido?

PS3: Yo creo que siempre te abre puertas en todos los sentidos. Por ejemplo, en... Yo tengo algún problema en el trabajo o lo que sea, y me han llamado una compañera, y se ha roto la máquina

porque le... Eso me acuerdo muy bien, porque me decía: "Pero, ¿eso a ti quién te lo ha enseñado?", digo... Una máquina que tiene unos líquidos, unos reactivos, y tiene... Tú le cambias el reactivo y lo que cambias es el tapón, porque el tapón lo que tiene es una boquilla donde entra una goma, y esa goma va a la máquina, entonces, eso lleva una varilla. Tú tiras la vacía, coges la llena y vuelves a meter la varilla, pulgas para que se vaya el aire que haya podido entrar y, entonces, ella, cuando cambió, se le partió por aquí. Claro, botes, viene con tapones normales cerrados, de estos solo hay el que va a la máquina, entonces, venía muy preocupada porque tenía que hacer una analítica y no podía, una analítica de un color, y era importante porque tenía que congelarlo en menos de dos horas, y ya le quedaba una hora y poco. Y entonces, llegó: "Mira, que no puedo hacer." "Vamos a ver." Miré, cogí el tapón, no sé qué, y digo: "¿Tú tienes pipetas de las otras?" y, como macgiver, como digo, eso es lo bueno de nuestros padres, como mcgiver, le corté el tapón, porque se había quedado... la boquilla del otro tramo se había quedado en la goma, corté la goma, le metí una pipeta, corté la pipeta, le hice un acople, le empujé para que no hiciera vacío con el otro, puse, digo: "A ver, vamos a hacer..." y entró, e hizo el lavado. Pues con eso se tiró hasta que vino el técnico a cambiarle el tapón. Y dice: "Y eso a ti, ¿quién te lo ha enseñado?" Eso yo, desde macgiver, desde chiquitillo. (**PS3** e **I** ríen) Entonces, yo digo que no soy listo, soy resolutivo, y son cosas que eso son... Y eso es, yo creo que es la creatividad de, en un momento determinado, pues poder hacer algo en ese momento.

I: ¿Crees que la escuela enseña al alumnado a usar la imaginación con el ordenador? Es decir, cuando se mandan actividades, ¿crees que son actividades que implican que el alumnado sea imaginativo, desarrolle su imaginación, o piensas que es más de lo mismo, son las mismas actividades, las que se mandarían en libreta o similares?

PS3: Yo creo que también depende del profesor. Eso es como, eso siempre. Vamos, eso es así ahora y será siempre. Depende del profesor que te toque, sea la misma facultad, o la misma asignatura y distintos

profesores, cambia completamente la asignatura. Eso me ha pasado a mí y yo creo que nos ha pasado a todo el mundo. Entonces, depende del profesor, cómo te mande el trabajo y cómo te lo expliquen, para que tú después... Y otra cosa es que en la casa tengas ayudas o algo y te orienten un poco también de... porque, muchas veces, ¿cómo lo quieres?, ¿cómo ...? Porque yo, muchas veces, digo: "Pero, ¿cómo te ha dicho la seño que lo quiere?" Porque eso también depende de cómo te lo pida un profesor, tú tampoco te puedes ir por otro lado... Y, entonces: "Pero, ¿cómo te ha dicho que lo hagas?" Lo que pasa que sí, después tú le bajas una aplicación, o el *PowerPoint* o lo que sea, y ella misma, si tiene creatividad, pues sí va jugando con el... Por ejemplo, el *PowerPoint* del *iPad* no es igual que el del ordenador, cambia, la verdad que cambia bastante y, entonces... Pero Patricia me hizo con el *PowerPoint* algo que yo me quedé, digo: "Patricia, ¿y esto?" Es decir, ella misma se puso a hacer cosas, no sé qué... Después, tú le tienes que retocar algo, porque ella, Patricia, "Pues, mira..." Entonces, tú se lo vas explicando: "Mira, si lo coges, pinchas aquí, puedes, la carita esa sonriente que tú has puesto, la puedes cuadrar un poquito más para acá", pero claro, si no lleva ni dos días con el *PowerPoint*, como yo digo, demasiado creo yo que hizo en el momentillo que estuvo ella haciendo y eso, entonces, todo depende también del profesor, y del alumno también, de... Pero si un profesor te dice: "Esto es así, así y así", y no te deja salirte también de ahí, cuadrulado, como yo digo...

I: ¿Recuerdas algún juego con el que hayas desarrollado tu imaginación?

PS3: ¿De pequeño, de mayor, de...?

I: A lo largo de tu vida, no tiene que ser en la infancia.

PS3: Bueno, sí, hay juegos que sí, ya no vamos a decir juegos de rol, ni juegos de, pero hay muchos juegos... Por ejemplo, un simple *tetris* que te, yo creo que eso ya te hace, porque llegas a un momento que, al principio no pero, cuando llevas una velocidad de piezas y eso, te ingenias de tal manera que ya no es solo que, tienes que imaginártela, como yo digo, la pieza antes de, para jugar y hacer... Incluso, juegos de dibujos. También hay... Es que hay muchos tipos

de juegos, entonces... O juegos que jugábamos antes: *poliladro*, y tenías que esconderte, y tenías que inventarte cosas para que pillen a tu compañero y no a ti, cruzarte, es decir, son simples juegos que después también... En la playa, jugar al pañuelito, pues no va, y dices: "Vamos a jugar en la piscina en el pañuelito con los niños", pues se ponen en el bordillo, tú te pones en medio con un pañuelo o con un flotador para que no se mojen, y nadando tienen que hacer el pañuelito pero, por ejemplo, en la piscina, pues, yo creo que eso son cosas que tú puedes ir ...

I: Que requieren la imaginación. No sé si en tu infancia jugabas a videojuegos o usabas ordenadores.

PS3: Sí. Yo tuve la suerte de que en tercero de EGB teníamos ordenador en el colegio. Yo estudié en Puertosol, en ese momento era privado y, entonces, ahí tuvimos la suerte que teníamos un ordenador para... suerte, y en el colegio había un ordenador por cada dos alumnos en clase de informática, vamos.

I: ¿Crees que los dispositivos electrónicos pueden sustituir a los juegos tradicionales?

PS3: No. Es decir, yo, y ahí sí, y ahí ya me tocas encima la rama de Educación Física, ya, entonces, ahí te puedo decir que no. ¿Que hay gente que los ha sustituido? Sí. ¿Que puede ser obesidad y puedes decir...? Ahí ya me tocas la otra rama, y ya entonces ahí te digo completamente que no. Pero sí, hay juegos que se pueden jugar, y siempre hay que controlar también los juegos.

I: ¿Por qué crees que no los pueden sustituir?

PS3: Pues, físicamente, el único que se parecía un poco, que era la *Wii*, se... Yo también, como sanitario, sé que hay muchas lesiones por los juegos de *Wii*, porque tú nunca has jugado al tenis, te pones a jugar a la *Wii* al tenis y, cuando te emocionas, haces así dos veces fuerte y te sacas el hombro, te duele la muñeca. Hay muchas lesiones que ya le dicen "lesiones de *Wii*". Como sanitario sé que hay "lesiones de *Wii*" porque la gente se pone a jugar al golf, se pone a jugar a ... Incluso darle un golpe al otro, o se pone a jugar al tenis, y tú te emocionas con uno... Y, además, estás en la casa, te tomas dos copas, no sé qué, entonces, no es lo mismo

karaoke... Hay muchos juegos que sí, que, a lo mejor, en música y eso, sí, pero hay otros, el tenis, te pones a jugar con el tenis después de dos copas, al fútbol, lo tienes que hacer ejercicio o posturas y tú eres una persona sedentaria, pues te puedes lesionar y, es más, es que hay muchas lesiones que le dicen "lesiones de *Wii*".

I: ¿Crees que estos dispositivos pueden aumentar la imaginación?

PS3: Sí. Sí, lo que pasa que en algunos, como ya se ha visto en las noticias, hay algunos que la imaginación la... Los juegos del don y eso, pistolas, disparos y eso, catanas y cosas de esas que, al final, la imaginación va por otro lado. Y, al final, son más destructivas, aunque se refuerza mucho esa imaginación, pero yo creo que, como el que llega a un instituto con una metralleta en Estados Unidos y se pone a matar gente, es decir, que es que todo depende de los juegos y a los juegos que juegue, y también la cantidad de horas que juegue. Entonces, la verdad que sí. Yo tengo algunos amigos que se han pegado hasta las cuatro o las seis de la mañana jugando a... al ordenador porque, claro, se ponen a jugar con gente de Estados Unidos, de Japón, de no sé qué, y se ponen a jugar juntos y esa hora es cuando están... Entonces, a esa hora en otros sitios es de... Pero, claro, aquí son las tres, las cuatro de la mañana, y se pelean con la mujer: "Hay que ver, que se ha levantado a las ocho a trabajar y se ha pegado hasta las cuatro". Por ejemplo, yo eso no lo hago, pero yo sé que hay gente que sí, que sí lo hace y que está enganchada a un juego, por ejemplo, durante un tiempo y... o durante un tiempo o, o que se han quedado, como yo digo, estancados en... y él tiene ahí la *Play*, que eso es, la *Play 4* con no sé qué, eso nadie se lo toca, y tiene... Incluso uno, con una habitación, que tiene cuatro o cinco teles, pero eso es, depende de... Tiene las teles así, tiene el sillón para conducir, pero eso también... no tiene hijos, no tiene... Es que todo depende de la situación de... que tú quieras o lo que te guste. Por ejemplo, a mí me gustan también las motos, los coches... Me gustaría tener un taller para yo restaurar una moto pero, si no lo tengo, pues tampoco... Pero son cosas que sí, que tú dices:

"Bueno, si me jubilo o lo que sea, me compro una moto antigua y chapa, pintura, lija... para hacer algo de tiempo así. Son hobbies que... Pero yo creo que también depende de la edad, como en todas las situaciones. Si no me puedo ir con la bici porque... Ya el otro día llegué al Rincón, volví... mi física no me lo permite pues, entonces, habrá que buscarse otra... Pero siempre hay que buscarse algún hobby o algo: pintura, hacer... Estar ocupado, no tiene por qué ser siempre ordenador, ordenador, ordenador.

I: ¿Por qué crees que pueden aumentar la imaginación estos dispositivos? Has dicho que algunos no...

PS3: Pues, es decir, no. Algunos, sí. Hay muchos que sí, y hay otros que no, como dices, por ejemplo, los de... estos de guerra y cosas de esas, que sí.

I: ¿Por qué?

PS3: Porque, por ejemplo, yo cambié la... hice una obra, iba a cambiar la cocina y me bajé la aplicación de *Ikea*, y es como un juego: Tú vas moviendo y eso, y llegas un momento que te pones, te pones, te pones, y te puedes motivar como para decir: "Bueno, voy a estudiar algo de decoración, algo de..." Y coges un programa o un algo de arquitecto o lo que sea, y muchas nociones o algo de eso te... te puede resultar más fácil. Hombre, no es que haya estudiado arquitecto, pero muchas nociones o cosas o medidas o situaciones, porque... y más cuando, encima, lo metes en 3D o lo que sea, ya vas mirando, y eso sí te puede ayudar mucho. Visualizar cosas en 3D, eso tampoco lo hace mucha gente. Juegos de... muchos juegos de helicóptero de esos, ahora le sirven mucho a gente que se está sacando el título de los drones, y los drones hoy en día va a ser el futuro, y va a ser... La verdad que con drones se pueden hacer muchísimas cosas. Entonces, un niño que haya jugado mucho o que esté acostumbrado a tener mucho un mando, le va a resultar mucho más fácil conducir un dron que, a lo mejor, yo, que he estado más, por ejemplo, haciendo cosas físicas y no... Entonces, sí tiene... sí puede... Es más, tú estás llevando un dron, pero tú realmente lo que ves es una pantalla, como si estuvieses jugando a un juego de ordenador, entonces, esas cosas yo creo que sí te sirven muchísimo para sitios, es decir, para nuevos trabajos de hoy en día.

I: ¿Crees que lo digital repercute en la vida familiar?

PS3: Sí, eso sí.

I: ¿En qué sentido?

PS3: Sí, en muchos sentidos. Por ejemplo, por eso hay que controlarles también a los niños el móvil, tienes que enseñarle tú mismo... Eso es como, que vamos a comer, pues el móvil, todos los móviles, se tienen que quedar aparte, por mucho que suenen. Vas conduciendo... Yo voy conduciendo y, si no le quito el sonido, se escucha el sonido de un *WhatsApp*, pues no puedo mirar el móvil. Pero eso es como si te sientas en el coche y lo primero que hay que ponerse es el cinturón, pues esas cosas se las tienes que enseñar a tu hijo. Si suena el móvil, pues no tienes que coger el móvil, un *WhatsApp*: "Papá, un *WhatsApp*", "Sí, déjalo ahí, no le va a pasar nada". Es que, como si suenan veinte *WhatsApps*. Está el móvil "pipipipipín", déjalo y, si no, como yo tengo confianza con mi mujer, pues: "Coge el móvil y míralo, y mira a ver si son mis hermanos, si son... o una llamada, o una llamada miras, porque muchas veces los coches ya tienen... "Pues cógelo tú, que no vas conduciendo", eso ya. Pero eso, claro, que cada pareja es un mundo y cada ... Eso es ya... Pero eso de que estés en un salón y los tres con el móvil sin hablarse, así, que se dan situaciones, es decir, en mi casa lo hay, e incluso antes de ir a una película, así, y como hoy ya sepas o la hayas visto por segunda vez o lo que sea, pues estás con la película y estás con el *iPad*; y estás con el *iPad* y con la tele al mismo tiempo; o con el móvil y con la tele; estás con la tele, pero estás con el *Facebook*; o estás... A mí me gustan los coches y las motos, y yo tengo también aplicaciones de coches y de motos, pues voy mirando al mismo tiempo de... al mismo tiempo que estás viendo la película, pues estás... Entonces, sí, varía porque tú antiguamente te ponías a ver una película y te ponías a ver la película, ahora no, ahora, al mismo tiempo que estás viendo la película, pues puedes estar con el... con la *tablet*, con el móvil o... Y estás realmente viendo la película y estás también con el *Facebook*, por ejemplo, o con el *Instagram*, o con...

I: ¿Crees que los dispositivos multimedia forman parte de una rutina diaria en el hogar?

PS3: Hoy en día, ya sí. Hoy en día, sí. Yo era el primero que no quería móvil para Patricia porque, como prefiero que esté jugando o llevármela yo con la bicicleta, o hacerle... pero, claro, ya llega un momento que es que su mismo grupo de amigos va a ser excluida. La que no tiene móvil es como la que está excluida. Otra cosa es que tú le controles el móvil, ya hay aplicaciones también para controlar el móvil: Si yo veo que se va a descarrilar o lo que sea, le meto una aplicación de esas que yo le controlo el móvil desde el mío, que tú le puedes poner o media hora al día, o le puedes conectar cuando tú quieres. Te da una información de la cantidad de tiempo que ha estado en una aplicación o en otra. Es decir, hoy en día ya, igual que hay aplicaciones para... hay aplicaciones para muchísimas cosas. Es decir, hoy en día... Y *Apple*, dentro de lo que cabe, hay aplicaciones que son... Te pones a mirar cualquier aplicación de arquitecto, decoración y eso en Estados Unidos, cualquier programa de esos, y todos llevan *iPad*, porque allí también, pero hay aplicaciones que te cuestan cero treinta y hay aplicaciones que te cuestan más de cuatrocientos euros, quinientos euros. Dentistas tienen aplicaciones ahí, aplicaciones... Te pones a mirar un poco así por encima, y lo que pasa que, claro, la aplicación sirve y, si le vas a sacar partido, pues te la compras o no te la compras. Muchas veces merece la pena. Yo lo he visto. Yo no soy, pero yo he visto aplicaciones de dentistas que yo he dicho: "Si es que esto, si es que parece que te hace hasta la radiografía y todo", y me parece que valía cuatrocientos euros, creo recordar ahora mismo.

I: ¿Aumenta la imaginación esta rutina del hogar?

PS3: ¿Cuál, la de los aparatos?

I: Sí.

PS3: Aumenta la imaginación dependiendo de las aplicaciones que tengas. Por ejemplo, yo la imaginación... Yo, al principio, las aplicaciones que le bajaba a Patricia al principio, cuando era muy pequeña, eran, por ejemplo, para pintar: lo mismo le cambiaba los dibujos, los colores, que lo mismo ya, después, con el dedo, iba ella pintando... Entonces, en vez de pintar en un papel, pues puedes pintar cualquier cosa en la *tablet*, en

la misma imaginación, a lo mejor, lo único que es no se mancha, por ejemplo, con los rotuladores no te pintas las paredes y eso. Incluso puedes hacer... Pero puedes insertar dibujos a tu dibujo y, entonces, sí puedes... Para mí, ese tipo de aplicaciones... Otros, ¿por ejemplo, *WhatsApp*? *WhatsApp*, pues entonces el *WhatsApp* habría que ver entonces qué es lo que están comentando, qué es lo que no, y cómo escriben, que eso es muy importante, eso sí lo tengo yo a ella que, aunque sea el diccionario y que te vaya corrigiendo, tienes que saber escribir en el *WhatsApp*, y no acortes las palabras. Todas esas son cosas que hay que decírselos, igual que los profesores se lo deberían de decir, porque después escriben mal, o incluso me han dicho compañeros míos, como profesores, que después te ponen escribiendo como si fuese en el *WhatsApp*, pe, cu, no sé qué, y dicen: “¿Esto?, ¿qué es esto? No, esto no está escribiendo en el *WhatsApp*”. Entonces, la verdad que, que sí cambia un poco. Por eso nosotros insistimos en que lea, que sí, que leer es importante y que... que vea palabras, que nosotros sea... y ahora, con el instituto, ahora vamos a ver el cambio al instituto.

- I: ¿Hay algún momento del día que pienses que forma parte de la rutina que hablamos de las nuevas tecnologías? ¿Algún momento en que coincidáis todos, después del trabajo o del cole, o que sea más propicio para que se utilicen estas nuevas tecnologías?

PS3: ¿Todos a la vez o Patricia? Sí, Patricia, por ejemplo, la rutina es cuando empieza la hora de ir... “¡Vamos al parque!”, seis-siete-ocho de la tarde, que empiezan a *whasearse*: “No sé qué, papá”. Estamos hablando en el momento de ahora, es decir, de ahora mismo: hoy ya ha terminado el colegio, el verano: “Papá, están hablando de ir al *Paco* a comer”, que es la hamburguesería esa que hay allí, o que: “Vamos a ir. Hemos quedado en el parque”, o: “Mira, los niños están diciendo de hacer algo. Las niñas...”. Entonces, yo creo que la hora cero sería las siete de la tarde, así, cuando empiezan: “Papá, ¿podemos ir al parque?”, o “Papá, ¿vas a sacar al perro?” Claro, porque sabe que, yo a ella sola, no la dejo todavía: “Venga, vete sola a la calle”. Hay

madres que sí o no. Ahora ya hemos empezado desde el verano a que se vaya un ratito sola por el tema de que, por si se va al instituto con las amigas, para que vayan, aunque ella tiene su grupo y, la verdad, que se llevan bien y... pero tampoco sabemos si van a caer en la misma clase. Pero sí, se pueden ir ellas mismas al instituto aunque, después allí, se separen las clases. Pero, si se van en el autobús, ya veremos si se van, las llevo yo, pues depende del horario y todo. Pero, por si, ya están empezando: “Papá, ¿nos podemos ir nosotras solas y no sé qué?”, para que vayan haciendo su grupillo y, entonces, sí, este verano está... Ayer la dejamos en el parque, nos fuimos al *Mercadona* y, cuando volvimos, la vas dejando, pero tiempos cortos, como yo digo, que no se acostumbre a estar a la una de la mañana. Si tiene doce años, ¿qué hace la niña a las once y media de la noche en la calle? Pero, claro, eso son mi forma de pensar, y mira que yo no soy ni machista ni feminista, pero es que hay que empezar poco a poco y que ...

- I: ¿Crees que estos dispositivos pueden sustituir momentos de juego o interacción familiar, o crees que pueden integrarse en estos momentos? ¿Sustituyen o se integran?

PS3: Yo creo que habrá momentos que se sustituye y habrá momentos que... Es como yo, muchas veces llego al parque y: “Pero, ¿qué hacéis?” Están las tres sentadas en el parque, en el mismo banco, pero las tres están con el móvil y ninguna está hablando, y están las tres así, y digo: “Y seguro que estáis en el grupo las tres”, es decir, están con más gente, pero están las tres en el mismo grupo hablando con la gente, y digo: “Pero, entonces...” Eso son cosas que no podemos cambiar nosotros hoy en día. Otra cosa es que en la casa y eso hay situaciones que... pero eso ya depende de cada familia. Entonces, por eso te digo: a la hora de comer o lo que sea, lo que pasa que es como todo. Yo, por ejemplo, en mi trabajo no consiste en un móvil, lo dejo ahí. Me puede llamar mi jefe o me puede llamar el supervisor para un asunto pero, por ejemplo, mi mujer sí está... Mi mujer tiene dos móviles, tiene... Es otro sistema. Entonces, si mi mujer le suena el móvil, se tiene que levantar de comer y atender la llamada.

Entonces... Pero esas son las diferencias que tienes que enseñarle tú a Patricia. Ella está trabajando, le han llamado, porque mi mujer es de las que la llaman, y estamos nosotros en la calle y la llaman, y se va a otro lado porque es otra sistemática de... su trabajo, su trabajo. Entonces, también depende del trabajo que tengas y de las situaciones que haya. Entonces, a ella, por ejemplo, la llaman del trabajo y está comiendo y sí tiene que coger el móvil. Yo, por ejemplo, a mí me llama mi jefe ahora que estoy en vacaciones, y hago así y me río del móvil. Si me llama una compañera, a lo mejor, no, pero ahora, si me llama mi jefe...

I: Me has comentado que tenéis perfil en *Instagram*.

PS3: Sí, mi mujer lo usa menos. Mi mujer es la que lo usa menos. Yo lo uso, tampoco lo uso mucho, es decir, que... pero yo sí lo tengo en abierto, y Patricia lo tiene por privado. Si no eres amigo, no puedes... Es decir, yo lo tengo abierto: A mí me busca alguien, aunque no sea mi amigo, puede ver mis fotos. Patricia, no. Patricia, si no te acepta como amigo, no puedes ver sus fotos. Y, después, fotos que ponga de ella, tiene que pedir permiso, es decir, ni puede poner fotos ni en bikini, ni... Entonces, eso sí lo tenemos muy...

I: Os tiene que pedir permiso.

PS3: Sí, eso sí lo tenemos muy en cuenta. Para poner una foto de ella, otra cosa es que ponga una foto de esta botella. Ya digo, si pone una foto de una botella, no me importa pero, si vas a poner una foto tuya, a mamá o a papá le pides permiso.

I: Ella.

PS3: Ella, claro, pero eres tú la que tienes que enseñarle a que ella te venga y te pida permiso. Entonces, ella, si quiere poner una foto tuya, suya, de ella, entonces, tiene que pedir permiso a la madre o al padre: "Papá, ¿puedo subir esta foto?" "Pues sí, pues no" y, si es que no, pues le explicas por qué, por... Si está en la playa en bikini: "Mira, Patricia, pues no. Mira, o la subes un poco o la... que se te vea solo la parte de aquí o con la toalla", o tienes que ir explicando, porque sabes que, hoy en día, y ya le estamos explicando que ni a las amigas le puede mandar fotos, ni en bikini ni en ropa interior, ni de ella... Son cosas que... Hoy en día, una foto vuela, y

una foto metida, no en *Instagram*, una foto metida en Internet, hacen con ella lo que quieran. Es más, yo le puedo hacer una demostración de cualquier cosa. Y ya, *Instagram* medio te pone un dato de... pero, hoy en día, una foto de alguien que yo no conozca, solo tienes que hacerle un pantallazo para quedarte con ella. Eso sí sabes como se hace, ¿no?

I: Sí.

PS3: Le haces un pantallazo y te quedas con su foto. Hoy en día, *Instagram* sí te pone si deseas, antes no te lo ponía, pero, antes sí te ponía si deseas compartir esta foto con alguien, y te lo pone, es decir, que *Instagram* te controla cuando tú haces un pantallazo. *Instagram* lo sabe. Antiguamente, no te lo ponía pero, hoy en día, sí te lo pone.

I: ¿Avisa al usuario?

PS3: Ya no lo sé. A ti te avisa de que tú puedes compartir esa foto con alguien, pero *Instagram* se ha dado cuenta de que tú has hecho un pantallazo de eso.

I: ¿Y *Pinterest* también?

PS3: Ya no lo sé. Por ejemplo, esta niña, lo que pasa es que encima es de una menor, yo le hago un pantallazo y te lo pone. No lo voy a hacer, pero... De eso de una comida, ¿vale? Yo le hago un pantallazo y aquí arriba sale un mensaje. Te pone eso. Entonces, *Instagram* se ha dado cuenta que tú has hecho un pantallazo de esta foto, otra cosa es que se lo diga a esto o no pero, por ejemplo, *Facebook* y eso me parece que no te lo pone, entonces, tú te metes a... El *Facebook* lo tienes en abierto, ves una chica que te guste o lo que sea, le haces un pantallazo, se lo envías a un amigo y le dices: "Mira con quién me..." Todas esas cosas se las tienes que ir explicando, igual que le hablamos de las drogas y cosas de esas, que ya en el instituto, ya no solo de la droga, el mismo tabaco: que sepa que por fumar, por no ser mayor, ya tienes que ir haciéndole cosas de esas. Pues con las fotos es superimportante hoy día que sepa que no tiene que dejarle el móvil a nadie, ni aunque sea su amiga.

I: Tienen derechos de autor.

PS3: Sí. Pues, muchas veces, Patricia ha puesto fotos mías, y le he dicho: "Patricia, tú no has pedido permiso", y me ha dicho: "No salgo yo", y le he dicho: "Sí, no sales tú pero, igual que hoy has hecho

una foto mía, pues no puedes poner una foto de nadie". Pues, ella tiene puesta la foto de un coche, que yo saqué un coche antiguo de mil novecientos cincuenta y siete o algo así, y la ha puesto ella en su *Instagram*. Digo: "Estas cosas no puedes hacerlas, porque..." (PS3 muestra la pantalla del móvil a I) ¿Sabes lo que es? ¿Parecen manzanas? Es foie con puré de manzana y mermelada de manzana y compota de manzana, pero está metido como si fuese en una manzana. Esta es otra foto mía de *Instagram*. Es más, la primera foto que puse mía en *Instagram*, fue también de Cádiz. Esto...

I: ¿Las has hecho con el móvil?

PS3: Sí, sí. Todas las que tengo en *Instagram* están hechas con el móvil, ¿lo ves?, esta está hecha con el móvil, pero está un poco... y esta, que parece... Esto es un amanecer en Granada. Esta es comprando una cosa de... Esto es otra, esto es una pizza barbacoa que hice. Esta es Patricia jugando al ba... patada en el aire. Esta, la manquita, pero parece que aquí ya no está manquita porque le hice el reflejo en la cafetería, entonces, ya... Aquí es donde está la manquita, entonces, aquí no parece que es la manquita. Esto es una araña que vimos un día yendo para el colegio en el jardín: esta es la parte de arriba y esta es la parte de abajo, ¿ves? La calidad que te da... Esta es Patricia haciendo pompas. ¿Dónde está? Esto es una exposición de cuadros que fuimos a ver, porque también la llevamos a museos. Bueno, ella ha estado en el *Louvre*, y ha estado en... Eso es el Disney, no parece el... Esto parece un desierto.

I: ¿Es una playa?

PS3: Esa es la playa de La Misericordia de aquí. Tengo, es mi sombra. Esto también en Disney, reflejado en el lago del hotel. Esto parece Las Vegas, pero es el McDonald's de al lado de la casa, hecha la foto desde la fuente con el atardecer, pero parece Las Vegas, ahí, al lado de la casa. Y esto, no sé, no se sabe ni lo que es. Esto es la puerta de un ultracongelador que yo tengo en el trabajo, que congela a menos setenta grados y, al abrir la puerta, estaba todo congelada y ha salido el *flash*. Esos fueron los colores que salieron del *flash*, congelado.

I: Qué curioso.

PS3: Sí, sí. Y este es el ventilador. Tengo este... Este es por dentro el ventilador que tiene, que empieza a descongelarse, y esa es mi imagen reflejada, ¿lo ves? Y esto está congelado, todo lo de alrededor. Y eso es blanco, porque está congelado. Y este es el grifo, conmigo aquí también reflejado, con la gota de agua justo cayendo ahí. Esto, una foto de un grifo, como eso son fotos que, que yo digo...

I: En eso reside la originalidad también, la imaginación.

PS3: Esas son cosas que voy aprendiendo de mi hermano.

I: Tú tienes tu perfil en *Instagram*, tu mujer tiene su perfil...

PS3: Y Patricia tiene el suyo.

I: ¿Crees que estas redes son creativas en cuanto a imagen y narración?

PS3: Sí, dependiendo con quién te juntes, porque yo tengo, por ejemplo, también *Instagram*. Mi hermano está metido en *boquerolandia*, que solo son gente de Málaga haciendo fotos, entonces, comentas tus fotos, haces reuniones, vas a sitios a hacer, se reúnen unas cuantas personas y: "Hoy vamos a ir al palo a hacer fotos", "Hoy vamos a ir a la alcazaba", y se reúnen, comentan sus fotos, comentas tus fotos con gente de fuera... Y yo tengo gente en mi *Instagram* del País Vasco, de una china, una japonesa que ponía fotos de comida, entonces... Y, hoy en día, gracias a las tecnologías, tú puedes poner un comentario en el traductor de *Google* y pasarlo a chino, porque yo chino, por ejemplo... Pasarlo a chino o japonés, no sé. Es decir, en inglés te puedes defender un poco, y también usar un traductor porque, muchas veces, con un texto... Pero, en chino, en japonés o lo que sea... Aunque ya no sabes ni lo que le estás mandando porque, claro, en teoría el traductor te está poniendo lo que tú dices pero, claro, tú se lo mandas a ver lo que te contesta, y después lo pegas, lo pinchas, lo vuelves a pasar para ver lo que te ha contestado, entonces, esa... Como eso sí puedes y tienes la ventaja de que estás hablando alguien con China, con Japón, con Estados Unidos, con... Para esas cosas, sí. Yo tengo a Dani García, el cocinero. Tengo *Instagram* de... Es más, aquí... Y Dani García, la verdad que usa mucho

Instagram, por ejemplo, y hace mucho fotos y vídeos de sus restaurantes en vivo. Entonces, pone cosas... Esto es un compañero mío, ¿lo ves? Él sí le pone lo de derechos de autor, y a todas las fotos le pone su nombre, por si tú le haces un pantallazo, a no ser que recortes la foto o lo que sea, pues... Esto es un seguridad de allí, que trabaja conmigo. Entonces, todo depende, si conoces *Instagram*, con la gente que te juntes, si conoces, no conoces, pero... paisajes de otros sitios del mundo, que no tiene por qué ser gente amigos tuyos que viajan, ¿lo ves? Eso es un videojuego. Publicidad que te mete ahí. Entonces, ya no es solo... También depende de lo que..., ¿lo ves? Esta niña es del País Vasco y no la conozco, es decir, la conozco realmente por *Instagram*, y tú puedes hablar y mantener una conversación con ella de referirnos a eso. El *Facebook*, por ejemplo, *Facebook* ha sido una aplicación muy buena para coger contacto con gente que no tenías.

I: Y para publicar historias de vida. Hay gente que va narrando su propia historia

PS3: Bueno, eso ya, a mí, por ejemplo, eso de que voy al servicio, voy a comer, voy a comprar, voy... Eso, para mí, ya es demasiado. Es decir, está bien que tú digas: "He estado de viaje aquí" o, por ejemplo, muchas veces ya la policía te dice: "No pongas cuándo te vas de viaje, es que...", pero es que hay gente que ya lo pone todo, lo que pasa que, por ejemplo, en *Instagram* y esos sitios... El otro día, mi mujer venía del Vialia, que estaba lleno a reventar, que no... porque venía una easter, me parece de... no sé si era de Tenerife o de Valencia, y esa lo que hace es narrar y poner muchas fotos de su vida, pues tiene seguidores como... Parece que venía alguien de concierto. Fui yo a recogerla y digo: "Sí, es que viene hoy no sé quien". Yo, por ejemplo, no la conozco, pero es como... como Telecinco. Yo, por ejemplo, Telecinco intento no ponérselo a Patricia, y demasiado que le pongo al mediodía lo de cámbiame y eso porque, como quiere ser diseñadora y eso, pues, pero ya le he dicho: "Patricia, esto ya...", porque ya se meten en la vida de la gente que va allí. Digo: "Patricia, esto no es..." "No, no, papá, a mí me da igual, yo

cuando vea cómo lo han cambiado, tú ya..." Pero es que eso es comerte la cabeza, eso es enseñarle a tu niño que no estudie, que se vayan con un torero, que se vayan con no sé quién y, después, cuando tú te hartes... Es que, hoy en día, no sabes de nada, yo creo que no saben ni leer ni escribir. Para que se ponga ahí a vender sartenes, como la reina o la princesa de España, me da igual, pero que la pongan a hablar de política también... Si es que, si no sabe hablar de algo normal, ¿cómo la vas a poner a hablar de política? Pero, como hoy en día cualquiera puede hablar de lo que quiera si está en Telecinco, entonces... Claro, pero si ahora te pones y tú has estudiado una carrera y, como mucho, ganas mil euros y, después, ahí te dan, yo qué sé, tres-cuatro mil euros por programa, doce mil euros por programa, ya depende del caché, o... Y ya no solo eso, es que si después te vas a una discoteca a hacer un bolo, y te dan... Te vas a una discoteca y haces trescientos o cuatrocientos euros por una noche, por no hacer nada, por estar ahí riéndose, no sé qué, hablar de disjockey, jijijajá, y pasearte por allí y, a cada noche, te llevan a una... En fin, ¿quién gana hoy en día cuatrocientos euros por noche sin estudiar, por pasearte y que te inviten a copas, y que te lleven y te traigan, y jijijajá? Pues, entonces, tu niña te dice: "Yo no quiero pegarme cuatro años en una carrera para después ganar mil euros, si así..." ¿Que tiene sus días para no seguir? Claro, sí tiene su tiempo, como salió una el otro día, y montó su negocio, y le va bien y lo que sea pero, si después, ¿dónde queda toda esa gente? En nada.

I: ¿Cuáles son las aplicaciones que más utilizáis y para qué?

PS3: Pues, hombre, no nos vamos a engañar, pero *Instagram* y *Facebook* son, más o menos, de las que más. Una que utilizo...

I: ¿Para qué?

PS3: *Instagram*, por el tema de las fotos y por hablar con gente que no es de... Y *Facebook* porque, como me ha servido para coger contacto otra vez con compañeros antiguos, con gente del colegio que no veía, gente de la mili, porque yo hice la mili también y, entonces, quieras que no, también haces grupos. Yo tengo un grupo, por ejemplo, en el

Facebook que ponía: “Nosotros hicimos la mili en la isla de las palomas”, entonces, quieras que no, ahí, aunque no sean de tu grupo, pues ponen fotos de gente de la mili de otros años, pero de sitios donde tú has estado. Fotos de la isla de las palomas, de Tarifa, de... Entonces, son cosillas que tú vas viendo y son, quieras que no, no los conoces, ¿no?, pero dices: “Ahí estuve yo, ahí tal”, y son cosillas que... Y, después, gente del colegio, de la EGB, gente del instituto, aunque también para eso está el *WhatsApp* y, muchas veces, se han hecho grupos para... Hace poco, hicieron una quedada, lo que pasa que no pude ir yo. Estaba de hace veinte años del colegio de la clase. Ahora está otro que quieren hacer de la facultad. Nosotros tenemos hecho también un grupo, a ver si quedamos. Quedamos unos cuantos, quedamos diez o doce, pero no hemos quedado tampoco. Claro, que yo parezco un paparachi: Cada vez o cada uno... Cada vez que me cruzo a uno que no está en el grupo pues, lo típico, te haces un *selfi*, te pones el teléfono: “Ya estás ahí”. Parece que voy cazando pokemons. ¿No era el juego ese de cazar *pokemon*? Pues parece que yo iba, iba cazando *pokemon*. Y, entonces, ya la gente empieza a decir: “Pues toma, agrega a este también”. El *WhatsApp* es otra aplicación que también se usa mucho. Yo uso mucho, por ejemplo, este que es *memo call mimi*, que es para meter mis turnos de trabajo y poder meter...

I: Es como un calendario.

PS3: Sí, es como un calendario pero, lo que pasa, que puedes meter fotos, puedes meter... cara, es decir, puedes poner... puedes insertar fotos, puedes... Una pasada: texto, *PowerPoint*, pdf. Si tienes que hacer un trabajo, lo puedes meter en ese mismo día. La verdad que la aplicación esta costaba dinero, pero no es una aplicación...

I: Cualquiera.

PS3: Es una agenda a lo bestia, como yo digo. Después, la aplicación del *Messenger*. El *Wallapop* también está entretenido: Estás viendo tú la tele, pues te pones a mirar cosas. Yo no soy mucho de vender pero, por ejemplo, hace poco compré una cosa antigua. Como me gusta la cocina también, pues compré... Como me gusta, por ejemplo, también

mucho el picante, pues compré un pimientero antiguo, un molinillo de pimienta antiguo que, en vez de llenarlo de pimienta, pues lo lleno de cayena y, cuando hago callos o cosas así, pues... Y es antiguo y, la verdad que está chulo, son cosillas que... Y también te sirve para escribir o... Depende de lo que sea. También puedes escribir con la gente o lo que sea. Los típicos del Burger King, el McDonald's y todo eso. Este también: Cuando voy a hacer escalada o a andar o lo que sea, este también está muy bien, el altimeter. Entonces, cuando subes una montaña o te vas con la bicicleta, o te pone la velocidad del viento, la temperatura, los kilómetros que haces, por si te pierdes. Son cosillas que... El *FaceTime*: Cuando mi mujer se va... Cuando estás de viaje o lo que sea, no es solo que hable la madre con la niña, sino que se estén viendo, entonces... Ahora ya, Patricia ya sí, este año ya, por terminar el colegio, sí, ahora tiene ya un *iPhone 5*, pero antes tenía móviles de... Y esa es otra de las cosas que también lo puedes tener más controlado. Todos tenemos *iPhone*, tenemos *iPad*, entonces, con una misma cuenta te bajas aplicaciones para todos, tienes todo en la nube, tienes... Yo, por ejemplo, una aplicación de dinero, me la bajo yo, la pago yo, pero la puedes usar en todas las aplicaciones, entonces, esos son... Y también puedo controlar también más a Patricia. El tiempo también es muy importante, la aplicación del tiempo y la de las fotos, y la cámara esa lo tengo ya... Eso es lo que más y, además, una de las cosas buenas es que no tienes ni que encender el móvil, haces así y directamente abres la cámara. Eso es, si te gusta la fotografía... El despertador también porque, hoy en día, ya con el teléfono, el despertador también se usa mucho. ¿Lo ves? La aplicación de la... de los libros. Como tenemos el *ebook* pues, por ejemplo, esta... No me suelo bajar libros por... y, además, te cuestan dinero y eso y, normalmente, también con la pantalla... Mi mujer también tiene en el *iPad*, sí, tiene algunos libros bajados, pero con el *ebook*, como es en blanco y negro y eso, para la vista también se nota, porque te cansa. Aplicaciones de fotografía: el cámara plus, este es buenísimo; el panorama este de trescientos sesenta grados.

Cuando tú estás en un sitio, en un paisaje o algo, es una pasada. Este, que me lo dijeron, que era el social ride, que te dice dónde se ponen los radares y los coches, este, y te avisa dónde están los coches camuflados y cosas de esas. Es... Depende. Esta aplicación para Semana Santa, que te dice dónde están los tronos. El *Diario Sur* que, mientras que estás esperando cualquier cola o lo que sea, pues estás leyendo las noticias. Estos son juegos que, de los pocos juegos que tengo y, sobre todo, son las damas, que Patricia se los tengo son bajados. Entonces, no tengo juegos de muchos disparos ni de mucho. Este, que es de habilidad, que es de una bola...

I: ¿Tienes la *Wii* o la *PlayStation*?

PS3: Sí, tengo la *Wii*, que me la regaló mi mujer a mí pero, la verdad que, si te digo la verdad, habré jugado... con los dedos de la mano te puedo decir cuántas veces he jugado.

I: ¿Patricia es quien más juega?

PS3: La verdad que tampoco, porque yo no soy de... Es como todo: Si tu hija te ve jugando mucho a ti, pues juega más, pero como yo tampoco... Antes de que juegue a la *Wii*, le digo: "Vámonos con la bici por ahí", o: "Venga, vamos. Hoy toca correr", y nos ponemos a dar vueltas al colegio, porque a ella, como le gusta... La verdad que yo estoy ahora muy parado, porque yo siempre he estado haciendo mucho ejercicio y, ahora, estoy muy parado con ella, porque es que no tengo tiempo para nada, porque es que: llévala al baile, llévala al inglés, también trabajo, porque es que parece que yo no... Y el problema que tengo es que, como mi mujer viaja, entonces, el que estoy en la casa soy yo, y yo lo tengo que hacer todo, y tengo que... Entonces, yo, para mí, me hace falta tiempo, y ya le he dicho que ahora, en septiembre, digo, como empieza el instituto, un poquito mayor, yo tengo que hacer algo, tengo que volver a entrenar o tengo que volver a hacer... Me compré una bicicleta en enero, se... Le regalé una bicicleta nueva a Patricia, que ya se le quedaba chica, una *mountain bike*. Yo me he comprado otra, pero la mía era del noventa y seis. Me he comprado otra y, lo que pasa, que, claro, Patricia no puede ir a mi ritmo. Me voy con

ella cuando vamos, pero, claro, tú las cosas te las tienes que comprar y... Yo me he comprado una bici nueva, pero los pedales me los he comprado mixtos: automáticos y normales, es decir, automáticos por un lado, para cuando vas con las zapatillas tú solo y te... Y normales, por el otro: Cuando voy con ella, pues cojo unos tenis normales y nos vamos a la playa, al paseo marítimo, y la verdad es que a ella le gusta. Correr le cuesta más trabajo, pero después le hago varios ejercicios. Eso sí, hace ejercicios en la escalera, cuando llegamos para...: abdominales, flexiones... Y eso ya le cuesta, pero le gusta, le gusta cuando yo me pongo a hacer algo. Ella... Y, además, conmigo ha hecho de todo: tirolina, escalada, paddle surf. Yo nunca le he obligado a hacer nada, porque ella estuvo hace tres años, estuvo en la federación de Málaga jugando al fútbol también porque, como yo jugaba al fútbol los viernes, ella veía a su padre. Por eso, es que todo depende de lo que ven los niños muchas veces a los padres, pues entonces, ella... Yo oía que no era buena, ¿no?, pero yo no le iba a decir que no. Juega, pero no es que destaque. El fútbol, si no destacas, no... Lo único malo, que ella era la única niña de su grupo. La había más chica, la había más grande pero, de su grupo... Entonces, no le... Es más, el año pasado, ya este año me estaba diciendo que se quería apuntar otra vez, pero yo le decía: "Patricia, el baile", porque este año, por ejemplo, ha tenido que dejar la música, el clarinete lo ha dejado. Es que ya no damos abasto. Es más, se lo dije: "Mira, Patricia, una cosa u otra". Tenía el solfeo. Era los viernes a las siete y media y, los sábados por la mañana, a las nueve de la mañana, tenía clarinete y eso. Digo: "¿No tienes otra hora?"

I: Era la única chica.

PS3: De su edad, era la única chica. Entonces, todos eran niños y ella era niña y, claro, entonces llega un momento que los niños son así, no te pasan mucho el balón, porque solo... Pero, entonces, cuando cogía ella el balón: "Venga, suéltalo rápido", pero como era la Federación del Málaga, no es un equipo como el Mortadelo o algo, que van a competir. Competían, pero es una escuela de fútbol, no es un equipo de fútbol, es una escuela de

fútbol. Entonces, como escuela, aprenden a jugar niños y niñas, y hacen ejercicios para jugar, por eso la metí ahí, no la metí... En un equipo de fútbol, no la hubiese metido. Pero que ella ha hecho, yo creo que casi de todo ya, y que ella elija. Lo que pasa que ahora ya está eligiendo más el baile. Y el baile, hace ballet y baile moderno, y no se le da mal, vamos. Ha entrado en el equipo de competición ahora. Ya vamos a ver.

I: ¿Jugáis en familia a algún juego de la *Wii*, o hay alguno que os guste especialmente?

PS3: Bueno, juegos de la *Wii* hay uno de... Bueno, uno no, todos los años sacan uno de *dance*, de baile y eso, pero tenemos también uno de pesca. Es que, como tampoco jugamos mucho... Uno que es de pescar peces. Nos ponemos a pescar, a ver quién pesca más pescaditos y, como son de distintos tamaños, unos valen más que otros. Pero, tampoco somos de jugar mucho a la *Wii*, de... Hay uno de baile y de cante.

I: ¿Con ese juega Patricia más?

PS3: Sí, el de baile le gusta, pero yo prefiero que se venga Marta a jugar con ella, o que se venga alguien, o Patricia a casa de Marta, por ejemplo. José³³ sí juega mucho más a la *Wii*. Claro, son hermanas, entonces juegan... La *Wii*, uno solo pues, llega un momento que tú dices... Entonces, muchas veces, cuando va allí, sí juega más a la *Wii*. Yo creo que en casa de Marta que en la mía, o tiene que venir Marta, porque sí, tú llegas un momento, pero que dices... Son juegos que juegas para echar un rato con ella, pero tampoco jugamos mucho.

I: Sobre todo, para estar con ella.

PS3: Sí, sí. Pero, por ejemplo, para pasar un momento con ella, por eso, me voy al parque, o me voy con la bici, me voy a... Que yo he estado en el parque, pero eso, en el parque con ella, y es lo que me pasa a mí, que no estoy con ella solo: o le hago juegos... Yo he estado, cuando era chica, “un dos tres pollito inglés” en el parque con ella, con ella y con Marta y eso, y llega un momento que estaban cuarenta niños jugando un pollito, claro, y yo decía, y encima

de los pocos padres que van al parque, porque casi todo eran las madres allí jugando. Y yo me veía así, y yo decía: “Ya verás que ahora se van a crear, que a ver si, me voy a poner con treinta o cuarenta niños a jugar “un dos tres pollito inglés” conmigo. Pero, claro, es que yo, estar allí y ponerme a hablar del Tele 5, como que no, y me ha pasado, en los cumpleaños, y me ha pasado, el cumpleaños, es el único hombre que viene, pues: “¡Qué le vamos a hacer! Pues me pongo a jugar con los niños”, y me ponía a jugar con los niños. El único hombre que viene, bueno: “¿Hay que echar una mano en algo?”, “¿Hay que ayudar en algo?” “Y, encima, apañado”. Lo que tú quieras, pero, al final...

I: ¿Crees que la enseñanza debe hacerse cargo del estudio de la imagen con ayuda del ordenador? Es decir, ¿crees que en el colegio debe estudiarse la imagen?

PS3: De que hubiese una asignatura, ¿no?

I: Sí. Me refiero a las imágenes que echan en televisión, o las que puedan aparecer en un anuncio publicitario o, simplemente, en una fotografía publicitaria. Se utilizaría el ordenador por tratarse de una imagen audiovisual.

PS3: Pero, ¿en colegio o instituto?

I: Lo había enfocado más en la etapa que imparto.

PS3: Yo pienso que un poquito más bien en el instituto, sí, que sean un poquito más grandes, es decir, que se den unas nociones como Nuevas Tecnologías, pero asignatura, igual que tiene asignatura opcional de Huerto, me parece que he leído, y de..., pues que hubiese asignatura opcional como de... Yo preferiría en el instituto como, es decir, no como opcional. Como profesor te diría que deberían dar muchas horas más de Educación Física, y más hoy en día que hay tanta obesidad. Y, entonces, como por ejemplo, eso. Sí debería, y más ahora de Lengua, y Matemáticas y Bilingüe pero, claro, ya estaríamos hablando de que faltan horas, como siempre, es que...

I: ¿Por qué piensas que más en el instituto que en primaria?

33 El padre del S3 alude al padre del S2.

PS3: ¿Lo que es el tema más de fotografía en sí? Porque...

I: De imagen.

PS3: De imágenes como imágenes de fotografía y eso, es...

I: Y la tele.

PS3: Hombre, la tele, lo que es como para hacer tú un trabajo, es que... Parece que no, pero la fotografía se complica bastante cuando en las horas de tú eres el que haces las imágenes. Otra cosa es que una asignatura en primaria, sí podría ser de enseñarte, por ejemplo, de cosas como los anuncios, las imágenes que tienen que ver con esos anuncios, los anuncios de compresas y de tampax, es que eso es... Anuncios de compresas y de tampax, que están hechos exclusivamente para... Tú te pones a... y tú lo miras bien y tú dices: "¿Tú has visto lo que ha dicho?" Entonces, si te pones, sí, pero también yo incluiría ahí también la música porque si te pones a escuchar música de *regeton* hoy en día, "lo hacemos los cuatro y no sé qué", digo: "¿Tú has visto lo que está escuchando tu hija? Tú escucha bien la letra" "Pero es la canción que se lleva ahora, no sé qué", y tú dices: "¡Uf! ¿Qué hacemos? ¿Le quitamos la radio? ¿Es que es la única que no va a escuchar esa canción? Es que...", y más cuando tienes una hija, y el *regeton*, porque si tú dices: "Yo tengo un hijo", bueno, pero no, no, es que: "Mira lo que está diciendo la canción, lee bien", es decir: "Escucha bien la canción". Entonces, te pones así y dices: "Entonces sí, habría que verlo desde primaria hasta la facultad".

I: ¿Cuántas horas crees que debería dedicarse al estudio de la imagen en el colegio?

PS3: Pues, si te digo que le faltan horas a la Educación Física, entonces, con que me pongan una al día, esa estaría bien, si me ponen más... Si le ponen una a la semana, estaría bien, y si le ponen más de Educación Física, estaría mejor. Por eso...

I: Pero, más o menos.

PS3: Con una a la semana en principio, para empezar, estaría bien, ya sería... O dos, como Religión, o... Es que, muchas veces, te pones así y tú dices: "Bueno, la Religión hoy en día, sí..." Después, empieza en primaria, que si, es que... ¿Qué hacemos? Entonces, habría que cambiar tantas cosas que... O eso

ponerlo asociado con otras asignaturas, que es lo que, hoy en día, yo creo que eso lo van a tener que hacer con todas las asignaturas, porque como hoy en día están las comunicaciones, ya no es poner una asignatura solo de eso, es que tienes que aplicar eso a las Matemáticas, a la Lengua, a la Educación Física... porque, hoy en día, coges un... el juego de la *Wii* que tiene una bicicleta, que te pones ahí y es como si fueses en el campo o en una bicicleta. O eso, o un coche, o... Entonces, hoy en día, la aplicación de audiovisuales de un ordenador, o de un móvil, o... Es que hoy en día con un móvil, es que puedes hacer maravillas. Es que, antiguamente, tú dices, pero es que, hoy en día, yo cojo el móvil y pagas con tarjeta, pagas sin tarjeta, pagas con el móvil, llegas a cualquier sitio, te hace falta un descuento de algo, te metes, una foto, es que pides una cita para la policía para sacarte el documento de... para el DNI. Entonces, son cosas que yo creo que habría que las Matemáticas aplicarlas a esto porque, hoy en día, te metes en el móvil tienes una calculadora. Si le das la vuelta, tienes una calculadora científica. Entonces, enseñar al niño, igual que él... a nosotros nos enseñaban con la científica, pero con el móvil. Es decir, ¿qué es lo que pasa? Que tampoco estoy de acuerdo que se lleven los niños el móvil al colegio, pero llegará un momento que no sé yo si eso se va a poder parar porque, hoy en día, con un móvil es que haces cualquier cosa, con una *tablet*, entonces, en el colegio... Es más, yo, muchas veces, a Patricia la sentaba, no obligada, pero la sentaba en el ordenador para que cogiera un ratón y supiese lo que era un ratón, digo: "Si no, va a llegar la niña al colegio, y le va a hacer así a la pantalla y va a decir: "Seño, esto no funciona", porque si está acostumbrada al *iPad* y al móvil, pues..." Tú llevas cualquier niño en un carrito y el padre le ha dado o la madre le ha dado el móvil, y el niño está así desde chiquitillo, entonces, van a llegar al ordenador y van a decir: "Esto, ¿qué es? Un ratón. Esto, ¿para qué? Seño, profe, esto no funciona", porque no están tocando la pantalla. Es que, hoy en día, ya los ordenadores del colegio son antiguos. Entonces, le dices: "La seño me ha enseñado", claro. Yo, lo primero que hice, le bajé el *PowerPoint* en la

tablet, y le... Y, entonces, la sentaba en el ordenador y, con el ratón, igual que tenía colores de dibujos, que tú le ibas dando con el dedo, que use también el ratón para pintar. Entonces, iba cambiándole, ¿por qué? Porque va a llegar un momento que, en el colegio, si tiene que hacer un trabajo, tiene que hacer algo para usar el ordenador, no van a usar la *tablet* y, entonces... Pero, claro, eso se lo tienes que ir enseñando tú. Otra cosa que, después, el niño te diga: "Profe, esto es una mierda, esto va muy lento, esto no sirve para nada, esto es... Si yo con mi móvil lo hago mejor", porque, hoy en día, con el móvil... Y, como lo tienen desde chiquitillos, es que cogen las cosas al vuelo. Y, hoy en día, es que sale algo y se han... Y uno descubre algo y por el *WhatsApp* ya lo saben todo porque, antiguamente, tú hacías: "Mira, he visto no sé qué", lo hablabas, pero, hoy en día, nada más que haces así, pipipí pon, te mandan el enlace, bumbumbum y, cuando llegas, dices... Además, hay veces que: "Patricia, ¿esa qué canción es?" Canciones de estas últimas que no la he escuchado todavía, no me ha dado tiempo de escucharlas en los cuarenta principales cuando ya la tienen y tienen hecho un baile, y tienen hecho así, y tienen... Digo: "Pero bueno, ¿y esto?" Van todos al cien por cien adelantados.

I: ¿Qué es lo que más te gusta de estos dispositivos y lo que menos? ¿Qué valorarías y qué criticarías?

PS3: Valoraría que, hoy en día, con un dispositivo, hoy, por ejemplo, puedes hacer cualquier cosa. ¿Criticar? Porque siempre hay que criticar, y es verdad que muchas veces pierdes, o ya te obligan, porque ahora se te olvida el móvil en la casa y parece que te falta algo, parece que te falta algo porque ya es que te obligan a tener el móvil, ya es que, si le pasa algo al niño en el colegio, te van a llamar al móvil, sí, porque ya es que, si no te llaman... y ya parece que te falta algo. Estás ahí, te quedas sin batería, lo que pasa, la verdad, que yo no soy de los que se estresan, pero yo he visto a gente que es que lo pasa hasta mal, y todo eso tienes que saber que también... Aunque antes no teníamos... Por ejemplo, nosotros antes no hemos tenido móvil, pero los niños hoy en día no. Los niños se han criado con móviles, y ellos no saben

lo que es ir, que yo les... "Patricia, ven, vamos a llamar por teléfono", que saben, y yo antes me sabía un montón de teléfonos fijos de corrido. Hoy en día, no me sé ni el de mi mujer. Es que, hoy en día, Patricia se sabe el de la madre, el del padre, el de... Pero, ¿por qué? Porque la obligas. Pero, hoy en día, yo sé que el de mi mujer es seis veintiséis y no sé qué, termina en dieciocho. Muchas veces, tú dices, pero la niña, sí la obligas porque, si se pierde o cualquier historia o lo que sea, desde chiquitilla se lo has enseñado. Pero nosotros sí sabemos lo que es ir sin móvil, pero ellos no, y es hoy que se te olvida el móvil y ya estás tú, pues un niño, hoy en día... Lo que pasa que hay que controlarle mucho el tiempo en el móvil también, no pueden estar todo el día pegados al móvil. Ahora está un poco más porque es verano, pero ya se lo estamos diciendo: "Esto, cuando empiece el instituto... Y sabes que los dos primeros años al instituto no llevas móvil, y que está prohibido". Y, después, no puede estar enganchado, y hay gente que está enganchada, pero tiene que saber también que hay otras cosas, que no es solo el móvil, también el móvil, la *tablet*, o cualquier... Entonces, también hay que controlarle siempre a tus hijos, no prohibirle porque, si le prohibes, siempre es peor, pero control, sí, hay que controlarle.

I: Muchas gracias.

PS3: Nada, de nada. Yo he sido el que más ha cascado, ¿no?

I: (**PS3** e **I** ríen) Ha sido la entrevista más larga, es cierto, pero te lo agradezco mucho.

Entrevista al padre del S4

I: ¿Hay muchas imágenes en vuestra casa? Es decir, ¿tenéis libros de imágenes...?

PS4: Mayormente, libros de imágenes. Sí, porque la madre de ella era profesora y, mayormente, era libros.

I: ¿Como álbumes ilustrados, con más dibujo que texto?

PS4: La colección que nos gusta a casi todos es lo de *Julio Verne*, que de eso me lo llevé, pero para nada. No, no lo cogieron.

I: ¿Tiene pocos dibujos?

PS4: Mayormente. Tiene algunos dibujos pero, mayormente, es letra.

I: ¿Y ellos lo leen también?

PS4: Antiguamente, sí. Digo antiguamente porque, desde que está con la *Play*, y con la *Wii* y con los telefonitos, la verdad es que no.

I: Vale, y...

PS4: Y es una guerra diaria.

I: ¿Leéis en familia libros con imágenes?

PS4: Antes sí leíamos. De hecho, yo... Vamos, a mí me gusta leer y a mi mujer también le gustaba mucho leer, y lo que intentábamos de a ellos que... que hicieran... Pero, lo que te he dicho: En principio, desde que está la *Play*, la *Wii* y el telefonito, vamos, los libros desde lejos.

I: ¿Hace mucho de eso entonces?

PS4: Dos años largos, dos años largos.

I: ¿Y los comentabais en familia? Es decir, ¿los leíais en familia?

PS4: Sí, leíamos... Cogíamos un libro y lo empezábamos a leer y, más o menos para que se ilustraran y que supieran lo que es.

I: ¿Dialogabais sobre el contenido?

PS4: Efectivamente.

I: Vale. ¿Os gusta la imagen? ¿Tenéis aficiones relacionadas con la fotografía, la pintura? O, ¿alguien de la familia se dedica a eso?

PS4: El padrino de él es pintor y hace dibujos. Bueno, hace... Es de Bellas Artes, licenciado en Bellas Artes, y hace bastantes, y la mayoría de las fotos que tengo en la casa las ha hecho él.

I: Y el padrino, ¿está en contacto con él y le enseña algo en ese sentido?

PS4: No.

I: ¿Y por vuestra parte?

PS4: No.

I: ¿Cree que es bueno ser creativo en la vida?

PS4: Pues, sí. La creación, la... Digamos, el más allá. Lo que es, digamos, no anclarse siempre en una cosa, sino que sea creativo, que sea... Vamos, que sea autodidacta. ¿Cómo te lo digo? Es que no sé cómo explicarlo: Que sea autosuficiente.

I: Sí.

PS4: A mí me encanta y, sobre todo, el... Él, no hace falta decirle nada, solamente él llega a la casa, como

tenga deberes que hacer, se sienta y los hace. A mí me gusta así, que no tenga que estar detrás de él: "Mira, César, haz esto, haz esto". Él sabe perfectamente lo que tiene que hacer.

I: Es un niño muy maduro, la verdad que sí.

PS4: Bueno, antes. Ya se está, ya se está...

I: Es una época difícil, pero es muy bueno. ¿Podría abrir puertas esta creatividad de que hablamos en algún sentido?

PS4: Yo espero que sí, yo espero que sí. Por su parte, también.

I: ¿En qué sentido? Quiero decir, ¿para qué puede servir la creatividad en la vida?

PS4: A ver, pues... Para que tenga, o sea, autoestima, o que tenga, es que no sé cómo explicarlo.

I: No, si está bien.

PS4: Que tenga autoestima, que sepa lo que tiene que hacer en el futuro, que no... Que diga: "¡Ay! ¿Yo qué es lo que voy a hacer?" No, que sepa realmente lo que... lo que es necesario, lo que va a hacer, y que tenga un fin.

I: La creatividad es muy importante.

PS4: Claro, efectivamente.

I: Hasta para subir la audiencia en televisión.

PS4: Es que yo siempre he dicho que los que están detrás de la tele son actores, entonces, ¿qué es lo que da más audiencia? Pues una discusión, una pelea... Que se ha enchufado ahora con la abuela, con el *Sálvame*.

I: Está en todos los televisores. (**PS4** e **I** reímos)

PS4: Vamos, que se sabe los nombres de todos los personajes que hay en *Telecinco*.

I: Suele ocurrir. ¿Crees que la escuela enseña al alumnado a usar la imaginación en actividades que requieren el uso del ordenador? Es decir, cuando a su hijo se le pide que haga una actividad en el ordenador, ¿cree que esa actividad fomenta la imaginación, o es más de lo mismo?

PS4: Yo pienso que sí porque, por ejemplo, los libros que les gustan a ellos mucho, los de *Julio Verne*, solamente el buscar cuándo esta persona nació, cuándo esta persona creó unos inventos que todavía no habían existido en la época donde estaba, solamente la imaginación que tenía esa persona, pues da de qué hablar. Y todo eso está

en los libros, está... Y a mí me gusta que ellos sepan, vamos, sepan diferenciar, sepan, digamos, argumentar, y que sepan leer y, aparte de leer, que se lo tomen como una aventura.

I: ¿Y elaborar actividades? Buscar por Internet, no solo en libros, ¿cree que también fomentaría la creatividad?

PS4: ¿Elaborar actividades? Él muchas veces lo hace, porque yo muchas veces, cuando me dice: “Papá, mira”, digo: “Chico”, digo, “Mira, yo, cuando no sabía algo, lo buscaba en Internet”.

I: Ya no buscamos en el diccionario o la enciclopedia, sino en Internet.

PS4: Es verdad. Yo, cuando no sé algo, o cuando no me acuerdo de algo: “Mira, chico”, digo: “Búscalo en Internet”, digo, “que ahí te lo va a explicar perfecto, mejor de lo que yo te lo pueda explicar porque, como la cosa va cambiando, yo te lo voy a explicar de una manera que, a lo mejor, no es así”.

I: ¿Recuerdas algún juego, no solo en la infancia, sino en cualquier época de la vida, que consideres que haya aumentado tu imaginación?

PS4: A mí, el que me encanta, son los de desarrollo de mente, los... Digamos, los juegos estos didácticos, los juegos mentales, los puzles.

I: ¿Tipo *Trivial* o algo así?

PS4: Sí, juegos mentales. Por ejemplo, de números, de acertijos... Que te haga de pensar. Yo, mayormente, son juegos que te hagan de pensar, de coger, de hacer sumas. De hecho, tengo descargados bastantes juegos, y en la casa rural estuvimos jugando a uno que es muy bueno.

I: Tu padre está muy al día. (Al **S4**)

PS4: Y este de aquí, que es de acertijos.

I: ¿Cómo se llama?

PS4: Resuelve acertijos y la verdad que... que es fabuloso porque te pone... Ahora mismo, he dejado estos dos, que es de... de usar un poquito más la cabeza y, vamos, y pasa, por ejemplo, al siguiente nivel. Son setenta y pico, y te van creando.

I: Qué bien.

PS4: Claro. A mí es que me encanta, estos juegos me encantan. Después, la respuesta no es cien. Ahora tienes que... Son: “Suma los números de cada cuadro”, y pone: “La respuesta no es cien”.

Entonces, tienes que coger y, la verdad es que me encanta.

I: Entonces, para ciertas cosas, sí parece útil.

PS4: Y, aparte de esto, tengo juegos mentales: el ahorcado para la chiquitilla, lógica mental, resuelve acertijos. Éstos son, vamos, los que me... Y, muchas veces, se los pongo a ellos para que jueguen.

I: ¿Has jugado alguna vez a videojuegos?

PS4: Los antiguos, los de las maquinitas, los que tú le echabas la peseta, ibas con el volante... A ver...

I: Depende de la época y de la familia.

PS4: Es que los videojuegos de antes era eso: Echabas una peseta e ibas con el volante para que no se saliera del carril.

I: ¿Crees que los dispositivos electrónicos pueden sustituir a los juegos tradicionales?

PS4: Si los usan, si los usan y cogen juegos, digamos, unos juegos que no sean destructivos, unos juegos como los que traen ahora de guerra y eso, que a mí no me gustan, mira, pues sí, porque hay muchos juegos que, la verdad, que son muy bonitos y didácticos para los niños.

I: Sí, también los hay muy violentos.

PS4: Efectivamente. Entonces, lo que es el tema... Por ejemplo, ellos tienen uno que no me gusta que jueguen pero, como van a casa de la abuela y yo allí no puedo vigilarlos, ¿verdad? (El **S4** ríe: “Sí, mi hermano sobre todo.”)

PS4: Sí, es tu hermano. Tú, no. (**PS4** e **I** ríen) Tu hermano. Siempre le echa la culpa a uno pequeño, ¿no?

I: Porque tú también jugabas a juegos tradicionales, ¿verdad? ¿Recuerdas alguno?

PS4: Yo, sí. Yo jugaba a lo de las galaxias, a lo... El espacio, creo que se llamaba, o *Space*.

I: ¿En las maquinitas?

PS4: De las maquinitas antiguas, sí.

I: Y, ¿sin maquinitas?

PS4: Del orde... De eso, no.

I: ¿Y al *escondite* con tus amigos? Me refiero a los juegos tradicionales.

PS4: A eso, sí: el *escondite*, lo que es el *Sota caballo rayo*, la *comba*, con las niñas, ¿cómo se llama? Es que no me acuerdo: Lo que era unos cuadrados en el suelo y tú tenías que saltar, tenías que saltar...

I: Está dibujado en el patio de recreo.

PS4: Ese también he jugado con las niñas. Pero, mayormente, era eso: Era el *escondite*, o el *Tú la llevas*, el de la... ¿Cómo se llama? El *pañuelito*, que tú dices: “El cinco”, y tenías que ir corriendo y quitar el pañuelito, pues ese. Los típicos de siempre.

I: ¿Crees que el uso de los dispositivos pueden aumentar la imaginación?

PS4: Estamos entrando en una era ya, que ya, digamos, están cambiando las cosas antiguas pero, la verdad que como los juegos antiguos, los nuevos no hay porque los juegos antiguos era una unión, era una diversión. Los juegos éstos que hay ahora, pues no. Yo estoy solo y, si me canso, pues te lo doy a ti. Yo prefiero lo antiguo, lo de toda la vida.

I: Que son como más...

PS4: Más familiar.

I: Ahí va. Sí, como dices, más grupal, permite relacionarte más.

PS4: Más familiar.

I: Sí. ¿Crees que lo digital repercute en la vida familiar?

PS4: Algunas veces, sí porque, lo que te he comentado antes, es la guerra que yo tengo con ellos dos: “Coger un libro, por favor, coger un libro, leer”, y lo primero que me dicen: “Es que estamos de vacaciones”. “Ya, pero coger un libro, leer, que a mí me gusta que leáis, y que me gusta que hagáis cosas”. Es que, desde que se levantan hasta que se acuestan, están o con el teléfono o con la *Play*. (**S4:** Lo del *WhatsApp* sí es leer). Ya, ya, y la verdad que... La verdad que lo que yo les comento y lo que yo les digo: “Por favor, coger un libro, al menos media hora o una hora diaria”. Es que tampoco pido mucho, al menos, para que no estén siempre encerrados en lo mismo.

I: ¿Porque resta tiempo de estar relacionándose con la familia?

PS4: Efectivamente, efectivamente. Es que se encierran en el cuarto, se encierran y ya no salen, y ya no salen. (**S4:** Yo también salgo a la calle, ¿eh?) Sí, cuando yo te mando sacar a la perra. (**S4:** No, y también cuando yo quiero ir con los amigos

abajo). ¿Cuánto hace de eso? (**S4:** Pues, junio o por ahí). (**PS4 e I** ríen) Sí, ya, como ayer estabas tú y tu hermano sentados hablando con Roberto³⁴, hablando con Ignacio, o con Nicolás. Ya no hace falta de ir a la calle. Ya, desde el cuarto por *online*, ya estabais hablando todo el mundo.

I: ¿Crees que estos dispositivos forman parte de una rutina diaria en casa?

PS4: Para ellos, sí porque ahora, quitárselos de golpe, eso, vamos, ni es bueno ni es malo. Quitárselos de golpe, lo que van a hacer es poner a mi madre en lo alto de...

I: ¿Esta rutina crees que aumenta la imaginación?

PS4: Yo pienso... Según los juegos, según los juegos porque, si son, como he comentado antes, un juego didáctico, pues mira, sí. Pero, si son juegos destructivos, lo que van a hacer es poner al niño, o lo que sea, peor de lo que está porque, por ejemplo, ahora mi pequeño no quiere dormir solo, ahora le ha dado por dormir con él, y yo pienso que es de eso, que es de los juegos y, sobre todo, del juego que no quiero que juegue: que salen zombis, que salen... que es destructivo... (**S4:** ¡Qué va!) No, ¡qué va! (**S4:** Eso es en otro juego). ¡Ah! (**S4:** En *Call of Duty*, por ejemplo). Entonces, claro, no me... Hay algunos que sí y otros que no.

I: ¿Crees que pueden sustituir a momentos de relación familiar, o crees que pueden integrarse en estos momentos?

PS4: Yo pienso que sí, yo pienso que sí porque en una casa donde tú te sientas y, en vez de hablar con tu mujer, hablar con los niños, cada uno está con el móvil chateando con el amigo, con lo que sea, pues, la verdad que eso va menguando... Eso va, digamos, va distanciando lo que es el tema de comunicación, el tema de todo. Yo, vamos, yo lo digo: A la hora de comer, a la hora de... el móvil está prohibido, los móviles están prohibidos. Ya, bastante ya cuando tú salgas o lo que sea lo que le da la gana pero, en casa, es que no. Es que lo que hagamos los mayores, los chicos lo ven, y los chicos lo van a hacer, entonces, no le voy a prohibir yo a

34 Se han modificado los nombres de los implicados para salvaguardar su identidad.

los chicos cuando los chicos me van a decir: "Papá, pero tú lo haces". Entonces...

I: ¿Tenéis perfil en *Instagram*?

PS4: En *Instagram*, yo es que no tengo. Y, el *Facebook*, sí.

I: El *Facebook*, sí.

PS4: Sí, en *Facebook* estamos la familia entera. Tengo con mi pareja, las niñas y él.

I: ¿Utilizáis alguna otra red social aparte de *Facebook*?

PS4: *Facebook* y lo que es el *WhatsApp*. Yo, *Instagram* y eso...

I: Vale, es lo que más utilizáis. ¿Y compartís perfil con vuestro hijo? (**S4:** El *Instagram*, yo tengo el *Instagram*).

PS4: No, él tiene el del *WhatsApp*, él tiene el Real Madrid. Y de *Instagram*, es que no tengo ni idea, como no estoy... (**S4:** En *Instagram*, tengo la foto de mi comunión).

I: En *Instagram* no importa que seas menor de edad.

PS4: Y, por el *WhatsApp*, tampoco. Y por el *Facebook*, tampoco.

I: Pero *Facebook*.

PS4: Falsificando la fecha.

I: Claro, es verdad. Eso es lo malo, la falta de control.

PS4: Es que... A ver, es que ellos, es lo que yo digo: Ellos, con el tema de la tecnología, saben más que uno; con el tema de la tecnología, saben más que uno. Entonces, a partir de los dieciséis ya es, se puede decir, o a los catorce, no me acuerdo, se puede ya, digamos, acceder, pero claro, los niños ya saben perfectamente que si cambian la fecha y ponen, a lo mejor, una fecha de mil novecientos sesenta y ocho o sesenta y nueve, automáticamente, o setenta u ochenta, que ya son mayores de edad. Automáticamente, ya puedes... Y, como *Facebook* no te va a decir nada porque no lo sabe...

I: Ya. ¿Piensas que estas redes sociales son creativas, no solo en cuanto a imagen, sino en cuanto a narración?

PS4: Yo, lo que le tengo mucho a ellos, vamos, yo es que, como pertenezco a la seguridad, tanto privada como pública, yo, lo que le tengo dicho a ellos que si se van a meter en redes sociales, lo primero, que tapen lo que es, digamos, el dispositivo de la... de la cámara. Eso para empezar. Que no cuelguen ninguna imagen, porque antes de pasar, digamos,

esa imagen a Roberto, esa imagen ha pasado por cuarenta mil personas. Que tenga mucho ojo con quién habla, mucho ojo de lo que dice o escribe o, digamos, o las cosas que pone.

I: ¿En qué trabajas?

PS4: Yo soy vigilante de seguridad.

I: ¿Qué uso les dais? *WhatsApp* para comunicaros. ¿Y *Facebook*?

PS4: El *Facebook*, en mi caso, como tengo familiares, por ejemplo, en Barcelona, tengo familiares fuera, entonces, claro, para que, digamos, es una de las maneras... una de las cosas que ellos ven cómo estamos nosotros, nosotros nos podemos comunicar con ellos a ver cómo están, pues, de vez en cuando, ponemos una foto o ponemos lo que sea para que vean cómo están los niños y tal. Más o menos, es una cosa. En mi caso, es así.

I: ¿Crees que en el colegio se deben ocupar de estudiar la imagen?

PS4: ¿A imagen, a qué te refieres?

I: Pues, mira, todos los contenidos que ellos perciben de manera inconsciente porque, en realidad, estamos bombardeados por muchas cosas que pensamos que comprendemos, pero no es así.

PS4: Supuestamente, en cada colegio tiene que haber un psicólogo, un psicólogo infantil o lo que sea, ¿no?, que, por ejemplo, si ellos ven una imagen, o lo que sea, que se lo comenten a esta persona o a usted, y usted a esa persona, y que ellos les trate, digamos, diga, más o menos, lo que él cree, ¿no?, que crea lo que, digamos, lo que puede parecer esa imagen o lo que significa esa imagen.

I: Entonces, ¿esa función tendría que ser del psicólogo más que del profesorado?

PS4: Hombre, en mi caso yo pienso que sí porque, por ejemplo, usted está preparada para una cosa pero, a lo mejor, el tema de psicología infantil, que lo habrá dado un poco, pero no lo ha dado en... Digamos, por ejemplo, es como nosotros. Nosotros, digamos, en la seguridad, estamos ahora dando lo que es el maltrato infantil, el maltrato a la mujer pero, claro, no nos podemos poner, digamos, en una preparación, a lo mejor, como la policía tiene. Entonces, yo creo que en vuestro caso sería igual. Usted, como profesora, ha hecho, digamos, un...

una enseñanza de, digamos, para enseñar, no para un tema psicólogo.

I: La Psicología estudia los procesos mentales, pero el significado de la imagen pertenece al ámbito publicitario.

PS4: Yo tengo un libro, creo que es "El libro de los sueños", o un libro de algo que viene, digamos, imágenes, y te viene lo que significa cada imagen. Y, ¿cómo es? Lo tengo que tener por la casa, (**PS4** e **I** ríen) por la casa. Pero, vamos, que lo que te digo: que, mayormente, digamos, eso, se trata también... o de la Psicología Infantil, que le explique o que le diga al niño de... el por qué, y que no se preocupe o, a lo mejor, esto es llevado a, digamos, a que la distan... la separación entre padre e hijo: que el niño está llamando más la atención. Es que esto es una cadena, esto es muy...

I: Creo que no me estoy explicando bien, por eso insisto: Las imágenes que se proyectan a diario en todos los medios, ¿cree que entraría en el ámbito de la Psicología o en el educativo?

PS4: Imágenes, pero, es que no la entiendo. ¿Imágenes, por ejemplo, de ver...?

I: Todo lo que conlleva la imagen audiovisual, con sonido y movimiento, la que percibimos en el cine, o en el televisor a diario.

PS4: Ah, vale, como una enseñanza para ello. Ah, bueno, sí. Entonces, sí.

I: ¿Sería más del ámbito de Magisterio o de la Psicología?

PS4: No, más de Magisterio, del profesorado. No, yo es que me creía que eran las imágenes. A lo mejor, imágenes...

I: Puntuales.

PS4: Efectivamente, que ellos tienen en mente o lo que sea. No, a ver, ahora sí, ahora acabo de entenderlo.

I: Es libre de opinar.

PS4: No, a ver, yo lo de la imagen... Yo es que, antes, me creía lo de la imagen, el tema de... Claro, a lo mejor, imagen que, por ejemplo...

I: ... que le fuera a afectar.

PS4: Efectivamente. Yo, es que, como mi sobrino de pequeño, pues, veía imágenes y veía cosas, yo me creía que era eso. No, yo es que me creía que era eso, lo del tema que él veía cosas, veía... Tenía un

amiguito imaginario. Entonces, yo pienso que eso...

Entonces, es lo que le he comentado: Yo creo que eso es de, más bien, de un Psicólogo Infantil que...

Porque, a lo mejor, el más profesor puede intentar ayudarlo, pero yo creo que el Psicólogo Infantil tiene que estar más preparado como para... Yo me creía que era eso lo del tema de la imagen.

I: No pasa nada. ¿Cuántas horas diarias cree que debería dedicarse a esta asignatura?

PS4: Yo pienso que con un poco, y un poco cada día, yo lo veo bien. No la hora de... Pero, vamos, sí: Con un poquito que se haga. Y yo pienso que, a lo mejor, ellos también, de estar estudiando, de estar escribiendo o lo que sea y, de buenas a primeras, le pasas lo que es el tema de la imagen y eso, yo creo que ellos también, un poquito más también, se relajan. Yo pienso que, a lo mejor, que sí, que puede, digamos, que puede ser creativo.

I: Dime algo bueno de estos dispositivos y algo malo. ¿Qué es lo que valoras más y qué es lo que más criticas?

PS4: A ver, de estos dispositivos valoro, pues, lo que le acabo de comentar antes: que, gracias a ellos, a lo mejor, tú puedes sacar cosas que tú, o no te acuerdas, o no sabes. Por mirarlo por Internet, lo puedes pasar. ¿Qué critico? Pues que, digamos, que ya están metiendo mucha basura, basura en el tema de secuestros, que es mentira. Digamos: Están creando una pandemia en la sociedad que...: poniendo imagen de una persona, a lo mejor, que él no ha hecho nada, que es presunto implicado pero, hasta que no se demuestre que el tío es resunto, pero hasta que noiedad poniendo la imagen de una persona que no ha hecho nada, que es presunto, pero hasta que noíó sea, digamos, ¿cómo le diría?

I: Culpable.

PS4: Que sea culpable, pues... Entonces, no lo pongas, pero no pongas que en el colegio tal se han llevado a un niño. Entonces, lo que creas es una pandemia allí, creas un ... Que no. Eso es lo que no me gusta, que eso es lo que debería estar prohibido.

I: Vale, muchísimas gracias. La verdad que me ha ayudado mucho.

PS4: No me he enrollado, ¿verdad? (**PS4** ríe)

I: No hace falta.

Entrevista a la madre del S5

I: ¿Hay muchas imágenes en vuestra casa en libros, cuadros, fotos...?

MS5: Tenemos libros, tenemos fotos, tenemos cuadros... Tenemos de todo.

I: Vale.

MS5: Y los tenemos colgados, los tenemos en muebles... En fin, vaya, lo que normalmente se suele tener en una casa, que se... Bueno, no sirven para mucho, porque son libros de cuando yo era pequeña o que me gustaba leer en aquel entonces. Ya no me da mucho tiempo, pero vaya.

I: Perfecto. ¿Y Eugenia los suele leer?

MS5: Eugenia lee poco, Eugenia lee poco. La que sí que está leyendo muchísimo muchísimo es la mayor, pero que ha empezado hace poquísimo. Ayer se leyó un libro entero en un día.

I: ¿Qué edad tiene la mayor?

MS5: La mayor cumple dieciséis años ahora, el mes que viene.

I: Vale. ¿Leéis en familia libros con imágenes?

MS5: Si leemos algo, no es en familia, es cada uno lo que quiere leer y, normalmente, no son con imágenes. Los de Eugenia, sí, los de la pequeña, sí que suelen ser con imágenes pero, los de los mayores, no, sin imágenes.

I: Y, ¿comentáis algún libro, pintura, foto o imagen de la tele que veáis?

MS5: Sí, comentamos. Sobre todo, la mayor, que es la que lee muchísimo. Entonces, ella sí me comenta: "Mamá, he leído un libro. Va de esto, mamá". O, bueno: "Me ha gustado". "No me ha gustado". "Ahora, me ha dado por leer de tal persona". Y ella sí, sí que me comenta de qué va, lo que a ella le ha parecido. Vamos, bien, bien.

I: ¿Tenéis alguna afición relacionada con la imagen, como la fotografía, la pintura? ¿O la tiene alguien en la familia?

MS5: No. La mayor le gustan las fotos, pero las fotos, lo típico ahora de la edad, de hacer fotos, muchísimas. Se van por las tardes a hacerse fotos a sitios pero, claro, yo supongo que es por la edad, porque lo que tiene son dieciséis años. Entonces, fotos en grupo, las guardan. Se están mandando ahora fotos

de cuando eran pequeñas. Como tengo una amiga que somos desde que éramos pequeñas, entonces, se mandan fotos de cuando eran chicas, de las vivencias que han tenido cuando estaban en un sitio, en otro. Entonces, ese es el comentario que sí, que hacemos.

I: ¿Con el móvil o con la cámara?

MS5: Con el móvil. Es que la cámara, normalmente, ya ni se acuerdan. Ya lo que utilizan es el móvil.

I: Es verdad y, para enviarlas, también es más inmediato.

MS5: Entonces... A mí me gusta más la cámara.

I: ¿La comparten?

MS5: Sí, las comparten. A mí me gusta más... Soy más de cámara. Es que a mí me da más la sensación de que las fotos que se hacen en los móviles, se pierden. Porque tú ya, antes ibas, las sacabas, las tenías en un álbum. Ahora, las tienes en el móvil. Si se te llena, pues, vas borrando y te quedas sin fotos, porque no tienes tiempo o no te buscas tiempo para pasarlas al ordenador. Y, después, imprimirlas. Eso ya no lo haces. Entonces, a mí me gusta más la cámara.

I: ¿Crees que es bueno ser creativo en la vida?

MS5: Hombre, sí, por supuesto. Es que no te puedes estancar, tienes que ir creando cosas nuevas y echándole uso a la imaginación, que para eso está.

I: ¿Podría abrir puertas en algún sentido?

MS5: Totalmente, en todos los sentidos.

I: ¿Se te ocurre algo?

MS5: Si tú no le echas imaginación a la vida porque... y piensas que está todo inventado, te quedas estancada. Tú tienes que... Siempre hay algo por inventar y siempre hay algo por crear y, a lo mejor, es un poco de algo, y algo que tú le echas a la imaginación, formas otra cosa.

I: Es así, con la audiencia de televisión, con todo.

MS5: Es que es todo, si no, no avanzas en la vida, te quedas, bueno, estancado en lo que teníamos de siempre, y eso no puede ser.

I: ¿Crees que la escuela enseña al alumnado a usar la imaginación en actividades que requieren el uso del ordenador?

MS5: Claro que sí. Es que tienen que usar la imaginación porque, yo no sé exactamente los trabajos que les

han podido mandar, si alguno no me he enterado yo pero, si se les mandan trabajos en los que ellos tienen que usar la cabeza porque, es que, si no, entonces...

I: Pero, ¿crees que lo hacen normalmente? ¿Crees que los profesores mandan trabajos en que se usa la imaginación con el ordenador, o es más de lo mismo?

MS5: Es más de lo mismo. Yo me parece que eso todavía debería de madurarse más.

I: Recuerdas algún juego de tu infancia, o de cualquier época de la vida, con el que hayas desarrollado tu imaginación?

MS5: Los juegos que jugábamos antes, como no fuera en cosas de las casitas, de... Es que era lo único en lo que tú empleabas la imaginación, porque es que, si jugabas a la cuerda, era la cuerda, ya está, a lo que había, pero con... jugando a las casitas, con las cocinitas, las muñecas... sí que usabas mucho la imaginación: te inventabas cosas, te inventabas comidas, te inventabas lo que había que inventarse.

I: ¿Y jugabas sin juguetes también?

MS5: Sin juguetes también he jugado, porque nosotros no teníamos mucho, teníamos muy poco, por no decir nada. Entonces, tenías que usar la imaginación, no te quedaba otra y, de una cuchara que tú cogieras de la cocina, pues te inventabas una cocina entera. Y cogías un trapo de la cocina, y con eso hacías otro tipo de cosas, cosas que ahora no se hacen.

I: Es cierto. ¿Crees que los dispositivos electrónicos pueden sustituir a los juegos tradicionales?

MS5: Los están sustituyendo, los están sustituyendo, lo que pasa es que algunos padres nos negamos a que eso suceda. Entonces, sí que hemos motivado mucho de ir al parque. Ya son más grandecitos y ya les cuesta más trabajo pero, unos años atrás, nos hemos ido al parque, y nos hemos comprado una cuerda, y hemos estado jugando con ellos a la cuerda, hemos estado jugando al elástico, hemos hecho guisos en el suelo y los hemos enseñado a jugar. Es que no se debería de perder. Es que se trata de ir a la calle a moverte, a distraerte, no a tener móvil. Para eso, no estás en la calle, te quedas en el sofá. Entonces, yo me niego a que mi niña

vaya al parque y coja el móvil. En el momento que lo coge, yo ya me voy. Y eso es una ley que le estoy enseñando desde que era más pequeña. Si vas al parque es para jugar, para hablar, para sentarte, si quieres, porque te canses pero, para jugar al móvil, no.

I: Pero, ¿por qué crees que están sustituyendo cada vez más a los juegos tradicionales?

MS5: Porque son cosas nuevas para ellos: se sientan, hablan, escuchan música, y eso, pues, lo sustituyen por el guiso, por la cuerda... Yo creo que es que les gusta más, les gusta más, o es lo que ellos están viviendo.

I: Y, ¿a qué crees que se debe ese gusto por lo digital?

MS5: Porque es lo que conocen, es lo que los demás hacen, y eso es algo muy fuerte. Si los demás escuchan una canción, todos escuchan esa canción. Es como lo que hacen los demás. Yo creo que es la clave.

I: Como imitaciones, ¿no?

MS5: Como imitaciones, el estar a la moda. Si todos tienen el móvil en la mano y todos se ponen este juego, pues yo también me tengo que poner este juego, porque es lo que todo el mundo hace. Y lo raro es los que siguen jugando a cosas antiguas, porque son como: "¡Oh, qué antiguo estás, qué...! Eso ya no se lleva". Entonces, ya ninguno quiere hacer eso.

I: ¿Por qué crees que no os atrae?

MS5: Porque somos mayores.

I: ¿Por miedo?

MS5: No sé. Bueno, a mí me da mucho miedo de todo, porque yo no lo... yo, en mi infancia, no lo he tenido. Porque a mí me asusta todo lo que es la tecnología esta y todo, que es bueno para una cosa, pero tiene muchas desventajas también. Entonces, a mí, todas estas cosas del ordenador, de móviles... todo eso a mí me asusta un poco. Y la edad: Yo me he criado de otra manera, entonces, a mí todo esto me cuesta trabajo, me tengo que... Lo mismo que ellos cogen un móvil, un ordenador y, en cero coma, ya lo utilizan, a mí me cuesta la vida.

I: Claro.

MS5: Entonces, todo esto me echa atrás, quizá por los años, porque te vuelves de otra forma, no le echas

tanto arrojo a las cosas nuevas, las tienes que ir viendo poco a poco.

I: ¿Crees que estos dispositivos pueden aumentar la imaginación como lo hacían los juegos antiguos?

MS5: Claro, todo lo que es nuevo fomenta la imaginación, pero no siempre para bien. La imaginación que están usando no es siempre por... Los juegos que teníamos antes eran sota, caballo y rey. Había una serie de juegos que podías ir mezclando un poquito más, pero... pero ya está, no te podías salir mucho más de ahí. Y, con los ordenadores, con las cosas estas, sí puedes usar más la imaginación para otro tipo de cosas, que es lo que se está ahora llevando.

I: ¿A qué tipo de cosas te refieres?

MS5: Pues, tipo de cosas malas también, y buenas, en el sentido de hacer cosas distintas, de buscarte, incluso, buscar otra forma de... para un trabajo, para crear cosas nuevas que no sean las que están. Entonces, para todo, hoy en día, es que te tienes que meter en el ordenador. Si es que está todo, todo va por ordenador.

I: ¿A qué te refieres con malas?

MS5: Pues cosas malas. Ahora, se están haciendo muchos juegos... que la imaginación les ha llevado a hacer juegos que tú... En mi cabeza, no entraría.

I: ¿Violentos?

MS5: Sí, violentos. En la mía, eso no entraría, pero, claro.

I: Te entiendo.

MS5: Lo que sí hacen mucho los ordenadores es que se aislen un poco más de lo que es la gente. Hay gente que, al tener el ordenador, si ya les cuesta trabajo relacionarse, al tener el ordenador, todavía... Se aíslan totalmente, dejan de salir, dejan de comunicarse con las personas. Es un poco lo negativo de esto porque yo he visto parejas... Antes, tú salías con una pareja y te dedicabas a hablar, a... Ahora, yo los he visto sentados en un bar, cada uno con su móvil, sin cruzar una palabra.

I: Es así.

MS5: ¡No se van a conocer en la vida, vaya! Al día siguiente de casarse, ya se han separado, porque es que no van a saber ni quién es. (**MS5** e **I** ríen)

I: ¿Crees que lo digital influye en la vida familiar?

MS5: Sí, sí influyen.

I: ¿En qué sentido?

MS5: Mira, ahora mi niña mayor... Nosotros tenemos una tele nada más, no tenemos antenna en el resto de la casa. Hay que ponerla, pero no está. Entonces, ahora, muchos días, por no decírtelos todos, se van al cuarto, y se cogen el móvil y, cada una, o escucha música, o se ponen una película. Y ellos están en un sitio y, nosotros, en otro. Y cada equis tiempo, voy, y les digo: "¿Y por qué no os venís al salón, que es que estamos los cuatro?" y, pues no, se quedan allí hasta que ya se me pone la cara al revés y, entonces, ya no dicen nada, ya me ven la cara y dicen: "Todo el mundo al salón". Y ya hablamos, comentamos algo pero, es que, cada uno en un sitio, eso no es familia ni eso nada.

I: Todas las secuencias familiares se van repitiendo, de una u otra manera. (**MS5** e **I** ríen)

MS5: Claro, claro, nosotros no. Sí, con la cara esa que tú dices: "No puedo decir ni hola".

I: Sí. ¿Crees que estos dispositivos forman parte de una rutina diaria en el hogar?

MS5: Sí, creo que sí.

I: ¿Y crees que esta rutina es buena para la imaginación, la estimula?

MS5: El crearte una rutina no te estimula nada, solo es: "Yo me voy al cuarto, hago lo mismo de siempre" pero, ahí, no te estimula nada. Yo creo que no.

I: ¿Crees que pueden sustituir a momentos familiares, o crees, por el contrario, que pueden ser parte de estos momentos? ¿Los sustituyen o se integran en estos momentos?

MS5: No, los sustituyen al estar en familia, a no ser que los padres sean chapados a la antigua, como nosotros, y te niegues a que eso sea así, y tú eres la que vas y te integras en lo que ellos estén haciendo, porque es la única manera de que podamos hablar el mismo idioma.

I: Entonces, os adaptáis vosotros a...

MS5: Nos integramos, nos adaptamos nosotros. Los padres nos adaptamos muchas veces a... a los videojuegos, a los... porque yo me he puesto a jugar.

I: ¿Al videojuego?

MS5: Con el videojuego, con las maquinitas... Pues, me he puesto a jugar con ellos porque es un momento en el que, o me la traigo y ya ni se habla ni nada,

porque está enfadada, o yo me voy a su zona y, poco a poco, me la voy trayendo a la mía, pero tienes que empezar por hacer algo. Si cada uno se aguanta, bueno pues, si quieren estar allí, pues que se queden, y yo me quedo sola en el salón, pues pasan los días, y yo no he hablado con ellos en ningún momento, y eso no puede ser.

I: Y, aparte de videojuegos y maquinitas, ¿hay algo en lo que también te integres? ¿El televisor?

MS5: Bueno, yo... En la tele, es que, yo comparto mucho con las niñas, porque yo me adapto mucho a ellas, o tenemos mucha complicidad. A lo mejor, eso no pasa en todas las familias pero, en mi casa, sí, sí que yo me adapto, y les pregunto, y si le tienen que hacer... Ahora, tienen un cumpleaños de la mayor y ellas, pues, tienen por costumbre, aparte del regalo, hacerle un juego o... Un año le hicieron *Pekín Express*, una especie de eso, pero adaptado a nuestro barrio. Entonces, ellos se meten en los ordenadores, ven juegos, ven... y yo, me adapto a eso y me pongo con ella, y compartimos, y yo digo algo, a lo mejor, de mis cosas de pequeña, que para ellos es novedad, y esos juegos sí los hacemos juntas. Es lo que intento. A todo, yo le meto mano a todo, pero yo tengo que estar allí, y hablar y, cuando estás hablando, se les escapan cosas que para ellos, a lo mejor, no son importantes, pero tú ya, con la edad que tú tienes, sí que lo son. Entonces, es la manera de, un poco ellas se adaptan a mí, otro poco me tengo yo que adaptar a ellos. No va a ser solo porque yo soy la madre lo que yo diga.

I: ¿Tenéis perfil en *Instagram*?

MS5: Yo no.

I: Pero ella sí.

MS5: Ella sí.

I: Pueden hacerlo ellas solas. No hace falta una licencia.

MS5: No, no, para nada. Que yo sepa, no.

I: ¿Piensas que estas redes sociales son creativas?

MS5: No, a mí *Instagram* no me parece nada creativa.

I: No solo en cuanto a imagen, sino en cuanto a narración.

MS5: Es que yo no recuerdo que ellos hayan puesto nada. Ellos es foto y subir fotos de "Mira qué mona estoy", "Mira qué vestido me he comprado" y "Mira

qué bien me pinto los labios". No ponen ninguna...

I: ¿Cuáles son las aplicaciones que más utilizáis?

MS5: Yo, el móvil lo necesito para tenerla localizada, nada más, el *WhatsApp*. Yo siempre llevo el móvil encima para poderlas localizar. Yo no uso nada.

I: ¿Crees que la enseñanza debe ocuparse del estudio de la imagen con el ordenador?

MS5: ¿De la imagen? No sé a lo que te refieres.

I: Todas las imágenes en movimiento y sonidos, los mensajes que se lanzan desde la pantalla del televisor o del ordenador, lo audiovisual.

MS5: Yo no le veo ningún sentido a que en el colegio se haga cargo de eso. Ya con lo que se debe de hacer cargo, creo que tienen bastante, que eso ya no es misión del colegio. Pienso yo que no.

I: ¿Qué valorarías más de estos dispositivos? Lo más positivo, y lo más negativo.

MS5: Algo positivo es que... No le encuentro algo excepcionalmente bueno a la tecnología. Pues, no le encuentro mucha cosa buena. Supongo que tiene de bueno, pues, el que puedes recuperar amistades de antes, el que estés más... más al día de muchas cosas. Creo que tiene más cosas negativas que buenas, a mi parecer. Pero, es que yo creo que es que ya soy mayor y todo esto me está viniendo de nuevo. Seguramente, la juventud te va a decir más cosas buenas que te pueda decir yo. Yo le encuentro más cosas negativas. Te meten... Se hacen cosas a través del ordenador. Ahora me ha dicho mi niña, es que no sé en qué aplicación es, y se insultan, y no se sabe quién ha sido, se mandan mensajes... Ahora, han tenido un viaje de fin de estudios, y pasó una cosa en este viaje con una de las niñas, y es que no sé si es *Instagram* o algo parecido, y se les está diciendo unas frases desagradables a estas chiquillas, pero nadie da la cara. Entonces, a mi me parece que tienen muchas cosas negativas, porque ya no se es claro, no se dicen las cosas como se tienen que decir, se esconde uno mucho detrás de los perfiles. A mí me parece que esto está perdiendo... Se están perdiendo muchos puestos de trabajo por la tecnología. Menos ventajas de las que creemos, por lo menos a mi edad. A lo mejor, la gente joven, supongo yo, que verá las cosas totalmente contrarias a mí, porque es en lo que

se han criado. Entonces, ellos le van a ver muchos beneficios. Yo no se lo veo.

I: Vale. Muchísimas gracias.

MS5: Yo espero haberte ayudado.

QUINTA SESIÓN Y ENTREVISTAS FINALES. ALUMNADO

Análisis narrativo S1

S1: Cuando decidí que mi vida terminó, pensé que podía protegerla para toda su vida. Un día, no tenía comida, porque le castigaron por no hacer caso. Le di comida, aunque ella no sabía que yo estaba aquí. Pensando sobre qué hacer, le consulté a Dios, y dijo: “La decisión es toda tuya”. Y yo le conteste: “Vale, gracias”.

I: Cuéntamelo con tus palabras en lugar de leerlo.

S1: Entonces... No... Le contesté: “Vale, gracias, voy a por ella”. Entonces, yo fui para ayudarla para toda su vida, porque estábamos hechos el uno para el otro (El S1 sonríe). Llegué y pegué al timbre de su casa, y la niña que la acogía en su casa, que estaba en la parada del autobús, que era mayor, tenía unos trece años y, mi amiga, la muñeca, tenía cinco años, al igual que yo. Le dije: “Hola, ¿te acuerdas de mí?” Y contestó: “Un momento. ¡Ah, sí! Eras la que trajo a mi muñeca María Dolores a casa. Te llamabas... Ya me acuerdo: *Las aventuras de Marta*”. Yo le contesté: “Exacto. Te acuerdas de mí. No veas cómo has crecido”. Me dijo que pasara a su casa.

I: Inserta los tres elementos nuevos.

S1: Ya, ya. Entré en la habitación y gritó: “¡*Las aventuras de Marta*!, ¡Cuánto tiempo!” y yo dije, nostálgicamente: “María Dolores, te he echado mucho de menos”. Nos dimos un abrazo, y la niña decidió que los dos viviéramos juntos. Todas las noches, yo le contaba una historia y, al mes, nos casamos. La boda fue muy emotiva y fue mucha gente. La abuela de la niña fue y nos regaló una oveja de regalo de boda, y a mí me quería comer. Entonces, había en el *hall* del hotel una especie de pirámide con animales dentro, y la oveja pasó allí la noche para que nosotros pudiéramos estar en paz y, de mientras, buscarle una casa para que

ella viviera al lado nuestra. Colorín colorado, este cuento ha acabado.

Análisis narrativo S2

I: Entonces, Marta, dices que te ha venido a la cabeza una serie de Disney Channel que ve mucho tu hermana y que tú también te pones al lado a verla de vez en cuando. Se llama *PJ Masks*, que hay muchos científicos locos y que tres niñas tienen que salvar todas las cosas...

S2: ... que hacen ellos mal. Por ejemplo, hay un capítulo que uno de los científicos locos, digamos... Por la mañana, habían abierto una nueva atracción en la feria, que era de un tren que iba superrápido, una montaña rusa y, por la noche, el tren había desaparecido. Entonces, pues eso era que un científico lo había robado, porque su laboratorio se había vuelto loco y había empezado a andar solo. Entonces, se había quedado sin laboratorio y había robado el tren. Y los *PJ Masks*, pues, los tres niños, fueron a devolver el tren a su sitio.

I: ¿Crees que eso ha podido influir a la hora de escribir tu historia?

S2: Sí. Lo del científico, puede.

I: Aunque el científico ya existía también en la historia de Ignacio.

S2: Sí.

I: Hay cosas que me gustaría saber. La careta de malo, como salió en los dados, la tenías que meter de alguna manera, ¿no?

S2: Sí.

I: ¿El reloj también?

S2: Sí.

I: ¿O viene de algún sitio?

S2: No, es porque lo tenía que meter, y se me ocurrió...

I: ¿Y de pronto todos se hicieron pequeños? Te lo pregunto porque algunas cosas me suenan a un

cuento.

S2: No, seño. Se me ocurrió así, la verdad.

I: Nada, ¿verdad?

S2: Sí.

I: ¿Las trampas?

S2: Las trampas, no sé, porque, como le fui dando vueltas a lo del ábaco y no sabía cómo meterlo, y se me ocurrió que, como entraban en una juguetería que estaba allí el científico, digamos, escondido, pues, como no quería que nadie entrase a verlo, pues que había puesto trampas para que entrasen.

I: Vale, ¿y el acertijo?

S2: El acertijo, pues, por meter el ábaco de alguna manera.

I: Piensas que nada te ha podido influir en eso.

S2: No, ¡qué va!

I: Porque la idea está muy bien.

S2: No, porque, como tenía que... tenía que introducir el ábaco, y pensé: "Pues, ya que hay trampas, voy a poner un acertijo que es de pensar un poco, y introduzco el ábaco".

I: Perfecto, pues ya está.

Entrevista a S3

I: Patricia, ¿te gusta leer libros con imágenes?

S3: Sí.

I: ¿Y te gusta comentarlos con alguien?

S3: Depende, porque es que, si el libro no me gusta, no lo voy a comentar.

I: Claro.

S3: Si me gusta, sí.

I: Y, ¿con quién sueles comentarlo en caso de que te guste?

S3: Pues se lo comento a mis padres y a algunas amigas.

I: ¿Qué te gusta más: que tengan más texto que imágenes o más imágenes que texto?

S3: A mí me gustan más imágenes porque te imaginas cómo es la historia y te imaginas los colores, los personajes... Pero también me gusta que tengan... que tenga lo mismo de los dos.

I: ¿Hay alguno que estés leyendo que te haya gustado más, que te haya llamado la atención?

S3: Sí, *El Principito*.

I: Tiene muchas imágenes.

S3: Es muy bonito.

I: Sí. Y, ¿lo has entendido?

S3: Sí.

I: ¿A la primera o lo has leído más veces?

S3: Me lo he leído dos veces.

I: ¿Y lo has entendido...?

S3: Sí.

I: ¿... o has tenido que preguntar?

S3: Sí, algunas veces he preguntado, sí, pero la mayoría, más o menos, lo he ido entendiendo.

I: Vale, ¿te gusta hacer fotos?

S3: Sí.

I: ¿De qué o de quién?

S3: Pues de los paisajes, o cuando... o un atardecer o un anochecer o cuando sale el sol, esas sí me gustan, o a mi madre o a mi padre.

I: ¿Tienes cámara propia o con el móvil?

S3: Yo tengo una cámara propia y también lo hago con... Lo suelo hacer con el móvil porque le puedes poner efectos y esas cosas.

I: ¿Compartes tu cámara con tus padres?

S3: No, mía.

I: ¿Tuya?

S3: Mi padre tiene la suya, de estas grandes, y yo tengo la mía normal.

I: ¿Te gusta hacer muchas fotos?

S3: Sí.

I: Eres aficionada. Tu padre te orientará a la hora de hacer las fotos.

S3: Más que mi padre, mi tío. Mi tío ha estado en concursos y eso y ha ganado para hoteles, ha ganado coches y ha ganado muchas cosas. Y estuvo en una final para ir a un viaje a Miami, lo que pasa que había mucho nivel, pero quedó segundo.

I: ¡Qué barbaridad! Me lo ha comentado tu padre y me ha enseñado varias fotos.

S3: Sí, a mí me ha hecho un montón de fotos, sobre todo, en la playa. Cuando nos quedamos hasta las ocho de la tarde, que se va el sol, me hace unas pedazo de fotos superchulas.

I: A tu padre también se le da muy bien.

S3: Sí.

I: Cada uno tiene su estilo. ¿Crees que has heredado esa afición fotográfica?

S3: Sí, puede ser.

I: Pero, ¿sacas algo diferente a las fotos? ¿Ves más

allá? ¿Haces que salga distinta a las demás?

S3: Sí.

I: ¿Qué te gusta más: colorear una fotocopia o hacer un dibujo libre?

S3: Yo prefiero hacer un dibujo libre.

I: ¿Por qué?

S3: Bueno, más que un dibujo, me gusta hacer ropa porque me gusta mucho diseñar. Y, entonces, pues me gusta más hacer un dibujo, más que colorear una propia foto, sino me gusta hacer un dibujo, aunque no sea de ropa, de otra cosa, me gusta más hacer el dibujo.

I: Pero, ¿haces patrones?

S3: Sí, y luego la coloreo. Y yo, es que todavía no he empezado a hacer ninguna, pero estoy empezando a hacer una falda. He hecho ropa para mis muñecas, sí que he hecho un montón, y bolsos también he hecho.

I: ¿Los haces en una libreta o en hojas sueltas?

S3: Yo tengo una libreta así, con modelos, y ya tú las haces.

I: Qué chulo. ¿Copias el patrón o le añades algo?

S3: Depende. Puedes jugar con la figura: hacerla más ancha, más pegada. Depende.

I: ¿A qué te gusta jugar?

S3: Jugar- jugar.

I: En general.

S3: Más que jugar, me gusta bailar.

I: Sí, es verdad. (El **S3** y la **I** ríen) Pero, respecto a los juegos...

S3: Fútbol y todo eso, ¿no?

I: Sí, o juegos de mesa. ¿Te gusta jugar a algo?

S3: A mí, el hockey y el fútbol.

I: Suelas jugar, ¿verdad?

S3: Sí.

I: ¿Juegas mucho?

S3: Depende. Si estoy con los amigos, suelo jugar mucho. Sola, no, suelo estar con el móvil.

I: ¿Te gusta jugar a videojuegos?

S3: No suelo jugar a videojuegos.

I: ¿Juegas con el móvil de tu padre a algún juego?

S3: Antes sí, ya no porque yo ya tengo mi móvil y, entonces, ya no...

I: ¿A cuáles jugabas con él?

S3: Pues jugaba a las damas, que las damas me gustan

mucho, a alguno de coches o algo así de unas bolas así que, si lo pones tres, explota o algo de eso.

I: Creo que sé cuál dices.

S3: Sí, yo lo tengo aquí en el móvil.

I: ¿Son los mismos a los que juegas ahora?

S3: Sí. Al de las bolas, sí que juego.

I: Hay algunos a los que sigues jugando, ¿verdad? ¿Cómo se llama?

S3: Este. (El **S3** enseña la pantalla del móvil a la **I**)

I: *Panda Pop*. ¿Y algún otro que recuerdes?

S3: A la escoba.

I: ¿Con él?

S3: Sí.

I: ¿Te refieres a una aplicación de móvil?

S3: Sí, el juego de cartas de la escoba, pero en la *tablet*.

I: Jugabas con él. ¿Ahora te lo has descargado también...?

S3: En mi *tablet*, porque se ve más grande y es mejor.

I: ¿Y algún otro?

S3: El *cinquillo* o de las diferencias, que me gustan mucho. Cuando siempre me voy de viaje, compro un libro de estos para hacer unos pasapalabras o cosas de esas.

I: ¿Las descargaba tu padre para ti o él también jugaba?

S3: No, me las descargaba yo en su móvil.

I: ¿Nunca ha jugado?

S3: Algunos, sí ha jugado.

I: ¿Solo o contigo?

S3: Conmigo ha jugado cuando estaba aburrida, pero solo no sé si habrá jugado.

I: ¿Sueles jugar también a videojuegos?

S3: ¿Tú dices de consolas y eso?

I: Sí.

S3: No.

I: ¿A ninguno?

S3: No tengo ni consolas... O tenía, antes... Yo tengo mi *Wii*, pero ahora, no sé, pero jugaba a los juegos de bailar, nada más.

I: ¿Ya no bailas con la *Wii*?

S3: Es que no sé lo que le ha pasado a la *Wii* que tenemos que hacerle una cosa y para que pueda meter los discos y, entonces, la estamos arreglando. Ya, hasta que se arregle.

I: ¿Hace mucho de eso?

S3: Sí.

I: ¿Qué hará: medio año, un año?

S3: No, dos años.

I: Hace tiempo.

S3: Tampoco es que tenga mucho tiempo.

I: Es verdad. Pero, ¿has jugado con alguna amiga a algún videojuego que te guste?

S3: Con Marta, con Diana³⁵. Con Diana he jugado, y tiene la *Play 3* o algo así, y hemos jugado al de baile. Y con Marta, a veces, jugaba o al de baile o al de *Mario Bros* o algo de eso.

I: En la *PlayStation* también hay un o de baile, ¿no?

S3: Creo que sí, no sé. Es que yo de esas cosas tampoco es que esté muy...

I: Te gusta el de baile, ¿y el de *Super Mario*?

S3: Me gusta, pero soy muy mala.

I: Es normal, hay que jugar mucho. Pero te gusta.

S3: Sí.

I: ¿Cuál te gusta más: el de baile o el de *Super Mario Bros*?

S3: El baile.

I: Quizá porque se te da mejor.

S3: También.

I: ¿Te gusta algún juego de mesa?

S3: Las *cartas*.

I: ¿Y juegas con la familia?

S3: Sí. Y todas las Navidades, jugamos al *bingo*.

I: Entonces, ¿te gusta más el *fútbol*, el *hockey* y las *cartas*...

S3: Sí.

I: ¿... que jugar a alguna aplicación de tu móvil?

S3: Me gusta jugar más con lo de verdad, sin cosas electrónicas ni nada.

I: ¿Sola o acompañada?

S3: A mí me gusta más acompañada porque te diviertes y eso.

I: ¿Crees que jugar a videojuegos te ayuda o te puede ayudar en algunas asignaturas? Me has dicho que no has jugado mucho.

S3: Yo creo que sí. Por ejemplo, el *cinquillo*, la *escoba*, te puede ayudar en las Matemáticas, porque tienes que sumar quince, y vas sumando, y yo creo que sí,

que te ayuda.

I: ¿Te has inspirado en algún videojuego, libro o serie de televisión para escribir las historias, personajes o situaciones que has creado?

S3: Sí, en una película.

I: Dime cuál.

S3: En la de *El mago de Oz*.

I: ¿Recuerdas ese momento, lo que pensaste?

S3: En la del perro, que era que le salían alas, algo de eso, me imaginaba un poco así *El mago de Oz*, el camino amarillo, con montañas y esas cosas.

I: ¿Utilizas mucho estos aparatos tecnológicos en casa?

S3: El móvil, sí.

I: ¿Todos los días? ¿Cuántas horas más o menos?

S3: ¡Yo qué sé!

I: Más o menos.

S3: ¿Al día?

I: Sí.

S3: Pues, la mitad del día.

I: ¿Sí?

S3: Es que también depende porque, si no hago nada, pues estoy todo el rato con el móvil, si no, pues lo uso mucho.

I: Y, ¿qué haces normalmente con el móvil?

S3: Pues estar con el *Instagram*, hablando por *WhatsApp*, borrando fotos del móvil porque tengo la eso lleno.

I: La memoria.

S3: La memoria llena, o jugar al juego ese del *Panda Pop*.

I: ¿Crees que los aparatos tecnológicos te ayudan a ser más creativa?

S3: Puede ser, pero, la verdad, es que no me he fijado en eso.

I: A tener más imaginación.

S3: Puede ser. O, no sé.

I: Dime algo más. Especifícame un poco más. ¿Por qué, en qué sentido, cuándo?

S3: Porque puedes buscar cosas en Internet y te puede ayudar a decir: "No, esto está ahí". Entonces, ya te ayuda a imaginarte cosas y puedes ser más creativa.

35 Se han modificado los nombres del alumnado para salvaguardar su identidad.

I: ¿Qué te gusta más: estar con tu familia o jugar a los videojuegos?

S3: Estar con mi familia.

I: ¿Y te gusta jugar con tu familia a videojuegos?

S3: Es que a mi familia no es que le gusten los videojuegos y eso, sino que no los entienden.

I: Pero, ¿alguna vez has jugado con tu familia a videojuegos?

S3: Sí, con mi primo.

I: Y, ¿qué tal?

S3: Bien.

I: ¿Y con tus padres?

S3: Con mi madre, sí. Y con mi padre, a veces. Pero...

I: ¿Te gusta jugar con ellos?

S3: No mucho, porque no entienden y, al final, es un lío.

I: ¿Tienes perfil en *Instagram*?

S3: Sí.

I: Tú sola.

S3: Sí.

I: No lo compartes con nadie. Y, cuando cuelgas algo en Internet, ¿intentas que sea distinto a lo que cuelgan los demás...?

S3: Sí.

I: ¿... o si ves una foto de alguien, cuelgas otra tuya igual?

S3: No, la verdad es que no, que no me fijo en otras fotos para... porque a mí me gusta ser original, no ser... no copiarme de las cosas.

I: ¿En qué eres diferente? ¿Qué consideras que haces diferente?

S3: Pues que... No sé. Si todas las personas se hacen una foto, yo qué sé, enseñando los pies, no sé qué, yo tampoco la voy a hacer porque todo el mundo la haga, sino que la hago, por ejemplo, enseñando mi mano, enseñando mi cara u otra cosa.

I: Muy bien. Y, ¿cuáles son las aplicaciones que más utilizas?

S3: El *Instagram* y el *WhatsApp*.

I: Y, ¿para qué las utilizas?

S3: El *Instagram*, para ver vídeos, para saber cómo hacer algunas cosas, para ver fotos y eso. Y el *WhatsApp*, para hablar con tus amigos, tu familia o algo.

I: ¿Te gustaría poder utilizar más el ordenador en el

cole?

S3: Sí.

I: ¿Por qué?

S3: Para desconectar un poco.

I: ¿Crees que aprenderías más o te distraerías más?

S3: Bueno, yo creo que se podría aprender. En mi caso, me distraería más, pero yo creo que se podría aprender.

I: ¿Por qué?

S3: Porque te puedes meter en sitios de cosas para aprender Matemáticas, Lengua u otras asignaturas.

I: ¿A qué te refieres con desconectar?

S3: Pues, para no estar todo el rato que si escribiendo, si estudiando. Estar un poco fuera de esas cosas.

I: ¿Crees que las actividades que se hacen en clase con el ordenador aumentan tu imaginación o son más de lo mismo? Es decir, ¿son las mismas que te mandarían en libreta y solo cambia el medio, de lápiz y papel a ordenador, o hacen que aumente tu imaginación?

S3: Pues, yo creo que aumenta, que te aumenta, porque ves más colores, ves cosas que te pueden ayudar a imaginar cosas y eso.

I: Pero, en el caso de un *PowerPoint*, ¿crees que puede aumentar tu imaginación, por ejemplo?

S3: Sí, porque puede... Yo qué sé, vas a escribir y dices: "¿Y si esta la quiero amarilla, no sé qué? Pues, te ayuda a imaginar cómo lo harías. "¡Busca!" Te ayuda a imaginar cosas para poder hacer mejor el trabajo.

I: Y, ¿qué actividades te gustaría hacer en clase con ordenador, *tablet* o móvil?

S3: Pues, Matemáticas y... y ya está.

I: ¿Qué piensas que cambiaría?

S3: Pues, no sé, para que te ayuden a... No sé, mmmm. A ver, espérate.

I: No te preocupes.

S3: Pues que te puede ayudar más. Por ejemplo, no sabes, yo qué sé, por decir, multiplicar, pues ayuda para ver, ¿cómo decirte esto?, no me sale la palabra, para ver vídeos, como te ayudan a trucos y a decirte cosas para saber multiplicar, o para saber sumar, o restar, o dividir, o lo que sea.

I: ¿Te gustaría trabajar con el móvil en clase?

S3: No.

I: ¿Por qué?

S3: Porque me distraería mucho.

I: ¿Aunque fueran actividades dirigidas?

S3: Bueno, si son actividades, sí.

I: Claro, dirigidas, decirte lo que tienes que hacer.

S3: Sí. Entonces, sí.

I: ¿Te gustaría que os dejasen llevar el móvil a clase?

S3: Sí.

I: ¿Y la *tablet*?

S3: Sí. Yo prefiero el móvil, porque la *tablet* puede ser más grande, entonces...

I: Sí. ¿Qué actividades te gustaría hacer en clase con el ordenador, *tablet* o móvil?

S3: Matemáticas y Lengua.

I: ¿Y de Lengua?

S3: Pues, para aprenderte mejor los verbos, o los adjetivos y todas esas cosas.

I: ¿Cómo te podrían ayudar esos dispositivos a aprender mejor?

S3: No sé, pues que, al buscar, pues te pueda ayudar. Tenga, no sé, es que con juegos, a lo mejor, te puede ayudar mejor.

I: ¿Crees que es importante que en clase se dedique tiempo al estudio de la imagen con ayuda del ordenador?

S3: Sí.

I: ¿Sabes a lo que me refiero? A lo que hicimos con el anuncio. ¿Crees que debería dedicarse un rato en clase a analizar la imagen en movimiento, el sonido y todo lo demás?

S3: Sí, pues aprendes más cosas, porque yo creo que la tecnología, pues, puede también ser importante, digamos, porque, a lo mejor, te quieres, yo qué sé, quieres ser una cosa y, ahora, esa cosa eso necesita que sepas ordenador y eso y, si en el colegio no te han enseñado esas cosas, no vas a saber cómo llevar, manejar el ordenador, los móviles y esas cosas. Aunque hoy en día se sepa todo, pero yo creo que yo creo que sí.

I: ¿Cuántas horas diarias o semanales?

S3: Pues, una clase, una clase cada día.

I: ¿Una sesión?

S3: Sí.

I: ¿Qué es lo que más te gusta de estos dispositivos?

S3: Los juegos, y el *WhatsApp* y esas cosas.

I: Sí, es lo que más te distrae. A ti no te gusta jugar mucho a videojuegos, pero sí te gustan las aplicaciones.

S3: Sí. De móvil y *tablet*, sí. Pero, lo que es videojuegos de consola y eso, no.

I: Pero, ¿juegas sola con el móvil y la *tablet*?

S3: Sí.

I: ¿Qué es lo que menos te gusta de estos dispositivos?

S3: Mmm. Pues, no sé, la verdad, lo que menos me gusta.

I: Te gusta todo, por lo que veo. Pero, dime algo que veas más negativo, lo que criticarías.

S3: Pues que algunas cosas, algunos juegos y eso, te pueden costar dinero, y no entiendo para qué tiene que costar dinero. Si hay algunos que son gratis y ya has pagado el móvil, ¿para qué tienes que pagar eso?

I: ¿Te han gustado las actividades que hemos hecho?

S3: Sí.

I: ¿Todas?

S3: Todas.

I: ¿Cambiarías alguna?

S3: No.

I: Esto es mi autoevaluación, para saber hacia dónde orientar todo este trabajo. ¿Alguna te ha resultado más aburrida?

S3: No, todas las que hemos hecho me han gustado.

Análisis narrativo S4

I: Después de que acabase la historia de los zombis, el colegio se arregla y...

S4: (El **S4** se muestra nervioso) El colegio se arregla. Entonces, Jake y Paul, dos alumnos del colegio... nuevos, que acaban de entrar... que uno quería irse de vacaciones, ¿no? Que habían cogido unas vacaciones para ir a Egipto, y su amigo quería ir con él y le dijo que sí a sus padres. Entonces, cuando estuvieron allí, encontraron como un periódico en el suelo diciendo que dos arqueólogos, ¿no?, iban a encontrar un tesoro en una pirámide, ¿no?, y los dos... y se atrevieron a ir a las pirámides. Después de un X tiempo, pues cuando exploraron casi todas las pirámides, pues encontraron una que todavía no la habían explorado y esa era la pirámide que había, que ahí estaba dentro el tesoro. Había... Dentro

de la pirámide había muchas trampas, ¿no?, para llegar al tesoro. Los dos arqueólogos, los dos niños se encontraron al arqueólogo, los dos arqueólogos, en huesos, a ver, como esqueletizados.

I: Sí.

S4: En un... En una... A ver, en un agujero, que se cayeron allí y les mataron con las trampas, ¿no? Después de pasar muchas trampas y de todo, ¿no?, pues llegaron al fin a la cámara del tesoro. Ahí se encontraron el tesoro y, cuando llegaron a sus casas, pues ahí ya se estaban imaginando todas las cosas que podían hacer con el tesoro, y lo repartieron por la mitad, y todo el mundo... y los dos se fueron para su parte. Ya está.

I: Ok. ¿Por qué estos colores: verde, azul, naranja, amarillo...?

S4: El naranja, pues el color así, del colegio. El verde, que estaban en el parque para quedar, ¿no?, y estaban diciendo lo de las vacaciones, ¿no? Y aquí, el amarillo del color de la arena de Egipto.

I: El naranja, ¿por qué del cole?

S4: Porque se me ocurrió, dentro. (El S4 ríe)

I: ¿Relacionas el naranja con el cole?

S4: No.

I: Bueno, dime.

S4: Dentro de la pirámide, pues las paredes como eran de esmeralda, ¿no?, y estaban así, llenas de trampas. Y el azul, pues el color de por dentro de la casa.

I: Vale, y, ¿por qué el niño con camiseta rosa? El rojo te gusta. ¿Te gusta también el color rosa?

S4: El rosa, que no tenía más colores en la casa de mi abuela y cogí ese. (El S4 ríe)

I: Pero, ¿crees que es un color de niña, de niño o de los dos?

S: De los dos.

I: Vale, ¿por qué?

S4: Porque da igual que si, por ejemplo, a ti te gusta, por ejemplo, el morado o el rosa, no tiene que ver que tú seas, por ejemplo, que tú quieras ser niña. Ahora, a una niña le gusta el azul o el verde, no tiene por qué que quiera ser un niño.

I: Vale, perfecto.

Análisis narrativo S5

S5: Pues de que yo vi... A ver, fui una vez al centro con mi tía y, entonces, pues había de estos de *The Walking Dead* y de series y, entonces, pues a mí me daban miedo, y yo: "Tita, venga, vamos para adelante, vamos para adelante, no sé qué". Entonces, yo iba mirando para atrás a ver si venían los zombis y, de repente, me di la vuelta y me encontré un zombi aquí, y empecé a chillar por el centro y, desde allí, ya los odio, no puedo ver una serie de zombis. Bueno, *The Walking Dead* la veo, pero asustada, con la almohada.

I: Tus compañeros se inspiraron precisamente en *The Walking Dead*. Señala el inicio, el principio; el nudo, donde se complica la historia; y el desenlace, cuando todo se soluciona. ¿De dónde partirías? Léeme el inicio.

S5: Pues, el inicio, aquí: "Era una niña que soñaba con ir al paraíso de los libros".

I: Vale, hasta ahí pondrías el inicio, ¿no?

S5: Sí.

I: Léeme el nudo.

S5: Y el nudo, que: "Un día, Martina se despertó y vio que toda la casa estaba destrozada, y se lo contó al hombre, y se enfadó, pero hablaron y, después, se reconciliaron".

I: Muy bien. Y el desenlace, esto. ¿Te has inspirado en algo para escribir esta historia? Videojuegos, libros, películas...

S5: No, fue sobre la marcha. Me puse a hacerlo, y ya, pues se me vinieron cosas a la cabeza y yo las fui poniendo.

I: ¿Sueles jugar a algún videojuego o te gusta algún libro?

S5: Libros de aventuras, pero últimamente no me estoy leyendo mucho. Y videojuegos, a veces.

I: ¿Hay algún autor o autora que te guste más?

S5: Agatha Christie.

I: Y, ¿qué videojuegos te gustan?

S5: No sé. Como el *Mario Bros*, o algo de eso.

I: ¿Tienes la *Wii*?

S5: Sí.

I: ¿Porque te gusta *Mario Bros*?

S5: No sé, porque me divierte.

I: Vale. ¿Tienes en casa libros de Agatha Christie?

S5: Es que yo tengo muchos libros porque a mi madre

le gustaba también mucho, y yo tengo muchos libros. Pues, yo me pongo a verlos y a leérmelos. Me gustan mucho.

I: A vuestra edad, también leía Agatha Christie. Tu historia trata de un señor mayor y una señora. ¿La señora aparece en la historia de Carla?

S5: No, pero yo como que lo interpreté un poco

I: ¿Qué interpretaste?

S5: Pues, por ejemplo, de que él, el hombre mayor, el señor mayor, hizo la... esa casa de los libros con una mujer. Entonces, pues yo ya puse que era la señora.

I: Perfecto. ¿Son pareja, se supone? Pregunto.

S5: Sí.

I: ¿Cuál es su historia? ¿Habían estado casados? ¿Por qué no se ha nombrado hasta este momento?

S5: Es que ahí no está puesta pero, yo qué sé, yo en mi imaginación pues puse como que se casaron y decidieron hacerse una casa de los libros, y pues...

I: Vale. ¿Has puesto la exhibición de magia y los aviones simplemente porque estaba en los dados?

S5: No sé, se me ocurrió porque se me vino a la cabeza y, pues, fui poniéndolo así para que quedara bien.

I: Vale.

Entrevista a S1 y S4

I: Empezamos con Ignacio y luego respondes tú, César. Ignacio, ¿te gusta leer libros con imágenes?

S1: Sí.

I: Y, ¿los lees normalmente?

S1: Sí. Más o menos, sí.

I: ¿Cuáles has leído?

S1: Libros de fútbol, novelas, en el colegio.

I: Pero, ¿tenían más imágenes que texto?

S1: No, más textos que imágenes. Imágenes, alguna que otra espontánea.

I: Y, ¿te gustan los libros con más imágenes que texto? ¿Tienes alguno así?

S1: No. Es mejor que tengan más texto, pero las imágenes también son importantes porque, así, ves la escena, pero el texto te dice lo que es de la escena, y me gusta más con más texto.

I: Y, ¿sueles comentar esas imágenes con alguien?

S1: Poco.

I: En caso de hacerlo, ¿con quién?

S1: En el colegio, con los amigos.

I: ¿Y en familia?

S1: No.

I: Vale. A ti, César, ¿te gusta leer libros con imágenes?

S4: Sí.

I: ¿Tienes alguno?

S4: Los de *Julio Verne*.

I: Vale. ¿Tienen más imágenes que texto o más texto que imágenes?

S4: Más texto que imágenes.

I: ¿Son los únicos que recuerdas?

S4: Sí.

I: Relájate, por favor. Y, ¿te gusta comentarlos con alguien?

S4: La verdad es que no.

I: ¿Alguna vez los has comentado con alguien?

S4: No.

I: Ignacio, ¿te gusta hacer fotos?

S1: Sí, y mucho.

I: ¿Con cámara o con el móvil?

S1: Con el móvil.

I: ¿De qué o de quién te gusta hacer fotos?

S1: De paisajes, de mi familia, cuando me voy de viaje...

I: ¿Y te gusta más colorear una fotocopia o hacer un dibujo libre?

S1: Un dibujo libre.

I: ¿Por qué?

S1: Porque expresas lo que tú quieras. En una fotocopia, es lo que diga la fotocopia, y en el dibujo libre, haces lo que tú quieras. Y es más difícil, pero también te diviertes más.

I: Vale. César, ¿te gusta hacer fotos?

S4: Sí. Por ejemplo, con paisajes, personas famosas, cuando me voy de viaje...

I: ¿Tienes cámara propia o las haces con el móvil?

S4: No, yo con mi móvil.

I: Y, ¿qué te gusta más: colorear una fotocopia o hacer un dibujo libre?

S4: Yo, hacer un dibujo libre.

I: ¿Por qué?

S4: Porque, a mí, hacer la fotocopia, a mí no me gusta, y hacer, por ejemplo, un dibujo libre, me cuesta más, pero me divierto más que... A ver, por ejemplo, cuando estoy viendo, por ejemplo, un programa mío, por ejemplo, de dibujitos o así, pues me gusta dibujar ese personaje y lo dibujo.

I: Vale, perfecto. César, dime, ¿a qué te gusta jugar?

S4: Al fútbol, deporte.

I: En la calle, ¿o te gusta más jugar con la videoconsola o ver la televisión?

S4: Bueno, hay... La videoconsola, un poco más y, vamos... Todo igualado.

I: Por ejemplo, me has dicho que te gusta más el fútbol, ¿no?

S4: Sí.

I: ¿Te gusta algún otro juego?

S4: También, por ejemplo, el escondite, el pillar-pilla... Algo así.

I: ¿Y algún juego de mesa?

S4: También: *El uno*. *El uno* también me gusta.

I: Está muy chulo. ¿También juegas a videojuegos?

S4: Sí, un montón.

I: ¿A cuál?

S4: Al *GTA*, *FIFA 17*. Para el móvil, el *Clash Royale*, el *Clash of Clans*. También, para la *Play*, el *Rock Slide*. Y también el juego de *Dragon Ball*.

I: Que tenía su serie, ¿no?

S4: Sí.

I: Que veías por...

S4: Por el *Anime* del *Google*.

I: ¿Te gusta más jugar con ordenador y videoconsola o sin aparatos electrónicos? Es decir, ¿prefieres los videojuegos o los juegos tradicionales?

S4: Yo, a los videojuegos, las videoconsolas.

I: Te gustan más, ¿no? Y, ¿prefieres jugar solo o acompañado?

S4: Acompañado y solo porque, a veces, por ejemplo, yo quiero conseguir, por ejemplo, en un juego, dinero y de todo, pues juego yo solo y, con compañía, pues me divierto más también.

I: Entonces, ¿te gusta de las dos maneras?

S4: Sí.

I: ¿No hay ninguna que te guste más que otra?

S4: No, las dos me gustan igual.

I: Vale. ¿Crees que jugar a estos videojuegos te puede ayudar a hacer alguna actividad en el cole?

S4: Algunos, sí; otros, no. Otros, por ejemplo, son de jugando libre y algo así, que tú matas gente de todo.

I: Ese, no. ¿Cuáles te pueden ayudar y cómo te ayudan?

S4: Los de los juegos didácticos éstos. También, el acertijo o algo así.

I: Sí. ¿Tienes juegos de ese tipo?

S4: Mi padre, como... Mi padre tiene uno y me pongo a jugar con él.

I: Pero, ¿te gustan más los otros?

S4: Sí. (El S4 ríe)

I: Te pueden ayudar porque...

S4: Pienso más.

I: Ahí va, muy bien. ¿Te has inspirado en algún videojuego, algún libro o alguna serie de televisión para crear las historias que te mandé?

S4: Por ejemplo, *Dragon Ball*. Como es de aventuras, pues me inspiré un poco de eso.

I: ¿Cuál de ellos? ¿Cuándo?

S4: El del cómic, por ejemplo...

I: Sí.

S4: ... la primera temporada de *Dragon Ball* pues era así, de aventuras, de irse a buscar una esfera. Así, pues me he inspirado en eso.

I: Vale, muy bien. Dime, Ignacio, ¿a qué te gusta jugar?

S1: A mí, a todo: deporte, por ejemplo, fútbol, irme con las bicis, o hockey, tipo ese juego. También me gusta jugar a los clásicos, como el escondite o el pillar-pilla, y también los videojuegos.

I: ¿Qué tipo de videojuegos?

S1: *FIFA*, *Rock Slide*, el *GTA*... Muchos más.

I: ¿Y algún juego de mesa?

S1: Bueno, me gustan mucho, pero no puedo jugar porque mi familia nunca juega conmigo.

I: ¿Te gusta más jugar con ordenador o videoconsola, o sin ellos?

S1: Prefiero más sin videoconsola.

I: ¿Prefieres los juegos tradicionales?

S1: Sí, yo prefiero ir al parque y jugar al fútbol con mis amigos que quedarme jugando en mi casa.

I: Y eso que eres bueno porque pasas horas jugando a videojuegos.

S1: Sí.

I: ¿Cuál es el videojuego que más te gusta?

S1: El *FIFA*.

I: ¿Te gusta jugar solo o en compañía?

S1: En compañía siempre.

I: ¿Es mejor?

S1: Sí, te diviertes mucho más.

I: ¿Crees que jugar a videojuegos te ayuda en el colegio en el desarrollo de alguna asignatura?

S1: Sí, porque, por ejemplo, hay juegos que están en inglés y tienes que saber inglés para saber jugar y, encima, en ese juego aprendes inglés, por ejemplo. O en el *FIFA*, aprendes de fútbol. Y también aprendes en los videojuegos a cooperar con tus amigos.

I: ¿Y te has inspirado en algún videojuego, libro o serie de televisión para hacer tus historias?

S1: No.

I: ¿Tampoco en la historia colectiva?

S1: Se puede decir que te inspiras un poco en *The Walking Dead*, pero... porque es de zombis, pero...

I: ¿Utilizas mucho los aparatos tecnológicos: ordenador, videoconsola... en casa?

S1: Sí.

I: ¿Todos los días?

S1: Sí. Si no estoy fuera de mi casa y si no estoy muy atareado, sí, pero casi todos los días.

I: ¿Y crees que te ayudan a tener más imaginación, a ser más creativo?

S1: Yo creo que sí.

I: ¿Por qué?

S1: Porque te abre la mente, te puedes relajar, también puedes... por ejemplo, en *YouTube*, ver algo e inspirarte, y cosas de esas.

I: ¿Qué te gusta más: estar con tu familia o jugar a la *Play*?

S1: Con mi familia.

I: ¿Jugar a la *Play* o al ordenador?

S1: Sí, con mi familia.

I: ¿Y te gusta jugar con tu familia a la *Play*? Es decir, todos juntos: tu familia y *Play*.

S1: Me gustaría.

I: Pero no lo haces.

S1: No.

I: ¿Por qué?

S1: Porque no quieren.

I: No quieren.

S1: Sí.

I: No les gustan mucho los videojuegos.

S1: Bueno, a mis tíos, sí y, a mis primos, también, pero lo que es...

I: A tus padres.

S1: A mis padres, no.

I: Vale. César, ¿utilizas mucho aparatos tecnológicos: ordenador, videoconsola... en casa?

S1: Sí.

I: ¿Todos los días?

S1: Sí, pero cuando, por ejemplo, estoy de vacaciones y todas las cosas, cuando me fui a la casa rural pues, como allí había una piscina, pues estaba todo el día en la piscina, porque estar todo el rato viciado ahí en la casa, pues es un dinero perdido.

I: ¿Estáis muchas horas jugando delante de la tele o del ordenador? ¿Ignacio?

S1: Dos-tres.

I: ¿César?

S4: Yo, cuando mi hermano se vicia un montón, ocho horas. (El **S4** sonríe)

I: ¿Ocho horas? Pero descansando, claro. Comes y vuelves a jugar.

S4: Claro.

I: Toda la mañana hasta la hora de la comida y, luego, sigues.

S4: Hasta que mi padre dice: "Estáis todo viciados. Ahora mismo apagadla". (El **S4** ríe)

I: Es normal.

S1: Cuando no hay nada que hacer en la casa, es que...

I: ¿Crees que te ayudan a ser más creativo, a tener más imaginación?

S4: Sí, hay juegos que me ayudan, por ejemplo, a inspirarme más en los dibujos y cosas así.

I: ¿Qué te gusta más: estar con tu familia o jugar a videojuegos?

S4: Estar con mi familia.

I: Claro que, en realidad, dices que juegas con tu hermano.

S4: Sí. A veces, mi hermana, cuando se pone a llorar, pues le pongo el mando y mete goles en *FIFA* y todo. Aprieta todos los botones.

I: Y, ¿te gusta jugar con tu familia a la *Play*?

S4: Sí.

I: ¿También juegas con tus padres?

S4: No, porque no quieren.

I: No son tan dados a videojuegos.

S4: No, ellos con el *WhatsApp*.

I: ¿Tienes perfil en *Instagram*?

- S4:** Sí.
- I:** ¿Y lo compartes con alguien?
- S4:** No.
- I:** Es decir, es tuyo solamente, no de tus padres.
- S4:** Sí.
- I:** Y, cuando cuelgas algo en Internet, ¿intentas que sea diferente o igual?
- S4:** A ver, diferente.
- I:** ¿En qué?
- S4:** Ahora, por ejemplo, ahora mi amigo se hace una foto, por ejemplo, con un famoso, pues yo intento, pues yo me la hago con otro famoso.
- I:** Pero, al fin y al cabo, es lo mismo.
- S4:** Sí. (El **S4** ríe) Más o menos un *youtuber*.
- I:** ¿Os copiáis de los demás para colgar cosas, o no necesariamente?
- S4:** Bueno, no, no necesariamente.
- I:** Ignacio, ¿tienes perfil en *Instagram*?
- S1:** Sí, pero no lo uso apenas.
- I:** ¿Y lo compartes con alguien?
- S1:** No. Está en privado, pero no lo comparto con nadie.
- I:** No es de tus padres.
- S1:** No.
- I:** Es tuyo. Y, cuando cuelgas algo en Internet, ¿procuras que sea diferente?
- S1:** Más o menos. Cuando he subido algún vídeo para *YouTube*, yo subo videojuegos, que es lo más destacado en *YouTube*, pero intento subir videojuegos que no sean muy famosos y que sean buenos para que la gente vea y se enganche y siga viendo.
- S4:** Como *Rock Slide*.
- S1:** O yo he llegado a tener videos con muchas visualizaciones, no por editar bien o ser bueno, porque son juegos que no son comunes.
- I:** ¿Cuáles son las aplicaciones que más utilizas normalmente?
- S1:** *YouTube* para ver resultados de fútbol, los videojuegos, *Google*.
- I:** ¿Para qué utilizas *YouTube*?
- S1:** Para ver vídeos.
- I:** ¿Y *Google*?
- S1:** *Google*, para buscar cosas.
- I:** ¿Alguna más?
- S1:** Hay muchas aplicaciones, pero...
- I:** Las que más utilices.
- S1:** El correo, pero muy de vez en cuando. Sí.
- I:** ¿Ya está?
- S1:** Ya está.
- I:** *Instagram*, *Facebook*...
- S4:** *Twitter*. (El **S4** ríe)
- I:** *Twitter* tampoco. Son las más comunes.
- S1:** Tampoco.
- I:** Y tampoco otras descargadas de clase.
- S1:** No.
- I:** César, ¿cuáles son las aplicaciones que más utilizas?
- S4:** *YouTube*, *Google*, también hay juegos (El **S4** ríe), también un poco de música así, el *WhatsApp*, y ya está. El *Instagram*.
- I:** ¿Y la música?
- S4:** La música, por ejemplo, para relajarnos o algo.
- I:** ¿Qué aplicación?
- S4:** Yo, ahí me pone... Es que, cuando me compré el móvil, cuando me lo dieron, ¿no?, me apareció ya ahí la aplicación de la música. No sé cual es.
- S1:** ¡Ah! Esa es la de *Google Music*, a lo mejor, que hay una que hace...
- I:** Entonces, para relajarte escuchando música. La de *YouTube*, para los vídeos. Y...
- S4:** También videojuegos, el *WhatsApp* para...
- I:** Para comunicarte.
- S4:** El correo también lo utilizo a veces. El *Instagram* también.
- I:** Vale. ¿Y te gustaría poder utilizar más el ordenador en el cole?
- S4:** Sí.
- I:** ¿Por qué?
- S4:** Para hacer juegos, así, para aprender, para pensar... Cosas así.
- I:** ¿Crees que aprenderías más o que te distraerías más?
- S4:** Bueno, igual, me distraería y también aprendería más.
- I:** ¿Cuál de las dos cosas crees que ocurriría más: que te distrajeses o que aprendieses? Sinceramente.
- S4:** Que me distrajese.
- I:** ¿Crees que te distraerías más, aunque estuviera bien planificada la actividad?
- S4:** Sí.
- I:** ¿Por qué?

S4: Es que, a ver, es que yo me enrolló en los juegos, que yo me vicio. Cuando, por ejemplo, el *Pasapalabra* de eso, pues está chulo también, aprendes y eso, pero te vicias ahí en ese juego.

I: ¿Y si no fuera un juego?

S4: Si no fuera un juego, pues... A mí me distrae, que... A ver...

I: Di lo que pienses, la verdad.

S4: A ver, cuando yo juego a eso, pues yo me distraigo, también aprendo y todo, pero que...

I: Sí, que te distraerías más.

S4: Sí.

I: Ignacio, ¿te gustaría poder utilizar más el ordenador en clase?

S1: Sí, y mucho más. (El **S1** ríe)

I: ¿Por qué?

S1: Porque, por ejemplo, el típico problema de: "¡No veo la pizarra! ¡No veo la pizarra!" Tienes un ordenador y el profesor pone ahí lo que sea, y tú lo ves en tu ordenador, y sirve como pizarra para hacer actividades. Por ejemplo, que quieres... que estás viendo el tema de las flores, te vas a *Google*, o a *YouTube*, o a algún lugar, y buscas "flor no sé qué". Además, te dejarían hacer trabajos en clase y cosas de esas útiles.

I: ¿Crees que aprenderías más o que te distraerías más?

S1: Aprender más.

I: ¿Por qué?

S1: Por eso mismo, porque ordenador ya tengo en mi casa. En mi casa ya me distraigo; en el cole, no.

I: ¿Crees que las actividades que se hacen en clase con ordenador aumentan tu imaginación o son más de lo mismo: mecánicas, repetitivas?

S1: A mí... Yo creo que son... que aumentan la imaginación porque, al tener un dispositivo móvil, electrónico...

I: Sí.

S1: ... te ayuda, te diviertes un poco más, es un poco más divertido, y lo que ayuda es que te concentres más, porque no es lo mismo hacer una actividad con libreta que hacerla en ordenador.

I: ¿Qué actividades te gustaría hacer en clase con ordenador, *tablet* o móvil?

S1: Por ejemplo, una de Matemáticas: Te salen el

profesor o la profesora en su casa, hace cuentas y, después, te las pasa por correo o algo así, y tú, en la clase, las haces en vez de hacer actividades en libreta. O un examen a ordenador, ahora sí, tendría que tener bloqueado el Internet para que no lo busquen ni nada de eso, pero...

I: ¿Te gustaría hacer ese tipo de actividades?

S1: Sí.

I: César, ¿crees que las actividades que se hacen con ordenador en clase ayudan a aumentar la imaginación o son mecánicas, repetitivas, como las que se hacen en la libreta?

S4: La verdad que aumentan más la imaginación porque, por ejemplo, ahora... A ver, aumenta...

I: No te preocupes.

S4: Me he quedado bloqueado otra vez (El **S4** ríe)

I: ¿Por qué aumentan la imaginación? No te pongas nervioso, tranquilo.

S4: Por ejemplo, tú ahora aumentas... Por ejemplo, ahora el profesor o la profesora te manda cuentas o lo que sea, y tú ya... tú ya puedes ampliar más eso.

I: Vale. ¿Qué actividades te gustaría hacer en clase con el ordenador, con la *tablet* o con el móvil?

S4: El *Pasapalabra*, por ejemplo. (El **S4** ríe) Algo así de Matemáticas, también de Lengua un poco.

I: Pero, ¿qué de Lengua y qué de Matemáticas?

S4: Matemáticas, por ejemplo, sumas, restas, multiplicaciones y divisiones, y todas las cosas.

I: ¿Lo mismo por ordenador?

S4: Sí, pero por ordenador.

I: Te gustaría hacer por ordenador lo mismo que te mandan normalmente.

S4: Sí.

I: ¿Crees que es importante que en clase se dedique un rato a estudiar la imagen con ayuda del ordenador?

S4: Sí, porque aprendería también más tecnología y las cosas, también aprendería más el medio ambiente, algo así, pero más con ordenador, que tú no vayas a algún sitio y tú lo veas.

I: No entiendo lo que me quieres decir. Lo siento.

S4: Por ejemplo, que tú vas, por ejemplo, a un sitio... Por ejemplo, ahora tú te vas, por ejemplo, a... a ver una flor que solo crece en un tal sitio, ¿no?,

entonces, en el ordenador, tú ya lo puedes ver y tú puedes aprender ahí de, por ejemplo, de *Wikipedia* y algo así.

I: ¿Y aprender el significado de la imagen, como en un anuncio publicitario, te parece importante para estudiarlo en el cole?

S4: Sí, porque pueden tener, por ejemplo, un anuncio nuevo que tú no lo entiendes pues, a lo mejor, si tú lo estudias, ahí pues lo puedes entender mejor de lo que quiere tratar ese producto.

I: ¿Cuántas horas diarias crees que debería dedicarse a hacer esto? Al día o semanales.

S4: Una hora.

I: Una hora al día, ¿no?, es decir, ¿como una asignatura?

S4: Sí.

I: Ignacio, ¿crees que es importante que en clase se dedique tiempo al estudio de la imagen con el ordenador?

S1: Yo creo que sí porque las cosas que no comprendemos, se analizan y ya las comprendes y, aparte, si tú después aprendes más porque, al analizar las cosas, comprendes cosas de la vida cotidiana.

I: Y, ¿cuánto tiempo crees que debería dedicarse a esto?

S1: Dos horas semanales, tres horas semanales. Y quiero añadir una cosa a la pregunta de antes: que creo que los ordenadores estarían bien porque los ordenadores son casi el futuro, por no decir que ya son. Es que son muy importantes y hay que saber. Yo, por ejemplo, estoy aprendiendo videojuegos, y es que el saber crear videojuegos ganas más que... el doble que el cine y la música juntos, y lo que es tecnología es el futuro.

I: ¿Qué te gusta más de los dispositivos electrónicos?

S1: Que son más fácil de usar que los clásicos y que, además, que tienen distintos tipos de herramientas y cosas que te ayudan y te dan más información, y es más fácil porque buscar, yo qué sé, un tipo de árbol en un libro, tienes que ver una pechá de libros, meter de libro por dentro, leértelo entero, hasta encontrar eso. En *Google*, lo buscas y ya te sale el tipo de árbol, y tiene distintas versiones, más cosas.

I: ¿Y qué es lo que menos te gusta de los dispositivos?

S1: Pues que tiene cosas peligrosas porque, por ejemplo, por *Google* te puede entrar un virus asesino en un caso. También te puedes enganchar y tener adicción, que es peligroso y que hace daño. Por ejemplo, tú te tiras con unos auriculares a todo volumen y dañas tus oídos, y si te tiras mucho tiempo con un dispositivo pequeño viéndolo, dañas tu vista. Y cosas de esas.

I: Muy bien. César, ¿qué es lo que más te gusta de estos dispositivos?

S4: Pues que puedes aprender más porque puedes buscar, por ejemplo, una flor que tú no sabes, y puedes verlo, por ejemplo, en *Google* o en *Wikipedia*, y aprendes. Y también te pueden divertir algunos juegos y de todo.

I: ¿Y lo que menos te gusta?

S4: Pues te puede, por ejemplo, ahora te puede entrar virus y el móvil se te estropea, o algo así. También hay un hombre... Por ejemplo, este es un juego y hay un hombre detrás de esa cámara, y él ya te está viendo todo, y es capaz de verte en la calle y secuestrarte.

I: ¿Te han gustado las actividades que has hecho? Porque tú entraste cuando habíamos empezado.

S4: Sí.

I: ¿Cambiarías algo?

S4: No.

I: ¿Y a ti, Ignacio?

S1: Sí, y no cambiaría nada.

I: ¿Qué es lo que más te ha gustado de lo que hemos hecho?

S1: La historia colectiva.

Entrevista a S2 y S5

I: ¿Te gusta leer libros con imágenes?

S2: Sí.

I: ¿Tienes muchos en casa?

S2: Sí, bastantes.

I: ¿O tienes libros con más texto que imágenes?

S2: Depende, porque tengo, digamos, mi estantería la tengo como partida en dos, porque tengo una parte que tiene muchos dibujos y otra que tiene ya menos. Digamos, como una parte de cuando yo era más pequeña, y otra de cuando ya me voy

haciendo como más mayor.

I: ¿Y vuelves a abrir los libros de cuando eras pequeña de vez en cuando?

S2: Sí.

I: ¿Alguno era tu preferido?

S2: Sí, uno que... que ponía... a ver, ponía: "Cien... Trescientos cincuenta cuentos para niñas", y tenía un montón de cuentos.

I: ¿Y de dibujos?

S2: Sí, ese es de dibujos, y el normal, tengo dos que me gustan mucho: el de *Harry Potter*, que voy por el primero, y uno de *Stilton*, que se llama *Una noche en París* o algo de eso.

I: ¿Tienen dibujos?

S2: El de *Harry Potter* no tiene dibujos, no. El otro, sí tiene más, tiene unos cuantos.

I: ¿Son de intriga, como los de Agatha Christie?

S2: Sí, más o menos.

I: ¿Y el otro?

S2: El otro, es más de magia, así.

I: ¿Cuál te gusta más?

S2: El de *Harry Potter*.

I: ¿Por qué?

S2: No sé, porque, seño, es como que te deja la intriga y después te lo cuenta todo, pero te vuelve a dejar la intriga y te engancha. Y, también, que a mí me gusta mucho la magia.

I: ¿Comentas los libros con alguien: con tu hermana, con tus padres..., tanto los antiguos como los nuevos?

S2: Los antiguos, con mi hermana, porque es la que los va leyendo ahora y, los nuevos, con mis amigas porque, ahora que estoy en un campamento de verano, tengo a tres o cuatro amigas que les gusta también mucho *Harry Potter*.

I: ¡Qué bien, qué suerte! Voy contigo Eugenia. ¿Te gusta leer libros con imágenes...?

S5: Sí.

I: ¿... o con más texto que imágenes?

S5: Me gusta más con imágenes, no sé, porque es como te cuentan la historia, pero con imágenes, y hay mucho más.

I: ¿Y lees algunos con imágenes o prefieres los de texto?

S5: Ya me voy a los de texto, pero antes leía más *Bambi*

y todo eso. Me gustaba mucho *Bambi* y, pues, yo tengo muchos libros, pero de *Bambi*. Y, siempre, hay veces que me los leo y, como son de imágenes, pues me gustan mucho. De texto, ahora mismo, pues me leo *Zapatillas Rojas*, que son cinco niñas, pues, que una se va y quieren tener algo en común, y tienen unas zapatillas. A mí me gustan mucho esas cosas.

I: No lo he escuchado.

S5: Pues está muy chulo, y tengo todos los libros.

I: ¿De qué va?

S5: *Zapatillas Rojas* es como de... Son cinco y, ahora, se tienen que separar y, entonces, pues les regalan a una las zapatillas rojas y ya, pues todas se quieren copiar y, pues se hacen como un club.

I: Qué gracioso. ¿Comentas con alguien esos libros?

S5: Sí, hay veces que con mi hermana me pongo a contárselos y ella, pues me escucha.

I: Claro, y también te comenta.

S5: Sí.

I: ¿Te gusta hacer fotos?

S5: A los demás, sí, pero, a mí, no.

I: A ti misma, no.

S5: No.

I: ¿A paisajes y objetos, o solo a personas?

S5: Sí. No, a paisajes también me gusta hacerlos.

I: ¿Haces normalmente?

S5: Normalmente, sí. Cuando voy con mi tía y todo eso, como me lleva al Calvario, por ejemplo, se ven las vistas y todo eso, y yo, pues le hago fotos.

I: ¿Con el móvil o con la cámara?

S5: Con el móvil, pero tengo cámara también.

I: ¿Tienes cámara?

S5: Sí.

I: ¿Tuya o de tus padres?

S5: De todos, de la casa.

I: ¿Hay aficionados a la fotografía en tu familia?

S5: Mi hermana, le gusta mucho.

I: ¿Hace fotos normalmente o ha hecho algún curso?

S5: No ha hecho ningún curso, pero le gusta hacerlas. Y a mí me gustan mucho sus fotos y todo eso.

I: ¿Las comentáis o te orienta sobre cómo hacerlas?

S5: No, las solemos comentar y ella también me enseña un poco cómo ella cree que quedan mejor, cómo le gustan más a ella y, pues me va inspirando.

I: ¿Qué te gusta más: colorear una fotocopia o hacer un dibujo libre?

S5: Colorear una fotocopia.

I: ¿Por qué?

S5: No sé, porque me gusta más colorear que... Por ejemplo, si tengo que dibujar algo, tiene que ser que yo lo vea porque, si no, yo es que no puedo.

I: Con la imaginación, no.

S5: No.

I: Tienes que tener algo delante para copiarte.

S5: Sí. Y colorear, no sé. Me gusta mucho colorear y mezclar colores y todo eso.

I: ¿Hay algunos colores que te gusten o inspiren más que otros, que utilices para distintas cosas?

S5: No. Hay colores que sí, que los uso mucho porque, no sé, me parece que quedan muy bien. Por ejemplo, el rosa y el azul, y el morado, y el amarillo y eso también me gustan mucho.

I: Porque combinan bien entre ellos, quieres decir.

S5: Sí.

I: Vale. ¿Te gusta hacer fotos?

S2: Mucho, me encanta, me encanta.

I: ¿Cuándo?

S2: Pues, señor, por ejemplo, cuando voy de viaje, mi padre siempre se lleva su cámara y siempre se la pido cuando veo algún paisaje o algo.

I: ¿Hay alguien aficionado a la fotografía en tu familia?

S2: Mi padre. Mi padre, le encanta hacer fotos y siempre tienen que salir perfectas, si no, tiene que repetirlas.

I: Y, ¿de qué o de quién te gusta hacer fotos?

S2: A mí, pues hombre, de mí, depende, porque hay días que salgo peor, otros que salgo mejor. Depende.

I: Pero, ¿con la cámara o con el móvil?

S2: De mí, mejor me gusta que no sea de cerca, que sea de lejos, con la cámara porque salen mejor.

I: Entonces, ¿te las hace otra persona...?

S2: Sí.

I: ¿... o pones el automático?

S2: Depende.

I: ¿Lo has probado de las dos maneras?

S2: Sí. Y también me gusta mucho hacerle fotos a mis padres, porque nos fuimos a Londres una vez y me

pidieron que hiciese una foto, y me gustó mucho cómo quedaba. Y también me gusta hacerle a los paisajes.

I: No has recibido formación, pero tu padre te orienta.

S2: Sí, me va diciendo: "Ponte así" o "Ponla así para que quede mejor". Sí, más o menos.

I: En iluminación y en todo.

S2: Sí.

I: ¿Qué te gusta más: colorear una fotocopia o hacer un dibujo libre?

S2: Depende de lo que sea porque, por ejemplo, tú me dices: "Dibuja una persona", y yo necesito una foto o algo para que yo pueda dibujarla. Pero, por ejemplo, tú me dices: "Dibuja una flor", y yo te la puedo dibujar sin mirar algo, no tengo por qué mirarlo.

I: Vale. Os referís al miedo a enfrentaros a algo que no sale bien en la cabeza, entonces, no podéis reproducirlo en condiciones.

S2 y S5: Sí.

S2: Señor, imagínate a *Winnie de Pooh*, pues yo necesito una foto para verlo porque, a lo mejor, yo lo tengo en mi cabeza pero, después, no me sale bien.

I: Claro.

S5: Igual que a mí.

I: Vale. Os he preguntado a las dos sobre las fotos.

S2 y S5: Sí.

I: Por tanto, empiezo contigo de nuevo. ¿A qué te gusta jugar normalmente?

S2: Hombre, pues me gusta jugar o a la *Wii* o salirme a la calle a jugar al parque.

I: ¿Qué es lo que más te gusta de las dos cosas?

S2: El parque.

I: ¿Por qué?

S2: Porque estoy con los amigos y me divierto más. En mi casa, como que si me pongo a jugar a la *Wii*, a ver, me divierto, pero no estoy tan reunida, no me lo paso tan bien. En el parque, como que tengo a gente y me lo paso muy bien.

I: ¿No te has planteado nunca jugar a videojuegos con amigos? ¿Lo has hecho alguna vez?

S2: Sí, he jugado a videojuegos con amigos, pero me sigue gustando más el parque.

I: Aparte de *Super Mario Bros* que me has comentado antes...

S2: Sí.

I: ... ¿te gusta algún otro videojuego?

S2: Sí. Mi padre, hace poco, se compró tres videojuegos de la *Play*, y uno de ellos es el *FIFA*. El *Call of Duty*, me puse a jugar el otro día con mi padre. Y otro que también me gusta mucho, pero es muy difícil: uno de coches.

I: ¿Te gusta más jugar con ordenador, videoconsola... o sin aparatos electrónicos de ningún tipo?

S2: Hombre, me gusta jugar con videoconsolas y todo eso, pero me gusta más sin aparatos electrónicos.

I: Vale. ¿Y sola o acompañada?

S2: Acompañada.

I: ¿De quién?

S2: De amigos, familiares...

I: ¿Qué familiares?

S2: Mi hermana, mis primos, mis padres...

I: ¿Los dos? ¿Tu madre también?

S2: Bueno, mi madre menos, pero mi padre sí suele jugar más.

I: ¿Crees que jugar a videojuegos te ayuda a hacer mejor algunas asignaturas de clase? ¿Puede ser beneficioso?

S2: Depende del juego porque, por ejemplo, seño, no sé, un juego... Es que hay juegos que te lo pone todo en inglés y, quieras que no, te ayuda.

I: Esa respuesta me la dio Ignacio.

S2: Por ejemplo, el *Minecraft*, quieras que no, parece una tontería, pero te lo pone todo en inglés y tú, pues, como tienes que ir ya, tu mente dice: "Adivina lo que significa esto porque, si no, no vas a poder jugar". Entonces, pues, como que te ayuda.

I: ¿Y en otras asignaturas no se te ocurre? Porque habrá alguno.

S2: Sí.

I: Depende del juego.

S2: Sí, es que depende del juego, seño.

I: ¿Te has inspirado en algún videojuego, libro o serie de televisión para crear las historias? Bueno, ya me lo has dicho.

S2: Sí, ya te lo he dicho. La de Disney Channel, un poco, y ya está.

I: Y en *Piratas del Caribe*.

S2: Sí, eso lo del dibujo.

I: ¿A qué te gusta jugar?

S5: Me gusta jugar a videojuegos. No suelo jugar mucho, me gusta más jugar a juegos de la *tablet* y todo eso. Y, pues eso, me quitan el aburrimiento y están muy chulos.

I: ¿Qué tipo de juegos de la *tablet*, por ejemplo?

S5: No sé, hay uno, pues, que se llama *My Cafe*, que es *Mi Cafetería*, entonces, pues yo voy creando mi cafetería, a mis clientes les ayudo y todo eso, y a mí me gusta mucho ese juego.

I: ¿Y tienes videoconsola?

S5: Yo no, pero mis primos, por ejemplo, la tienen y yo, pues, hay veces que me voy a su casa y me pongo a jugar con él y todo eso.

I: ¿A qué juegos?

S5: A *Call of Duty*, como Marta, y a... Es que no sé cómo se llama, pero es como de crear tu casa y todo eso.

I: ¿Os gusta *Call of Duty*?

S2: Sí, está guay.

S5: A mí me gusta mucho.

I: Ahora está teniendo mucha repercusión.

S2: A mí, el que más me gusta, es el dos.

I: ¿Cuál?

S2: El dos.

I: ¿Es el último que ha salido?

S2: No, ¡qué va!

I: Pero, ¿has probado todos?

S2: No, el último no lo he probado pero, de lo que me han dicho... Yo he probado el dos y el tres. Y, de lo que me han dicho, a mí me gusta más el dos.

I: ¿El otro es más violento, quizá?

S2: Sí.

I: Eso es lo malo. ¿Juegas a algún juego tradicional o de mesa?

S5: Sí, también suelo jugar al *parchís* y al *Monopoly*.

I: ¿Con quién?

S5: Con mi padre, mi hermana y mi madre.

I: ¿Y a algún juego tradicional? ¿Sabes a qué me refiero?

S5: Sí, que juguemos...

I: ... al *pilla-pilla*, al *escondite*.

S5: No.

I: Ni al *escondite* ni al *pilla-pilla*.

S5: Hombre, al *escondite*, antes sí, pero ya no.

I: En cursos inferiores, sí.

S5: Sí.

I: ¿Te gusta más jugar con ordenador y videoconsola o sin aparatos?

S5: Sin aparatos. Yo me bajo al parque, me pongo a jugar al fútbol, al baloncesto y todo eso, y yo me lo paso muy bien.

I: ¿Mejor que...?

S5: Sí.

I: ¿Y te gusta más jugar sola o acompañada?

S5: Acompañada.

I: ¿Crees que te lo pasarías mejor en el parque que con tus primos jugando a la *Play*?

S5: Sí.

I: ¿Crees que jugar a videojuegos te puede ayudar en alguna asignatura del cole?

S5: No sé, depende, porque no me acuerdo del nombre, pero yo tenía un juego, pues, que era de sumas y restas y todo eso, y a mí en las Matemáticas, pues me ayuda mucho.

I: ¿Era de *tablet*?

S5: Sí.

I: Pero, ¿era más de hacer acertijos, solo sumas y restas, o era un juego que...?

S5: Era un juego.

I: ¿... implicaba a personajes?

S5: Sí.

I: ¿No te acuerdas del nombre?

S5: No.

I: ¿Te has inspirado en alguna serie, libro... para crear las historias?

S5: No, fui con la imaginación y metiendo cosas y estructurando un poco la historia.

I: ¿Utilizas mucho la *tablet*, el ordenador, los videojuegos, el móvil... en casa?

S5: Sí.

I: ¿Todos los días?

S5: Todos los días, sí. Depende, porque, a ver, hay veces que, pues, me voy fuera y dejo todo en la casa para no ponerme con el móvil, ni la *tablet* ni nada.

I: ¿Te vas a propósito, para no estar con los aparatos?

S5: Sí.

I: ¿Por qué?

S2: Sí, porque, seño, llega un momento que tú te das cuenta de que estás superviciado al móvil, es como que no lo puedes soltar.

S5: Ya, pues quiero desconectar un poco del móvil.

S2: Hay algunas personas, por ejemplo, a mí me pasa también como a Eugenia, que te da el chip y dices: "Vamos a ver, estás todo el día con el móvil y hay un parque al lado de tu casa, bájate y juega a otra cosa que no sea el móvil".

S5: Yo, siempre que me pongo con el móvil, pues por ejemplo, le pregunto a alguna amiga mía: "¿Nos bajamos?", y dejo el móvil en la casa y me bajo con ella.

I: Vale.

S5: Y estoy desactivada del móvil pasándomelo bien.

I: ¿Crees que el móvil, la *tablet* y el ordenador te ayudan a ser más creativa? ¿Fomentan la creatividad, la imaginación?

S5: Depende, hay veces que sí y hay veces que no.

I: ¿Sabrías decirme algo más?

S5: No, es que ahora mismo no caigo.

I: Depende de la actividad, te refieres.

S5: Sí, por ejemplo de los juegos, de algo de eso. Sí, porque hay juegos en la *tablet* y en el móvil que son para colorear una *mandala* o algo de eso, entonces, eso, la creatividad también te ayuda.

I: ¿Qué te gusta más: estar con tu familia o jugar a la *Play*?

S5: Estar con mi familia.

I: Pero, ¿a veces has jugado con tu familia a la *Play*?

S5: Sí.

I: ¿Que te gusta más de esas dos cosas? ¿Prefieres juntar estos aparatos con tu familia o prefieres estar tú con tus aparatos y, en otro momento, con tu familia?

S5: Sí. No, yo creo que prefiero jugar a la *Play* y a algún juego con mi familia.

I: O sea, ¿los situas al mismo nivel? ¿Crees que están al mismo nivel los juegos de mesa y la *Play*? ¿Te gustan por igual...?

S5: Sí.

I: ¿... o te gustan más los juegos tradicionales?

S5: No.

I: Las dos cosas por igual.

S5: Las dos cosas.

I: Marta, ¿utilizas mucho estos aparatos en casa?

S2: Sí.

I: ¿Todos los días?

S2: Sí, la mayoría sí, (El **S2** suspira) salvo cuando se me

queda sin batería y, no sé, muchas veces le digo a mi padre que hay mucha pereza de ponerlo a cargar. Llevo tres días con el móvil en el coche, que me lo dejé allí sin batería, y lo he puesto a cargar hoy.

I: Sí, el mensaje que te envié salió como no leído durante tres días. (El **S2** y la **I** ríen)

S2: Es que hay pereza de cargarlo.

I: Pero, si te da pereza, tampoco estás tan envidiada como dices porque, si no, enseguida lo cargarías para poderlo utilizar de nuevo.

S2: Hombre, cuando me aburro sí lo pongo a cargar porque es como que estoy aburrida y con algo me tengo que entretener, pero tampoco es que no pueda soltar el móvil.

I: Entonces, ¿cuánto estás pegada al móvil el día que más tiempo le dedicas?

S2: Que más le dedico, más de tres horas, no.

I: Y tú, Eugenia, ¿cuánto le dedicas como máximo?

S5: Más de tres horas, no. Yo, unos veinte minutos o así estoy con la *tablet* o con el móvil.

I: ¿Al día?

S2: Yo no. Yo más, yo más.

I: ¿De verdad?

S5: Sí, sí, sí. Yo es que hay veces que me pongo con mi madre a cocinar o a hacer algo con ella en la cocina, o con mi padre, o con mi madre a ver una serie o algo de eso.

S2: Yo, al día, es que yo voy como parando...

I: Sí.

S2: ... porque, hay veces que, no sé, yo estoy con el móvil y ya pues es como que no sé qué hacer ya con el móvil porque ya lo he hecho todo en diez-quinque minutos, entonces, pues lo dejo y, después, lo vuelvo a coger. Entonces, pues, así es cómo voy más o menos.

I: Suele pasar. ¿Y crees que te ayudan a ser más creativa? ¿Crees que aumentan la imaginación?

S2: No, yo creo que no.

I: ¿Los videojuegos tampoco?

S2: Yo creo que no, salvo en lo que ha dicho Eugenia de las *mandalas*, de pintar un poco, o en lo del juego de las Matemáticas, que también hay un juego en el móvil, que yo lo tenía, que se llama: "¿Cuánto sabes de Primaria?", y era de primero a sexto, y te

iba preguntando cosas y tú tenías que responderle. Te ponía cuatro respuestas y tenías que darle a la correcta. Salvo esos dos juegos, yo creo que no, porque lo que hace es que, no sé, por ejemplo, a mí un juego de matar a gente no me llena mucho la creatividad.

I: ¿Qué te gusta más: estar con tu familia o jugar a la *Play*?

S2: A mí me gusta más estar con mi familia jugando a juegos de mesa.

I: Eso es lo que más te gusta.

S2: Sí.

I: ¿Más que jugar con tu familia a la *Play*?

S2: Hombre, a mí me gusta jugar mucho con mi familia a la *Wii*, pero es que jugando a juegos de mesa es como que estamos más tranquilos, podemos hablar entre nosotros. En la *Wii* es como que no quieres perder, no quieres perder y, al final, pues no te da tiempo a hablar.

I: Entonces, ¿tú situarías los juegos tradicionales o los momentos familiares de otro tipo por encima...?

S2: ... de la *Play*, sí.

I: ¿Tienes perfil en *Instagram*?

S2: Sí.

I: ¿No lo compartes?

S2: No.

I: ¿Es tu perfil y tus padres tienen otro?

S2: Sí.

I: Cuando cuelgas algo en Internet, ¿intentas que sea diferente a lo de los demás o suele ser igual a lo que los demás cuelgan?

S2: Hombre, yo intento que sea diferente a lo de los demás, que... porque, a lo mejor, por ejemplo, si yo lo cuelgo todo igual que una persona y mis seguidores siguen a esa persona, se van a dar cuenta de que yo, lo que estoy haciendo, es copiarla. Entonces, pues yo tengo mi personalidad y yo quiero subir fotos con mi personalidad, no con la de otro.

I: ¿Varías completamente?

S2: Sí.

I: No es decir: "Yo lo hago diferente porque, en vez de así, me pongo así".

S2: No.

I: No, varías completamente el tema y todo.

S2: Claro. Por ejemplo, yo qué sé, hay gente que se pone las fotos de lejos y yo me las hago de cerca, o al revés. O también, por ejemplo, hay gente que no hace fotos de sus aficiones, yo sí, yo tengo muchas fotos de la música, de la danza... en mi *Instagram*.

I: Pero eso también aumenta la imaginación.

S2: Es que, no sé...

I: Porque tienes que emplear una táctica para ser diferente a los demás.

S2: Sí, pero por eso, que también depende de la aplicación que uses porque, lo que yo te he dicho, a mí un juego que yo tenga que matar gente, a mí no me viene mucho la imaginación pero, por ejemplo, eso de darle vueltas a las cosas y hacer que todo sea diferente, eso, a lo mejor, sí te ayuda un poco.

I: Eugenia, ¿tienes perfil en *Instagram*?

S5: Sí.

I: ¿Y lo compartes con alguien?

S5: No. Bueno, con mi madre, mi padre y eso. Pero más, no.

I: Pero, ¿estáis todos en la misma cuenta?

S5: No, yo tengo mi cuenta.

I: Y os dais *like*.

S5: Sí.

I: Y, cuando cuelgas algo en Internet, ¿intentas que sea diferente a lo de los demás?

S5: Depende, porque yo, como mi hermana mayor, pues yo creo que lo que ella hace está bien, entonces, pues me intento un poco copiar, a ver si lo hago bien o hace esas cosas, pero yo suelo también subir fotos que es mi personalidad.

I: ¿Por ejemplo?

S5: No sé. Por ejemplo, mi hermana suele subir fotos de ella poniendo morritos o algo de eso, y yo no, yo solo he estado en algún lado con mis amigos y todo eso.

I: Pero, ¿eso sale de tu cabeza o lo haces porque otras personas también cuelgan algo con amigos?

S5: No, sale de la cabeza.

I: Simplemente, te apetece hacerlo en ese momento, sin pensar que los demás lo hayan hecho.

S5: Sí, eso me da igual, la verdad.

I: ¿Cuáles son las aplicaciones que más utilizas en el móvil, en la *tablet*...?

S5: En el móvil: *WhatsApp*, *YouTube*, *Música* y creo que

ya está.

I: *YouTube*, ¿para qué?

S5: Pues para ver vídeos. Por ejemplo, *Sweet California* sube algunos blogs, y pues a mí me gusta ver esos tipos de vídeos, pues eso, o de manualidades o de cualquier otra cosa. También *WhatsApp*.

I: *WhatsApp*, ¿para qué?

S5: Pues para contactar con mis amigos. Por ejemplo, tenemos grupos de la clase entera y nos ponemos a hablar, y pues también está muy guay. Me gusta mucho también.

I: Era *Instagram* también, ¿no?

S5: Sí, *Instagram* y *Música*. *Instagram*, pues para subir mis publicaciones, y pues ver vídeos y fotos de otra gente, y pues intentar hacer lo mismo, pero con mi personalidad.

I: ¿Y *Música*?

S5: Pues *Música* porque hay veces que, como cuando mi madre se queda dormida en el sofá o algo de eso, pues me voy a mi cuarto y me pongo a escuchar música con los cascos y me gusta también. No es aburrido, tampoco es divertido, pero me lo paso bien.

I: ¿La de música se llama así: *Música*?

S5: Sí.

I: Marta, dime las aplicaciones que más utilizas y para qué las usas.

S2: *WhatsApp*... Más o menos las mismas que ella: *WhatsApp*, *Musical.ly*, *Instagram* y *Música* porque... Bueno, y *YouTube*.

I: *Música* y *Musical.ly*, ¿en qué se diferencian?

S2: *Musical.ly*, que es para, digamos, hacer vídeos musicales. ¿Sabes lo que son los *Video Stars*?

I: No.

S2: ¿La gente que sale con música de fondo y que está haciendo cosas con las manos? Pues eso es *Musical.ly*. Digamos que son vídeos musicales que tú, con las manos, vas cantando lo que dice la música.

I: Vale.

S2: Y *Música* es toda la música que yo me descargo, que se guarda en ese programa.

I: ¿Alguna vez has hecho algún vídeo así, siguiendo el ritmo con las manos?

S2: Sí, muchos.

I: ¿Y los has colgado?

S2: Sí.

I: ¿Tienes tu canal de *YouTube* o algo?

S2: No, lo he colgado en *Musical.ly*. Es que es una red social, es como el *Instagram*, pero con vídeos musicales.

I: ¿Y la utilidad del *WhatsApp*?

S2: Del *WhatsApp*, para contactarme con mi familia y con mis amigos. Como dice Eugenia, tenemos muchos grupos y preguntamos quién baja al parque, y nos vemos y quedamos.

I: ¿Qué más me has dicho?

S2: El *Instagram* para subir fotos y para, por ejemplo, hay gente... que hace mucho que no la veo, pero sí tengo su *Instagram* para ver cómo están y todo eso... que hacía mucho tiempo que no las veía y, así, pues hombre, no es lo mismo que verlos en persona pero, por lo menos, los ves.

I: Sí, ¿y *YouTube*?

S2: *YouTube*, para escuchar canciones o para, a lo mejor, ver *youtubers* que me gustan sobre juegos, o que hacen *Musical.ly*, o que hacen manualidades y todo eso. Y *Música* pues, siempre que me ducho, pongo la música de fondo. (El **S2** ríe)

I: Muy bien. ¿Te gustaría utilizar más el ordenador en el colegio?

S2: ¡Bu! Es que depende porque hay asignaturas que sirven más y otras que no sirven apenas para nada.

I: Dime una en la que sirva más.

S2: En Cultura Digital porque es para que tú aprendas a utilizar el ordenador.

I: ¿Y otra en la que no sirva?

S2: Lengua y Matemáticas porque, a lo mejor, hay juegos en el ordenador que son de sumas, restas o de Lengua, pero yo veo mejor los libros porque te lo explica todo mejor y todo eso.

I: ¿Crees que aprenderías más con el ordenador o que te distraerías más?

S2: Me distraería más.

I: Pero, ¿siempre, en todos los casos?

S2: En todos los casos, no. En Cultura Digital, como te he dicho, pues como es para aprender a utilizarlo, no me distraería tanto. Pero si a mí me ponen un ordenador en Sociales, yo me distraigo más, porque para mí Sociales es la asignatura que más me cuesta, sobre todo la historia y, entonces, pues

como que en el ordenador no me lo tomo en serio.

I: ¿Crees que Sociales sería más divertido con el ordenador y lo aprenderías antes o no influiría para nada?

S2: Divertido, no lo sé, pero yo creo que no.

I: O más llamativo.

S2: Yo creo que no.

I: Que te daría igual.

S2: Sí, me daría igual.

I: ¿No crees que pueda aportarte algo para que aprendas mejor la historia?

S2: No creo, porque te vendrá explicado igual que en el libro.

I: Sí, pero, a lo mejor, más visual.

S2: Sí, eso sí, las imágenes también ayudan mucho.

I: Quizá, a través de vídeos. Vemos vídeos en la pizarra....

S2: La pizarra digital.

I: Pero con esquemas que vayan apareciendo.

S2: Sí, con esquemas puede que me ayude más. Si es visual, sí pero, si es escrito como en el libro, yo prefiero el libro porque en el ordenador me distraigo mucho.

I: Entonces, ¿crees que algunas asignaturas se podrían aprender mejor con ayuda del ordenador?

S2: Sí, en algunas sí. En algunas sí se podría, la verdad. No en todas.

I: No. Lengua y Mate, no. Eugenia, ¿te gustaría poder utilizar más el ordenador en el cole, en clase?

S5: No. Yo, como lo usamos en Cultura Digital, yo con eso voy bien, porque después, como ha dicho Marta, en Lengua y Matemáticas se aprende mejor con los libros. Hay veces que te puede ayudar, pero no te lo va a explicar mejor que en el libro.

I: ¿Crees que aprenderías más o que te distraerías más?

S5: Que me distraería más.

I: Dime por qué.

S5: Pues porque no es lo mismo que tú estés viendo escrito un libro, que tú estés en el ordenador, que te puedes meter en juegos sin que tu seño o quien esté allí lo pueda ver y, entonces, yo me distraería más.

I: Pero, ¿tú te meterías en un juego?

S5: Sí.

I: Pero, si te dijeran: “Tienes que hacer esto”, no te podrías meter en un juego, ¿entiendes?

S5: Sí, por eso. Hombre, si me dice: “Tienes que hacer esto y esto”, yo lo hago, pero si, por ejemplo, tengo que estar yo viendo sin que mi profesora me diga nada y yo tengo que estar explorando, yo me metería en otra cosa.

I: ¿Crees que las actividades que haces con el ordenador en clase ayudan a aumentar tu imaginación o son más de lo mismo, mecánicas y repetitivas? ¿Las actividades que tienes que hacer con el ordenador en clase aumentan la imaginación o son como las de la libreta, pero en el ordenador?

S5: Sí, yo creo que eso, que es más de lo mismo, pero en el ordenador, que no tienen, la verdad, mucha diferencia.

I: Dime, ¿las que haces normalmente en clase suelen ser las mismas del libro, pero con ordenador?

S5: Sí.

I: Pero, ¿te gustaría hacer otro tipo de actividades en clase con el ordenador, la *tablet* y el móvil?

S5: No sé, yo creo que... no querría, o no. No sé.

I: Imagina que descargasen una aplicación como *Explain Everything*, con la que hicisteis la historia colectiva, que es de pago y tiene muchos recursos que no se explotan por falta de tiempo. ¿Te gustaría hacer algo con esa aplicación, por ejemplo?

S5: Con esas aplicaciones, sí, porque me gustan mucho esas cosas de manualidades y de crear y todo eso. A mí me gusta mucho y, pues, yo sí. Ahí, sí.

I: Muchas veces no tenemos los recursos para poder...

S5: ... hacer esas cosas.

I: Claro. No se ponen a disposición del profesorado.

S2: Por ejemplo, en Cultura Digital este año hemos intentado crearnos un *blog* y no hemos podido hacer nada porque todos no teníamos correo. Teníamos todos, pero no nos dejaban utilizarlo en el colegio, entonces, no podíamos hacer nada.

I: No he podido hacer algunas actividades porque no podéis tener vuestra propia cuenta.

S2: Claro.

I: A veces, hemos utilizado el mismo dispositivo para todos porque son aplicaciones de pago. Y los trabajos tendrían que colgarse a través de mi cuenta

porque sois menores de edad. Eugenia, ¿piensas que se podría sacar más partido a las asignaturas con algunas aplicaciones?

S5: Sí.

I: ¿Crees que es importante que en clase se dedique un rato al estudio de la imagen con ayuda del ordenador?

S5: Sí.

I: ¿Por qué?

S5: No sé, porque... Es que no sé cómo explicarlo.

I: Explícalo como puedas.

S5: Pero también te puede enseñar algo o te puede aportar algo que, por ejemplo, escrito no te pueda enseñar.

I: Dime cuántas horas diarias o semanales piensas que debería dedicarse al estudio de la imagen en el colegio.

S5: Una hora, pero más, no.

I: ¿Al día?

S5: Sí.

S2: ¿De qué?

I: A estudiar la imagen, como hicimos con el anuncio.

S2: Vale, vale.

I: Marta, ¿crees que es importante que en clase se dedique un rato al estudio de la imagen con el ordenador?

S2: Sí, porque yo siempre he tenido el ejemplo, desde que nos cambiaron de... ¡Ay! No me sale el nombre... de libro, de Santillana a Anaya, me ha costado a mí más, porque Santillana era como que tenía más imágenes y es como que, no sé, yo no sé si a los demás le pasa, pero yo es como que entiendo mejor las cosas con imágenes.

I: Esa asignatura, ¿cuál era?

S2: En Sociales mismo. Sociales y Naturales.

I: En general.

S2: Sí, en todas las asignaturas, porque en Sociales y Naturales en Santillana había muchas imágenes y a mí me costaba mucho menos entenderlo que ahora que hay menos y, como que, no sé, me gusta más analizar la imagen.

I: De acuerdo, crees que es importante que se haga con ayuda del ordenador.

S2: Sí.

I: Y, ¿cuántas horas diarias piensas que debería

dedicarse a esto?

S2: Hora, hora y media, por lo menos.

I: Vale.

S2: Para desarrollar, al menos, un poco la imaginación, y también saber lo que te dice la imagen porque, si no lo sabes, ¿para qué la ves? Es una tontería.

I: Y, ¿qué es lo que más te gusta de todos estos dispositivos?

S2: ¿Cómo lo que más me gusta?

I: Lo más positivo.

S2: ¡Ah! Pues que no solo hay cosas que no te ayudan en nada, sino que también hay cosas que te pueden ayudar a mejorar en asignaturas o a desarrollar la imaginación.

I: O lo mejor que tienen.

S2: Lo mejor que tienen, pues...

I: Lo que me has dicho, que hay cosas que te ayudan a aumentar la imaginación.

S2: Sí, las aplicaciones que tienen.

I: Y con las asignaturas, ¿no?

S2: Sí.

I: ¿Y lo que menos o lo que piensas que es lo peor, lo que criticarías, lo más negativo?

S2: Lo peor, digamos, que te engancha mucho. Tú imagínate que, no sé, tú te pones a jugar con el móvil y es como que no puedes parar, y te engancha mucho porque no puedes parar de jugar o de hacer lo que sea con el móvil o con la *tablet* o con lo que sea. Y, entonces, como que ya tienes que hacerlo todos los días, siempre, y eso tampoco lo veo yo muy bien porque hay más vida aparte del móvil.

I: Pero piensas que lo haces bien, no crees que estés enganchada.

S2: Hombre, yo, enganchada-enganchada, yo no me veo. A ver, yo me pongo y me pongo a jugar y me tiro un rato pero, después, cuando veo que ya no tengo nada que hacer con el móvil, lo suelto.

I: Entonces, ¿es posible también compatibilizarlo?

S2: Sí, claro, es posible, pero te tienes que controlar porque, por ejemplo, hay gente que no se controla y...

I: ¿Crees que es difícil controlarse? ¿Te cuesta?

S2: Sí. A mí, no, porque ya estoy acostumbrada pero, al principio, cuando me dieron el móvil, yo tenía muchas ganas. Me lo trajeron los Reyes Magos. Yo

tenía muchas ganas del móvil y, al principio, yo sí estaba más viciada de ahora.

I: Eugenia, ¿qué piensas que es lo mejor, lo que más te gusta de estos dispositivos?

S5: Pues, lo que más me gusta es, pues, lo que he dicho antes: que te pueden enseñar y te puedes divertir, y puedes también buscar cosas y, pues, eso. Te puedes divertir más que, por ejemplo, un libro. Por lo menos, a mí me divierte más los juegos del móvil y la *tablet* que leer un libro. Y, pues, yo creo que eso.

S2: Depende del libro.

I: Y, ¿lo que menos te gusta de estos dispositivos?

S5: Lo que menos, lo que ha dicho un poco Marta de que te enganchan y, pues, ya no puedes parar. Y a mí, cuando me dieron el móvil, también estaba muy viciada, y ya, después, pues mi madre me lo fue quitando, y ya, pues me estoy controlando más, ya no lo cojo tanto, ya estoy muy poco con el móvil.

S2: Sí, porque eso también me pasaba a mí, que estaba muy viciada y mi padre me decía: "Marta, o sueltas el móvil o te lo quito", y me lo iba quitando porque veía que no lo soltaba, y ya, pues, gracias a eso, me voy un poco más controlando.

I: Eugenia, ¿te han gustado las actividades que has hecho?

S5: Sí.

I: ¿Cambiarías algo?

S5: No, yo creo que no. A mí me ha gustado cómo lo hemos hecho, y yo creo que no cambiaría nada.

I: ¿Y tú, Marta?

S2: A mí me han gustado también mucho.

I: ¿Creéis que habéis aprendido?

S2 y S5: Sí.

I: ¿Cambiaríais algo?

S2 y S5: No.

I: Eugenia las retomó más tarde, hubiera aprendido más con la del anuncio.

S2: Sí, lo del anuncio estuvo guay. Lo que pasa que...

I: Se sacó mucho de ahí.

S2: Se sacó mucho también de analizar lo que tú ves porque, imagínate, tú ves un anuncio en la tele y tú no sabes...

I: No te das cuenta.

S2: Sí. El anuncio que yo elegí, ¿vale?, al principio yo

creía que estaba anunciando... que, digamos, que las niñas pueden hacer lo que quieran, (El S5 ríe) que tienen derecho a hacer lo que quieran. Imagina tú hasta dónde llegó el punto de lo que estaban anunciando, adivínalo.

S5: No sé. Dímelo, que me quedo con la intriga.

S2: Estaban anunciando compresas.

I: Le dije que mirase el enlace. (Reímos)

S2: Vale, y yo... Mi madre empezó a investigar y salió eso, y yo diciendo: "Mamá, eso no es, que eso no puede ser el anuncio, ¿cómo va a ser eso el anuncio?" Y, entonces, le pregunté a la seño y me mandó un enlace y era eso. (El S5 ríe) Hazme caso, no veas. O sea que, la verdad, que me sirvió también para

ver lo que te dicen los anuncios porque tú ves el anuncio que yo analicé y no adivinas en tu vida que era eso, (El S5 ríe) hazme caso. Si quieres, ahora te lo enseño.

I: Querían vender su producto a través de la imagen positiva de la mujer y la idea de que nada podría frenarlas.

S2: Y el primer anuncio, entre la entrevista, que me puse supernerviosa, y que era en inglés, tela, tela marinera.

I: No te salió mal.

S2: Bueno, el segundo me ha salido mejor.

I: No, te han salido muy bien los dos.

