

TFM

Fotolingüística: visualidad y textualidad

Desarrollo del pensamiento crítico regenerativo a través del fotolibro narrativo.

Marian del Río Orrantia

UPNA-MUPES 2019-2020

Máster en Profesorado de Educación Secundaria

Directora: Nekane Oroz Bretón

RESUMEN

Pensar el fotolibro como dispositivo para el acto pedagógico revela una herramienta transversal con la capacidad de poner en práctica las competencias clave y el desarrollo de los procesos cognitivos básicos. A través de los vínculos entre imagen y palabra, el fotolibro presenta mecanismos y estrategias inherentes a la enseñanza de la lengua con los que es posible potenciar y establecer las habilidades comunicativas que se originan desde un conocimiento firme de sus estructuras y procesos por medio de la reflexión metalingüística. Desde el discurso narrativo generado con fotografías y texto e introducido a través de pedagogías activas se pretende evidenciar cómo los estudiantes desarrollan procesos de aprendizaje para una lectura comprensiva y una reflexión crítica y regenerativa al sentir una vinculación personal con el tema y reconocerse en las imágenes. El fotolibro narrativo permite el acceso a una alfabetización visual basada en el relato ofreciendo mecanismos de comunicación que posibilitan la expresión de vivencias, sentimientos y emociones personales así como la construcción de historias reales o ficticias colaborando en el desarrollo de la identidad e impulsando la creatividad.

Palabras clave: fotolibro, alfabetización visual, comprensión lectora, procesos de aprendizaje, pensamiento crítico regenerativo.

ABSTRACT

Conceiving the photobook as a pedagogical device uncovers a transversal tool with the ability to put the key competences and the development of basic



cognitive processes into practice. Through the links between image and word, the photobook presents mechanisms and strategies inherent language teaching, with which to enhance and establish communication skills stemming from a firm knowledge of their structures and processes through metalinguistic reflection. Through the narrative discourse generated with photographs and text and introduced by means of active pedagogies, we intend to demonstrate how students develop learning processes in reading comprehension and a critical and regenerative reflection by experiencing a personal connection with the subject and recognizing themselves in the images. The narrative photobook allows access to visual literacy based on the story, offering communication mechanisms that enable the expression of personal experiences, feelings and emotions, as well as the construction of real or fictional stories, collaborating in the development of identity and boosting creativity.

Keywords: photobook, visual literacy, reading comprehension, learning processes, regenerative critical thinking.

LABURPENA

Argazki-liburua ekintza pedagogikoa egiteko gailu gisa pentsatzeak funtsezko gaitasunak praktikan jartzeko eta oinarrizko prozesu kognitiboak garatzeko zeharkako tresna bat erakusten du. Irudiaren eta hitzaren arteko loturei esker, argazki-liburuak hizkuntzaren irakaskuntzaren berezko mekanismoak eta estrategiak aurkezten ditu. Hausnarketa metalinguistikoaren bidez haien egituren eta prozesuen ezagutza sendotik abiatuta komunikaziorako trebetasunak hobetzea eta ezartzea posible da. Argazkiekin eta testuekin sortutako diskurtso narratibotik eta pedagogia aktiboen bidez sartuta, ikasleek irakurketa ulermena eta



pentsamendu kritikoa eta birsorkuntzarako ikaskuntza prozesuak nola garatzen duten gaiarekin lotura pertsonala sentituz eta irudietan beren burua aintzat hartuz frogatu nahi da. Narratiba argazki-liburuak identitatea garatzen eta sormena bultzaten lankidetzan, esperientzia, sentimendu eta emozio pertsonalen adierazpena baita istorio errealak edo fikziozkoak eraikitzeke ere ahalbidetzen duten komunikazio mekanismoak eskainiz istorioan oinarritutako alfabetatze bisuala sartzeko aukera ematen du.

Hitz gakoak: argazki-liburu, ikusmen alfabetatzea, irakurmen ulermena, ikasketa prozesuak, birsortze pentsamendu kritikoa.



“Donde el libro es puente,
transacción e intermediación entre personas,
afectos y actos de intervención,
invención y creación colectiva.”

-Somos Turma-



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
MARCO TEÓRICO	15
VISUALIDAD Y TEXTUALIDAD: EVIDENCIAS EMPÍRICAS	26
DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	38
INTRODUCCIÓN	38
MARCO REGULADOR Y GESTIÓN CURRICULAR	44
METODOLOGÍA	47
OBJETIVOS	54
COMPETENCIAS CLAVE	57
TEMPORALIZACIÓN	60
EVALUACIÓN	62
ACTIVIDADES	65
Sesión Nº 1 - ¿Qué sabes de...?	65
Sesión Nº 2 - ¿Qué es quién? ¿Quién es qué?	70
Sesión Nº 3 - ¿Y tú de quién eres?	75
Sesión Nº 4 - Ordenando el desorden	78
Sesión Nº 5 - Gómez I	82
Sesión Nº 6 - Gómez II	88



Sesión Nº 7 - Asuntos de familia	92
Sesión Nº 8 - El fotozine I	95
Sesión Nº 9 - El fotozine II	99
Sesión Nº 10 - El fotozine III	101
Sesión Nº 11 - La Biblioteca I	103
Sesión Nº 12 - La Biblioteca II	105
CONCLUSIONES	107
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
WEBGRAFÍA	114
ANEXOS	117
Anexo 1: Gestión curricular	117
Anexo 2: Competencia lectora	121
Anexo 3: Competencias clave	122
Anexo 4: Rúbricas y parrillas de evaluación	123
Anexo 5: ¿Qué van a aprender y de qué serán capaces?	128
Anexo 6: Materiales	130
Anexo 7: Ficha descripción	131
Anexo 8: Biblioteca de fotolibros	132

1. INTRODUCCIÓN

¿Son relevantes las relaciones generadas entre textos e imágenes en su contribución al progreso del nivel inferencial para el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo? Esta es la pregunta que motiva esta investigación educativa. Como filóloga y diseñadora he dedicado mi actividad profesional y también mi proyecto personal a la creación de contenidos que unen textos e imágenes. A lo largo de mi trayectoria he podido observar la poca o nula comprensión e interpretación que se hace de las imágenes fuera de los sectores especializados.

Ante la masiva invasión de lo visual de la que somos objeto hoy en día, este parece un problema bastante preocupante precisamente por la falta de una actitud crítica hacia este tipo de contenidos. Se podría decir que por lo que respecta a la población en general hay una aproximación meramente literal hacia las imágenes. La fotografía es una disciplina aún muy joven y se encuentra en un momento de expansión único. El nacimiento de Internet ha permitido un desarrollo exponencial en este campo en un tiempo muy reducido. Las imágenes se han convertido en dispositivos de transmisión de información con un claro objetivo comunicativo. Se han hecho presentes en los planes de estudios de las instituciones educativas pero desde mi experiencia intuyo una utilidad didáctica superficial y encaminada hacia lo decorativo que se aleja mucho de su verdadero potencial formativo. Realizar una lectura inferencial para extraer suposiciones a partir de fotografías se ha convertido en una actividad cognitiva cotidiana y necesaria que es imprescindible desarrollar al más alto nivel.

Hasta hace no demasiado se identificaba fotografía con verdad. Entre los autores que han reflexionado ampliamente sobre esta idea se encuentra Joan Fontcuberta que en su libro *El beso de Judas* (2011) afirmaba lo siguiente:



“En el mundo contemporáneo las apariencias han sustituido a la realidad. No obstante, la fotografía, una tecnología históricamente al servicio de la verdad, sigue ejerciendo una función de mecanismo ortopédico de la conciencia moderna: la cámara no miente, toda fotografía es una evidencia.”

De ser documentos de veracidad en la actualidad han pasado a consolidarse como parte del lenguaje comunicativo desplazándose así de ser agentes portadores de la verdad a proponerse en evidencias de verosimilitud. Los adolescentes, a los que ya se les considera como nativos digitales, conocen el mundo y se reconocen en él a través de las pantallas, y en ellas, por medio de las imágenes. En este contexto, la fotografía se ha expandido y ha encontrado nuevas formas de revelarse y de expresarse. Por ello hoy es más importante que nunca dotar a los estudiantes de una alfabetización visual de calidad, con la que entiendan la potencialidad de esta herramienta comunicativa, haciéndose conscientes del propio uso que ellos mismos hacen de ella. Con la llegada de lo digital y de las pantallas somos capaces de proyectar múltiples identidades según el objetivo comunicativo que tengamos. Damos los buenos días con una fotografía o nos hacemos presentes en un espacio y en un tiempo determinados con una imagen lanzada en una red social para decir “estoy aquí, mírame”. Siguiendo a Fontcuberta (2010):

“Hoy quienes más fotos hacen ya no son los adultos, sino los jóvenes y los adolescentes. Y las fotos que hacen no se conciben como ‘documentos’, sino como ‘divertimentos’, como explosiones vitales de autoafirmación”.

La fotografía se ha transformado en un medio de conexión efectivo y es capaz de generar procesos comunicativos significativos. De esta forma el fotógrafo, el objeto fotografiado y el observador de la fotografía han pasado a convertirse en tres factores comunicativos clave: emisor, mensaje y receptor. Los canales que hoy en día utiliza la fotografía para expresarse son diversos y siempre se realizan teniendo en cuenta un contexto tanto situacional, es decir, extralingüístico, como referente o temático. De la misma manera esta forma de emitir mensajes presenta un código



propio que es necesario conocer para alcanzar una comprensión eficaz del discurso.

Esta nueva función de la fotografía ha encontrado un camino relevante y fructífero para la narratividad discursiva en un nuevo *artefacto semiótico*: el fotolibro. Este dispositivo conjuga la hibridación de textos e imágenes en perfecta simbiosis a través de mecanismos discursivos que hasta ahora estaban reservados a la palabra. Mi devenir profesional, como filóloga y diseñadora de contenidos, y también el personal, como fotógrafa y artista, me han llevado hasta el conocimiento de esta novedosa forma de narrar historias, ya tengan estas una base documental o se sustenten en la ficción o incluso se utilicen para expresar una realidad subjetiva que se pueda trasvasar en interés general.

Por todo esto creo que el fotolibro es susceptible de ser utilizado como una herramienta didáctica y de reflexión social y crítica novedosa a través de la cual es posible conocer el lenguaje de las imágenes, sus relaciones con la palabra y el discurso, y su potencial comunicador. A partir de ella será posible trabajar de manera transversal y se podrá profundizar en un conocimiento de la lengua y de sus características discursivas, impulsando y fortaleciendo habilidades y competencias comunicativas, expresivas y narrativas en el alumnado desde realidades motivadoras que sean capaces de involucrar a toda la comunidad educativa y que generen el autorreconocimiento de los estudiantes como miembros activos y participantes del contexto y la existencia que habitan, estimulando el pensamiento crítico para que sean capaces de originar actos transformativos de las mismas. En el sentido que expone Graffigna (2004):

“De este modo, la identidad es lo subjetivo pero también lo social, son las pertenencias y exclusiones, las afinidades y diferenciaciones, las cercanías y distanciamientos. Sostenemos, además, que la identidad está vinculada a la concepción de sociedad y a la percepción que se tiene de la propia posición dentro de ésta. También las expectativas, los valores y las normas forman parte del mismo proceso unitario de conformación de la identidad.”



En este contexto, el objetivo de este estudio es explorar la narratividad de las imágenes en relación con el texto destacando la importancia de la fotografía como elemento narrativo discursivo. La finalidad es adentrarse en nuevas formas de relatar atendiendo a la especial significación de la revelación del mundo a través de las imágenes en la adolescencia, como elemento constructor y definitorio de la identidad personal y social, más en esta etapa de cambio en la que se hace patente la autoafirmación y el descubrimiento constantes, y de qué manera contribuye esto al progreso inferencial que deriva en un pensamiento regenerativo. La intención de esta propuesta didáctica es proveerles de herramientas de reflexión para pensar las fotografías y comprender que con ellas se pueden construir relatos, tanto reales como ficticios de la misma forma que se construyen con el lenguaje, y que estos influyen en las personas, en sus ideas y en sus acciones. En palabras de Raich Muñoz (2014):

“Se puede comunicar la verdad por medio de la ficción porque esta forma parte del conocimiento colectivo acostumbrado a traducir sus significados.”

Teniendo esto en cuenta este planteamiento pretende dotar a los adolescentes de estrategias eficaces para enfrentarse a este universo comunicativo en el que las transacciones relacionales emisor-mensaje-receptor mutan constantemente utilizando la multimodalidad a través de la continua transformación de las imágenes y las palabras en connivencia con los espacios donde son presentadas. Se pretende trabajar de un modo reflexivo y crítico, flexible y creativo, a partir del cual el estudiante sea capaz de generar hábitos y mecanismos propios para la comprensión e interpretación, todo ello de manera competencial y atendiendo a los procesos cognitivos pertinentes. De esta forma se quiere conseguir que los jóvenes desarrollen su conciencia social y encuentren su lugar en el mundo, a través de la experiencia propia y del reconocimiento de sí



mismos y de los otros, para convertirse en ciudadanos activos y partícipes de sus realidades y contextos (Zamora Borge, 2013).

Por lo tanto, este trabajo que se describe a continuación trata de poner de relieve la importancia de desarrollar la inteligencia visual del alumnado a través de una alfabetización de la mirada de calidad ya que las imágenes han adquirido en la actualidad una categoría de dispositivo de comunicación que es capaz de generar transformaciones sociales. La utilización que la fotografía hace de mecanismos narrativos para fortalecer sus discurso la convierte en una herramienta al servicio de una multiplicidad de expresiones posibles. La alfabetización verbal se expande a lo visual en la era de internet y el mundo digital. Sin embargo, en esta virtualidad surge un *género* nuevo que se apoya en un soporte físico e histórico como es el libro y que se revela como idóneo para manifestar las hibridaciones entre visualidad y textualidad y a la vez desarrollar una inteligencia visual que devenga en pensamiento crítico, entendido este como generador de cambios y no como una abstracción teórica sobre la que divagar (María Acaso, 2018).

Teniendo en cuenta, por lo tanto, las posibilidades de explotación didáctica del fotolibro, mi trabajo trata de poner en práctica un caso concreto de aplicación en el aula. Se trata del fotolibro de Lucía Gómez Meca en el que habla de las relaciones familiares desde su perspectiva personal y a través de una performance detectivesca en la que investiga a un padre con el que ha perdido el contacto hace años. Por medio de secuencias de imágenes, que recogen tanto sus acciones como sus vivencias y recuerdos, y textos íntimos la autora nos guía por una intrincada peripecia particular en una continua búsqueda de su propia identidad. La elección viene motivada por su temática, cercana a la realidad de los estudiantes con sus mismas preocupaciones e intereses, por la juventud de la autora y su manera de expresar y contar similar a la de los adolescentes a los que va dirigida la propuesta,



que en este caso se trata de un grupo de 1º ESO en el que los estudiantes tienen entre 11 y 12 años de edad.

En el marco teórico que precede a la propuesta didáctica, se aborda la concepción actual de la fotografía como un medio de expresión cercano al lenguaje, con su propia sintaxis y carácter polisémico, alejado de la identificación de la fotografía como verdad. Se hace un recorrido por diferentes reflexiones que ha habido sobre las relaciones entre palabra e imagen y cómo esta ha devenido en instrumento de comunicación y transmisión de conceptos para vincularlo con el enfoque comunicativo en el aprendizaje. Se verán algunos de los vínculos que han unido a lo largo de la historia a la fotografía con la idea de verdad y qué ha supuesto esto en su desarrollo como disciplina. También se aborda su carácter memorístico que, si bien no se ha perdido, ha pasado a un segundo plano. Se analiza el nexo entre memoria, narración y pasado. La fotografía se ha comparado con el lenguaje muchas veces e incluso se la ha llegado a dotar de las mismas premisas como pueden ser la sintaxis o la gramática, pero es en este momento cuando está desarrollando su potencial en este sentido. Se vincula el aprendizaje de lo visual con el aprendizaje del lenguaje tal y como propone Karmiloff-Smith en su teoría de la redescipción representacional.

La fotografía se ha hecho discursiva, narra relatos, y estos pueden ser tan simples o complejos como quieran o necesiten sus creadores dependiendo de las lecturas que quieran inducir en los espectadores. Por eso se verá cómo las narrativas fotográficas se han hecho eco de las herramientas del discurso para expresarse y cómo se han integrado a la perfección en la espacialidad del libro dando origen a un nuevo *género*: el fotolibro. Por lo tanto se hará un breve recorrido por su historia profundizando en su estado actual.

En el apartado *Visualidad y textualidad: evidencias empíricas* hago un pequeño repaso de la utilización de la fotografía en la enseñanza, poniendo de relieve la



novedad del fotolibro, así como el escaso desarrollo de este *artefacto* en el ámbito educativo hasta el momento y las posibilidades didácticas que se abren. Precisamente la que presento en este trabajo pretende ser una de esas propuestas innovadoras que proporcione tanto a docentes como a estudiantes una herramienta sobre la que se puede sustentar lo mejor de las corrientes educativas contemporáneas. Si bien es muy amplia la investigación y teorización en cuanto a fotografía, no lo es tanto para un tema tan novedoso como el fotolibro. Se verá como casi toda la reflexión que existe se ha llevado a cabo por entusiastas del medio y por muchos artistas que lo utilizan como forma de expresión. Es en este momento cuando se empieza a ver la necesidad de llevar a cabo investigaciones más profundas. Se verán algunas prácticas que tienen lugar en el ámbito educativo de manera cuando menos informal. Se pone de relieve así el carácter novedoso y experimental de trabajar en el aula con esta herramienta desde planteamientos actuales de metodologías de aprendizaje.

A continuación, se expone la propuesta didáctica a la que le precede una introducción y una descripción del contexto en el que se desarrollará dicha propuesta, así como el marco legal, la metodología, los objetivos que se plantea y su contextualización en el currículum. La descripción de las actividades que se llevarán a cabo en las doce sesiones de que consta la propuesta constituyen el resto del trabajo.

Ya que no se ha podido hacer una intervención en el aula debido a la situación generada por el covid-19, se ha querido realizar un planteamiento pensando en un tipo de alumnado con el que se ha tenido la oportunidad de compartir al menos un contexto educativo excepcional para aprovechar los indicios de las realidades escolares y trabajar sobre ellas. La metodología empleada tiene un enfoque comunicativo y está secuenciada en tareas. Se exponen los objetivos concretos y las competencias clave que se van a trabajar y se introducen en el currículum correspondiente a 1º ESO, que es el nivel elegido para la propuesta. Se



aportará un cuadro general para visualizar la temporización de la secuencia de manera global y se pasará a describir las dinámicas que tendrán lugar dentro de las doce sesiones que, en principio, se han marcado para el desarrollo de la formación. Se explica en detalle cada una de ellas y cómo están enfocadas a la construcción del aprendizaje significativo en el que los alumnos son los verdaderos protagonistas y partícipes activos de las dinámicas. De la misma forma se expone el enfoque formativo con el que se llevará a cabo la evaluación de la secuencia basado en dinámicas de reflexión no dirigidas a una prueba final que evalúe un único resultado posible.

Por último las conclusiones se organizan en torno a dos puntos de interés: la consecución de los objetivos cumplidos y las líneas futuras de trabajo que se abren en este ámbito.



2. MARCO TEÓRICO

Esta propuesta se enmarca dentro de la realidad contemporánea en la que la fotografía se ha socializado de manera significativa y se utiliza como medio de expresión y comunicación en todos los ámbitos de la vida. De esta forma se engloba de manera natural en el actual enfoque de aprendizaje por tareas y que se caracteriza por la pretensión de formar al estudiante en la realidad de la misma, es decir, a través de la utilización de materiales auténticos y evidenciando situaciones de la vida diaria por medio de diferentes procesos expresivos. Estas propuestas aparecen hacia 1990 en el mundo anglosajón, como evolución de los enfoques comunicativos. En palabras de R. Ellis (2003):

“Crear un contexto para el procesamiento comunicativo de la lengua, tratando la lengua como una herramienta para la comunicación”.

Históricamente se concibió la fotografía como un reflejo aséptico de la realidad para derivar en la actualidad en continente de multitud de discursividades, desde Roland Barthes en su *Retórica de la imagen* (1964) aplicando la teoría semiótica a la imagen hasta Susan Sontag en *Sobre la fotografía* (2012), que incluye ensayos que datan de los años 1973, 1974 y 1977, en los que analizaba cómo las imágenes hibridaban con las palabras y las relaciones que se establecían a partir de ahí. Como decía Sontag (2013):

“Aprendemos a vernos fotográficamente.”

O siguiendo a otro de los grandes pensadores, Mitchell (2009), que ha teorizado sobre los nexos entre textualidad y visualidad tanto desde la perspectiva del arte como de la literatura y que definía así:



“La inextricable imbricación de la representación y el discurso, la forma en la que la experiencia visual y verbal están entretrejidas.”

Podríamos citar a otros muchos autores que han dedicado tiempo y esfuerzo a entender esos vínculos (V. Flusser, P. Dubois, G. Didi-Huberman, J. Fontcuberta, J. Szarkowski, U. Eco, M. Foucault, A. Niedermaier, R. Krauss, R. Arheim, ...). Lo que queda claro es que el escenario digital ha puesto de manifiesto algunas de esas conexiones al transformar la naturaleza de las imágenes y revelarlas como dispositivos comunicativos que no tienen por qué sujetarse al concepto de verdad. Pero además de comunicar las imágenes son capaces de transformar la realidad desde el momento en el que afectan a nuestra subjetividad y a nuestro imaginario individual y colectivo. Siguiendo a Niedermaier (2020):

“El imaginario se conforma por un conjunto de producciones (visuales y lingüísticas) que actúan como un compuesto coherente y dinámico que alberga una función simbólica. Es a través del imaginario que se tejen las relaciones con el mundo y con el sentido. (...) Por ello el lenguaje visual vehiculiza la constitución de un imaginario individual y social. La imagen se ocupa pues de las tensiones y tracciones entre lo imaginario y lo real e instaura relaciones inéditas.”

Hoy en día la fotografía es un elemento contextualizador tan potente como el lenguaje. Si se asume que el fotógrafo tiene la capacidad de inducir diferentes lecturas a través de la toma de una serie de decisiones en aras de una mayor expresividad y de la articulación de un discurso visual, queda fuera de toda duda la importancia de ser capaces de comprender e interpretar las representaciones visuales y formarse una opinión crítica y personal al respecto. Si bien Roland Barthes inició la aplicación de la semiótica a la imagen, se continúa hoy en día equiparando fotografía y lenguaje, teniendo en cuenta sus especificidades, como puede verse en esta definición del lenguaje fotográfico de Colorado (2014):

“Una fotografía contiene numerosos significados, por eso es un fenómeno polisémico, y para desentrañarlos el primer paso es reconocer su propia gramática. Se trata de un vocabulario específico



con una sintaxis específica. Además, cuenta con su propia forma de articular este lenguaje particular. Podríamos llamar estilo a la forma en la que cada fotógrafo utiliza este lenguaje visual.”

Por lo tanto podría deducirse que la comprensión e interpretación de las imágenes obedece a factores semejantes a los de la comprensión e interpretación de los textos. Siguiendo el camino que marca Karmiloff-Smith (2005) sobre el aprendizaje del lenguaje y los conceptos de *dominio* y *redescripción*, de la misma manera que las primeras representaciones lingüísticas, las representaciones visuales son procesadas activamente por los individuos mucho antes de que estos sean capaces de realizar producciones propias. En un primer momento, al igual que sucede con el lenguaje, las imágenes irán almacenándose de manera independiente y sin conexiones entre ellas, para ir describiéndose y revelando similitudes y patrones. A estas seguirán nuevas descripciones que se reflejarán en sus relaciones entre ellas mismas y también con lo lingüístico.

Las fotografías son manifestaciones de instantes que en principio permanecen aislados pero que son capaces de generar nuevos relatos paralelos a nuestras percepciones iniciales y que activan el proceso cognitivo descubriendo vínculos que amplían de múltiples formas la narración. La significación visual opera de una manera natural a una velocidad mucho mayor que la significación textual, que hay que aprender a decodificar. Así las imágenes pueden ayudar a revelar los entresijos del lenguaje cuando ambos trabajan de forma cooperativa apuntando a un mismo fin. Como representaciones visuales, conectamos con las imágenes a través del reconocimiento en ellas de elementos que podemos enlazar con lo que ya conocemos. Si no se generasen estas asociaciones sería imposible establecer un significado para las fotografías. Tal y como expresa María Acaso (2019):

“Es decir, en cualquier representación visual, el espectador es capaz de identificar uno o varios elementos que producen una conexión entre su propio conocimiento y la representación, de manera que podemos dotar de significado a lo que estamos mirando.”



A esto podemos sumar el hecho de que en los más jóvenes parece estar produciéndose una transformación a la hora de procesar la información recibida, pasando de una memoria semántica a una memoria icónica, debido a los continuos estímulos visuales a los que son sometidos. De acuerdo con Keene & Zimmerman (2007):

“Los lectores expertos crean imágenes mentales de un modo espontáneo y deliberado antes, durante y después de la lectura, que emergen de los cinco sentidos, así como de las propias emociones, y que están ancladas en los conocimientos, ideas y experiencias previas del lector.”

Visualizar se convierte en una habilidad del pensamiento inferencial a partir de la cual los estudiantes serían capaces de producir abstracciones similares a las del lenguaje escrito. De esta manera la fotografía como representación visual y complementaria al texto generaría las mismas posibilidades, y otras nuevas, y como dice Dondis (2017):

“Toda forma visual concebible tiene una capacidad incomparable para informar al observador respecto de sí mismo y de su propio mundo, o respecto de otros lugares y otros tiempos, por alejados y poco conocidos que sean.”

Por otra parte, hablar de memoria nos remite a la idea de que la fotografía siempre es pasado al igual que ocurre con la narración, porque en ambos casos es algo, un momento, un suceso... que ya tuvo lugar, incluso aunque nos hable de un futuro. Fotografía y memoria continúan hoy en día manteniendo una estrecha relación pero que ya no goza de exclusividad. Si el álbum familiar reviste un carácter puramente memorístico, la fotografía como dispositivo comunicativo ha trascendido esta concepción. Estos objetos visuales son susceptibles de utilizarse de maneras diversas, tanto para compartir experiencias como para transmitir conocimientos o para informar de acontecimientos. De esta manera nos implican en el presente y solicitan una mirada crítica hacia el futuro, a pesar de su inicial naturaleza de pretérito (Short, 2013).



“La imagen a menudo tiene más memoria y más porvenir que el ser que la mira”. Didi-Huberman (2012).

La manifestación de las relaciones entre palabra e imagen ha encontrado en el fotolibro, como artefacto narrativo multimodal emergente, tal y como se ha descrito anteriormente, su mayor nivel de expresividad y plasticidad a través del objeto libro como herramienta vehicular para la transmisión de la cultura. La creación de un fotolibro supone un proceso creativo multidisciplinar ya que pone en juego tanto aspectos relacionados con las artes visuales como con la literatura y también con la comunicación. Si bien su desarrollo y expansión se está produciendo dentro del ámbito fotográfico es necesario destacar que muchas veces se compara con el libro de artista, que algunos autores como Horacio Fernández en la crítica latinoamericana consideran como su antecesor. No se entiende este nuevo *género* sin las redes que ha ido tejiendo a lo largo de su historia con la literatura, el cine, el diseño gráfico y el mundo editorial, a través de las que ha conseguido establecer una transversalidad entre imagen y palabra y que se propaga dentro de lo que hoy se ha dado en llamar fenómenos multimodales. Estos estarían caracterizados por la complejidad de su espacio semántico al combinar la palabra, el texto, con recursos semióticos no lingüísticos, y revelar procesos de significación social a través de las múltiples relaciones e interpretaciones de esos signos. Como se apunta en la publicación *fotos & libros. España 1905-1977* (Fernández, 2014):

“un libro encuadernado niega de manera patente la posibilidad de la exposición de cada una de las fotografías como objeto único e impone la sumisión del elemento al conjunto, el discurso de la serie sobre la anécdota de una sola imagen.”

Entre las publicaciones dirigidas al *género* del fotolibro podemos encontrar: *The Book of 101 Books* (2001), *Phototextualities* (2003), *The Photobook: A History* (2004, 2006, 2014), *Imagining Paradise* (2007), *Japanese Photobooks* (2009), *Swiss Photobooks* (2011), *El fotolibro latinoamericano* (2011), *Autopsie* (2012), *The Dutch Photobook*



(2012), *The Photobook: from Talbot to Ruscha and Beyond* (2012), etc. De la misma manera se ha hecho sentir el interés desde los museos que han dedicado algunas exposiciones en los últimos años al fotolibro, por ejemplo, *The Shaping of New Visions: Photography, Film, Photobook*, inaugurada en el MoMA en 2012; o la londinense Tate Modern presentó también en 2012 *The Photobook & Photography Now*, un seminario interdisciplinar en el que también se ponían en valor las plataformas de autoedición y las publicaciones electrónicas en torno al fotolibro.

En España han tenido una importancia crucial colectivos como Blank Paper o Nophoto con planteamientos reconocidos internacionalmente. Dentro del ámbito estatal también se ha podido apreciar el interés por este fenómeno por parte de museos y festivales de fotografía ya consolidados, como se ve en iniciativas como la del Museo Reina Sofía (Fernández, 2014) o en la actividad desarrollada en el MACBA el año pasado *Prácticas editoriales: fotolibros, fanzines, libros de investigación* (MACBA, 2019); o la del Festival Photoespaña en sus últimas ediciones con la exposición de fotolibros en sus programaciones y la dedicación de un premio al mejor libro de fotografía del año desde 1998 (PHotoESPAÑA, 2020).

Por otra parte, el fotolibro forma ya parte de una colectividad que ha generado su propia idiosincrasia en la que se han creado desde plataformas virtuales (On photobooks and books¹, Turma², Dobleespacio³, ...) a ferias y

¹ Josef Chladek ha creado una plataforma virtual de libros, en su mayoría fotolibros, desde la concepción del libro como objeto para ofrecer al lector-espectador una perspectiva aproximada de cómo visualizará esos libros en la realidad. <https://josefchladek.com/>

² Turma es una plataforma dedicada a la educación, producción y difusión de la cultura visual latinoamericana. <http://somosturma.com/>

³ En Dobleespacio se pretende compartir y analizar fotolibros desde una perspectiva colaborativa y como se define en la misma plataforma "donde la participación de fotógrafos, autores, editores, artistas, curadores y demás personas interesadas por la imagen fotográfica es necesaria para la construcción de conocimiento." <https://www.dobleespacio.com/>

encuentros como Fiebre Photobook⁴ o FELIFA⁵, por citar algunas que se desarrollan en el entorno lingüístico de la lengua castellana, con sus respectivos concursos; así como clubs de lectura y análisis, como demuestra este primer encuentro online de PhotoBook Clubs Internacionales organizado por *Foto Colectania* (Foto Colectania, 2017), además de una multitud de editoriales especializadas tanto en el ámbito estatal como en el internacional ([Phree](#), [Dalpine](#), [La Fábrica](#), [Ca l'Isidret](#), [Ediciones anómalas](#), [Bside Books](#), [RVB Books](#), [Ivory Press](#), [RM](#), [Mack](#), [Hydra](#) ...)⁶.

Pero si a alguien hay que agradecer la difusión del fotolibro es sin duda a los entusiastas del medio que se han convertido en coleccionistas, investigadores, patrocinadores, comisarios o editores (Martin Parr, Horacio Fernández, Moritz Neumüller, Lesley Martin, Gerry Badger, Manuel Álvarez Bravo, Gabriel Cualladó, Erik Kessels, ...)⁷. La mayoría de las veces desde una perspectiva alejada de lo formal y de forma intuitiva estos agentes han ido generando un panorama y lo han ido alimentando de manera heterogénea y siempre subjetiva. Desde esta multitud de inquietudes surge la exposición coral *Fenómeno Fotolibro* en la que varios representantes clave de este panorama ofrecen sus puntos de vista particulares para reivindicar este artefacto semiótico contemporáneo (CCCB, 2017).

⁴ Fiebre Photobook Festival es el primer y único Festival de España especializado en el fotolibro. Desde una feria especializada hasta bookjockeys, pasando por talleres y exposiciones, ofrece una multitud de actividades diversas en torno al fotolibro. <https://www.fiebrephotobook.com/>

⁵ Con la intención de promover la producción y divulgación de fotolibros, este encuentro de fotógrafos, editores, artistas, diseñadores y público en Latinoamérica tuvo su nacimiento en el año 2002. FELIFA lleva ya 16 ediciones realizadas en Buenos Aires y 18 en varios países de Latinoamérica. <https://felifa.com.ar/>.

⁶ Una mención especial se merece la colección *Palabra e Imagen* de la editorial Lumen que entre 1961 y 1966 intentó establecer diálogos sin jerarquías entre fotógrafos y escritores de los que quedaron muestras tales como *Toreo de salón* con textos de Camilo José Cela y fotografías de Oriol Maspons y Julio Ubiña, *La caza de la perdiz roja* con textos de Miguel Delibes y fotografías de Oriol Maspons o *Neutral corner* con textos de Ignacio Aldecoa y fotografías de Ramón Masats. <http://www.tusquets.com/fichag/592/01-coleccion-palabra-e-imagen>

⁷ En nuestro territorio tenemos la suerte de contar con la *Gabriela Cendoya Bergareche Collection* que se encuentra disponible para consulta en la Biblioteca del Museo San Telmo en Donosti y que ya cuenta con dos mil quinientos títulos en sus estanterías. En este pdf enlazado desde su web se puede ver el listado actual: https://www.santelmomuseoa.eus/uploads/Investigacion/Gabriela_Cendoya_Bergareche_Collection/Inventario_Completo_Gabriela_Cendoya_2493.pdf; y en este mapa interactivo se pueden visualizar o editar y añadir eventos y bibliotecas públicas en todo el mundo que cuentan con fotolibros en sus colecciones https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1uja_XZ5giSjHbVHbM2mJokwAlGQ&ll=31.100127317859002,%2C-24.366901255129733&z=2.

Dentro también del panorama estatal, los *Cuadernos de la Kursala*⁸ fueron adquiriendo una gran relevancia hasta ser hoy punto de referencia indiscutible para el mundo del fotolibro. Desde Octubre de 2007, Jesús Micó Palero (fotógrafo, profesor e investigador de la fotografía, especialista en Teoría e Historia de la fotografía y comisario de exposiciones) es comisario y responsable de la colección, así como de los catálogos editados con motivo de cada exposición individual en la sala de fotografía contemporánea de la Universidad de Cádiz (Mico, 2020).

Aun así se ve como necesaria la confianza y el apoyo institucional que ayude al conocimiento y divulgación del *género* para que este llegue a un público más amplio. A pesar de que algunos volúmenes estén catalogados como obras maestras dentro del ámbito fotográfico, artístico y editorial son totalmente desconocidas para el gran público. El fotolibro queda reducido a un pequeño círculo de personas y colectivos interesados y resulta poco accesible si no se está dentro del mismo (Neumüller, y otros, 2017).

El concepto actual de fotolibro narrativo implica elementos de significación, códigos culturales, coherencia interna, un ritmo a través de la puesta en página; recursos gráficos y simbólicos, contrastes, equivalencias, conflictos, recurrencias... Boisier, R. y Simoes, L. (2019). El propio soporte, el libro, es el único límite a las posibilidades de expresión de esta novedosa herramienta discursiva en la que el objetivo de comunicar a través de un relato es prioritario. Aquí se pone de manifiesto la espacialidad del fotolibro y cómo se utilizan en él los peritextos para potenciar la narratividad haciendo uso de guardas, cubiertas o camisas y las mismas tapas para extender el relato pasando así de tener un objetivo meramente funcional a convertirse en parte de la historia. Además, aporta a los estudiantes nativos digitales una dimensión que han experimentado muy poco: la táctil. La experiencia deja de ser exclusivamente visual y ayuda a comprender que la

⁸ Se pueden ver y descargar todos los catálogos de la colección Cuadernos de la Kursala en la web de la UCA: <http://www.uca.es/extension/creacion/catalogo-exposiciones>.



concepción de la imagen líquida que invade el momento presente es solo una parte de la fotografía. Existe otra magnitud que afecta al volumen y al espacio y que puede ser percibida más allá de lo visible.

En el fotolibro narrativo los textos no se limitan a aportar información sobre las imágenes y viceversa, sino que se completan entre sí para la conformación del relato. Este puede llegar a ser todo lo complejo que se quiera mediante las estructuras utilizadas para la secuenciación de las imágenes en conjunto con otros elementos de significación y los propios códigos culturales del autor. En esta complejidad se sitúa la necesidad de entender que para la composición de narrativas a través de imágenes se utilizan las mismas estrategias comunicativas que para construir discursos lingüísticos. Así el desarrollo de la inteligencia visual puede contribuir de manera relevante tanto a la decodificación del discurso como a su retención y posterior aplicación, ya que como dice Dondis (2017):

“(...)la comprensión visual es un medio natural que no necesita aprenderse, sino solo refinarse mediante la alfabetización visual”.

El fotolibro ofrece una nueva manera de entender las imágenes y, de la misma manera que el cine o la televisión, es capaz de influir en nuestros modos de entender la realidad. Esta comprensión deriva en una actividad cognitiva a través de la cual se evalúan los pensamientos ya sea para dar soluciones a problemas o tomar decisiones y también para aumentar la creatividad. Desarrollar el pensamiento crítico resulta crucial para descifrar con éxito las intenciones del discurso. Desde el momento en el que se admite que este tiene un objetivo comunicativo concreto, hay que aceptar también que proviene de una visión personal y que por lo tanto no se puede asumir como un reflejo de la realidad objetivo (Cassany, 2005). En este sentido la imagen pasa a ser en un dispositivo apto para una multitud de discursividades posibles ya sean ideológicas, políticas, sociales, culturales, etc, y, por lo tanto, como dispositivo, es asimilado por la



jerarquía de poderes dominantes. A través de las emociones que consiguen provocar, las imágenes son utilizadas con diferentes fines. Es necesario aprender a gestionar esas emociones que generan las imágenes que vemos y ser capaces de discernir porque nos gustan o nos desagradan. Como apunta Sontag (2003):

“Como todos han advertido, hay un creciente grado de violencia y sadismo admitidos en la cultura de masas: en las películas, la televisión, las historietas, los juegos de ordenador. Las imágenes que habrían tenido a los espectadores encogidos y apartándose de repugnancia hace cuarenta años, las ven sin pestañear siquiera todos los adolescentes en los multicines.”

El progreso de la narratividad visual ha alcanzado a día de hoy niveles que lo equiparan con los relatos basados en el texto. Así, la fotografía ha pasado de ser un documento de veracidad a convertirse en una mirada múltiple y cambiante, en constante adaptación, según los contextos y las situaciones sociales y personales propias de sus autores pero también de sus lectores. Citando a Cassany (2006):

“Leer es un verbo transitivo» y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana.”

En este sentido se puede afirmar igualmente la transitividad del verbo fotografiar. Adentrarse en el entendimiento del fotolibro y al conjunto de imágenes discursivas que plantea requiere de habilidades similares a las que se necesitan para la comprensión e interpretación lectora si bien presenta sus propias singularidades con unos códigos propios que están vinculados a un contexto particular y dirigidos a un público determinado. Por esto mismo no deseo en este planteamiento quedarme en la teoría y la abstracción del pensamiento crítico sin más. La intención de esta propuesta es que ese pensamiento crítico, como ya se ha dicho en reiteradas ocasiones, genere nuevos modos de ser y de hacer vinculados al cambio, a la transformación de la realidad para la mejora personal y social (Acaso, 2018), pensando el fotolibro como herramienta eficaz y legítima para este



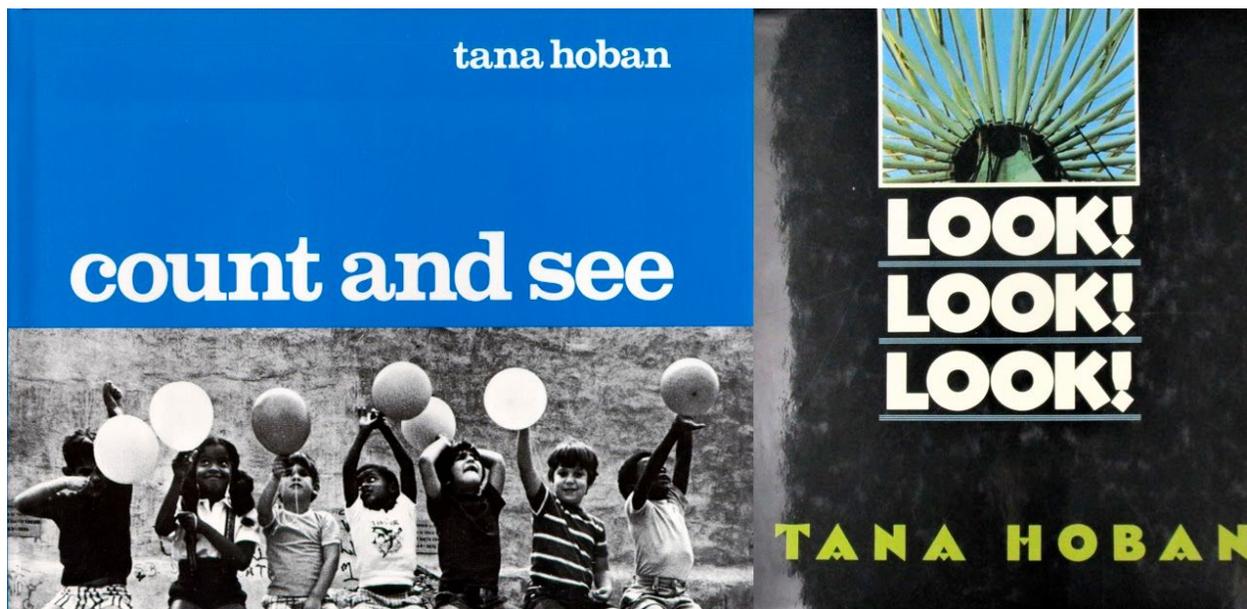
fin y que es capaz de potenciar este tipo de razonamiento a través del análisis de las diversas narraciones multimodales que nos permite seleccionar entre múltiples informaciones, evaluar evidencias, resolver problemas, generar estrategias y ser creativos. Se podría decir que las imágenes nos ayudan a desarrollar una capacidad para examinar las decisiones que tomamos y justificarlas en la medida en la que nos permiten observar y reflexionar nuestros modelos e imaginarios al vincularlas con nuestra propias vivencias.



3. VISUALIDAD Y TEXTUALIDAD: EVIDENCIAS EMPÍRICAS

Debido a la reciente irrupción del fotolibro y la novedad de la presente propuesta, la localización de las evidencias empíricas en este campo resulta una ardua tarea. No obstante, me parece importante incidir en algunas iniciativas que se pueden calificar como pioneras.

En primer lugar, si bien ha habido algunos casos aislados de creación de fotolibros educativos para niños durante el siglo XX⁹, como precursora del fotolibro narrativo con fines pedagógicos tenemos a la fotógrafa norteamericana Tana Hoban, que presentaba sus primeros fotolibros en los años 60 del siglo pasado. Su trabajo fue motivado por un contexto educacional y está basado en la percepción y la narración.



⁹ Algunos ejemplos: [Roodkapje](#) de Anna van Gogh-Kaulbach (1910); [Animales animados](#) de Alexandr Rodchenko (1926); [The First Picture Book](#) de Mary Steichen (1930); [Regarde! « Mes photos »](#) y [Alphabet](#) de Emmanuel Sougez (1931-1932); [Is it hard? Is it easy?](#) de Len Gittleman (1960).

Publicó más de 50 libros y aunque la mayoría de ellos no están articulados en base a un texto, presentan una secuenciación muy estudiada. A través de ellos logró mostrar a los niños la fotografía como símbolo eficaz, alejándose de la literalidad y del concepto que la unía de forma indisoluble a la idea de verdad (Garralón, 2019). Esta línea de fotolibros en los que el texto está ausente pero hay una clara intención narrativa también se incluiría dentro de lo que hoy se conoce como *artefacto* semiótico. A pesar de la ausencia de texto siempre existe un título que alude al contenido a veces directamente, otras metafóricamente y a veces actuando como una catáfora que remite a la información que será desvelada en el interior, con la clara intención de hacer más comprensible el relato.

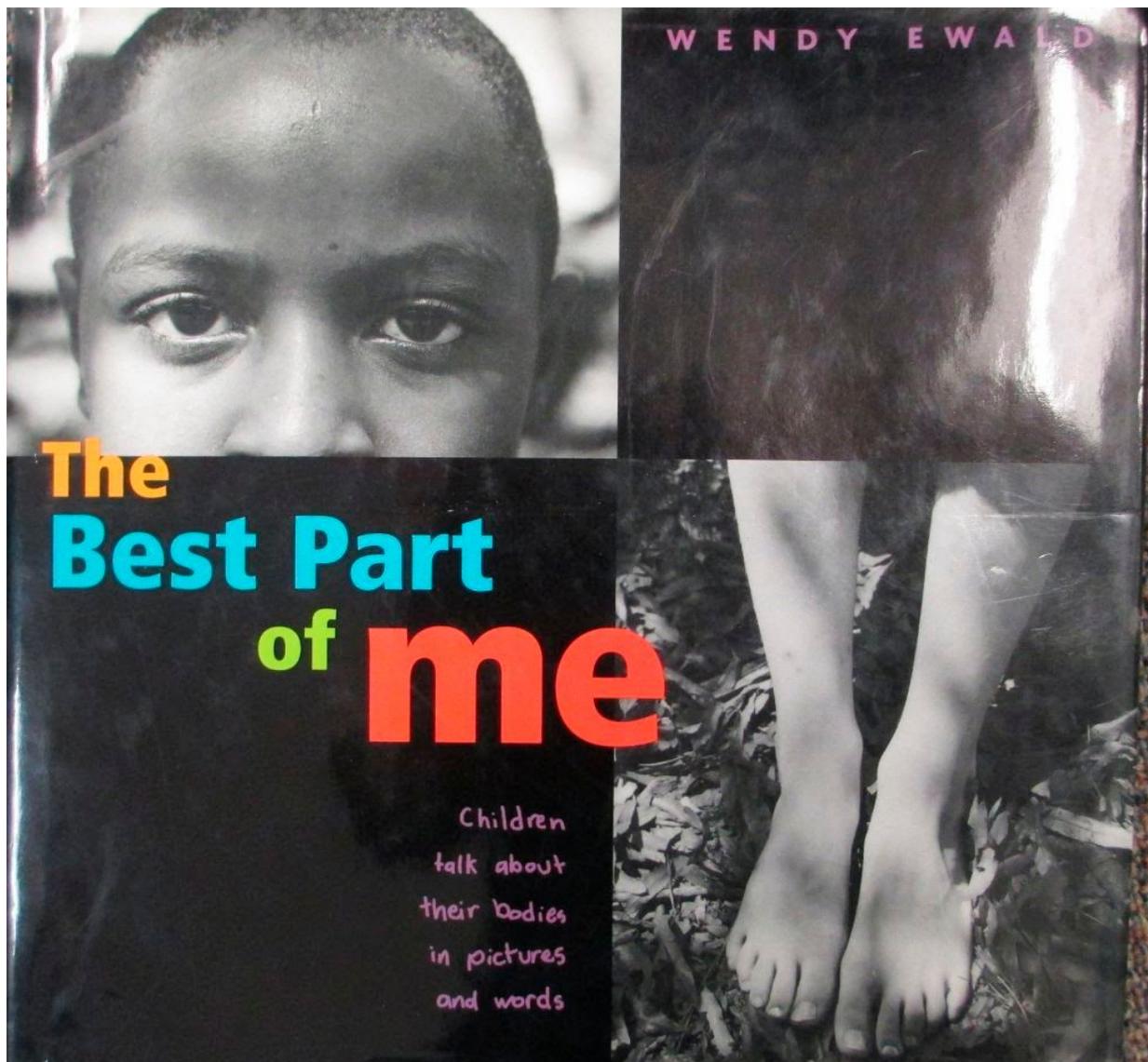
En segundo lugar, con una trayectoria de más de cuarenta años está la fotógrafa estadounidense Wendy Ewald que ha colaborado en propuestas fotográficas en multitud de países de todo el mundo con niños, familias, mujeres, trabajadores y maestros. A través de una primera investigación documental sus trabajos acaban derivando en análisis de cuestiones de identidad y diversidad cultural. Esta fotógrafa ha sido la creadora de muchos proyectos relacionados con la docencia experimentado la fotografía con estudiantes desde la escuela primaria hasta la universidad. Prácticamente todos sus proyectos quedan plasmados en fotolibros en los que se mezclan las fotografías que ella misma toma durante la investigación como las de los niños y jóvenes, a los que siempre se les da una cámara para su participación, como sus imágenes intervenidas en cualquier momento, por cualquier participante, de cualquier manera... como la misma Ewald (2020) describe:

“...desafiando el concepto de quién realmente hace la imagen: quién es el fotógrafo, quién es el sujeto, quién es el observador y quién es lo observado.”

Entre muchos de sus proyectos menciono dos por la relevancia que han tenido. Por un lado, *The Best Part of Me: Children Talk About their Bodies in Pictures and Words* en



el que les preguntó a varios niños "¿Cuál es la mejor parte de ti?", y mostró sus respuestas en un fotolibro revelador acerca de la imagen corporal, la autoestima y la diversidad en los niños, que parece oportuno para iniciar el diálogo con padres y maestros. Este trabajo que aúna escritura y fotografía ha tenido un eco internacional y se ha replicado con éxito de muy diversas maneras y en distintos contextos¹⁰.



¹⁰ Trabajo llevado a cabo por el grupo de quinto del colegio Alquería de Granada, a partir de la idea original del libro *The Best Part of me* (Wendy Ewald) [La mejor parte de mí](#).

Por otro lado, *American Alphabets* que pone de manifiesto las jerarquías de poder a través del lenguaje y como este es capaz de crear barreras o vínculos entre grupos según el género, la edad y la raza. Para ver estas relaciones creó cuatro alfabetos: un alfabeto español con estudiantes de inglés como segundo idioma en Carolina del Norte, un alfabeto afroamericano con estudiantes de una escuela primaria en Cleveland, un alfabeto de *White-Girls* en un internado en Massachusetts, y un alfabeto árabe con estudiantes en una escuela secundaria en Queens, Nueva York.



Al igual que en el anterior ejemplo plantea preguntas provocadoras y recoge las respuestas junto a las imágenes en un fotolibro que nos permite redescubrirnos a

través de un profundo análisis del lenguaje escrito de una manera lúdica y sorprendente.

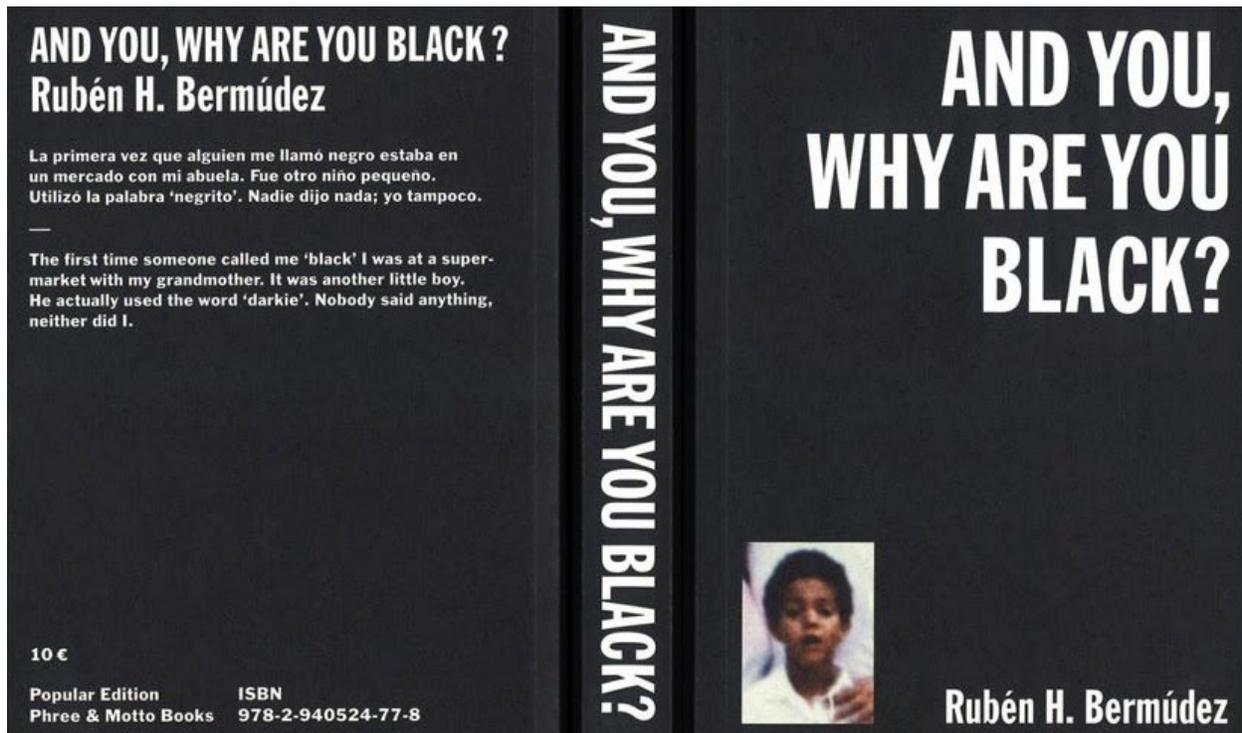
En tercer lugar, dentro del ámbito estatal existen algunas iniciativas de experiencias pedagógicas que evidencian las posibilidades del fotolibro como herramienta para el aprendizaje y la enseñanza en diversos ambientes educativos, tanto formales como informales, y que me parecen especialmente relevantes por ser desarrolladas con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.

La más notable es sin duda *Y tú ¿por qué eres negro?* de Rubén H. Bermúdez formalizada en un fotolibro que forma parte de la Colección de Arte Contemporáneo de la Comunidad de Madrid y fue expuesto en espacios como CaixaForum o United Minds. Además se puede consultar en bibliotecas como las del Metropolitan Museum of Art de Nueva York o en universidades como la Cheikh-Anta-Diop de Dakar. En torno a la temática de la negritud plasmada en este fotolibro desde su experiencia personal, como niño negro en una familia con padre y madre blancos, el autor realiza habitualmente talleres y/o conferencias en colegios, institutos, museos y universidades con un éxito apabullante. En estos momentos trabaja en la creación de una película sobre este tema. El fotolibro de Bermúdez nos ofrece un diario narrado en primera persona en el que se combinan diferentes tipos de textos como recortes de noticias y eventos históricos o escritos personales. Entre las imágenes que se pueden observar conformando el relato junto a los textos encontramos tanto fotografías propias como imágenes y pasajes del imaginario colectivo y que hacen referencia a la cultura popular de la negritud. Tal y como se define el proyecto en la escuela Migra (Migra, 2020):

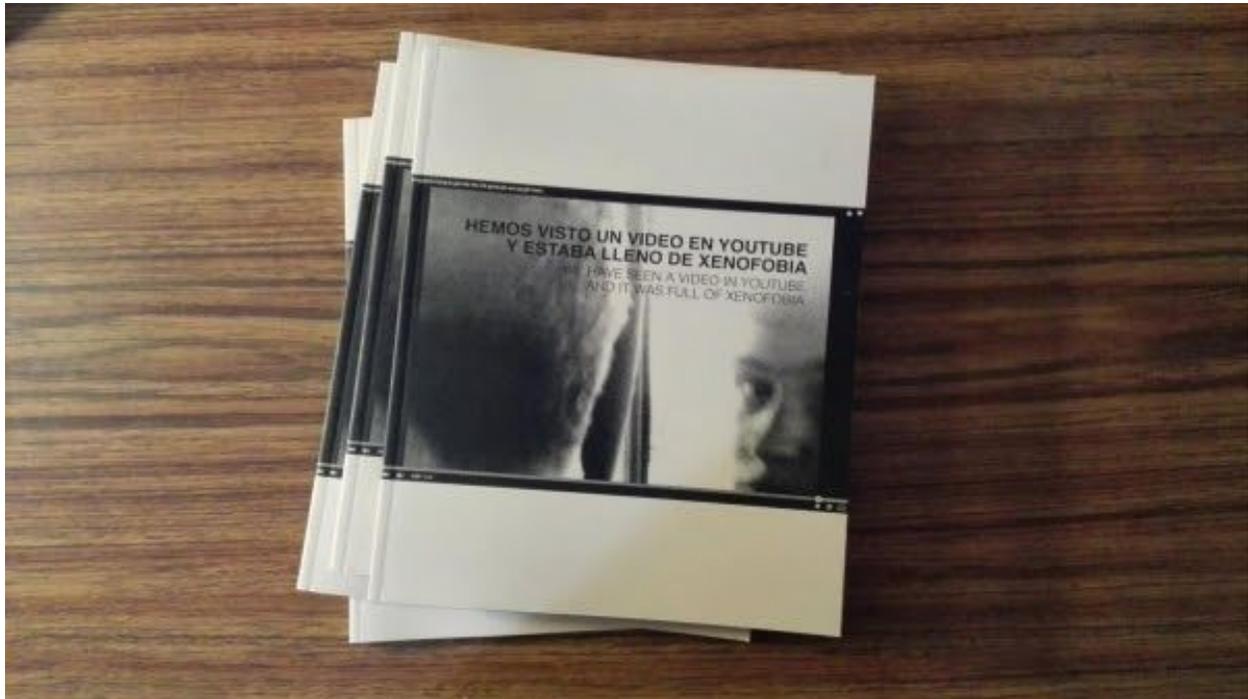
"Y tú, ¿por qué eres negro?" es un proyecto fundamental en el contexto cultural español. Por un lado, se trata de uno de los trabajos más importantes que se han realizado sobre el empoderamiento negro en Europa en los últimos años. Por otro, es una herramienta fundacional para las comunidades racializadas españolas, un texto visual y escrito que legitima el poder de la voz propia, que sitúa la importancia de



que los miembros de una comunidad minorizada y reprimida por un sistema social estructuralmente racista accedan a los medios para contar sus propias historias.”



La segunda iniciativa experimental afronta la creación de un fotolibro como respuesta a una situación social. La artista Daniela Ortiz en un trabajo colaborativo con estudiantes de un instituto de secundaria de Barcelona durante los años 2014 y 2015 publican un fotolibro titulado *Hemos visto un vídeo en youtube y estaba lleno de xenofobia* a partir del análisis y la crítica de un vídeo encontrado en youtube y que llevaba como epígrafe *Inmigrantes ilegales tratando de entrar al Reino Unido, buen trabajo los atrapamos*. Este vídeo fue grabado en 2009 por alumnos de la escuela de Myton (Inglaterra) al regresar de un viaje de estudios en Francia y en él se aprecia la celebración vehemente de estos estudiantes ante la detención de dos inmigrantes.



La publicación se puede descargar¹¹ desde la web de Daniela Ortiz en la que también se puede ver un vídeo que recoge el trabajo y que muestra cómo se enviaron copias del libro a la escuela Myton en Inglaterra donde estudiaban los alumnos que grabaron el vídeo. En palabras de la propia artista:

“El libro tiene la intención de servir como material pedagógico para abordar temas relacionados con la xenofobia, el eurocentrismo, el sistema de control migratorio y la colonialidad.” (Ortiz, 2015).

Otro impulso práctico en el que participan estudiantes es la creación de este fotolibro dentro del proyecto Revelando Salud, que nace desde una iniciativa de Educación para el Desarrollo coordinada por Farmamundi y en colaboración con La Ampliadora / Escuela Social de Fotografía con el objetivo de poner en valor ante la

¹¹ Enlace para descargar publicación y para ver el trailer del libro:
<https://daniela-ortiz.com/hemos-visto-un-video-en-youtube-y-estaba-lleeno-de-racismo/>

sociedad el derecho a la salud y el acceso a los medicamentos por parte de todas las personas (Revelandosalud, 2019)¹².

REVELANDO SALUD

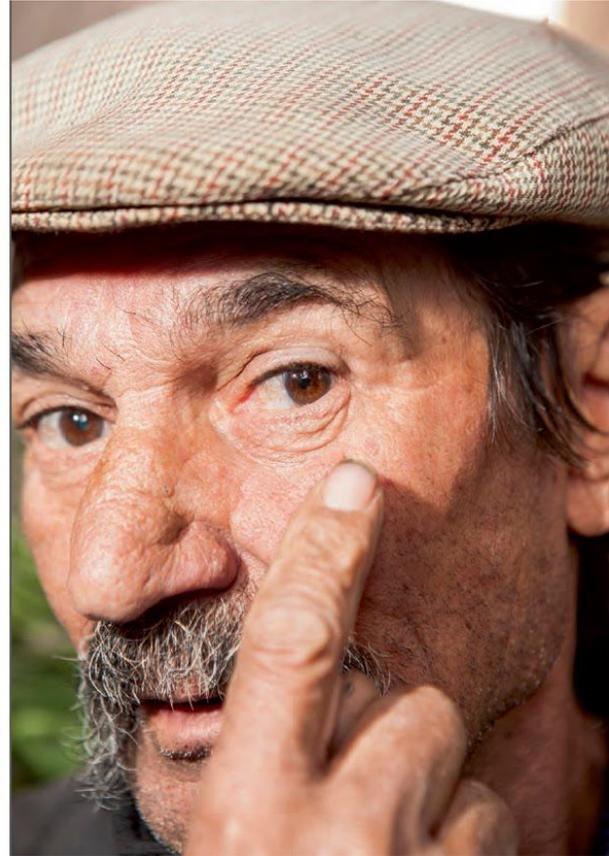
Revelando Salud es un proyecto de educación para el desarrollo coordinado por la ONG Farmamundi en colaboración con La Ampliadora | Escuela Social de Fotografía y co-financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID).

El objetivo de este proyecto ha sido promover el acceso a medicamentos esenciales como elemento indispensable para garantizar el derecho a la salud global entre el alumnado y el profesorado de cuatro centros educativos andaluces, quienes serán futuros prestadores de servicios de salud.

El proyecto ha utilizado una metodología participativa, creativa, dialógica y vivencial, haciendo uso de la fotografía participativa para investigar, documentar y difundir realidades cercanas, y no tan cercanas, relacionadas con la salud global, el acceso a medicamentos o

la existencia de enfermedades olvidadas y silenciadas.

Así este fotolibro es el resultado del proceso formativo y creativo experimentado por el alumnado de los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior en Atención Sociosanitaria, Farmacia y Parafarmacia, Dietética y Nutrición y Cuidados Auxiliares de Enfermería de los IES Alto Almanzora de Tíjola (Almería), La Madraza de Granada, Albaida de Almería y del CDP Santa María de los Ángeles de Málaga. Este material pretende contribuir a la concienciación y sensibilización ciudadana en torno al derecho a la salud y, en particular, al acceso a los medicamentos esenciales de todas las personas.



Siguiendo con las iniciativas experimentales quiero hablar del proyecto *Barrios* organizado por la Asociación Bombo y Caja y la Asociación Más que Palabras y realizado de manera cooperativa por jóvenes de entre 6 y 12 años en Madrid. Este trabajo pretende ir más allá de los estereotipos de los barrios desde las propias miradas de los jóvenes que los habitan fomentando la conciencia comunitaria a través de la cultura hip-hop. Durante 2018 y en su primera edición han participado 21 jóvenes a los que se dotó de cámaras fotográficas desechables para que dejaran constancia de su día a día en el barrio. Todo ello se ha

¹² El fotolibro *Revelando Salud* se puede descargar de la propia web de Revelando Salud. Farmamundi <http://revelandosalud.org/fotolibro/>

materializado en un fotolibro colaborativo y en diverso material audiovisual¹³.



Este es mi barrio, construido desde abajo
 hecho con sudor, con cariño y con trabajo
 Camos bajo pa aprender a volar
 y seguimos adelante para poder ayudarlos

Como conclusión de este trabajo en la propia web se manifiesta que:

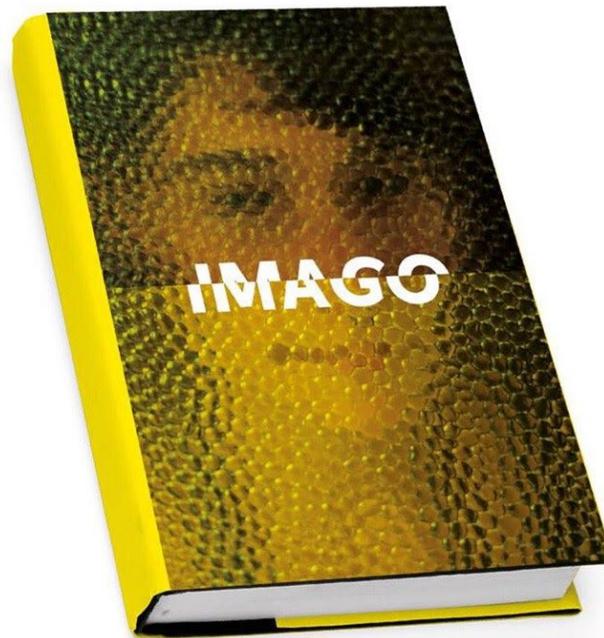
“Además de trabajar por la reparación de los tejidos asociativos y comunitarios, ha enraizado en el territorio a las agrupaciones de jóvenes participantes como nodos embrionarios de un sujeto político-social, consciente y activo.” (Intermediae, 2018).

Así mismo, en el País Vasco la plataforma *Educablog* ha promovido el proyecto editorial *Imago*¹⁴ en el que a través del fotolibro como herramienta se

¹³ Todo el material está disponible para su descarga en la mediateca de la web de Intermediae dentro de la programación de Matadero Madrid <https://www.intermediae.es/recursos/foto-libro-proyecto-barrios>

¹⁴ Se puede encontrar toda la información relativa al proyecto en la web: <http://www.educablog.es/imago/>

quiere dar a conocer a la ciudadanía el trabajo de los educadores y educadoras sociales.



Aunque no a través del fotolibro, me parece destacable la iniciativa *imagenred*¹⁵ impulsada por siete personas que trabajan con imágenes desde diferentes perspectivas y disciplinas y que dedica una parte de su trabajo a crear una red con centros educativos que definen así:

“Este programa que ofrece unas ideas iniciales para que los tutores-profesores de centros educativos trabajen con los estudiantes desde el contexto de las imágenes. Se sugieren actividades, encuentros y debates -para ocuparse en el aula y fuera de ella- con el objetivo de que los estudiantes aprendan a desarrollar habilidades de comprensión y juicio crítico, en relación a la función y uso que hacemos de las imágenes.” (Imagenred, 2020).

¹⁵ En su página web se puede acceder a material de trabajo con fotografías y a algunos ejercicios interesantes: <http://www.imagenred.org/>

En cuarto lugar he tenido acceso a algunos trabajos de investigación que si bien no utilizan el concepto de fotolibro se acercan a esta práctica de modos diversos. De una parte está la tesis doctoral de Mariona Visa Barbosa dedicada al álbum fotográfico familiar desde una perspectiva sociológica y que en sus conclusiones refleja que cada vez hay menos fotografías que identifiquen la institución familiar. Los álbumes tradicionales seguían un modelo de vida en el que se reflejaban temáticas socialmente arraigadas. Parece ser que esto se está perdiendo en favor del modelo virtual, de las nuevas formas de vida en las que estamos menos ligados a las tradiciones y por lo tanto a las normas sociales, que especialmente afecta a los adolescentes por ser una etapa en la que se fracturan los vínculos familiares y también debido a un mayor individualismo de la sociedad. Aun con estas conclusiones, o precisamente por ellas, y ante el auge del fotolibro narrativo que comprende entre sus temas el de la familia en formas no contempladas hasta el momento, muchas de ellas derivadas de esa interacción virtual que ha generado nuevos tipos de discurso, nos interesa la parte en la que se habla de cómo aquellos álbumes ya dejaban ver que concebíamos en las imágenes una capacidad narrativa que podía relatar nuestras vivencias personales y familiares a través de estrategias compositivas que reproducían las pautas sociales establecidas (Visa, 2011).

Desde otra perspectiva una investigación de Ángela Díaz expuesta en el VIII Congreso Internacional *Infancia y violencia: escenas de un drama* pone en común literatura y fotografía a partir de los procesos de lectura para la construcción de microrrelatos. En este estudio se trabaja con jóvenes entre los 15 y 17 años, estudiantes de un colegio común de la ciudad de Tunja (Colombia), dentro de su realidad en la que la violencia contra la niñez es algo cotidiano a partir de la fotografía social investigada desde sus vertientes esquemática, ontológica, estructural y orientacional y en cuanto a ideologías y estereotipos representados, todo ello a través de la imagen como metáfora y orientado a generar un



pensamiento crítico para el cambio social (Díaz, 2016). Como la autora misma señala:

“A partir de sus creaciones fotográficas y sus narraciones, lograron generar reflexión, anclando textos escritos literarios (microcuento) cómo se vive este drama de infancia y violencia. Además, de la reflexión desde lo visual para proponer y repensar la situación. Por tanto, lograron un acercamiento al tema, para cambiar concepciones de quienes no han vivido la experiencia directamente de la guerra, la pobreza y el abandono.”

Por último, tengo constancia de tres tesis sobre el fotolibro como elemento central que avalan la importancia de este nuevo *género*. Por un lado está una tesis realizada en México con orientación pedagógica en la que se estudia el fotolibro desde su relación con el arte y también se analiza su forma, pero que además propone esta herramienta como plataforma de educación visual (Paredes, 2018). Por otro lado el artista visual y profesor en la Universidad de Northampton en Reino Unido José Luis Neves publicó en el año 2017 su tesis doctoral *The many faces of the photobook : establishing the origins of photobookwork practice* que tuvo como objetivo principal desentrañar la práctica del trabajo fotográfico teniendo en cuenta sus características históricas, materiales y conceptuales (Academia.edu, 2020). Además el artista visual afincado en Bilbao Jorge Isla trabaja en una tesis en la Universidad Politécnica de Valencia centrada en *El fotolibro contemporáneo en España* en la que una parte está dedicada a la narración interna del proyecto fotográfico dentro del soporte libro y que el autor investiga en su vertiente artística a lo largo del siglo XXI (Díaz-Guardiola, 2016).

“Entender la foto como medio para contar historias, y no reproducirlas, me convirtió en artista.” (Jorge Isla)



4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. INTRODUCCIÓN

Con esta propuesta didáctica se pretende dotar a los estudiantes de una serie de recursos que les ayuden a desarrollar habilidades y competencias que les permitan desenvolverse en el contexto en el que se encuentren por medio del acceso al conocimiento de la lengua como elemento transversal de la educación que en este momento está indisolublemente unido a las imágenes.

A continuación se resume brevemente la evolución de las actividades planteadas en la secuencia didáctica con el objetivo de ofrecer una perspectiva global del trabajo planteado que se irá especificando en las siguientes páginas.

Durante doce sesiones se trabajará conjuntamente con los estudiantes a través de la lectura e interpretación del fotolibro elegido con la intención de desarrollar un pensamiento crítico constructivo. Para comenzar se llevará a cabo una primera sesión para la observación de conocimientos previos y activación de esquemas de los alumnos que tiene como propósito realizar una primera toma de contacto con las relaciones entre imágenes y textos. Se continuará en la segunda sesión con un tiempo para la contextualización en el que se reflexionará sobre las imágenes y nos adentraremos en el mundo de la percepción visual. Realizado esto se pasará a una dinámica mediadora, que abarca la tercera sesión completa, con la que se pretende crear un nexo de complicidad con la historia narrada en el fotolibro con el objetivo de que se produzca la identificación de los estudiantes con la protagonista y con el relato. En todas estas dinámicas son muy importantes las



tertulias dialógicas con el fin de desarrollar las habilidades comunicativas de hablar y escuchar enfocadas hacia la comprensión e interpretación de los textos e imágenes propuestos.

En la siguiente sesión se realizará una dinámica que tiene como objetivo prepararles para la comprensión global del fotolibro, para pasar a dos sesiones que se utilizarán para la lectura compartida del mismo, alternando los tipos de agrupación y el uso del espacio con el propósito de desarrollar mecanismos de comprensión e interpretación a partir de sus propias inferencias y de acceder inductivamente a conocimientos propios de la lengua de manera natural a través del uso personal y colectivo de la misma. Llegados a este punto se pondrá en marcha una actividad para conocer a la autora del fotolibro, con la que algunos de ellos ya se habrán identificado, y saber qué la motivó a crear el relato.

Con toda la información que poseen ahora se organizarán tres sesiones para la producción propia de un fotozine que gire en torno al álbum o relato visual familiar, tema abordado desde el fotolibro, con el fin de hacer partícipe y conocedora a la comunidad educativa de la diversidad de familias que podemos encontrarnos en la actualidad en el contexto que habitamos, concediendo así una gran importancia además a las actividades de ampliación-expresión-creación asociadas al texto y aquí también a la imagen. Tendrán que poner todo lo aprendido en relación, tomar decisiones y consensuarlas entre todos. Se atiende con esta tarea al enfoque comunicativo del que partimos y al que remite el uso de la imagen actual dentro de su contexto narrativo. Una parte importante de estas dinámicas es conseguir que sean más abiertos y plurales haciéndoles conscientes de que no existe una única respuesta válida para mostrar una realidad y aprender a respetar las opiniones y creencias de los demás. Aquí entrarán en juego las opiniones que se han ido formando durante todas las sesiones anteriores y cómo van a traspasar esas ideas al fotozine y que resulten estimuladoras para el espectador-lector.



Las dos sesiones finales de la propuesta pretenden generar una biblioteca inicial de fotolibros sobre la que se pueda empezar a crear un itinerario lector. El objetivo es hacer partícipes de estas elecciones a los estudiantes y que así sean motivadoras y amenas para ellos a la vez que se les proporcionan las bases de que sus acciones e intervenciones puedan ser útiles socialmente y contribuyan al mundo generando riqueza cultural y alternativas de vida. Además se pretende que les invite a continuar explorando el panorama literario multimodal, como característica del tiempo que les ha tocado vivir, desde una perspectiva de autoconocimiento y acercamiento a su realidad a la vez que incentivando su curiosidad.

Esta secuencia didáctica ha sido desarrollada para ser trabajada con un grupo de 1º ESO con 20 alumnos en el aula, dentro de la asignatura de Lengua castellana y Literatura, aunque podría adecuarse a cualquier tipo de grupo y nivel, con los cambios adaptativos necesarios. El grupo cursa sus estudios en un Centro Público de Educación Secundaria Obligatoria ubicado en una ciudad de 13.810 habitantes que intenta responder a las necesidades educativas de la población de la zona. El alumnado procede de 76 localidades diferentes de tipo rural y asciende a 860 estudiantes en total. En consecuencia es un centro formado por un alumnado heterogéneo con casuísticas muy particulares existiendo una gran diversidad que agrupa tanto alumnado de pequeños pueblos, a las clases económicas más altas, a gran cantidad de población migrante, así como al alumnado más desfavorecido procedente de guetos o barrios más pobres. Por su parte el grupo de 1º ESO también es muy diverso pero no hay problemáticas extremas, aunque sí se detectan algunos casos especialmente complicados. En su conjunto es un grupo idóneo para trabajar dinámicas nuevas que se acerquen a sus realidades y en las que se vean reconocidos.



La propuesta didáctica podría ubicarse dentro del Bloque IV del Currículo de 1º ESO principalmente que atiende a la Educación Literaria. Se hace hincapié en la parte que hace referencia al Plan Lector:

“Lectura libre de obras de la literatura española y universal y de la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.”

Pero, en cualquier caso, también queda enmarcada en el resto de bloques como son Escuchar y Hablar o Escribir así como el Conocimiento de la Lengua, y que se trabajan tanto de forma colaborativa como individualmente en muchas de las actividades propuestas. Los conocimientos propios de la Lengua serán inferidos a través de las dinámicas que surgen del análisis del material elegido. Como ya se ha mencionado anteriormente no se entiende separar la Lengua de la Literatura y desarrollarlas de manera competencial es imprescindible para que los alumnos adquieran las habilidades necesarias para enfrentarse a la realidad actual a través de modelos que partan de ella y les sean cercanos e identificables.

El objetivo de la secuencia didáctica es el descubrimiento y conocimiento de otras formas de contar historias, concretamente a través de imágenes y textos entrelazados por una narratividad, por un deseo de relatar emociones y experiencias. En un contexto tan diverso parece clave iniciar una alfabetización visual de calidad que contribuya a superar las limitaciones de la alfabetización verbal, porque como la realidad pone de manifiesto y podemos ver en Dondis (2017):

“La lectura y la escritura, así como su relación con la educación, siguen siendo un lujo de las naciones más ricas y tecnológicamente más desarrolladas del mundo. Para el analfabeto, el lenguaje hablado, la imagen y el símbolo siguen siendo los medios principales de comunicación, y de ellos solo el visual puede preservarse en la práctica.”



Por y para ello se ha elegido el *género* del fotolibro narrativo, por la manera de conformar relatos visuales en los que las imágenes complementan a las palabras y las refuerzan, aprovechando la facilidad y la velocidad con las que lo visual es capaz de transmitir información. Dentro del ámbito del fotolibro se ha escogido un título que les resulte motivador y que además se pueda enlazar con aspectos de su vida que son de gran importancia en el momento que están viviendo como la construcción de la identidad y la autoestima. Además se integraría perfectamente en un Proyecto Educativo de Centro en el que se hace especial hincapié en la acogida al nuevo alumnado que llega al instituto con la intención de brindarles apoyo y guía en esta nueva etapa que comienzan y en la que tienen lugar tantos cambios -físicos, sexuales, cognitivos, sociales y emocionales- y que necesitan ir asimilando de la mejor manera posible para que tengan un desarrollo adecuado y saludable en su paso a la edad adulta.

Para la elección del fotolibro se tuvieron en cuenta varias alternativas que tocan temas que resultan de especial interés para tratar con adolescentes. Después de barajar varias posibilidades, se observaron finalmente en detalle dos fotolibros: *Gómez de Lucía Gómez Meca* y *Y tú, ¿por qué eres negro?* De Rubén H. Bermúdez. En primer lugar se analizó la perspectiva del racismo que ofrece el trabajo de Rubén H. Bermúdez desde su vivencia personal como niño negro en una familia con padre y madre blancos. El autor se expresa por medio de una narrativa en forma de diario que mezcla fotografías y textos personales con recortes de noticias y acontecimientos de la historia así como con fotografías y textos de una cultura popular de la negritud pertenecientes al imaginario colectivo. La otra opción recoge la complejidad de las relaciones familiares, el recuerdo de un padre ausente y el acercamiento desde la estrategia de una joven en busca de su identidad. En una mezcla de imágenes metafóricas, emails, whatsapps, conversaciones telefónicas y fotografías del álbum familiar, la autora construye un relato propio y guía al espectador desde sus miedos y esperanzas hasta la aceptación y la autoafirmación.



Aunque con los dos fotolibros se podría desarrollar un planteamiento formativo muy motivador y que alcanzaría a los adolescentes, finalmente se optó por *Gómez de Lucía Gómez Meca* teniendo en cuenta el alumnado que iba a participar en la propuesta didáctica. Muchos de los estudiantes proceden de familias desestructuradas o con graves conflictos. La falta de referencias es una constante en estos chicos y chicas que muchas veces tienen que enfrentarse a un grado de madurez mayor que el que les corresponde para su edad y que les aleja de su propia identidad creando una confusión que no les permite autoafirmarse. Ante este panorama se decidió abordar la propuesta desde las relaciones familiares a través de una historia real contada por la misma protagonista en la que se pudieran ver reflejados. Se vio como una oportunidad para involucrar a esas familias, para hacerlas partícipes de la vida educativa de sus hijos e hijas y, de alguna manera, para hacerlas conscientes de la situación: la educación en el contexto y el contexto en la educación.

La propuesta didáctica está pensada para realizarse en 12 sesiones de 55 minutos cada una, aunque podría extenderse si se considerara necesario. Por otro lado, trabajar a partir de este material dota de una gran flexibilidad a la docente a la hora de enfrentarse a los distintos niveles formativos así como a la modificación de las propias sesiones según lo requiera el avance de la propia dinámica. Los fotolibros desarrollan temas de interés social y se adaptan de manera extraordinaria a diferentes niveles de comprensión e interpretación.

Por último se dedicará una sesión completa a la evaluación que se llevará a cabo a través de rúbricas de carácter formativo y desde una perspectiva holística.



4.2. MARCO REGULADOR Y GESTIÓN CURRICULAR

En el artículo 6 de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (Ley Orgánica N° 7899, 2006), se establece que el currículo queda constituido por los objetivos, los contenidos y las competencias necesarias para adquirir la capacidad de aplicarlos, las fórmulas educacionales y las pautas para evaluar estas enseñanzas. En el artículo 22 queda definido el objetivo de la educación secundaria obligatoria de proporcionar una educación común y siempre atenta a la diversidad. Para ello se centrará en capacitar a los alumnos y alumnas para que logren adquirir lo que se consideran elementos básicos de la cultura, haciendo especial hincapié en lo relativo a cuestiones humanísticas, artísticas, científicas y tecnológicas; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

Situándonos en la Comunidad Foral de Navarra, el DECRETO FORAL 24/2015, de 22 de abril dispone el currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria tanto para centros públicos como centros privados y centros privados concertados (Decreto Foral 24, 2015). En este decreto se explicita que los centros educativos podrán disponer los grupos y las asignaturas así como las metodologías formativas, que estarán encaminadas a beneficiar la emancipación en el aprendizaje y a fomentar las tareas colaborativas, de forma autónoma y flexible atendiendo a lo establecido por el Departamento de Educación.

La propuesta didáctica que se desarrolla en este proyecto está pensada para un nivel de 1º ESO dentro de la asignatura de Lengua castellana y Literatura y que tiene lugar en un centro de la Comunidad Foral de Navarra. En el currículo de Educación secundaria obligatoria en Navarra se establece como objetivo el



desarrollo de la competencia lingüística, es decir, el conocimiento tanto de la lengua como de la literatura y el avance tanto en la vertiente escrita como en la oral, siguiendo las pautas del Consejo de Europa en el Marco común europeo de referencia para las lenguas (2001) (Centro Virtual Cervantes, 2002). Por la materia que se trabaja en la propuesta se desarrolla especialmente la adquisición de la competencia lingüística, potenciándola aún más al integrar el enfoque comunicativo a través de la interacción y enfocando la lengua como un instrumento de comunicación y no solo como un objeto de conocimiento. Además, el planteamiento presentado favorece el logro de otras competencias por medio de las actividades que se proponen como la conciencia y expresiones culturales, precisamente por el objeto del proyecto, la herramienta con la que se trabaja y la metodología que se sigue en las dinámicas dirigidas a la comprensión y al desarrollo del pensamiento crítico; el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor fomentando la creatividad y el análisis y la resolución de problemas; la competencia social y cívica, estableciendo la prioridad del trabajo en equipo, la participación activa y las aptitudes para relacionarse; la competencia digital generadora de valores adicionales y no como mera herramienta sustitutiva; aprender a aprender, mediante la búsqueda de información y la gestión del trabajo y el tiempo para conseguir un objetivo.

En cuanto a la metodología, la propuesta visualiza al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje y al docente como guía en el desarrollo de las interacciones que se originan como consecuencia del uso de la lengua tanto en el ambiente escolar como en el familiar o en el privado y en el público, combinando dinámicas de trabajo individual y cooperativo. Queda recogida en el currículo la relevancia de la mejora del pensamiento crítico y creativo a través de la lectura, comprensión e interpretación de textos significativos. Este trabajo amplía esta dimensión al ámbito de la fotografía narrativa a través de la que habitualmente nos expresamos en la actualidad, en especial los adolescentes, y



que se sirve de los mecanismos propios de la lengua con una intención comunicativa. Trabajar con textos que se acerquen a sus preferencias particulares y a su madurez cognitiva, sobre los que puedan elaborar conocimiento de las diversas maneras en que la lengua permite expresar emociones, vivencias y pensamientos les permite acceder y desarrollar sus capacidades críticas y creativas, además de favorecer el conocimiento de sí mismos y del mundo.

Los contenidos del Currículo se dividen en cuatro bloques: *Escuchar y hablar*, *Leer y escribir*, *Conocimiento de la lengua* y *Educación literaria*. En este sentido la propuesta presentada abarca aspectos de los cuatro bloques de manera integral ya que en ningún momento se separa la Lengua de la Literatura manteniendo la relación entre ellas como indisoluble y necesaria para un conocimiento profundo de ambas ([Anexo 1](#)). Esto se pretende conseguir anteponiendo los contenidos procedimentales y actitudinales, en los que de manera inductiva se infieran las relaciones significativas entre conceptos, a los conceptuales alejándose de abstracciones que dificultan la comprensión.

Por lo que respecta a la evaluación expresada en el Currículo, la propuesta tiene en cuenta los criterios y los estándares que en él se plantean pero dejando a un lado su carácter sumativo y enfocado en lo conceptual y acercándose más a una evaluación formativa en la que se pretende conocer en todo momento la situación de desarrollo del proceso posibilitando la flexibilidad para el establecimiento de estrategias con las que se logre superar las dificultades que se presenten a través de rúbricas y parrillas de autoevaluación y coevaluación.



4.3. METODOLOGÍA

En un primer momento la realización del proyecto se pretendía llevar a cabo a través de la investigación-acción, pero la excepcional situación del estado de alarma como consecuencia de la pandemia por coronavirus obligó a que la propuesta fuese modificada sobre la marcha. El confinamiento tuvo lugar en el mismo inicio de las prácticas lo que supuso la adaptación por parte del sistema a una nueva situación educativa y todos los esfuerzos se concentraron en hacer que todo funcionara lo mejor posible y se pudiera atender a todo el alumnado por igual y sin excepciones.

Se pretendía proceder por parte de la docente interviniendo en el proceso de investigación de manera activa y desde dentro para controlar cómo actuarían las variables sometidas a estudio a través de un grupo modelo y un grupo de control con la intención de probar la mayor profundidad de las inferencias producidas en los alumnos cuando se trabaja la narración con fotografías de la misma naturaleza que la palabra, es decir, imágenes que contribuyen en igual medida a la transmisión del relato que el texto y cuya función no es meramente decorativa. Estaba previsto realizar dos cuestionarios, uno previo y otro final en los dos grupos observados para contrastar los cambios que se pudieran producir sobre aspectos relacionados con la comprensión e interpretación de textos y fotografías en el contexto narrativo del fotolibro. De aquí se extraería una valoración cuantitativa en forma de análisis estadístico.

Por otro lado se llevaría a cabo una recogida de datos sistemática diaria por parte de la docente-investigadora a través de la observación directa en el aula tanto del grupo modelo como del grupo control. Se procedería a la grabación de las



sesiones para facilitar la implicación de la investigadora en la intervención y poder realizar una observación más exhaustiva del proceso. Además, se entrevistaría de forma personal a alumnado y docentes a lo largo del proceso de observación e intervención en el aula para dilucidar cómo califican su percepción de los textos a través de la fotografía y viceversa, cómo experimentan el trabajo con imágenes y en qué formas aplican el uso de estas en concordancia y como complemento de los textos.

Dentro de este contexto, y aunque se realizara una parte de análisis cuantitativo, se puede afirmar que la investigación iba a tener un enfoque predominantemente cualitativo por su carácter múltiple y holístico, en la que la investigadora y los implicados actuarían de filtro para la transformación de una realidad a través de su comprensión (Navarro Asencio, Jiménez García, Rappoport Redondo & Thoilliez Ruano, 2017).

Para este proyecto se ha desarrollado una secuencia didáctica establecida en tareas y guiada por la docente a través del análisis del fotolibro narrativo como herramienta de discurso multimodal, sobre el que se reconocerán, analizarán y valorarán relaciones generadas entre textos e imágenes que forman parte de una misma narración. Todo ello estará dirigido desde un enfoque comunicativo pero sobre todo pedagógico, asumiendo precisamente la función didáctica de la fotografía como reforzadora de significado. Se trabajará en torno a actitudes y procedimientos tanto en las actividades desarrolladas como en la consecución de la tarea final siempre vista como un proceso no enfocada a un resultado 'exitoso' sino al aprendizaje significativo, a la aplicación de conocimientos que generan nuevos conocimientos y procesos sobre los que continuar trabajando. Como propone Acaso (2018):

“Trabajar con modos de direccionalidad no resueltos crea enormes resistencias en los estudiantes, acostumbrados a situarse a un lado o al otro del currículum. Cuando la indefinición, o por lo menos un nivel de indefinición mayor, entra en el aula, la pluralidad tarda en aceptarse y, a la larga, genera



procesos verdaderamente democráticos, optimistas y regenerativos en los que cada uno de los miembros de la comunidad educativa que es una clase deja de esforzarse por encajar o no, deja por tanto de forzar modos de direccionalidad falsos para trabajar desde modos de direccionalidad honestos.”

Por medio de una pedagogía activa se potencia el conocimiento adquirido por los alumnos a través de la experiencia personal de descubrimiento o recepción de información y del reconocimiento, tanto de ellos mismos como del entorno, en las fotografías. Se trabajará desde la perspectiva de la lengua y la literatura junto con la fotografía como elementos socializadores. Se desarrollarán con las mismas premisas educativas: aprendizaje holístico, canon formativo, abducción, transversalidad, aprendizaje heurístico, hipertextualidad, intertextualidad, intertextualidad lectora, interculturalidad, multimodalidad (modelo ekfrástico), escritura creativa, animación a la lectura, importancia de las bibliotecas escolares y de aula, así como a través de las TIC (González García y Caro Valverde, 2009)

La docente se alejará de la abstracción que supone hablar de conceptos lingüísticos, como tipologías textuales o categorías gramaticales, para que de una manera inductiva los alumnos descubran las características comunes y diferenciadoras de los textos y las palabras que se les presentan. De la misma forma no se profundizará en procesos técnicos de fotografía ya que no es el objetivo de esta propuesta, pero se abre aquí la puerta a la colaboración con la asignaturas de Arte y Tecnología. Para ello me serviré de estrategias asociadas al concepto de clase invertida o *flipped classroom* en las que los alumnos acceden a los conceptos mediante fichas y vídeos explicativos para utilizar el tiempo en el aula a trabajar de manera conjunta resolviendo dudas y problemas y generando conocimiento en el desarrollo práctico de las actividades.

Se trabajará el nivel inferencial desde las imágenes sensoriales incentivando la imaginación, a través de la vinculación afectiva y haciendo hincapié en el pensamiento crítico como agente de transformación social. Con la narratividad



generada a través de imágenes y texto se incidirá en la expansión y mejora de la imaginación y de la comprensión lectora. Desde aquí se pretende iniciar el acceso al imaginario compartido por la sociedad, desarrollar el dominio del lenguaje a través de las formas narrativas y ofrecer un instrumento de socialización a las nuevas generaciones (Mendoza Fillola, 2008). Asumiendo que la imaginación se alimenta de la memoria y que no podemos imaginar si no es a través de lo que ya conocemos, el conocimiento del imaginario colectivo es crucial para la autoafirmación y la construcción de la identidad propias, ya que proporciona al adolescente las referencias con las que combinará su imaginario individual y de las que emergerá su conciencia social y su posicionamiento en el mundo. Esta comparación les ayudará a construir juicios distanciados y transponer el debate desde el relato a la actualidad y a su realidad. Cuando los estudiantes responden de manera literal a cuestiones sobre un texto refleja que no se ha entendido. Las fotografías ayudarán a reflexionar sobre las palabras ofreciendo unas relaciones que potenciarán la comprensión del relato, porque no se limitan a repetir visualmente lo que ya dice el texto, sino que complementan la historia añadiendo matices y elementos que favorecen la creación de imágenes mentales educando el intelecto hacia la flexibilidad y la resolución creativa y útil. La fotografía como dispositivo comunicativo nos permite partir de la realidad para regresar de nuevo a ella y modificarla imaginativamente, nutriéndose de los mismos beneficios que caracterizan al proceso de inventar historias. Tal y como expone Raich Muñoz (2014):

“Así, en la fotografía, el instante captado por la cámara impone al espectador, sin mediación posible, su capacidad para desarrollar un relato desde su capacidad de deducir e imaginar.

Como docentes tenemos que conseguir que eviten las respuestas mecánicas y estáticas y que sean constructores de significado. La mayoría de las veces son demasiado literales y hay que acompañarles para que aprendan a interpretar. El planteamiento de preguntas sobre la lectura, su análisis y posterior reflexión



ayudará en este camino interpretativo. Como ya ha quedado demostrado las preguntas sobre la lectura contribuyen positivamente a la comprensión e interpretación (Ripoll, 2020).

Leer es comprender y así se trabajará la recuperación de la información, la comprensión global del texto y el desarrollo de interpretaciones. Se reflexionará sobre el contenido de los textos y de las imágenes así como de su forma y se realizarán valoraciones de las mismas. Para completar estos procesos se potenciarán las microhabilidades esenciales como la percepción visual, la anticipación, la memoria, la lectura rápida y la lectura atenta, las inferencias, la captación de ideas principales, la captación de la estructura y la forma, la lectura entre líneas (los implícitos) y la autoevaluación. Se pondrán en práctica diferentes tipos de lectura: intensiva, extensiva, silenciosa y en voz alta. La lectura puede tener diversos objetivos como obtener una información precisa, otra de carácter más general, aprender y darse cuenta de lo que se ha aprendido, comunicar a un auditorio, revisar lo escrito... Y nunca debe olvidarse que uno de los objetivos principales de la lectura es el placer. Por medio del análisis del fotolibro como herramienta que incentiva la percepción visual y la lectura multimodal se desarrollará la competencia lectora en sus diferentes vertientes ([Anexo 2](#)).

En esta propuesta se pone de relevancia el trabajo cooperativo y se trabaja casi siempre en diferentes tipos de agrupación o en asamblea siempre de manera flexible pudiendo extender o reducir los tiempos según sea necesario. Se han creado actividades de ampliación y/o refuerzo para todas las sesiones. La dinámica de la secuencia didáctica permite que el grupo se desarrolle y evolucione al mismo tiempo aunque sea diverso, es más, con las actividades propuestas se intenta potenciar esta diversidad y revelar las habilidades personales como algo valioso para ellos mismos y para el colectivo aportando conocimiento a través de las diferentes maneras de hacer. La docente acompañará a los estudiantes alejándose de las clases magistrales y potenciando los diferentes tipos de inteligencia



comenzando por las habilidades lingüísticas y entrelazándose con las viso-espaciales a través de la fotografía para capacitar a los alumnos en la comprensión de sí mismos y del mundo que les rodea y hacer un uso efectivo de las habilidades intrapersonales e interpersonales. Desde la educación hay que esmerarse en reconocer las diferencias que caracterizan a los alumnos e intentar atender a todas por igual y potenciando en cada uno las aptitudes e inteligencias en las que destaca. Siguiendo a Gardner (2005):

“Una escuela centrada en el individuo tendría que ser rica en la evaluación de las capacidades y de las tendencias individuales. Intentaría asociar individuos, no sólo con áreas curriculares, sino también con formas particulares de impartir esas materias.”

Para la realización de la propuesta se ha solicitado un aula grande que no se está utilizando en estos momentos en el Centro. El propósito es disponer de un espacio flexible y amplio en el que poder trabajar y que se vaya construyendo por los propios estudiantes adecuándose a las necesidades que surjan durante la realización de las actividades. Entiendo el espacio de trabajo como un lugar habitado, personalizado por los usuarios, en este caso los estudiantes como participantes en la toma de decisiones de cómo va a ser y responsables de él. Nos hemos acostumbrado a los espacios educativos impuestos sin detenernos a analizarlos y ver si son idóneos para el acto educativo. Desde esta propuesta me sumo a la idea de Acaso (2018):

“NADA ES INTRASCENDENTE EN EL ESPACIO DEL AULA, del mismo modo que nada es intrascendente fuera de ella.”

Al utilizar la realidad como medio a través de la fotografía serán capaces de detectar la importancia del espacio en el que se comunican, lo analizarán desde sus perspectivas personales y conocimientos propios y así llegarán a ser capaces de transformarlo mediante sus acciones ya sean particulares o colectivas.



Por último, el Centro dispone de la plataforma de *Google Classroom* y todos los estudiantes en el grupo tiene su *Chromebook* por lo que se aprovechará para las tareas online y colaborativas junto con *Google Drive*. A la vez que se familiarizan con las TIC como recurso para el proceso de enseñanza-aprendizaje se quiere mostrar cómo apreciar los verdaderos aportes de las herramientas digitales y que sean capaces de diferenciar las que suponen un valor añadido de las que simplemente sustituyen a otras herramientas ya conocidas. En este grupo el camino ya está abierto dado que mi tutor trabaja con ellos de manera habitual a través de esta plataforma y todos conocen su funcionamiento.



4.4. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden lograr con esta propuesta didáctica afectan tanto a los estudiantes como a la docente. Más que hablar de objetivos como metas a conseguir se piensa en hábitos y procedimientos sobre los que puedan seguir desarrollándose y evolucionando acciones que mejoren el aprendizaje constructivo y la práctica educativa. Considero de suma importancia como docente establecer y perseguir una serie de logros que contribuyan a mejorar los actos pedagógicos. En primer lugar expongo las prácticas a alcanzar por los estudiantes:

- ❖ Motivar la lectura pausada de textos dedicando a ello un tiempo sin prisas en el que el placer juega un papel importante.
- ❖ Prosperar en la capacidad de exponer ideas, tanto simples como complejas.
- ❖ Ampliar vocabulario y mejorar la expresión oral.
- ❖ Desarrollar habilidades lingüísticas, de comunicación y sociales. Promover el diálogo entre los estudiantes dentro del aula y fuera de ella así como con otros agentes de la comunidad.
- ❖ Generar la capacidad de ser productores de los contenidos a aprender, en este caso de la asignatura de Lengua castellana y Literatura.
- ❖ Trasvasar a la realidad presente las situaciones o problemas que subyacen a las lecturas.
- ❖ Desarrollar habilidades narrativas.
- ❖ Razonar la competencia de las imágenes como narradoras de historias.
- ❖ Analizar y comprender la construcción y la recepción de un relato fotográfico para reconocer los intereses y propósitos de carácter ideológico que pueda presentar.



- ❖ Considerar diferentes fórmulas narrativas en cuanto a estructura y disposición compositiva, así como las particularidades visuales y sugerentes de los relatos fotográficos y que condicionan los modos en que son leídos e interpretados.
- ❖ Reconocer la ficción fotográfica, y observar sus diferentes alternativas, como necesaria y útil para contar historias.
- ❖ Valorar cómo se modifica el interés que suscita una narración a partir de textos e imágenes teniendo en cuenta aspectos como contexto, situación y audiencia.
- ❖ Comprender el valor transformador de la fotografía narrativa, concretamente del fotolibro, y los modos en que puede contribuir al desarrollo personal.
- ❖ Pensar el fotolibro como una herramienta de participación y de acción para el cambio social.
- ❖ Utilizar la imaginación y desarrollar la creatividad.
- ❖ Fomentar el trabajo colaborativo en diversas agrupaciones para que reconozcan las mejoras que supone la suma de esfuerzos, tanto en lo que concierne a las ideas como en las posibilidades de realizarlas.

Con la propuesta elegida como docente pretendo ser capaz de:

- ❖ Estimular un relato tanto textual como visual que se genere de forma participativa y flexible a través de los estudiantes por medio del fotolibro narrativo y las posibilidades que este ofrece con una intervención mínima por parte de la docente.
- ❖ Detectar las dificultades que los estudiantes puedan encontrar en la comprensión tanto de conceptos básicos como de otros más abstractos.



- ❖ Recibir y recoger un retorno crítico de los estudiantes a través de la reflexión en las actividades propuestas con el fin de mejorar en el ejercicio de la docencia.
- ❖ Plantear la fotografía y su uso, así como el fotolibro, como una construcción concreta y consciente que refleja la realidad de forma fraccionada, en la que se mezclan realidad, simulación y serendipia.
- ❖ Definir la idea de fotolibro narrativo desde una perspectiva abierta y flexible como herramienta que engloba múltiples soluciones.
- ❖ Examinar los vínculos con lo narrativo en términos de necesidad y dependencia para contar historias.



4.5. COMPETENCIAS CLAVE

La competencia es definida por la RAE como la *pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado*. De esta manera podemos asumir que ser competente supone adquirir una serie de conceptos, habilidades y valores que capaciten, en nuestro caso a los estudiantes, para la resolución de tareas complejas. La Orden ECD/65/2015 de 21 de enero (Orden ECD 738, 2015), en la que se describen las relaciones existentes entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, define en su artículo 2 las siguientes competencias clave: comunicación lingüística (CCL), competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT), competencia digital (CD), aprender a aprender (CAA), competencias sociales y cívicas (CSC), sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE) y conciencia y expresiones culturales(CEC).

En esta propuesta nos acercamos a las competencias desde la asignatura de Lengua castellana y Literatura por lo que parece claro que en esta secuencia se contribuirá principalmente al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística (CCL). Si bien esto es así, este planteamiento entiende la lengua y la literatura de manera transversal e indisoluble y que constituye la base del aprendizaje entendido como algo global. Además considero que todas las competencias son abordables desde una misma propuesta bien planteada y que aúne esfuerzos de todas las asignaturas y no que las separe ya que en mi opinión esto contribuye de forma negativa a un entendimiento sesgado del conocimiento.

A través de la herramienta elegida, el fotolibro, se ponen en práctica las destrezas propuestas para 1º ESO potenciando habilidades como expresar e interpretar conceptos, emociones y sentimientos, hechos y opiniones personales



tanto de forma oral como escrita, así como también a conocer y apreciar la diversidad social y cultural. La fotografía ya es una parte inherente de nuestra cultura, pensamos y recordamos a través de las imágenes y así ha quedado unida a la lengua contribuyendo conjuntamente al desarrollo de la competencia conciencia y expresiones culturales (CEC). Veo apasionante la idea de compartir esta propuesta con las asignaturas de Artes Plásticas y Tecnología donde podría trabajarse desde otras perspectivas y ofreciendo una visión técnica en la que se pondría en práctica también la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT) ya que la ideación y fabricación de un fotolibro requiere de estos conocimientos.

Con esta propuesta se promueve el respeto y el trabajo cooperativo desde la creencia en la potencialidad de las habilidades individuales como instrumentos de progreso para la comunidad y atendiendo a los temas sociales universales que se tratan en los fotolibros desarrollando así la competencia social y cívica (CSC). El fotolibro contribuye a ver la lengua como un objeto, lo que facilita la reflexión sobre la misma y capacita para la creación de estrategias de utilización de esa lengua lo que se transfiere en nuevos conocimientos. Es aquí donde se habilita la competencia de aprender a aprender (CAA). Muy interesante me parece la posibilidad de aprender estrategias lingüísticas en dos lenguas a la vez que ofrecen muchísimos fotolibros que se presentan en castellano y en inglés. Comprobar las similitudes y diferencias de manera directa y visual sobre el mismo material contribuiría a una comprensión del lenguaje mucho más profunda y enriquecedora.

La estrategia con la que está construída la propuesta también contribuye a la adquisición de la competencia del sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor (SIE) haciendo hincapié en generar una autonomía del estudiante que insista en el esfuerzo del trabajo colaborativo enfocado a la mejora y a la transformación de



ideas en acciones mediante la toma de decisiones, la resolución de problemas y la comunicación de los proyectos realizados.

Asimismo, a través de la materia los alumnos adquieren conocimientos y destrezas relacionadas con las oportunidades de carrera y el mundo del trabajo, como, por ejemplo, las necesarias para escribir el currículum vitae y la importancia actual de las TIC. Este área contribuye a la adquisición de la competencia digital (CD) aportando conocimientos y habilidades para buscar, obtener, seleccionar y gestionar la información de forma crítica y sistemática, evaluando su pertinencia, y reutilizarla en la producción o interpretación de textos orales o escritos en soporte digital ([Anexo 3](#)).



4.6. TEMPORALIZACIÓN

En el cuadro que sigue se puede ver de forma global el establecimiento de los tiempos para el desarrollo de la secuencia didáctica. He tenido en cuenta para su realización la disponibilidad de cuatro sesiones semanales de cincuenta y cinco minutos cada una. De la misma manera he elegido los viernes para implementarla porque mi tutor en prácticas dedicaba este día de la semana a la lectura compartida. Así también se consigue un tiempo entre sesión y sesión para que los estudiantes reflexionen sobre las propuestas.

Aunque en el cuadro no queda marcado, en las tres sesiones restantes de cada semana se dedicarán los cinco últimos minutos de las mismas a la búsqueda de información e inspiración que tenga que ver con lo que se trabaja en las dinámicas y les ayude a ir conformando el proyecto a la vez que se crea un hábito de trabajo sobre el que se reflexionará al final de la secuencia.

Como puede verse en el propio calendario la propuesta se llevará a cabo durante el primer trimestre del curso coincidiendo con la incorporación al instituto de los estudiantes con la intención de ayudarles en este primer contacto con nuevos compañeros y compañeras y nuevos espacios que marcarán una etapa muy importante de su vida.

El código de colores hace referencia al tipo de actividades y lo que se trabaja en las sesiones. Las tres primeras (tonos naranjas) son actividades preparatorias que dan paso a una sesión de acondicionamiento para la lectura y así dedicar los dos encuentros centrales al análisis del fotolibro a través de la lectura compartida (tonos marrones). Desde aquí se comienza a poner en práctica lo aprendido y generar recursos y procesos propios que recogerán lo practicado en anteriores sesiones y construirán nuevos aprendizajes (tonos verdes). La propuesta se



extiende dos sesiones más para promover el fomento de las bibliotecas tanto físicas como virtuales (tonos blancos) teniendo en cuenta la asignatura y la propia herramienta que se utiliza en la propuesta, el fotolibro. Además habrá una sesión extra (marcada en azul) para la valoración conjunta tanto del trabajo realizado como del camino seguido para conseguirlo.

	SEPTIEMBRE		OCTUBRE					NOVIEMBRE				DICIEMBRE	
	Vie. 18	Vie. 25	Vie. 2	Vie. 9	Vie. 16	Vie. 23	Vie. 30	Vie. 6	Vie. 13	Vie. 20	Vie. 27	Vie. 11	Vie. 18
Sesión 1													
Sesión 2													
Sesión 3													
Sesión 4													
Sesión 5													
Sesión 6													
Sesión 7													
Sesión 8													
Sesión 9													
Sesión 10													
Sesión 11													
Sesión 12													
Sesión 13													



4.7. EVALUACIÓN

Este apartado relativo a los aspectos evaluadores de la propuesta didáctica tal vez debiera colocarse tras la secuencia de actividades, pero lo incluyo aquí porque influye en las estrategias con las que se desarrollan las dinámicas y es parte fundamental del propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

La valoración de esta secuencia didáctica pretende tener un carácter formativo desde una perspectiva holística. La intención es reflexionar sobre el aprendizaje y las posibilidades de mejora a la vez que se observan los errores y los puntos fuertes del alumnado tanto al finalizar el proceso como durante el mismo. Esta forma de aprendizaje atiende a diversos aspectos que ya se han mencionado como el desarrollo de las inteligencias múltiples o el desarrollo del pensamiento crítico regenerativo y se enmarca en una tendencia general en el mundo del arte, los museos, etc., que de forma casi generalizada incluyen en sus actividades talleres para trabajar con niños y adolescentes y que muchas veces incluyen a las familias. Siguiendo a Acaso (2019):

“Resultaría terrible que el museo fuese una escuela, al menos una escuela como las que existen a nuestro alrededor; que el museo pusiese exámenes que no tienen sentido; que se olvidase sistemáticamente del cuerpo y defendiera que solo pensamos con la cabeza; que renegase del placer y afirmara que solo con «la sangre» se llega al conocimiento; que amparase procesos antidemocráticos y jerárquicos y experiencias basadas en el simulacro que solo conducen a la certificación. El museo no puede ser una escuela como las que nos rodean: el museo ha de ser la escuela del futuro, la escuela que proyectamos en la mente, no la que soportamos con el cuerpo.”¹⁶

¹⁶ Me gustaría mencionar aquí, porque nos toca de forma cercana, al Centro Huarte de Producción de Arte Contemporáneo en el que se ofrecen talleres artísticos para niños, jóvenes y familias, pero también formación para docentes. Entre sus prioridades se encuentra la creación de procesos capaces de generar nexos entre la comunidad artística y la educativa con el firme propósito de expandir las posibilidades formativas. Por poner un ejemplo, la convocatoria que nace desde el propio Centro y se denomina *Territorio escuela* tiene entre sus objetivos explorar los lazos entre la escuela y su contexto así como desarrollar procedimientos colectivos que impliquen al alumnado. Tal y como se define en Huarte, Centro de Producción de Arte Contemporáneo (2020): *“Territorio Escuela es una convocatoria que tiene como objetivo apoyar un proyecto educativo que desborde los límites de la escuela replanteando su relación con el territorio desde estrategias o propuestas cercanas a las artes y al pensamiento contemporáneo.”*

Para realizar la evaluación se utilizarán rúbricas orientadas de manera pedagógica que habré creado expresamente. Desde mi punto de vista que los estudiantes creen ellos mismos las rúbricas junto con la docente contribuye de manera muy importante al propio aprendizaje. Si se hubiera dado el caso de que el alumnado ya hubiese trabajado con rúbricas se crearían de manera conjunta, pero como con este grupo es la primera vez que se trabaja así habré creado las mismas de forma clara para que las entiendan perfectamente y estarán expuestas en el aula donde se realizará la secuencia durante todo el tiempo que dure la misma. Al estar siempre visibles nos permitirá reflexionar en algunos momentos del proceso sobre los aspectos que aparecen en ellas pudiendo surgir nuevos temas a valorar o la necesidad de introducir mejoras porque no se cumplen las expectativas. De la misma manera tanto alumnos como docente tienen siempre presente lo que se espera de ellos.

Con el objetivo de potenciar el aprendizaje habré rúbricas para la autoevaluación y para la coevaluación. Esto llevará a realizar consideraciones sobre el trabajo hecho y el proceso que se ha seguido para llevarlo a cabo generando nuevas reflexiones y continuando con el aprendizaje.

Por las normas del centro es necesario poner una nota para finalizar la evaluación. Por lo tanto aunque la propuesta está orientada a una evaluación formativa se ha pensado en darle un peso del 25% de la nota final por varias razones. En primer lugar veo necesario que el alumnado perciba la importancia del trabajo realizado. Si se quedara fuera de esa nota final creo que les llevaría a pensar que el esfuerzo no ha valido la pena, que algo que han construido ellos mismos no merece la misma consideración que otras actividades rutinarias de la actividad escolar. En segundo lugar lo que se pretende es extender esta dinámica como forma de trabajo regular y no como algo excepcional. En tercer lugar se piensa que si se ha dedicado el 25% del tiempo de la asignatura a la propuesta lo lógico es que su peso esté en consonancia con ese porcentaje. Por último se ha



decidido que al seguir una dinámica colaborativa la nota será común para todo el grupo con la idea de que esto sirva para aumentar la participación en las actividades y la implicación en el proyecto.

El conjunto de rúbricas que se utilizarán engloba una rúbrica para la docente donde se observarán las actitudes como grupo, una rúbrica para el alumnado en la que se apreciará el trabajo realizado, una valoración de las prácticas de estrategias de lectura y una valoración de la actividad de la docente por parte de los alumnos. Tendrán formato de tabla y estarán visibles en el aula durante todo el proceso. Además, al final de esta evaluación se realizará también una valoración de cómo ha afectado el uso de rúbricas a la dinámica ([Anexo 4](#)).



4.8. ACTIVIDADES

4.8.1. Sesión N° 1 - ¿Qué sabes de...?

En esta primera sesión las actividades se realizarán para la observación de conocimientos previos y activación de esquemas de los estudiantes. Según el enfoque comunicativo las actividades de preparación o pre-comunicativas son altamente recomendables cada vez que se introduce un género nuevo y resultan esenciales para llegar a la parte comunicativa.

En esta sesión inicial se produce la primera toma de contacto y se informará a los alumnos de que se va a comenzar con una nueva secuencia didáctica. Se les pedirá que cojan sus cosas y nos trasladaremos al aula en el que se va a llevar a cabo la dinámica. Una vez allí se les dirá que se acomoden donde mejor les parezca. Las sillas y mesas están retiradas contra la pared y el espacio es amplio y luminoso. En la pizarra verán escritas dos palabras en letras grandes: fotozine y biblioteca. En ese momento se les dirá lo que van a aprender y de lo que van a ser capaces al terminar la secuencia ([Anexo 5](#)). Todo este material se les entregará impreso junto con el itinerario de las actividades. Además se hablará del material necesario que estará presente en todas las sesiones ([Anexo 6](#)).

A continuación se les transmitirá el carácter formativo de la secuencia didáctica y cómo se va a llevar a cabo la evaluación. Se les entregarán las rúbricas además de pedirles que coloquen en la parte del aula que ellos quieran una copia de las mismas para tenerlas siempre visibles y poder consultarlas ([Anexo 4](#)).

Una vez hecho esto se les propone una doble tarea final: la creación de un álbum-diario familiar colaborativo en forma de fotozine y la puesta en marcha de una biblioteca inicial en torno al fotolibro y orientada a jóvenes lectores. En este



momento se les explica qué es un fotozine y se les enseñan algunos ejemplos para hacerles notar la ortografía de la palabra. El término fotozine se ha trasladado desde el de *fanzine* que procede de las palabras origen inglés *fan* (admirador) y *zine* de magazine (revista) para definir un nuevo dispositivo con sus narrativas propias y que es similar al fotolibro salvo por su volumen. Para que conozcan de dónde viene este fenómeno se les explicará que los primeros fanzines surgen de la necesidad de grupos marginados de comunicarse entre ellos en Estados Unidos alrededor de los años setenta del siglo XX. Al mismo tiempo en Londres este mismo dispositivo comunicativo se utilizó para reivindicar distinción y autonomía desde posiciones de rebeldía. En ambos contextos están relacionados con las denominadas subculturas como la *punk*, *glam* o *mod* (Navarro, 2019).

Teniendo en cuenta todo esto se invitará a los estudiantes a que durante las sesiones tomen fotos para el trabajo y también para documentar la actividad que iremos subiendo al blog de la clase para que toda la comunidad vaya viendo el progreso del proyecto.

Para observar qué conocimientos previos tienen y activar esquemas mentales la docente conducirá la sesión a través de la conocida expresión “Una imagen vale más que mil palabras” para ser debatida en gran grupo de manera colectiva con la intención de promover la comunicación oral y generar un ambiente adecuado para el intercambio de anécdotas personales dentro del grupo. ¿Conocéis la expresión “Una imagen vale más que mil palabras”? ¿Qué significa? ¿Estáis de acuerdo con ella? Con la intención de que los estudiantes comiencen a bucear en sus propias asociaciones de imagen-concepto, y no sean las de la propia docente las que dirijan la tarea, se les propondrá una búsqueda en internet de una alguna fotografía que les sugiera esta famosa frase para después explicar por qué y darse cuenta de que probablemente cada uno habrá elegido una distinta y por motivos diversos. Aquí se mencionará la diversidad de buscadores online que existen dando algunos ejemplos e invitándoles a que prueben uno cada día y



decidan cuál se ajusta mejor a sus búsquedas (Google, Bing, Duckduckgo, Yahoo, ...) para una primera toma de contacto con la información en la nube.

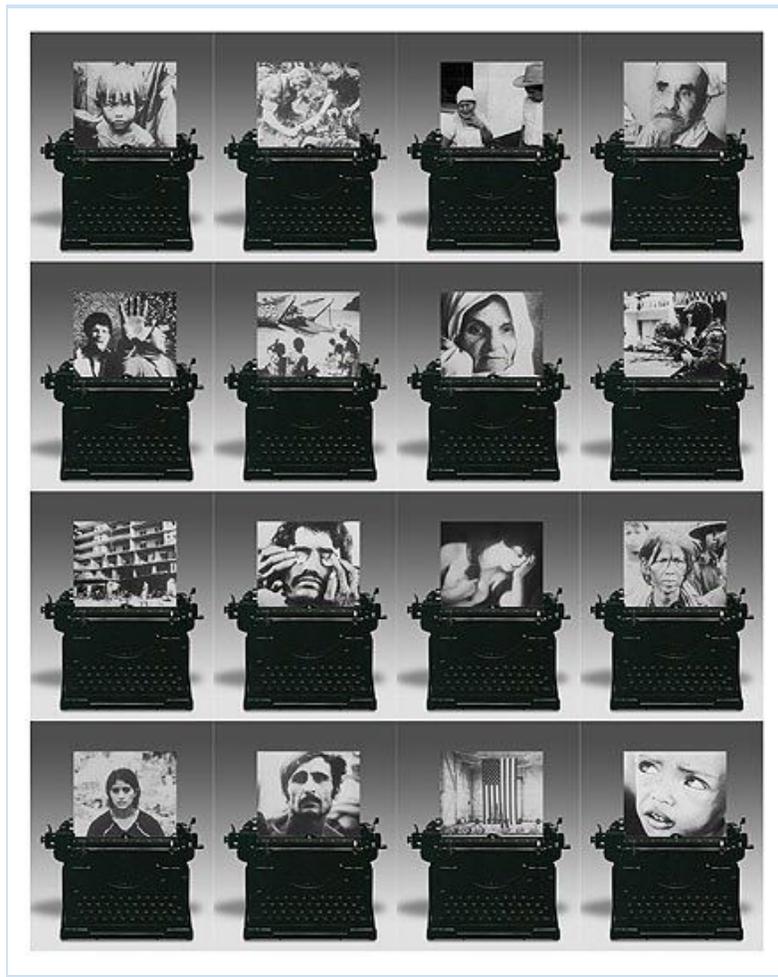
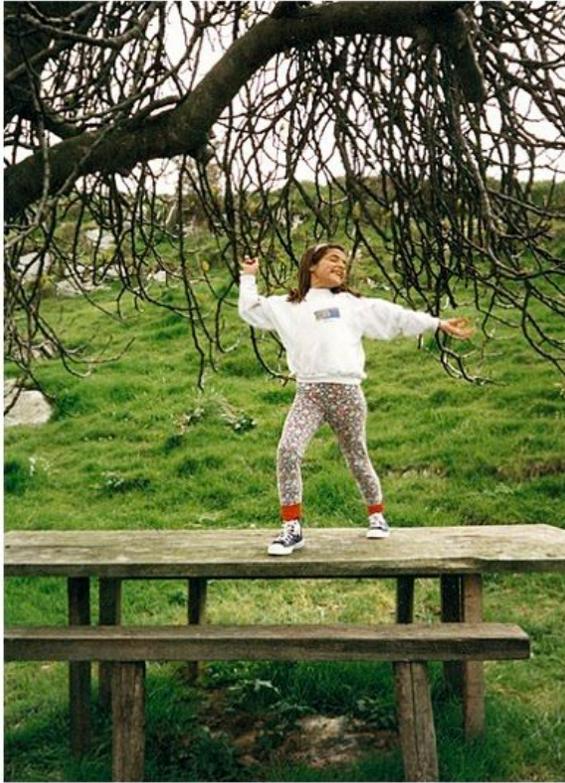


Figure 1. "The Power of Words", de 1984, Alfredo Jaar.

A continuación se les mostrarán tres imágenes, que aparecen en el fotolibro con el que se trabajará más adelante (aunque esto no se les revela), y tres palabras asociadas al léxico de las emociones (*felicidad - soledad - sorpresa*) para introducir el tema sin desvelarlo. Tendrán que asociar una palabra a cada imagen y observar qué se puede averiguar solo con la palabra y solo con la imagen para posteriormente ver sus posibles relaciones.



Para finalizar la sesión se les emplazará a que busquen, seleccionen y traigan para la próxima sesión algunas fotos de su familia antiguas y actuales, álbumes familiares. Se hará hincapié en que haya al menos una de cuando eran pequeños.

ACTIVIDAD DE AMPLIACIÓN Y/O REFUERZO

- Piensa y escribe en tu cuaderno cómo o dónde hubieras buscado imágenes de referencia si no hubieras tenido internet.

ORGANIZACIÓN DEL AULA Y AGRUPAMIENTO

La prueba diagnóstica se hará en asamblea y con la participación colectiva de todos con la intención de promover la comunicación oral y generar un ambiente adecuado para el intercambio de anécdotas personales dentro del grupo.

GESTIÓN DEL TIEMPO	MATERIALES ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Presentación de la propuesta, 15'. ● Debate grupal, 25'. ● Asociación de imagen-palabra, 15'. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ficha con lo que van a aprender y de lo que serán capaces al finalizar. ● Rúbricas de evaluación. ● Mapa itinerario de la secuencia. ● Imágenes del fotolibro y palabras a comparar.
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> ● Promover la comunicación oral. ● Generar un ambiente adecuado para el intercambio de anécdotas personales dentro del grupo. ● Activar conocimientos previos y esquemas mentales. ● Introducir y reflexionar sobre las imágenes como parte de las posibilidades narrativas. 	

GESTIÓN CURRICULAR		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS CLAVE
BLOQUE I - C 4	BLOQUE I - 4.1.	CCL, CPAA y CSC

4.8.2. Sesión Nº 2 - ¿Qué es quién? ¿Quién es qué?

En esta segunda sesión se introducirán actividades que nos ayudarán en la contextualización. Se les dirá que van a ver un vídeo y que se coloquen donde crean ellos que lo van a ver mejor. La visualización del vídeo *Objetos perdidos* tiene como propósito que comiencen a establecer la relación entre imágenes y memoria. Se hará un visionado completo y tras él se propondrá un diálogo colectivo para ver las sensaciones que han tenido y lo que les ha provocado el vídeo. ¿Lo han entendido? ¿Han conseguido ver la conexión entre imagen y recuerdo? ¿Recordamos más vivencias personales gracias y a través de las fotografías?



Ahora es el momento de trasladar esto a sus experiencias personales a través de las fotografías que han traído y que se les solicitaron en la sesión anterior. La docente junto con los estudiantes se ponen de acuerdo en cómo habilitar el aula para ver las fotos y comentarlas entre todos. En principio se

extenderán sobre unas mesas en el centro de la clase y todos se colocarán alrededor, a no ser que surja una propuesta más sugerente. Docente y alumnos se alternarán para ir eligiendo fotografías al azar y los implicados tendrán que ir contando sus historias de forma distendida pero recordando algunas estrategias para hablar en público como la postura, los gestos, el volumen o la vocalización. Se hará especial hincapié en que reflexionen al contar sus historias en los siguientes puntos clave:

FICHA COMPRENSIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién o qué es el protagonista de tu historia? • ¿Cuándo y dónde sucedió el relato que cuentas? • ¿Qué pasó y cómo terminó todo?

Se le preguntará al resto si coincide con lo que se habían imaginado al ver la imagen. Se reflexionará sobre fotografía y realidad:

FICHA COMPRENSIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Las fotografías son reflejo de la realidad? ¿Por qué? • ¿Se puede preparar una fotografía igual que se prepara un texto? • ¿Se puede mentir con una fotografía? ¿Pueden ser ficción las fotografías?

Comentar experiencias propias resulta imprescindible a la hora de iniciar una lectura porque activa la curiosidad y atrapa al lector-espectador. De alguna manera parece que se genera algún tipo de vínculo afectivo al sentir que se comparte una vivencia.

Para introducirles algunos elementos básicos de fotografía de manera sencilla se les pedirá que clasifiquen las imágenes que hay sobre la mesa según los siguientes criterios sin dar claves técnicas:

- El punto: se les pedirá que separen las imágenes en las que vean que hay un objeto o persona protagonistas, fotografías en las que hay un elemento claro en el que nos fijemos primero. Se les pedirá que relacionen esto con los personajes principales y secundarios de una historia.
- La luz: se les pedirá que clasifiquen las imágenes atendiendo a si es de día o de noche. Si es de día ¿hay una luz muy fuerte o es suave? ¿La fotografía está hecha a las 8 de la tarde o a las 12 del mediodía? Relacionarlo con el espacio y el momento en un relato.
- El color: distinguir entre fotografía en blanco y negro y en color. ¿Qué nos evoca cada una? Si los colores son suaves o muy fuertes. Relacionarlo con las emociones que provocan.
- La línea: reconocer si hay una línea de horizonte o no. ¿Cuántas líneas ven? ¿Son verticales, horizontales, diagonales? ¿Hay muchas o pocas? ¿Qué sensación les produce: tensión, estabilidad, ...? ¿Con qué aspectos de una historia podrían relacionar estas sensaciones?

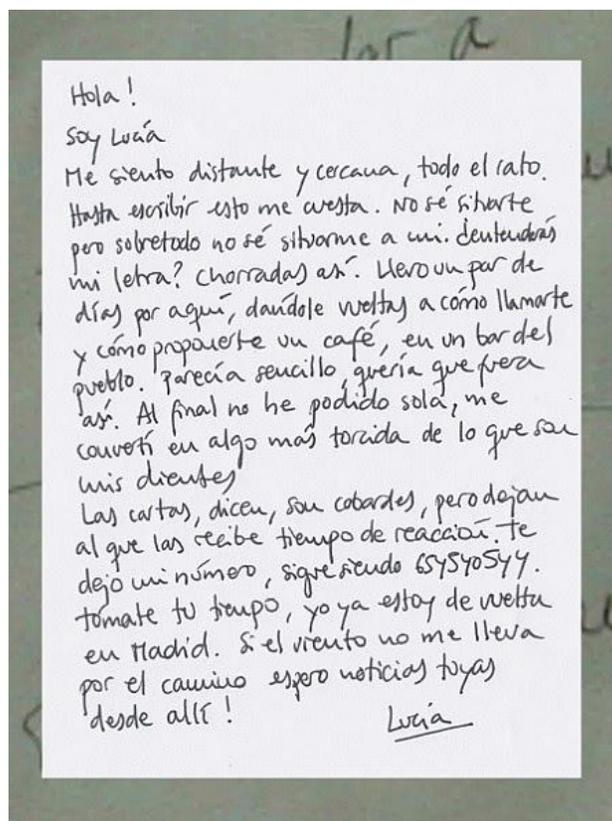
Además se les invitará a que propongan nuevos criterios sobre los que clasificar las fotografías. A la vez que se hace esta clasificación la profesora irá escribiendo las palabras que vayan apareciendo en sus descripciones, en la pizarra y en columnas, y se les preguntará acerca de ellas:

FICHA COMPRENSIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué clase de palabras creen que son? • ¿Para qué las han utilizado? ¿Podrían decir lo mismo de otra manera? • ¿Están relacionadas unas con otras? ¿Por qué?

Este léxico serán fundamentalmente adjetivos y algún sustantivo que podrá ir acompañado de determinantes de diferentes tipos. A partir de sus propios

ejemplos, se les pondrá nombre a esas palabras, es decir, se les asignará una categoría gramatical. Ellos mismos habrán inferido los adjetivos son una clase de palabras que acompañan al sustantivo para expresar una cualidad o para determinar o limitar la extensión del mismo. De la misma manera reconocerán que, a veces, también aparece otra palabra delante que es el determinante para concretarlo y aportar información sobre el mismo. Para continuar trabajando esto en próximas sesiones tendrán un [vídeo explicativo](#) en Classroom.

A continuación se les dará un texto escogido del fotolibro que se va a analizar. A la mitad de los estudiantes se les entregará el texto sin adjetivos para que ellos lo completen con los adjetivos que consideren más expresivos en cada caso. A la otra mitad se les dará el mismo texto pero sin sustantivos e igualmente deberán completarlo. Después se intercambiarán los textos y se leerán algunos en voz alta para comprobar las múltiples soluciones posibles.



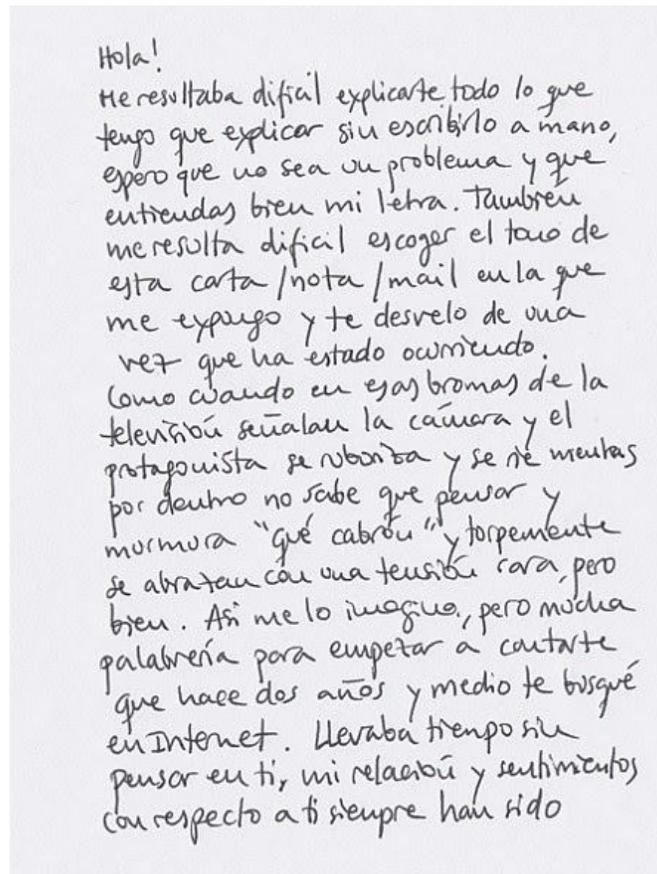
ACTIVIDAD DE AMPLIACIÓN Y/O REFUERZO
<ul style="list-style-type: none"> Escoge un retrato tuyo y descríbelo como si estuvieras hablando de otra persona. ¿Quién es el protagonista de la fotografía? ¿Cómo es? ¿Parece feliz? ¿Qué está haciendo? ¿Qué sucede en la fotografía?

ORGANIZACIÓN DEL AULA Y AGRUPAMIENTO	
Se colocarán mesas en el medio de la clase y las sillas estarán en forma de U pegadas a la pared para poder trabajar en gran grupo permitiendo el movimiento y a la vez poder visualizar la pizarra.	
GESTIÓN DEL TIEMPO	MATERIALES ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> Visualización del vídeo, 10'. Narración de anécdotas a partir de fotografías, 15'. Clasificación y descripción de fotografías, 20'. Rellenar texto y lectura en voz alta, 10'. 	<ul style="list-style-type: none"> Vídeo "Objetos perdidos" http://www.lostpropertyfilm.com/ Fotografías.
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> Establecer relaciones entre mundo interior y exterior. Enlazar las propias experiencias: reflexión personal e inferencias. Reconocer y aplicar algunos elementos lingüísticos: adjetivos, sustantivos y determinantes. Generar interés por la observación de imágenes. Ejercitarse en la búsqueda de imágenes y en su percepción. Leer e interpretar imágenes analizando los elementos básicos que las componen: el punto, la luz, el color y la línea. Realizar lecturas denotativas y connotativas de las imágenes. 	

GESTIÓN CURRICULAR		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS CLAVE
BLOQUE I - C 1, 4, 7 BLOQUE III - C 1	BLOQUE I - 1.1., 4.1., 7.3. BLOQUE III - 1.1., 1.3.	CCL, CPAA y CSC

4.8.3. Sesión Nº 3 - ¿Y tú de quién eres?

La tercera sesión se dedicará a actividades de mediación-motivación. La sesión comenzará con un audio grabado por la docente leyendo una de las cartas que le escribe Lucía a su padre (sin revelar aún que forma parte del fotolibro) a la vez que visualizan un pase de las primeras imágenes que se ven en el fotolibro. A cada alumno se le dará una copia impresa de la carta/email.



Hola!

Me resultaba difícil explicarte todo lo que tengo que explicar si lo escribo a mano, espero que no sea un problema y que entiendas bien mi letra. También me resulta difícil escoger el tono de esta carta / nota / mail en la que me explico y te desvelo de una vez que ha estado ocurriendo.

Como cuando en esas bromas de la televisión señalaban la cámara y el protagonista se ruboriza y se rie mientras por dentro no sabe que pensar y murmura "qué cabrón" y torpemente se abraza con una tensión rara, pero bien. Así me lo imagino, pero mucha palabrería para empezar a contarte que hace dos años y medio te busqué en Internet. Llevaba tiempo sin pensar en ti, mi relación y sentimientos con respecto a ti siempre han sido

Se compartirán en asamblea las primeras impresiones. Después en grupos de cuatro una voluntaria leerá la carta en voz alta. Para orientar la comprensión se les dará una ficha a cada grupo con algunas cuestiones sobre las que tendrán que

llegar a un consenso. En ningún caso se trata de evaluar la comprensión de los alumnos, sino de servirles de guía que les ayude en el entendimiento del relato.

FICHA COMPRENSIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién cuenta la historia? ¿Hay palabras que no entiendes? ¿Cómo son las imágenes que has visualizado? En este momento se valorará la adecuación a lo que cuenta el texto, a su sentido literal. • ¿Qué crees que le sucede a la protagonista? ¿Por qué ha escrito esa carta? ¿En qué te basas para decir eso? ¿Las fotografías te han dado algún indicio? Desarrollar una interpretación del texto. • ¿Representa una situación real? ¿La información que aporta el texto es completa y clara? ¿Podrías compararla con una situación que hayas vivido tú? Posicionamiento ante el texto. • ¿Qué destacarías del texto? ¿En qué persona está escrito? ¿En qué tiempo verbal? ¿Cómo está escrita la carta? ¿La podrías escribir tú? Se esbozarán algunas cuestiones de estilo y registro en un nivel elemental.

Seguidamente se hará una puesta en común de las reflexiones de los grupos a la vez que la docente explica las cuestiones surgidas durante la misma en cuanto a literalidad, interpretación, estilo y registro, para derivar en la importancia del desarrollo del pensamiento crítico.

Se retomarán las fotografías y se realizará un breve intercambio de impresiones en torno a las relaciones familiares a través de las imágenes propias y de la carta analizada. Se les propondrá elegir un familiar al que echen mucho de menos y le escribirán una carta/email. Realizarán un borrador a mano y publicarán los textos revisados y corregidos en el blog de la clase. Se les explicará que las publicaciones en la web pueden ser públicas o privadas y ellos decidirán si quieren que su carta pueda leerla todo el mundo, solo los de la clase, todo aquel que tenga el enlace o nadie. Si no se acaba en clase lo terminarán en casa.

ACTIVIDAD DE AMPLIACIÓN Y/O REFUERZO
<ul style="list-style-type: none"> • Toma una fotografía de tu familia, obsérvala y escribe una carta similar a la analizada expresando cómo te sientes cuando hablas de tu familia. ¿sucede en la fotografía?

ORGANIZACIÓN DEL AULA Y AGRUPAMIENTO	
<p>En un primer momento escucharán el audio y visualizarán el pase de diapositivas todos juntos. Seguidamente se dispondrán en grupos de cuatro para la lectura compartida y se distribuirán por el aula para trabajar. Al finalizar esta parte se hará una puesta en común para seguidamente trabajar de manera individual en la producción de su texto.</p>	
GESTIÓN DEL TIEMPO	MATERIALES ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Audio-pase de diapositivas, 5'. ● Comprensión e interpretación compartida, 20'. ● Puesta en común de la reflexión compartida, 10'. ● Impresiones sobre la familia y carta/email a familiar, 20'. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Audio. ● Copias de la carta. ● Fichas de trabajo. ● Fotografías.
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> ● Acceder y recuperar información literal tanto del texto como de las imágenes. <ul style="list-style-type: none"> ○ Localizar información. ○ Comprenderla. ● Comprender un texto y una secuencia de imágenes de manera global. <ul style="list-style-type: none"> ○ Determinar la idea principal o tema. ○ Identificar la intención general o el uso general de un texto. ● Deducir una interpretación lógica del texto y de las imágenes. <ul style="list-style-type: none"> ○ Llevar a cabo deducciones. ● Reflexión y valoración del contenido del texto y de las imágenes. ● Iniciar un hábito lector multimodal en los alumnos. 	

GESTIÓN CURRICULAR		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS CLAVE
BLOQUE I - C 4 BLOQUE II - C 1, 2 BLOQUE IV - C 2, 3, 5	BLOQUE I - 4.1. BLOQUE II - 1.2., 1.3., 1.4., 2.3., 2.4. BLOQUE IV - 2.1., 3.1., 5.1., 5.2.	CCL, CPAA, CSC Y CD

En un primer momento se les pedirá que clasifiquen los diferentes tipos de textos que encuentren según su formato (conversaciones de whatsapp, email, cartas manuscritas, conversaciones telefónicas, instrucciones...); así como las distintas clases de imágenes que sean capaces de distinguir (en cuanto a los parámetros básicos que se vieron: el punto, el color, la luz y la línea además de los que ellos propusieron).

La docente se alejará de la abstracción que supone hablar de tipologías textuales para que de una manera inductiva los alumnos descubran las características comunes y diferenciadoras de los textos que se les presentan. A través de esos descubrimientos se nombrarán algunas modalidades textuales y las posibles correspondencias entre textos e imágenes. En cualquier caso se les dejará un [vídeo guía](#) en *Classroom* que podrán consultar en todo momento.

FICHA COMPRENSIÓN

- ¿Qué tipos de texto encontramos? ¿Qué tipos de imágenes?
- ¿Un relato puede contener diferentes tipos de texto? ¿Y diferentes tipos de imágenes?
- ¿Se puede asociar cada grupo de imágenes a unos textos determinados?
- ¿Qué elementos de los textos nos refieren a las imágenes? ¿Qué elementos de las imágenes nos refieren a los textos?
- ¿Observan algún tipo de conexión entre todos los textos e imágenes presentadas?
- ¿Todos los textos necesitan imágenes? ¿Todas las fotografías necesitan textos?
- ¿Qué pasa cuando el escritor es fotógrafo y no utiliza la palabra sino la imagen?

En la actualidad las modalidades textuales cada vez son más difusas y se entremezclan unas con otras en las diferentes formas de narrar historias. Lo mismo sucede con las fotografías. Se utilizan imágenes muy distintas según lo que se quiera contar y las sensaciones y emociones que se quieran provocar. Así, es crucial que aprendan a reconocerlas y saber cómo utilizarlas tanto para la comprensión e interpretación de relatos ajenos como para la producción de los suyos propios.

A continuación se les revelará, si no lo han inferido ya, que todo el material pertenece a una misma historia. En este momento la tarea consistirá en ordenar el relato cronológicamente. Para ello se les pedirá que observen muy atentamente las fotografías y lean los textos detenidamente. Tendrán que fijarse muy bien en los detalles, atendiendo al tema, a las acciones, al tiempo y al espacio, que les darán las pistas del desarrollo lógico de la narración. Una vez realizado el eje cronológico elegirán a un portavoz de cada grupo para que exponga las razones de su decisión al gran grupo. Entre todos se verá si los diferentes resultados están propuestos de una manera razonable y tienen sentido o no. Se desarrollará un debate en el que tendrán que defender su propuesta frente a las preguntas del resto de compañeros. Sería lo normal que surgieran relatos alternativos y no excluyentes, lo que ofrecerá a la docente otra oportunidad para abordar la trascendencia de incentivar el pensamiento crítico ante el gran número y la diversidad de discursos que cohabitan en la actualidad.

Finalmente expondrán sus trabajos en el aula de la forma que ellos escojan. Tomar este tipo de decisiones contribuye a la asunción de responsabilidades en torno al espacio que ocupan y en el que se comunican. Si lo hacen propio hay muchas más probabilidades de que lo cuiden y de que lo reivindiquen y esto se traspasará al ámbito de su hogar, de su barrio, ...

Mirando hacia la siguiente sesión la docente dejará en *Classroom* a los estudiantes un [vídeo explicativo](#) del concepto y la estructura de la narración y que irán viendo durante la lectura, comprensión e interpretación del fotolibro.

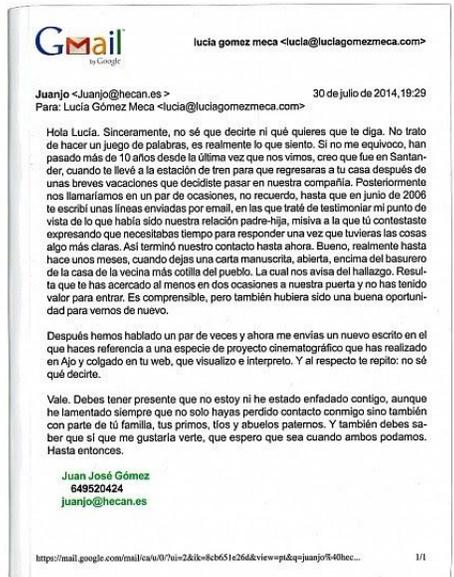
ACTIVIDAD DE AMPLIACIÓN Y/O REFUERZO
<ul style="list-style-type: none">Realizar un eje cronológico personal. Para ello tendrán que elegir los acontecimientos más importantes de su vida, ponerles título y fecha y realizar una fotografía que los acompañe y sea pertinente.

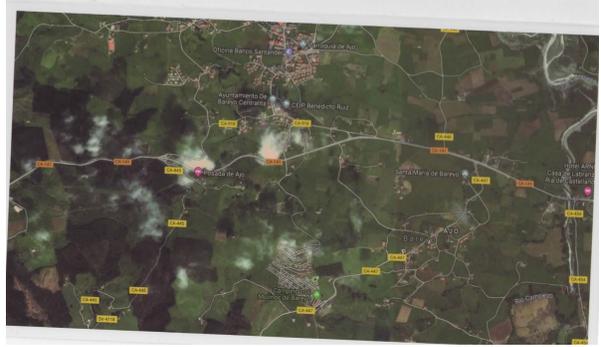
ORGANIZACIÓN DEL AULA Y AGRUPAMIENTO	
En esta sesión se trabajará en grupos de cinco en la realización de las actividades. También se realizará dinámica en gran grupo para la puesta en común de las mismas y posterior debate.	
GESTIÓN DEL TIEMPO	MATERIALES ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Clasificación de textos e imágenes, 10'. • Puesta en común y tipologías textuales, 15'. • Eje cronológico del relato, 30'. 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos y fotografías impresos. • Presentación aportada por la docente sobre tipologías textuales.
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y aplicar algunos elementos lingüísticos: tipologías textuales. • Reconocer y aplicar diferentes tipologías fotográficas. • Acceder y recuperar información literal. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Localizar información, comprenderla y ordenarla. ◦ Seleccionar la información relevante. • Comprender una narración de manera global. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Establecer una jerarquía entre las ideas. ◦ Clasificar la información. ◦ Determinar la idea principal o tema. ◦ Identificar la intención general o el uso general. • Inferir una interpretación lógica del texto y las fotografías. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Llevar a cabo inferencias. ◦ Identificar pruebas de apoyo. • Reflexionar y valorar el contenido del texto y las fotografías. • Reflexionar y valorar la forma del texto y las fotografías. 	

GESTIÓN CURRICULAR		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS CLAVE
BLOQUE I - C 1, 4, 7 BLOQUE II - C 1, 2	BLOQUE I - 1.1., 4.1., 7.3. BLOQUE II - 1.1., 1.3., 1.4., 2.1., 2.2., 2.3., 2.4.	CCL, CPAA, CSC y SIE

4.8.5. Sesión Nº 5 - Gómez I

Nos disponemos para las actividades de lectura compartida. Ha llegado el momento de ver el fotolibro completo y hacer una lectura compartida del mismo. Para ello se colocarán en círculo para poder verse todos y dialogar en torno a la lectura. Esta se llevará a cabo guiada por la docente que les irá adentrando en el formato y el contenido del fotolibro de manera progresiva. Las actividades previas habrán hecho que esto sea más sencillo y se adopte su lectura de una forma natural y no desconocida. Además, el reconocimiento de los textos y fotografías con los que ya se ha trabajado permitirá nuevas inferencias por parte de los alumnos. Se comentará la información aportada en los peritextos (guardas, tapas, ...) y que es parte fundamental de la narración.

VISIONADO DE LA PORTADA, DATOS GENERALES Y LECTURA DEL EMAIL	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué crees que la autora ha elegido el título? • ¿Por qué crees que ha elegido la portada? • ¿Qué se dice en el email? • ¿Quién o quiénes son los personajes protagonistas? • ¿Quién cuenta la historia? (Se introduce la figura del narrador y sus características). 	 <p>The screenshot shows an email interface with the following content:</p> <p>Gmail lucia gomez meca <lucia@lucia Gomez Meca.com></p> <p>Juanjo <Juanjo@hecan.es> 30 de julio de 2014, 19:29 Para: Lucia Gómez Meca <lucia@lucia Gomez Meca.com></p> <p>Hola Lucia. Sinceramente, no sé que decirte ni qué quieres que te diga. No trato de hacer un juego de palabras, es realmente lo que siento. Si no me equivoco, han pasado más de 10 años desde la última vez que nos vimos, creo que fue en Santander, cuando te llevé a la estación de tren para que regresaras a tu casa después de unas breves vacaciones que decidiste pasar en nuestra compañía. Posteriormente nos llamaríamos en un par de ocasiones, no recuerdo, hasta que en junio de 2006 te escribí unas líneas enviadas por email, en las que traté de testimoniar mi punto de vista de lo que había sido nuestra relación padre-hija, misiva a la que tú contestaste expresando que necesitabas tiempo para responder una vez que tuvieras las cosas algo más claras. Así terminó nuestro contacto hasta ahora. Bueno, realmente hasta hace unos meses, cuando dejás una carta manuscrita, abierta, encima del basurero de la casa de la vecina más cotilla del pueblo. La cual nos avisa del hallazgo. Resulta que te has acercado al menos en dos ocasiones a nuestra puerta y no has tenido valor para entrar. Es comprensible, pero también hubiera sido una buena oportunidad para vernos de nuevo.</p> <p>Después hemos hablado un par de veces y ahora me envías un nuevo escrito en el que haces referencia a una especie de proyecto cinematográfico que has realizado en Ajo y colgado en tu web, que visualizo e interpreto. Y al respecto te repito: no sé qué decirte.</p> <p>Vale. Debes tener presente que no estoy ni he estado enfadado contigo, aunque he lamentado siempre que no solo hayas perdido contacto conmigo sino también con parte de tu familia, tus primos, tíos y abuelos paternos. Y también debes saber que si que me gustaría verte, que espero que sea cuando ambos podamos. Hasta entonces.</p> <p>Juan José Gómez 649520424 juanjo@hecan.es</p> <p>https://mail.google.com/mail/ea/u/0/?ui=2&ik=8cb651e266&view=pt&q=juanjo%40heca... 1/1</p>

MAPA: REFERENCIA ESPACIAL QUE NOS HABLA DE DÓNDE SUCEDE LA HISTORIA	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué creen que ha añadido un mapa al inicio del libro? • ¿Sabrían situarlo? • ¿Conocen alguno de los lugares que aparecen en él? • ¿Parece un lugar cercano? 	

FOTOGRAFÍA INTERIOR EN BLANCO Y NEGRO	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiénes son los que aparecen en la fotografía? ¿Por qué lo crees así? • ¿Por qué crees que ha elegido esa fotografía y por qué en blanco y negro? (Se hablará del poder evocador de la fotografía en blanco y negro). 	

1ª SECUENCIA DE FOTOGRAFÍAS	
<p>Se explicará que realmente son fotogramas de vídeo (un vídeo se forma por cientos de fotografías continuadas en el tiempo). Se hará un visionado de la secuencia y se reflexionará sobre ella.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de fotografías se presentan? • ¿Se parecen, son homogéneas? • ¿Hay algunas que te llamen más la atención que otras? • ¿Nos dan pistas sobre las historia? • ¿Qué tipo de pistas? • ¿Qué podemos averiguar de la historia a través de ellas? 	

	
<p>Se hará hincapié en la falta de nitidez de las mismas, la distancia a la que están tomadas, qué tipos de lugares aparecen (mundo rural), objetos que nos dan pistas (señal con el nombre del pueblo, huevos, mensajes manuscritos con nombres, fechas...). Reconocerán la carta manuscrita que ya se trabajó en una sesión anterior y ahora la situarán dentro de la historia.</p>	

Se turnarán en parejas de chico y chica (para identificar mejor los roles de padre e hija) para leer los diálogos telefónicos y los mensajes de whatsapp y dramatizarlos, para después pasar a la comprensión:

FICHA COMPRENSIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Quién son los protagonistas de esos diálogos? ● ¿Qué tipo de conversaciones tienen: son divertidas, amistosas, frías...? ● ¿Quién toma la iniciativa en las conversaciones? ● ¿Se conocen los personajes? ● ¿Qué tipo de relación tienen? ● ¿Qué aportan los diálogos transcritos a la narración? ● ¿Qué intención tiene al colocarlos encima de las fotografías? ● ¿Por qué sabemos que es una conversación? ● ¿Cómo se representa?
<p>Se aprovechará aquí para explicar el diálogo dentro de la narración. Vídeo explicativo</p>

TEXTO INSTRUCTIVO
<p>Adopta un formato digital en cuanto a la construcción de carpetas tal y como se vería en un ordenador. Reconocerán el texto porque ya se utilizó para ver la tipología textual y realizar el eje cronológico.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Por qué crees que ha utilizado este tipo de visualización del texto? ● ¿Qué palabra utiliza de manera recurrente para nombrar las carpetas? ● ¿Por qué crees que utiliza esa y no otra? ● ¿Cuántos tipos de acciones hay en el texto? ¿A qué hacen referencia? ● ¿En qué fecha se realizan o se prevén realizar? ¿Son anteriores o posteriores a la parte del relato que ya hemos visto? ● ¿Cuándo crees que se realizó esta lista?

1_50_1_22_acciones_acciones limite_felicitar a Juanjo Gómez el día de su 57 cumpleaños colocando una guirnalda de feliz cumpleaños en el jardín de su casa	08 Sep 2015 19:39
1_50_2_22_acciones_acciones limite_celebrar mi 26 cumpleaños en la Ermita de San Roque de Ajo con un bizcocho de chocolate	08 Sep 2015 20:37
1_50_3_22_acciones_acciones limite_plantar una higuera en el jardín de Juanjo Gómez	08 Sep 2015 20:37
1_50_4_22_acciones_acciones limite_enviar por correo postal el cuento de Blancanieves	08 Sep 2015 19:40
1_50_5_22_acciones_acciones limite_cambiar los huevos ecológicos por huevos del supermercado de baja calidad	08 Sep 2015 19:40
1_50_6_22_acciones_acciones limite_colocar globos de celebración en el cartel del pueblo de Ajo cada vez que lo visito	08 Sep 2015 19:41
1_50_7_22_acciones_acciones limite_quedamos atrapados en el barro a 20 metros de la casa de Juanjo Gómez	01 Sep 2015 20:43
1_50_8_22_acciones_acciones limite_entregar a Juanjo Gómez una vara de San José el día de celebración del santo, día del padre, 19 de marzo	08 Sep 2015 19:42
1_50_9_22_acciones_acciones limite_preguntar en el entorno de Juanjo Gómez por Juanjo Gómez y otros elementos relacionados	08 Sep 2015 19:42
1_50_10_22_acciones_acciones limite_visitar los molinos restaurados por Juanjo Gómez	01 Sep 2015 20:44
1_50_11_22_acciones_acciones limite_proceso de compra de su casa a través del personaje Lola Alier	08 Sep 2015 19:44
1_50_12_22_acciones_acciones limite_cantar la canción de ajo ajito en todos los carteles de ajo que encuentre	08 Sep 2015 19:45
1_50_13_22_acciones_acciones limite_visitar su jardín	01 Sep 2015 20:50
1_50_14_22_acciones_acciones limite_hacerme una fotografía con su perra Kenia	01 Sep 2015 20:52
1_50_15_22_acciones_acciones limite_actos vandálicos con un spray por el pueblo (Ajo)	08 Sep 2015 19:45
1_50_16_22_acciones_acciones limite_dejar un imán de jasmín de la película de Saladin en la puerta de la casa	01 Sep 2015 20:58
1_50_17_22_acciones_acciones limite_fotografiar su casa 104 veces desde todos los puntos de vigilancia	01 Sep 2015 21:15
1_50_18_22_acciones_acciones limite_hacer fotos a través de su ventana	01 Sep 2015 21:17
1_50_19_22_acciones_acciones limite_pasara una y otra vez por su casa con un coche de alquiler	08 Sep 2015 19:47
1_50_20_22_acciones_acciones limite_recoger en fotografías todos los elementos gráficos de JUAN, JOSE, GÓMEZ, PADRE, HIJA, LUCIA del entorno	01 Sep 2015 21:23
1_50_21_22_acciones_acciones limite_llamar a Juanjo Gómez proponiéndole un café en un bar del pueblo	08 Sep 2015 19:47
1_50_22_22_acciones_acciones limite_escribir una carta a Juanjo Gómez después de fallar la acción 1_50_21_22	08 Sep 2015 19:48
2_50_1_22_acciones_acciones memoria o absurdo_comer ratas en el bar de El cruce	18 Nov 2015 12:18
2_50_2_22_acciones_acciones memoria o absurdo_desayunar en la cafetería de Los Arcos	18 Nov 2015 12:18
2_50_3_22_acciones_acciones memoria o absurdo_recoger agua en la fuente de Galziano	18 Nov 2015 12:18
2_50_4_22_acciones_acciones memoria o absurdo_recoger moras en el camino	08 Sep 2015 19:53
2_50_5_22_acciones_acciones memoria o absurdo_picarme con una ortiga y curarme con la baba de un caracol	08 Sep 2015 19:53
2_50_6_22_acciones_acciones memoria o absurdo_decorar mi sudadera con un parche de blancanieves	18 Nov 2015 12:18
2_50_7_22_acciones_acciones memoria o absurdo_jugar al Risk online	08 Sep 2015 20:01
2_50_8_22_acciones_acciones memoria o absurdo_buscar en desguaces de la carretera los seiscientos que tenía Juanjo Gómez	18 Nov 2015 12:18
2_50_9_22_acciones_acciones memoria o absurdo_jugar a las trapaperras donde de pequeño gané 10000 pesetas	18 Nov 2015 12:18
2_50_10_22_acciones_acciones memoria o absurdo_ver la vuelta ciclista a Cataluña por la televisión hasta quedarme dormida para una siesta	18 Nov 2015 12:17
2_50_11_22_acciones_acciones memoria o absurdo_comer bien	08 Sep 2015 20:06
2_50_12_22_acciones_acciones memoria o absurdo_construir la maqueta de la casa con chucherías	18 Nov 2015 12:18
2_50_13_22_acciones_acciones memoria o absurdo_encontrar un camello en Ajo	18 Nov 2015 12:18
2_50_14_22_acciones_acciones memoria o absurdo_espantar a los burros	18 Nov 2015 12:18
2_50_15_22_acciones_acciones memoria o absurdo_esperar al autobús	18 Nov 2015 12:18
2_50_16_22_acciones_acciones memoria o absurdo_ir a misa	18 Nov 2015 12:18
2_50_17_22_acciones_acciones memoria o absurdo_ir a misa otra vez	18 Nov 2015 12:18
2_50_18_22_acciones_acciones memoria o absurdo_llevar una diadema amarilla y posar al lado de una furgoneta	18 Nov 2015 12:18
2_50_19_22_acciones_acciones memoria o absurdo_no es un animal y no es puma, ¿qué es?	18 Nov 2015 12:18
2_50_20_22_acciones_acciones memoria o absurdo_pintar al óleo la casa y su entorno	08 Sep 2015 20:22
2_50_21_22_acciones_acciones memoria o absurdo_sacar dinero en el banco donde me abrí mi primera cuenta bancaria	18 Nov 2015 12:18
2_50_22_22_acciones_acciones memoria o absurdo_saludar a un caballo de la zona y llamarlo Dama	18 Nov 2015 12:18
3_50_1_5_acciones_acciones huevo_primer robo de huevo HECAN	08 Sep 2015 19:37
3_50_2_5_acciones_acciones huevo_conservación del primer huevo HECAN	08 Sep 2015 19:38
3_50_3_5_acciones_acciones huevo_contactar a HECAN por internet desde la persona ficticia EVA EZ (propietaria de Byotogik tienda ecológica) interesándose en comprar sus huevos ecológicos	01 Sep 2015 20:36
3_50_4_5_acciones_acciones huevo_llamar a Juanjo Gómez y preguntarle dónde venden sus huevos	08 Sep 2015 19:38
3_50_5_5_acciones_acciones huevo_hacer un bizcocho de chocolate con sus huevos	01 Sep 2015 20:37

Hasta aquí llega la primera parte del libro, que queda delimitada por el texto instructivo para dar paso a la siguiente fase y que se verá en la próxima sesión. Como tarea se les pide que hagan una lectura individual de la segunda parte del libro para la próxima sesión seguir trabajando con él. Tendrán que anotar todo lo que no entiendan, tanto lo relativo al texto como a las fotografías.

Para finalizar la dinámica se pondrán en parejas, y se les dará una ficha con un diálogo del libro que aún no se ha leído. Las frases estarán colocadas de forma continuada, sin separar. Ellos tendrán que separarlas y poner delante el nombre del personaje del libro que creen que dice esa frase.

7 de diciembre de 2014,
19:01 horas

Juanjo: ¿Sí?

Lucía: Hola. ¿Qué hay? Soy Lucía. Bueno, no sé si viste mi mail.

Juanjo: Hola.

Lucía: Te he llamado un par de veces, es que estoy en Potes. Te envié un mail que no se si viste. Como era puente y me dieron libre pues aquí estoy con Ricki... Hemos venido a pasar unos días y lo que te decía en el mail era que, si tú querías, nos podíamos ver. Yo no tengo coche, hemos venido en Blablacar y la verdad es que muy bien. Si queréis, a mí no me cuesta nada ir desde Potes a Santander y luego desde Santander coger un autobús por la noche y volver a Madrid. Esto sería mañana, porque el lunes ya trabajo. Pero sólo si os apetece.

Juanjo: Ah.

Lucía: Bueno es que el chico que nos trajo se va mañana también. Entonces tenemos la opción de ir en coche a Madrid o lo del autobús. A mí no me importa. Podemos ir a Santander.

Juanjo: Pero... ¿No tenéis coche? ¿Vendríais aquí a vemos y cómo...? Se lo voy a decir a Blanca, a ver. A ver si podemos. Mañana teníamos un poco de cosas que hacer. Van a venir unos chicos.

Lucía: Ah, bueno yo pensaba en quedar así en un punto medio. No sé, el bus sale de aquí por la mañana. Lo hemos mirado y pasa por los pueblos. El chico de blablacar se irá después de comer.

Juanjo: Ah, bueno. Pues como quieras, si os queréis ir con ese chico pues no pasa nada. Ya nos veremos. Que no pasa nada, de verdad. Ya nos veremos.

Lucía: No, no. Si a mí me da igual. De hecho me apetece ir a Santander.

Juanjo: Bueno, es que hizo muy mal tiempo, ¿sabes? Se estropeó el terreno y tienen que venir. Vienen unos chicos y van a arreglarlo, van a cortar un tronco que está enfermo. Pero no sé cuánto van a tardar y bueno... Si queréis venir hasta aquí pues nos vemos.

Lucía: Vale, pero como no tengo coche...

ACTIVIDAD DE AMPLIACIÓN Y/O REFUERZO

- Mantén una conversación con alguien de tu familia. Graba mientras habláis y después transcribe a papel en formato de diálogo.

ORGANIZACIÓN DEL AULA Y AGRUPAMIENTO

La sesión se realizará en gran grupo a través de una lectura y comprensión guiadas por la docente del fotolibro. La actividad final se realizará en parejas.

GESTIÓN DEL TIEMPO

- Lectura compartida, 45'.
- Actividad en parejas, 10'.

MATERIALES ESPECÍFICOS

- Fotolibro Gómez impreso y digital.
- Ficha con diálogo para separar.

OBJETIVOS

- Reconocer algunos elementos del discurso: estructura y elementos de los textos narrativos, tipologías textuales y la intención del emisor.

- Despertar el sentido crítico de los estudiantes frente a los textos y las imágenes fotográficas.
- Resolver las dificultades que tienen los estudiantes para comprender la aplicación discursiva de los conocimientos técnicos.
- Formar conocimiento sobre la construcción de los discursos fotográficos.
- Percibir el valor anafórico y catafórico de las imágenes y de los textos.
- Reconocer y comprender el diálogo dentro de la narración.
- Reconocer e interpretar textos instructivos.
- Establecer relaciones entre realidad, imagen fotográfica y ficción narrativa a distintos niveles de comprensión y de intención.
- Pasar de una lectura colectiva y guiada a una lectura autónoma, silenciosa e individual.
- Iniciar un hábito lector en los alumnos.
- Valorar todos los elementos del soporte libro como contenedores posibles del relato.
- Comprender que el fotolibro nace de una historia imaginada o vivida previamente trabajada para poder ser entendida por los lectores-espectadores.
- Reconocer e interpretar otras formas de narración en las que el texto pueda estar presente pero también ausente.

GESTIÓN CURRICULAR		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS CLAVE
BLOQUE I - C 4 BLOQUE II - C 1, 2 BLOQUE IV - C 2, 3, 5	BLOQUE I - 4.1. BLOQUE II - 1.2., 1.3., 1.4., 2.3., 2.4. BLOQUE IV - 2.1., 3.1., 5.1., 5.2.	CCL, CPAA y CSC

4.8.6. Sesión Nº 6 - Gómez II

Continuamos con las actividades de lectura compartida en esta sesión pero ya con la parte de lectura individual trabajada. Nos disponemos en asamblea y charlaremos sobre la lectura individual. Las preguntas que siguen están orientadas a guiar la tertulia y generar un debate colectivo.

FICHA COMPRENSIÓN

- ¿Les ha gustado?
- ¿Han entendido el relato?
- ¿Les ha parecido interesante?
- ¿Qué vemos en las fotografías?
- ¿Son iguales que las de la primera parte? ¿En qué se diferencian?
- ¿Son todas las fotografías de la misma época? ¿Por qué lo sabes?
- ¿Qué personajes aparecen en las fotografías? ¿Qué objetos? ¿Qué lugares?
- ¿Qué tipo de relación tienen los protagonistas? ¿Aparecen juntos en alguna fotografía?
- ¿De qué manera comienza la protagonista la investigación sobre su padre?
- ¿Aparecen más personajes en la historia? ¿Qué función tienen?
- ¿Cómo termina la historia?
- ¿Pueden diferenciar partes distintas en el relato? ¿Cuáles?

Tras la explicación se retomará el epílogo del fotolibro para hacer una lectura de nuevo compartida. La lectura la realizará una de las alumnas de la clase para favorecer la identificación con la figura femenina de hija y también de autora del fotolibro. El objetivo es que empaticen y se solidaricen con los hechos que se presentan en las fotografías y textos, que reconozcan, y se reconozcan también, en un relato cercano del que cualquiera puede ser protagonista y que emana de una historia real, desde una chica que podrían ser ellos mismos.

Dice mi madre que frunzo el ceño igual que él. Que cuando tengo hambre o estoy cansada, tengo el mismo mal genio. Cuando era pequeña, un día me dijo: "dame una mano, tu padre es un enano, dame la otra, tu padre es un idiota" y al segundo se arrepintió, se sentía un poco malvada y bastante boba y me dijo que lo olvidara. Yo me reí muchísimo, no le hice caso y me lo apropié... Y es que sí, un poco idiota, mi padre, sí que es.

No sé. Pienso mucho en que esta vez no tendrás escapatoria. Y cuando tenga el libro impreso, lo meteré en un sobre y te lo enviaré. A la exposición que hice en 2015, en Madrid, pues que yo sepa no viniste, pero el libro te lo comes, Juanjo, como un filete con patatas, de esos que me hacías, de los que decía que eran mi plato favorito. Hola papá. ¿Somos iguales? ¿Somos diferentes? ¿Quiénes somos? Pues la verdad es que no sé.

Busco y pregunto por rastros biológicos, lo que me gusta y disgusta de lo que queda de ti en mí.

Por fin lo conseguí, Gómez se publica como libro, y como llevo tanto tiempo detrás de que ocurra, necesito hablar al que lea esto desde el presente, 2019, inicio de Abril; y es que después de borrar varios textos diferentes, me he puesto a escribir este epílogo mientras miro a mi abuelo (materno, Meca) dormir en una cama del hospital de Alcalá de Henares. Menudo susto nos ha dado, que ayer casi se muere y hoy está contando batallitas. Cómo es la vida, qué descontrol, ahora piensa que estamos en la playa. Abuelo, que en Madrid no hay playa!

Oye papá, que la vida me ha enseñado que todos nos equivocamos, una, dos, treinta o trececientas veces en nuestras relaciones. Olvida lo anterior, que me equivoco diciendo que nos equivocamos, porque no, ¿quién dice cuál es la mala decisión? Gómez es un apellido, tan personal como universal, igual que este conflicto. Yo jugué con los límites de nuestro desacuerdo, paseando entre ellos, con inocentes sabotajes y una acumulación de acciones, y tú preferiste no jugar... ni inmutarte. No te justifico, no me justifico. Tampoco diría que

nos perdono. Pero sí entiendo que, a veces la bola se te hace tan grande, tanto, que cae cuesta abajo y no hay valiente que se ponga en medio a pararla, y después ya, tarde.

Los epílogos suelen cerrar el asunto, pero, como podemos imaginar todos, Gómez no se acabará aquí. Durará lo que duremos, en nuestras realidades. Gracias a todos los que habéis hecho posible esto. Todos los seres que rodean mi existencia y que me apoyáis en todas mis decisiones sin juzgarme. Gracias a todos vosotros, por afectar directamente a quien pude, puedo y podré llegar a ser.

4 de abril de 2019

Se hace notar que la autora insiste en que la historia continúa aunque el libro se acabe aquí. Aprovechando esto se les pide que prosigan ellos la historia y se imaginen cómo podría prolongarse. Primero tendrán que crear un borrador a mano, lo revisarán y corregirán. Escribirán la redacción final en un documento en Google Drive porque tendrán que acompañar la narración de una fotografía. En este momento se les darán unas pautas básicas sobre el uso de las imágenes de internet, los derechos de autor y los diferentes tipos de licencias. Se les facilitará un listado con webs de fotografías libres de derechos para que puedan utilizar en sus trabajos.

Mientras cada uno redacta de manera individual su final personal la docente abrirá un documento compartido en Google Drive y les pedirá por orden, de uno en uno, que continúen la historia a partir de la última frase que hay en el documento con una nueva creada por ellos. Así hasta que hayan participado todos. Cuando hayan acabado se leerán algunos de los relatos. Se pedirán voluntarios y se votará por el que más les haya gustado a mano alzada. Se remarcará la idea de que las narraciones ficticias siguen los mismos esquemas que las reales. Lo mismo

sucede con la fotografía. Recordarán el tema ya mencionado de fotografía y realidad.

Por último, se proyectará el documento compartido con la historia creada entre todos a través de la cadena de frases y se leerá en voz alta.

ACTIVIDAD DE AMPLIACIÓN Y/O REFUERZO
<ul style="list-style-type: none"> • Busca una fotografía que te guste y escribe un relato a partir de ella.

ORGANIZACIÓN DEL AULA Y AGRUPAMIENTO	
<p>La sesión se realizará por completo en gran grupo a través de una lectura y comprensión del fotolibro guiadas por la docente. La redacción se realizará de manera individual primero a mano y después en el ordenador.</p>	
GESTIÓN DEL TIEMPO	MATERIALES ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión compartida y explicación de la narración, 35'. • Redacción de una posible continuación de la historia, 20'. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotolibro Gómez impreso y digital.
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer algunos elementos del discurso: estructura y elementos de los textos narrativos, tipologías textuales y la intención del emisor. • Despertar el sentido crítico de los estudiantes frente a los textos y las imágenes fotográficas. • Resolver las dificultades que tienen los estudiantes para comprender la aplicación discursiva de los conocimientos técnicos. • Formar conocimiento sobre la construcción de los discursos fotográficos. • Percibir el valor anafórico y catafórico de las imágenes y de los textos. • Reconocer y comprender el diálogo dentro de la narración. • Reconocer e interpretar textos instructivos. • Establecer relaciones entre realidad, imagen fotográfica y ficción narrativa a distintos niveles de comprensión y de intención. • Pasar de una lectura colectiva y guiada a una lectura autónoma, silenciosa e individual. • Iniciar un hábito lector en los alumnos. • Valorar todos los elementos del soporte libro como contenedores posibles del relato. • Comprender que el fotolibro nace de una historia imaginada o vivida previamente trabajada para poder ser entendida por los lectores-espectadores. • Reconocer e interpretar otras formas de narración en las que el texto pueda estar presente pero también ausente. 	

GESTIÓN CURRICULAR		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS CLAVE
BLOQUE I - C 4 BLOQUE II - C 1, 2, 3 BLOQUE III - C 7 BLOQUE IV - C 2, 3, 5	BLOQUE I - 4.1. BLOQUE II - 1.2., 1.3., 1.4., 2.3., 2.4. BLOQUE III - 7.1. BLOQUE IV - 2.1., 3.1., 5.1., 5.2.	CCL, CPAA, CSC, CD y SIE

4.8.7. Sesión Nº 7 - Asuntos de familia

En esta sesión vamos a realizar una dinámica para fomentar la interculturalidad o transversalidad. Con ella se pretende dar voz a las familias e implicarlas en la educación escolar de sus hijos e hijas haciéndolas partícipes del propio proyecto que están llevando a cabo por lo que se les habrá invitado con anterioridad para que acudan al centro este día. Esto se habrá consensuado con los estudiantes y serán ellos mismos los que realicen la invitación.

Para empezar la sesión se les propone a los alumnos conocer un poquito más a la autora del fotolibro. Dado que es una chica muy joven y con una trayectoria muy corta no será fácil encontrar mucha información. Se les hablará aquí de la importancia de las palabras clave y de las etiquetas para realizar búsquedas en internet. Esto mismo sirve también para las fotografías. Se dividirán en grupos de cuatro e irán anotando sus hallazgos en un documento en Google Drive. Se hará una puesta en común de todos los datos recogidos a través de los portavoces de cada grupo. Con ello se construirá la posible biografía de la autora. Durante esta primera parte las familias irán llegando y se les invitará a acomodarse y observar el funcionamiento de la clase.

A continuación se retomará la relación de los protagonistas del fotolibro y se iniciará una tertulia dialógica en torno a la familia en la que participarán también los invitados. Se fomentará la propuesta de acciones para una comunicación efectiva dando voz a los participantes para que expresen cómo se pueden mejorar las relaciones y qué aspectos contribuyen a ello. Aquí se incidirá en el valor de la reflexión y de desarrollar el pensamiento crítico pero remarcando que este tiene que derivar en acciones que consigan producir cambios en lo que no nos gusta o pensamos que está mal porque si no se convierte en algo estéril y puramente teórico que no sirve de nada.



FICHA COMPRENSIÓN

- ¿De qué manera comienza la protagonista la investigación sobre su padre? ¿Por qué lo hace?
- ¿Qué tipo de relación tienen?
- ¿Qué clase de familia es?
- ¿Qué otros tipos de familia conocéis?
- ¿Hay algunos tipos que os parezcan mejores que otros? ¿Por qué?
- ¿Cambian los tipos de familia según los lugares?
- ¿Y según las clases sociales?
- ¿Cómo se puede mejorar la comunicación en las familias?
- ¿Qué aspectos contribuyen a una buena comunicación?
- ¿Hablamos el mismo idioma?

Tanto esta dinámica como la que sigue pretenden promover la integración familiar a través de la necesaria comunicación interpersonal, a veces tan escasa, poniendo en práctica el traspaso de información y favoreciendo estrechar los lazos intergeneracionales.

Como tarea se les pedirá que investiguen en familia en sus casas los diferentes tipos de familia que puedan encontrar (padre y madre, monoparental, progenitores separados, dos madres, dos padres, ...) y que vayan anotando sus características en las fichas que les proporcionará la docente ([Anexo 7](#)). También tendrán en Classroom un [vídeo explicativo](#) sobre las descripciones. Además buscarán fotografías que ilustren las descripciones. Para la próxima sesión se les pedirá que traigan de sus casas ropa y accesorios para caracterizarse como algunos de los diferentes personajes de las tipologías familiares que han encontrado.

ACTIVIDAD DE AMPLIACIÓN Y/O REFUERZO

- Anota diez palabras que conozcas y que creas que tienen que ver con el concepto de familia. ¿Qué tipo de palabras son? Encuentra una fotografía para cada palabra y que la refleje lo mejor posible.

ORGANIZACIÓN DEL AULA Y AGRUPAMIENTO	
La sesión se realizará en grupos de cuatro para la búsqueda de datos sobre la autora y construcción de su biografía. Se continuará en asamblea para la puesta en común y la tertulia dialógica a partir de la comprensión del fotolibro.	
GESTIÓN DEL TIEMPO	MATERIALES ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda y biografía de la autora, 20'. • Tertulia dialógica, 35'. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotolibro Gómez impreso y digital.
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y aplicar algunos elementos lingüísticos: la biografía como modalidad narrativa. • Despertar el sentido crítico de los estudiantes frente a la veracidad de los textos y de las imágenes fotográficas. • Experimentar con conceptos básicos en la búsqueda de datos por internet. • Reflexionar y desarrollar el pensamiento crítico regenerativo. • Reconocer y comprender otras culturas y estilos de vida y aprender a respetarlos. 	

GESTIÓN CURRICULAR		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS CLAVE
BLOQUE I - C 4 BLOQUE II - C 1, 2 BLOQUE III - C 7	BLOQUE I - 4.1. BLOQUE II - 1.2., 1.3., 1.4., 2.3., 2.4. BLOQUE III - 7.1.	CCL, CPAA, CSC, CEC y CD

4.8.8. Sesión Nº 8 - El fotozine I

Durante las tres sesiones que se desarrollan a continuación se realizarán actividades de ampliación - expresión - creación asociadas al texto y a la imagen orientadas a la consecución de una de las dos tareas finales propuestas al inicio de la secuencia didáctica: la creación de un fotozine.

A partir de la información que recabaron en la búsqueda familiar en la tarea anterior inventarán una familia con los personajes elegidos y crearán el árbol genealógico de la misma para lo que tendrán que buscar información sobre qué son y para qué sirven. Serán ellos quienes decidan si se construye el árbol de manera digital o de manera física en alguna zona del aula o si se dividen en grupos y trabajan en las dos versiones. Si deciden hacerlo digital se les propondrá utilizar la herramienta *Canva* pero puede servir cualquiera que ellos conozcan.



Cada uno de los alumnos tendrá un rol en la familia. Una vez decidido el rol se agruparán de cinco en cinco y harán uso del atrezzo que han traído de sus casas y de lo que haya en el aula para caracterizarse como su personaje requiera. Se harán retratos unos a otros (se imprimirán si se hace versión física) y se colocarán en el árbol familiar junto al nombre, al año de nacimiento y al rol que desempeñan para su posterior impresión y exposición en la pared del aula (si es que se decide hacer solo la versión digital). En esta actividad se retomarán las relaciones entre fotografía y memoria así como entre fotografía y verdad y serán conscientes de cómo se modifica la percepción visual al observar fotografías aisladas y al unir las a textos, en este caso asignándoles un nombre, una edad y un rol.

Una vez definidos los personajes que conforman la familia se trabajará la historia para el fotozine a partir de una ficha, totalmente flexible, en formato *storyboard* preparada por la docente y que irá acompañada de algunas cuestiones que les servirán de guía en la construcción del relato:

FICHA STORYBOARD
<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué quieres contar? ● ¿Cuál es el argumento? ● ¿Quiénes son los personajes principales? ● ¿Se incluyen textos? ● ¿Cómo vamos a estructurar la historia? ● ¿Qué fotografías se necesitan para ilustrar el relato? ● ¿Qué sujetos crees que deberían aparecer en tu fotografía? ● ¿Por qué deben aparecer esos sujetos y no otros? ¿Podrían reducirse esos elementos sin afectar al mensaje? ● ¿Cuándo sucede? ¿Cuándo es un buen momento para fotografiar ese tema? ● ¿Cómo es la temática que tienes pensada? (Divertida, triste, dura, ...) ● ¿Cómo son las personas o sujetos de tu narración? (Amables, distantes, ...) ● ¿Cómo están las personas o sujetos en tu historia? (Alegres, tristes, ...) ● ¿Dónde vas a llevar a cabo las fotografías? ● ¿Dónde colocarás los elementos en tus fotografías? ● ¿Quién va a aparecer en la fotografía? ● ¿Quién debería sentirse identificado con la temática o con tus fotografías? ● ¿Por qué?

TÍTULO: _____

RESUMEN: _____

PORTADA - CONTRAPORTADA

--	--

GUARDAS

--	--

PÁGINAS 1-2

--	--

PÁGINAS 3-4

--	--

PÁGINAS 5-6

--	--

PÁGINAS 7-8

--	--

PÁGINAS 9-10

--	--

PÁGINAS 11-12

--	--

PÁGINAS 13-14

--	--

PÁGINAS ...

--	--

GUARDAS

--	--

PORTADA - CONTRAPORTADA

--	--

Quedará todo anotado en la ficha del storyboard y se creará una lista con las tareas que van a realizar.

Hay muchísimos ejemplos de fotozines que los más motivados seguramente encontrarán por la red, incluso en alguna casa existirá algún ejemplar que pueden consultar o conocerán a alguien que hace o que participa en alguno. Pero aquí se quiere que experimenten y que descubran relaciones entre imágenes y textos sin sentirse condicionados por modelos y dejando volar la imaginación y la creatividad. No obstante durante las actividades se les irán dando píldoras de información que podrán investigar.

ACTIVIDAD DE AMPLIACIÓN Y/O REFUERZO
<ul style="list-style-type: none"> Realizar una secuencia de cinco fotografías que cuenten un día de su vida sin utilizar textos.

ORGANIZACIÓN DEL AULA Y AGRUPAMIENTO	
Asamblea para decidir entre todos los diferentes roles 'familiares' y repartirlos. Ambientación y producción del material fotográfico en grupos de cinco.	
GESTIÓN DEL TIEMPO	MATERIALES ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> Árbol genealógico, 25'. Storyboard, 30'. 	<ul style="list-style-type: none"> Plantilla storyboard. Plantilla árbol genealógico. Fotografías y textos. Acceso a aplicación Canva o similar.
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> Reconocer algunos elementos del discurso: estructura y función de los textos narrativos. Desarrollar habilidades narrativas. Articular las técnicas aprendidas con sus diferentes usos discursivos. Utilizar la imaginación y desarrollar la creatividad. Resolver dificultades que se presenten para comprender la aplicación discursiva de los conocimientos técnicos. Observar, analizar y formar conocimiento sobre la construcción de los discursos fotográficos. Establecer relaciones entre realidad, imagen fotográfica y ficción narrativa a distintos niveles de comprensión y de intención. Descubrir las relaciones entre visualidad y textualidad. Investigar y planificar estrategias narrativas. Promover la activación de procesos creativos a través del desarrollo del pensamiento crítico regenerativo. 	

GESTIÓN CURRICULAR		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS CLAVE
BLOQUE I - C 7 BLOQUE II - C 4, C 5 BLOQUE IV - C 5	BLOQUE I - 7.1., 7.3. BLOQUE II - 4.1., 4.2., 5.1. BLOQUE IV - 5.1., 5.2., 5.3.	CCL, CPAA, CSC, CEC, CD, SIE y CMCT

4.8.9. Sesión Nº 9 - El fotozine II

En esta sesión se continuará con la realización del fotozine. Para ello, se repartirán las tareas que quedaron anotadas en la sesión anterior. Habrá que redactar textos, elegir y/o hacer fotografías, buscar un título, elegir el tamaño, diseñar la portada, pensar en la tipografía, preparar la maqueta en papel, etc. Aquí tendrán acceso a conocimientos básicos y generales de diseño iniciándose en otro tipo de códigos no verbales y que también afectan al relato y a la intención comunicativa. Desarrollarán la competencia matemática al tener que enfrentarse a la realización de la maqueta del fotozine y a su paginación además de tener en cuenta los diferentes tamaños de la publicación, de la tipografía y de las imágenes en relación al espacio global.

Con todos los materiales preparados la docente diagramará el contenido basándose en la maqueta producida por los estudiantes con ayuda del programa inDesign del que se hablará a los alumnos y también de una plataforma gratuita y libre: Scribus. La docente les ayudará a instalarse este último y les dará un archivo con una maqueta básica.

ACTIVIDAD DE AMPLIACIÓN Y/O REFUERZO

- Utiliza la maqueta proporcionada por la docente o genera una nueva y crea tu propia versión del fotozine. Exporta el archivo en pdf y súbelo a la tarea de Classroom.

ORGANIZACIÓN DEL AULA Y AGRUPAMIENTO

Se dividirán en grupos según las tareas que se han anotado para realizar y que son necesarias para terminar el fotozine.

GESTIÓN DEL TIEMPO	MATERIALES ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> Producción del fotozine, 55'. 	<ul style="list-style-type: none"> Plantilla storyboard. Fotografías y textos. Acceso a programa de maquetación. Scribus
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> Reconocer y aplicar algunos elementos lingüísticos: estructura y función de los textos narrativos. Desarrollar habilidades narrativas. Incentivar el pensamiento crítico regenerativo de los estudiantes a través de las acciones que planifican en sus actos comunicativos. Articular las técnicas aprendidas con sus diferentes usos discursivos resolviendo las dificultades que se presenten en su aplicación. Reconocer, analizar y construir discursos multimodales. Establecer relaciones entre realidad, imagen fotográfica y ficción narrativa a distintos niveles de comprensión y de intención. Planificar la estrategia de trabajo y el uso del tiempo. Seleccionar y clasificar información. Producir textos y fotografías que persiguen una intención concreta. 	

GESTIÓN CURRICULAR		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS CLAVE
BLOQUE I - C 7 BLOQUE II - C 4, C 5 BLOQUE IV - C 5	BLOQUE I - 7.1., 7.3. BLOQUE II - 4.1., 4.2., 5.1. BLOQUE IV - 5.1., 5.2., 5.3.	CCL, CPAA, CSC, CEC, CD, SIE y CMCT

4.8.10. Sesión Nº 10 - El fotozine III

Dedicaremos parte de esta sesión a la revisión del fotozine tanto en la maqueta en papel como en su versión digital. Entre todos se consensuará el resultado final realizando las modificaciones que se consideren necesarias. Finalizado el fotozine se imprimirá una prueba y se procederá a una nueva revisión para comprobar que todo está correcto. Una vez confirmado se imprimirá en papel una copia para cada estudiante. Se hará una copia de más para enviarla a la plataforma [Zines of the zone](#) donde se da visibilidad a este tipo de publicaciones. Además se creará un archivo digital en formato pdf que se subirá al blog para que lo puedan ver tanto las familias como la comunidad escolar. Tomar todas las decisiones de manera conjunta y consensuada fomenta la corresponsabilidad y el reconocimiento del trabajo tanto propio como ajeno a la vez que genera confianza y desarrolla la autonomía de los estudiantes.

Al estilo de las presentaciones de fotolibros y fotozines en la web se realizará un vídeo del fotozine y se colgará en un canal habilitado en youtube. Habrá que elegir una música para acompañar el vídeo. Desde aquí se podrá compartir en el blog de la clase. Para que entiendan bien lo que hay que hacer se visualizará algún ejemplo en un [canal de fotolibros](#) en la plataforma Vimeo.

ACTIVIDAD DE AMPLIACIÓN Y/O REFUERZO

- Investiga qué es un bookjockey y comparte algún ejemplo a través de *Classroom* con el resto de la clase.

ORGANIZACIÓN DEL AULA Y AGRUPAMIENTO	
Para la revisión del fotozine en digital cada uno accederá a él desde su ordenador y en un documento compartido se irán anotando los posibles errores a corregir. El resto de actividades de harán en gran grupo.	
GESTIÓN DEL TIEMPO	MATERIALES ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Impresión fotozine, 30'. ● Vídeo, 25'. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fotografías y textos. ● Acceso a programa de maquetación. ● Acceso a <i>youtube</i>.
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> ● Motivar el sentido crítico de los estudiantes frente a la subjetividad de los discursos y sus intenciones comunicativas. ● Reconocer, analizar y construir discursos multimodales. ● Investigar y explorar nuevas formas narrativas valorando los aportes que pueden ofrecer otras disciplinas. ● Entender las áreas curriculares como algo valioso para la vida diaria y no como meros objetos de conocimientos. ● Valorar la necesidad y la importancia de los textos incluso cuando no están presentes. ● Conocer y valorar nuevas formas de difusión de la cultura. 	

GESTIÓN CURRICULAR		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS CLAVE
BLOQUE I - C 4, 7 BLOQUE II - C 4, 7 BLOQUE III - C 1 BLOQUE IV - C 3, 4	BLOQUE I - 4.1., 7.3. BLOQUE II - 4.1., 7.1., 7.2., 7.3., 7.4. BLOQUE III - 1.1., 1.2., 1.3. BLOQUE IV - 3.1., 4.1., 4.2.	CCL, CPAA, CSC, CD y SIE

4.8.11. Sesión Nº 11 - La Biblioteca I

Al trabajar con una herramienta que se soporta en el formato libro y que es bastante desconocida para el público general creo necesario realizar alguna actividad de fomento de las bibliotecas en las que se incluya el fotolibro. Para ello se han reservado dos sesiones a través de las que se pretende iniciar una biblioteca de fotolibros que puedan interesar y motivar a los jóvenes. En primer lugar se visitará la biblioteca del centro y seguidamente la de la localidad con el fin de investigar si tienen fotolibros en ellas y de qué tipo son. Como es de esperar no se encontrarán fotolibros narrativos dado el desconocimiento fuera de los sectores especializados. Tras esta pequeña indagación la docente propondrá una colección de fotolibros y entre todos se seleccionarán de manera conjunta los diez que susciten mayor interés en los estudiantes ([Anexo 8](#)).

ACTIVIDAD DE AMPLIACIÓN Y/O REFUERZO
<ul style="list-style-type: none"> Para ampliar su visión del mundo del fotolibro se realizará una visita en una jornada extra escolar al Museo San Telmo en Donosti, ya que tenemos la suerte de poder acceder aquí tan cerca a la Colección de Fotolibros de Gabriela Cendoya Bergareche, filóloga y entusiasta de la fotografía que comenzó a adquirir este tipo de libros sin saber el auge que este ámbito iba a vivir. En el museo cuentan ya con más de 2.500 títulos para consultar en su Biblioteca. A la visita se sumará la misma coleccionista para hablarnos de cómo se interesó por estos libros y con qué criterio fue ampliando el acervo. La visita se realizará justo al día siguiente de esta sesión, el sábado 12 de diciembre.

ORGANIZACIÓN DEL AULA Y AGRUPAMIENTO	
Se trabajará todo el grupo en colaboración.	
GESTIÓN DEL TIEMPO	MATERIALES ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> Visita a la biblioteca de la localidad, 30'. Visita a la biblioteca del centro, 10'. Elección de fotolibros, 15'. 	<ul style="list-style-type: none"> Listado de fotolibros.

OBJETIVOS

- Iniciar un hábito lector.
- Ser conscientes de que las bibliotecas se construyen entre todos los lectores y que ellos pueden contribuir.
- Colaborar en la expansión del fotolibro como herramienta de difusión cultural.
- Promover la autonomía para la elección de lecturas.
- Fomentar el emprendimiento y el sentido de la iniciativa.

GESTIÓN CURRICULAR

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS CLAVE
BLOQUE IV - C 4, 6	BLOQUE IV - 4.1., 4.2., 6.1.	CCL, CPAA, CSC, CEC, CD y SIE

4.8.12. Sesión Nº 12 - La Biblioteca II

Después de la visita al Museo San Telmo continuamos con la creación de nuestra biblioteca digital. Con el listado de los fotolibros elegidos en la anterior sesión se pasará a la creación cooperativa de la biblioteca. Para ello se utilizará el propio blog del centro en el que se creará un apartado de *Fotolibros* y se compartirá la biblioteca online. Esto requerirá crear fichas con al menos una fotografía del fotolibro y los datos principales así como una breve sinopsis y una referencia sobre dónde se pueden adquirir o acceder a ellos. Se tomará como ejemplo la ficha del fotolibro analizado en la secuencia pero se podrá modificar. Se formarán parejas para la realización de las mismas. Al ser diez fotolibros y veinte alumnos cada pareja se encargará de crear una ficha y buscar toda la información necesaria.

Gómez

Lucía Gómez Meca

La emocionante búsqueda de un padre en el mundo contemporáneo, donde internet ha roto las fronteras entre privacidad y exposición pública.

MEDIDAS 120 x 160 mm.

TIPO DE ENCUADERNACIÓN Rústica

TIPO DE IMPRESIÓN Offset

NÚMERO DE PÁGINAS 360

AUTOR DE LOS TEXTOS lucía gómez meca

EDITORIAL PHREE + PSV

DISEÑO Koln Studio

IMPRESA Kadmos

AÑO 2019

ISBN 978-84-949261-3-6

NÚMERO DE EJEMPLARES 500

PRECIO 15 €

COLECCIÓN album



Una vez terminada nuestra biblioteca particular con esos diez fotolibros escogidos por los alumnos se rellenará una solicitud de adquisición tanto a la biblioteca del centro educativo como a la de la localidad. Además se hablará con la biblioteca de la localidad para que nos aconseje en la puesta en marcha de un club de lectura de fotolibros ya que en sus instalaciones tienen lugar otros encuentros lectores, por ejemplo de cómic. Se elegirá así un fotolibro para comenzar y un día al mes de reunión donde se compartirá la lectura del mismo.

ORGANIZACIÓN DEL AULA Y AGRUPAMIENTO	
Se trabajará en parejas para la realización de las fichas de los fotolibros y después en gran grupo se rellenará la solicitud y se hablará por teléfono con la biblioteca local.	
GESTIÓN DEL TIEMPO	MATERIALES ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Creación de fichas biblioteca, 40'. • Gestiones con las bibliotecas, 15'. 	<ul style="list-style-type: none"> • Listado de fotolibros. • Ficha ejemplo.
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar un hábito lector. • Ser conscientes de que las bibliotecas se construyen entre todos los lectores y que ellos pueden contribuir. • Colaborar en la expansión del fotolibro como herramienta de difusión cultural. • Promover la autonomía para la elección de lecturas. • Fomentar el emprendimiento y el sentido de la iniciativa. 	

GESTIÓN CURRICULAR		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS CLAVE
BLOQUE IV - C 4, 6	BLOQUE IV - 4.1., 4.2., 6.1.	CCL, CPAA, CSC, CEC, CD y SIE



5. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta que el fotolibro es un artefacto semiótico totalmente nuevo y sobre el que, prácticamente, no se ha investigado y que además, no se ha podido llevar al aula por la situación sanitaria, estas conclusiones se organizan en torno a los objetivos cumplidos en la elaboración de la secuencia didáctica y las posibles líneas de actuación en este ámbito que se vislumbran tras el trabajo realizado en la programación y diseño de actividades.

En la elaboración de esta propuesta he constatado determinadas cuestiones que considero de interés para la explotación didáctica de este tipo de materiales: he llegado a algunas de estas conclusiones en la construcción de la propuesta, en el propio diseño de las actividades. Esto me permite marcar algunas líneas futuras de desarrollo en este ámbito o incluso con otros materiales artísticos. Mi objetivo en este planteamiento es marcar una posible guía de desarrollo e implementación de estas técnicas en el futuro.

Paso a detallar dichas conclusiones:

Mediante la puesta en práctica de la secuencia didáctica establecida en tareas a través de la deconstrucción de un fotolibro narrativo he podido comprobar cómo las imágenes en conjunción con lo textual son capaces de contribuir de manera positiva a guiar la comprensión global del discurso.

A través de la observación de diferentes maneras en las que conviven e interaccionan textos e imágenes he podido observar la similitud entre las estrategias comunicativas del discurso lingüístico y el visual. Los procesos narrativos con fotografías han sido decisivos a la hora de realizar una lectura comprensiva y una reflexión crítica, aparezca o no texto, al sentir una vinculación



personal con el tema y reconocerse en las imágenes trabajadas que utilizan procedimientos lingüísticos en sus relaciones y en sus vínculos con el texto.

He podido apreciar supuestas incongruencias en el currículum desde el punto de vista de que, a pesar del planteamiento comunicativo que se propone, parece estar enfocado fundamentalmente al conocimiento de los conceptos lingüísticos. En mi propuesta se ha planteado justamente lo contrario: aprender esos conceptos desde la motivación y la realidad personal de los alumnos, es decir, se parte desde sus conocimientos del mundo y la realidad a la reflexión sobre el lenguaje y posterior ubicación de los conceptos. En este sentido, la forma de trabajar en la que me he apoyado, la clase invertida o *flipped classroom*, ha contribuido a profundizar en la metodología utilizada, lo que me ha permitido comprobar que sentando unas mínimas bases con la ayuda de vídeos y fichas preparatorias, trabajando todos juntos y con la docente resolviendo dudas y guiando, los alumnos están más motivados y se realiza una reflexión continuada que deriva en un aprendizaje significativo.

En todo momento las actividades se han propuesto para guiar al alumnado en su comprensión y no para evaluar si lo han entendido. Resulta muy beneficioso que tengan esto claro desde el principio, ya que al no sentirse juzgados y esperar una nota final, se sienten más libres para proponer ideas y alternativas, para experimentar en las dinámicas, para expresarse en voz alta y sin miedo a si estará bien o mal entendiendo que todas las aportaciones son válidas y necesarias.

El diseño de las actividades está marcado por el propio tema de fondo. Teniendo en cuenta el contexto de los alumnos el fotolibro elegido dirige las dinámicas a través de un objetivo comunicativo. Las tareas no se presentan como consecuencia de unos objetivos gramaticales sino que estos surgen a partir de una realidad observada y meditada. El fotolibro nos sitúa frente a una situación o problema social a través de la fotografía y el texto en interacción y se postula como



una herramienta legítima para potenciar los conocimientos del alumnado y también para producir nuevos desde el acto comunicativo como propósito.

Al ser el fotolibro un medio relativamente nuevo se abre un gran abanico de posibilidades de trabajarlo en clase. Entra en concordancia con muchas de las metodologías actuales en el panorama educativo, tal y como se ha probado a lo largo de la secuencia didáctica, pudiendo extraer lo mejor de cada una de ellas. Se revela como una herramienta transversal que tiene la capacidad de poner en práctica las competencias clave y el desarrollo de los procesos cognitivos básicos. A través de los vínculos entre imagen y palabra, el fotolibro presenta mecanismos y estrategias inherentes a la enseñanza de la lengua con los que es posible potenciar y establecer las habilidades comunicativas que se originan desde un conocimiento firme de sus estructuras y procesos por medio de la reflexión metalingüística.

Además, he podido comprobar que la utilización del fotolibro en el aula motiva a los estudiantes y les vuelve más participativos, provoca su curiosidad y da pie al inicio de debates, les impulsa a reflexionar sobre lo que ven y lo que leen facilitando la comprensión del contenido y de su intención lo que les ayuda a recordar los conceptos de forma mucho más sencilla.

Por el carácter experimental de la propia propuesta y al ir creando de forma un poco intuitiva las diferentes actividades he detectado algunos problemas que se pueden presentar dependiendo de los grupos y de los contextos en los que se vayan a realizar. El desarrollo de este planteamiento me ha impulsado a investigar posibles carencias en mis actos pedagógicos y a reforzar mi creencia en la fotografía como un medio excepcional para avanzar en el conocimiento del lenguaje.

Tras esta investigación inicial mi intención es desarrollar una guía didáctica que sirva de base y ayuda a los docentes para trabajar con el fotolibro como herramienta vehicular transversal que proponga inicios de proyectos o que se



inserte en ellos a través de la proyección de contextos sociales y escenarios posibles con el fin de desarrollar las competencias y habilidades necesarias para formar al alumnado como ciudadanos activos, autónomos, con conciencia colectiva, y con inquietudes para cooperar en acciones de transformación social.

Como complemento a esta guía mi propósito es ir generando una biblioteca virtual de fotolibros pertinentes para la enseñanza en secundaria y bachillerato y para la que ya he recopilado cerca de cien títulos. La idea es ir actualizando esta plataforma con ejemplares nuevos que vayan apareciendo en escena teniendo en cuenta la amplia producción que se genera cada año.

En definitiva la visualidad parece presentar una naturaleza social y ser competente para generar imaginarios colectivos. En la actualidad nos comunicamos compartiendo imágenes, las utilizamos y nos apropiamos de ellas. Parece el momento apropiado para abrirse a vías alternativas de expresión discursiva que parecen capaces de crear nuevas dimensiones en la comunicación.



6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **Acaso, M. (2018)**. Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso. Catarata. Madrid.
- **Acaso, M. (2019)**. No mires el cuadro ni mires tu móvil. Por una educación artística interseccional. Encarte: encuentros de creatividad, arte y educación (págs. 93-103). Tenerife: TEA Tenerife Espacio de las Artes.
- **Águila, E. (2014)**. Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora. (Tesis de doctorado). Universidad de Extremadura, España.
- **Barthes, R. (1964)**. Retórica de la imagen. Recuperado de <https://theoryofimage.files.wordpress.com/2010/01/retorica-de-la-imagen-r-barthes-19641.pdf>.
- **Boisier, R. y Simoes, L. (2019)**. De discursos visuales, secuencias y fotolibros.(L.S. Ros Boisier, Ed.) Vernejo, Cantabria, España: Muga.
- **Boletín oficial de Navarra (2015)**. BOLETÍN Nº 127 - 2 de julio de 2015, DECRETO FORAL 24/2015, de 22 de abril. <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=36132>
- **CASSANY, D. (2005)** "Los significados de la comprensión crítica", Lectura y Vida, 26/3, 32-45, Buenos Aires, septiembre. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf
<31-7-13>Publicado después como dos capítulos del libro Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.Barcelona: Anagrama. Cap. "Aproximación histórica"y "Definir la criticidad".
- **Cassany, Daniel (2006)**. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama, Barcelona.
- **Colección Gabriela Cendoya Bergareche (2017)**. Inventario completo Gabriela Cendoya 2493. Donosti: San Telmo Museoa. Recuperado de

https://www.santelmomuseoa.eus/uploads/Investigacion/Gabriela_Cendoya_Bergareche_Collection/Inventario_Completo_Gabriela_Cendoya_2493.pdf

- **Didi Huberman, G. (2012)**. Ante el tiempo, historia del arte y anacronía de las imágenes. Adriana Hidalgo editora. Buenos Aires.
- **Dondis, D. (2017)**. La sintaxis de la imagen. Segunda edición. Gustavo Gili. Barcelona.
- **ELLIS, R. (2003)**. Task-based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- **Fontcuberta, Joan (2010)**. La cámara de Pandora. La fotografía después de la fotografía. Gustavo Gili. Barcelona.
- **Fontcuberta, Joan (2011)**. El beso de Judas. Gustavo Gili. Barcelona.
- **Gardner, H. (2005)**. Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
- **Fernández, H. (Ed.).(2014)**. fotos & libros. España 1905-1977. Acción Cultural Española, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y RM. Barcelona.
- **Karmiloff-Smith, A y Karmiloff, K (2005)**. Hacia el lenguaje: Del feto al adolescente. Morata. España.
- **Keene, E.O. & Zimmermann, S. (2007)**. Mosaic of thought. The power of comprehension strategy instruction. 2nd edition. Heinemann.
- **Lourenço Marques, S. (Ed.).(2019)**. Pedagogy of the streets, Porto 1977. Pierrot Le Fou and Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.
- **Ministerio de Educación. (2006)**. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación LOE, BOE nº 106, de 4/05/2006. España. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- **Mitchell, J.W.T. (2009)**. Teoría de la imagen. Akal. Madrid.
- **Navarro Asencio, Enrique; Jiménez García, Eva; Rappoport Redondo, Soledad, Thoilliez Ruano, Bianca (2017)**. Fundamentos de la investigación y la innovación educativa. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR Editorial).
- **Neumüller, M., Martín, L., Schaden, M., Lezmi, F., Parr, M., Fernández, H., . . . de Mendoza, I. (2017)**. Fenómeno Fotolibro. Barcelona: RM.

- **Niedermaier, A. (2020).** Posibilidades de la imagen en tiempos de oscuridad. Cuaderno 79|Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, pp 151-171. Universidad de Palermo. Buenos Aires.

- **Orden ECD/65/2015, de 21 de enero,** por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-738>

- **Paredes Sánchez, Jonathan. (2018).** "Análisis del fotolibro contemporáneo como una plataforma de educación visual". (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/234822>

- **Salkeld, R. (2014).** Cómo leer una fotografía. Manuales de fotografía creativa aplicada. Gustavo Gili. España.

- **Short, M. (2013).** Contexto y narración en fotografía. Manuales de fotografía creativa aplicada. Gustavo Gili. España.

- **Sontag, S. (2003).** Ante el dolor de los demás. Santillana Ediciones Generales. España.

- **Sontag, S. (2013).** Sobre la fotografía. DeBolsillo (Random House Mondadori). México.

- **Visa, M. (2011).** Evolució Sociològica i narrativa de l'àlbum fotogràfic familiar. Anàlisi pragmàtica de l'àlbum familiar analògic i digital des dels anys seixanta fins a la primera dècada del segle XXI (tesis de doctorado). Universitat de Lleida, Catalunya: tdx. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjclYmP4f7pAhUDDmMBHTpTBCEQFjAAegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Fwww.tdx.cat%2Fbitstream%2F10803%2F81080%2F1%2FTmVb1de1.pdf&usg=AOvVaw09YUQ3REAOkbR-owDwUWuG>

- **Zamora Borge, P. (2013).** La construcción de la identidad en la adolescencia. El reto de apropiarse de un lugar en el mundo. Revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato, 6(19), 57-63.

7. WEBGRAFÍA

- **Acaso, M. (2019)**. El museo no es una escuela. Madrid: María Acaso. Recuperado de <https://mariaacaso.es/general/el-museo-no-es-una-escuela/>
- **CCCB. (Mayo de 2017)**. Fenómeno fotolibro. Barcelona: CCCB. Recuperado de <https://www.cccb.org/es/exposiciones/ficha/fenomeno-fotolibro/225004>
- **Centro Virtual Cervantes (2002)**. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- **Colorado, Óscar (2014)**. Elementos del lenguaje fotográfico. México: Óscar en fotos. Recuperado de <https://oscarenfotos.com/2014/05/03/elementos-del-lenguaje-fotografico/>
- **Díaz, Á. (2016)**. Actas Infancia y violencia: escenas de un drama. Conferencias: De la fotografía social al microcuento. Madrid: Trama y Fondo. Recuperado de http://www.tramayfondo.com/8-congreso_tyf-actas.html
- **Díaz-Guardiola, J. (2016)**. Jorge Isla: «Entender la foto como medio para contar historias, y no reproducirlas, me convirtió en artista». España: ABC. Recuperado de https://www.abc.es/cultura/cultural/abci-jorge-isa-entender-foto-como-medio-para-contar-historias-y-no-reproducirlas-convirtio-artista-201608301400_noticia.html
- **Ewald, Wendy (2020)**. Books. New York: Wendy Ewald. Recuperado de <http://wendyewald.com/books/>
- **FotoColectania (2017)**. Primer encuentro online de PhotoBook Clubs Internacionales. Barcelona: Foto Colectania. Recuperado de <http://fotocolectania.org/es/activity/169/primer-encuentro-online-de-photobook-clubs-internacionales>
- **GARRALÓN, A. (2019)**. Fotolibros para niños: narrativa en imágenes. Bizkaia: e- lur. Recuperado de <https://e-lur.net/investigacion/fotolibros-para-ninos-narrativa-en-imagenes>

- **González García, María y Caro Valverde, María Teresa (2009)**. Didáctica de la Literatura. La educación literaria. Murcia: digitum. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/7791>.
- **Graffigna, M. (2004)**. "Identidad laboral e identidad social" [en línea], en Estudios sobre cambio social, núm 14, pp. 10-11, disponible en <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/laboratorio/issue/viewIssue/Laboratorio%20N%C2%B0%2014%20Oto%C3%B1o%20Invierno%202004/137>
- **Huarte, Centro de Producción de Arte Contemporáneo (2020)**. Territorio Escuela 2020-2021. Huarte: Centro Huarte. Recuperado de <https://www.centrohuarte.es/territorio-escuela-2020-2021/>
- **Imagenred (2020)**. Imagenred. Barcelona: imagenred. Recuperado de <http://www.imagenred.org/>
- **Intermediae (2018)**. Barrios. Madrid: intermediae. Recuperado de <https://www.intermediae.es/recursos/foto-libro-proyecto-barrios>
- **MACBA (2019)**. Prácticas editoriales: fotolibros, fanzines, libros de investigación. Barcelona: MACBA. Recuperado de <https://www.macba.cat/es/exposiciones-actividades/actividades/practicas-editoriales-fotolibros-fanzines-libros-investigacion>
- **Mendoza Fillola, Antonio (2008)**. Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. Alicante : Cervantes virtual. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc5h7z4>.
- **Mico, J. (2020)**. Bio 2. España: Jesús Micó. Recuperado de http://www.jesumico.com/jesumico/Bio_2.html
- **Migra (2020)**. Escuela Migra. Argentina: Feria Migra. Recuperado de <https://feriamigra.com/escuelamigra>
- **Navarro, S. (2019)**. Una breve historia del fanzine. La-lucha de una cultura popular autónoma. México: WARP. Recuperado de <http://warp.la/editoriales/una-breve-historia-del-fanzine-la-lucha-una-cultura-popular-autonoma>

- **Neves, J.L. (2017)**. The many faces of the photobook : establishing the origins of photobookwork practice. U.K.: Academia. Recuperado de https://www.academia.edu/37845082/The_many_faces_of_the_photobook_establishing_the_origins_of_photobookwork_practice

- **Ortiz, D. (2015)**. Hemos visto un vídeo en youtube y estaba lleno de racismo. Barcelona: daniela-ortiz. Recuperado de <https://daniela-ortiz.com/hemos-visto-un-video-en-youtube-y-estaba-lleno-de-racismo/>

- **PHotoESPAÑA. (Enero de 2020)**. Abierta la convocatoria Premio al Mejor Libro de Fotografía del Año PHE20. Madrid: PHotoESPAÑA. Recuperado de <https://www.phe.es/abierta-la-convocatoria-premio-al-mejor-libro-de-fotografia-del-ano-phe-20/>

- **Revelandosalud (2019)**. Revelando Salud. España: Farmamundi. Recuperado de <http://revelandosalud.org/fotolibro/>

- **Ripoll, J. (2020)**. Responder preguntas sobre los textos mejora la comprensión lectora. España: Intralíneas. Recuperado de <https://www.intralineas.com/blog/responder-preguntas-sobre-los-textos-mejora-la-comprension-lectora>



8. ANEXOS

Anexo 1: Gestión curricular

BLOQUE 1.-COMUNICACIÓN ORAL: ESCUCHAR Y HABLAR		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
<p>Escuchar: -Observación, reflexión, comprensión y valoración del sentido global de las conversaciones espontáneas, de la intención comunicativa de cada interlocutor y aplicación de las normas básicas que los regulan.</p> <p>Hablar: -Participación en conversaciones espontáneas observando y respetando las normas básicas de interacción, intervención y cortesía que regulan estas prácticas orales.</p>	<p>1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico y social.</p> <p>4. Valorar la importancia de la conversación en la vida social practicando actos de habla: contando, describiendo, opinando, dialogando, etc., en situaciones comunicativas propias de la actividad escolar.</p> <p>7. Participar y valorar la intervención en conversaciones espontáneas.</p>	<p>1.1. Comprende el sentido global de textos orales propios del ámbito personal, académico y social, identificando la estructura, la información relevante y la intención comunicativa del hablante.</p> <p>4.1. Interviene y valora su participación en actos comunicativos orales.</p> <p>7.1. Se ciñe al tema, no divaga y atiende a las instrucciones del moderador en debates y coloquios. 7.3. Respeta las normas de cortesía que deben dirigir las conversaciones orales ajustándose al turno de palabra, respetando el espacio, gesticulando de forma adecuada, escuchando activamente a los demás y usando fórmulas de saludo y despedida.</p>

BLOQUE 2.-COMUNICACIÓN ESCRITA : LEER Y ESCRIBIR		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
<p>Leer: -Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias necesarias para la comprensión de textos escritos. -Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos de ámbito personal, académico y ámbito social. -Lectura, comprensión e</p>	<p>1. Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos.</p>	<p>1.1. Pone en práctica diferentes estrategias de lectura en función del objetivo y el tipo de texto. 1.2. Comprende el significado de palabras propias de nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico. 1.3. Relaciona la información explícita e implícita de un texto poniéndola en</p>

<p>interpretación de textos narrativos y descriptivos. El diálogo.</p> <p>–Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura organizando razonadamente las ideas y exponiéndolas y respetando las ideas de los demás.</p> <p>–Utilización progresivamente autónoma de los diccionarios, de las bibliotecas y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como fuente de obtención de información.</p> <p>Escribir:</p> <p>–Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso.</p> <p>–Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico/escolar y ámbito social.</p> <p>–Escritura de textos narrativos, descriptivos y dialogados.</p> <p>–Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje y como forma de comunicar sentimientos, experiencias, conocimientos y emociones.</p>	<p>2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos.</p> <p>4. Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo.</p> <p>5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.</p> <p>7. Valorar la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal.</p>	<p>relación con el contexto.</p> <p>1.4. Deduce la idea principal de un texto y reconoce las ideas secundarias comprendiendo las relaciones que se establecen entre ellas.</p> <p>2.2. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos narrativos, descriptivos y dialogados, identificando la tipología textual seleccionada, las marcas lingüísticas y la organización del contenido.</p> <p>2.3. Localiza informaciones explícitas e implícitas en un texto relacionándolas entre sí y secuenciándolas y deduce informaciones o valoraciones implícitas.</p> <p>2.4. Retiene información y reconoce la idea principal y las ideas secundarias comprendiendo las relaciones entre ellas.</p> <p>4.1. Utiliza, de forma autónoma, diversas fuentes de información integrando los conocimientos adquiridos en sus discursos orales o escritos.</p> <p>4.2. Conoce y maneja habitualmente diccionarios impresos o en versión digital.</p> <p>5.1. Aplica técnicas diversas para planificar sus escritos: esquemas, árboles, mapas conceptuales, etc. y redacta borradores de escritura.</p> <p>7.1. Produce textos diversos reconociendo en la escritura el instrumento que es capaz de organizar su pensamiento.</p> <p>7.2. Utiliza en sus escritos palabras propias del nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico y reconociendo la importancia de enriquecer su vocabulario para expresarse oralmente y por escrito con exactitud y precisión.</p> <p>7.3. Valora e incorpora progresivamente una actitud creativa ante la escritura.</p> <p>7.4. Conoce y utiliza herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, participando, intercambiando opiniones, comentando y valorando escritos ajenos o escribiendo y dando a conocer los suyos propios.</p>
---	--	--

BLOQUE 3.-CONOCIMIENTOS DE LA LENGUA		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
<p>La palabra: -Reconocimiento, uso y explicación de las categorías gramaticales: sustantivo, adjetivo, determinante, pronombre, verbo, adverbio.</p> <p>Las relaciones gramaticales: -Reconocimiento, identificación y explicación del uso de los distintos grupos de palabras: grupo nominal.</p> <p>El discurso: -Reconocimiento, uso y explicación de los diferentes recursos de modalización en función de la persona que habla o escribe. La expresión de la objetividad y la subjetividad a través de las modalidades oracionales y las referencias internas al emisor y al receptor en los textos.</p>	<p>1. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y sus normas de uso para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos, utilizando la terminología gramatical necesaria para la explicación de los diversos usos de la lengua.</p> <p>7. Identificar la intención comunicativa de la persona que habla o escribe.</p>	<p>1.1. Reconoce y explica el uso de las categorías gramaticales en los textos utilizando este conocimiento para corregir errores de concordancia en textos propios y ajenos.</p> <p>1.2. Reconoce y corrige errores ortográficos y gramaticales en textos propios y ajenos aplicando los conocimientos adquiridos para mejorar la producción de textos verbales en sus producciones orales y escritas.</p> <p>1.3. Conoce y utiliza adecuadamente las formas verbales en sus producciones orales y escritas.</p> <p>7.1. Reconoce la expresión de la objetividad o subjetividad identificando las modalidades asertivas, interrogativas, exclamativas, desiderativas, dubitativas e imperativas en relación con la intención comunicativa del emisor.</p>

BLOQUE 4.-EDUCACIÓN LITERARIA		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
<p>Plan lector: -Lectura libre de obras de la literatura española y universal y de la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.</p> <p>Creación: -Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa.</p>	<p>2. Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, contribuyendo a la formación de la personalidad literaria.</p> <p>3. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes. diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.</p> <p>4. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.</p>	<p>2.1. Desarrolla progresivamente su propio criterio estético persiguiendo como única finalidad el placer por la lectura.</p> <p>3.1. Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre diversas manifestaciones artísticas. Compañeros.</p> <p>4.1. Habla en clase de los libros y comparte sus impresiones con los compañeros.</p> <p>4.2. Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de</p>

	<p>5. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.</p> <p>6. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas, para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información.</p>	<p>forma progresivamente autónoma.</p> <p>5.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados siguiendo las convenciones del género con intención lúdica y creativa.</p> <p>5.2. Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos.</p> <p>5.3. Aporta en sus trabajos escritos u orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias estudiadas, expresándose con rigor, claridad y coherencia.</p> <p>6.1. Utiliza recursos variados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la realización de sus trabajos académicos.</p>
--	--	---



Anexo 2: Competencia lectora

COMPETENCIA LECTORA	
RECORDAR	<ul style="list-style-type: none"> ● Retener palabras claves o fundamentales. ● Recordar datos para responder a preguntas. ● Recordar detalles. ● Recordar datos aislados. ● Recordar datos coordinados.
INTERPRETAR	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué dice el título? ● Determinar el emisor, destinatario, finalidad. ● Asociar ideas con los párrafos de los textos. ● Ordenar y clasificar frases que pertenezcan a temas distintos. ● Extraer grupos de información. ● Formarse una opinión. ● Captar el sentido de un párrafo. ● Obtener diversas ideas, principales, secundarias... ● Deducir ideas implícitas. ● Predecir lo que sucederá. ● Deducir conclusiones.
VALORAR	<ul style="list-style-type: none"> ● Captar el sentido de lo leído. ● Diferenciar lo verdadero de lo falso. ● Diferenciar lo real de lo imaginario. ● Separar y clasificar ideas/hechos. ● Buscar datos. ● Relacionar elementos textuales entre sí. ● Generalizar o matizar. ● Detectar la inadecuación texto/imagen.
ORGANIZAR	<ul style="list-style-type: none"> ● Elegir un título para cada párrafo. ● Establecer consecuencias. ● Seguir órdenes y aplicar instrucciones. ● Hacer esquemas y mapas conceptuales. ● Completar estructuras. ● Resumir.

Anexo 3: Competencias clave

COMPETENCIAS CLAVE	
Comunicación lingüística (CCL)	Comprender, interpretar y valorar textos escritos y orales ajenos y propios a través de la observación del fotolibro.
Conciencia y expresiones culturales (CEC)	Reconocer y valorar diferentes realidades a su alrededor mediante la tertulia dialógica en asamblea, compartiendo vivencias y puntos de vista a través de la temática del fotolibro elegido.
Competencias sociales y cívicas (CSC)	Comprender la importancia del trabajo cooperativo asimilando las dificultades de la conversación, la capacidad de adaptación y la tolerancia al cambio para su desarrollo en la vida social a través de las dinámicas propuestas en torno al tema.
Aprender a aprender (CPAA)	Reflexionar y evaluar el aprendizaje a través de la puesta en común entendiendo cómo han llegado a la asimilación de los conceptos extraídos del fotolibro y del mismo objeto-libro como herramienta.
Competencia digital (CD)	Utilizar las TIC de manera natural comprendidas como un recurso más haciendo hincapié en la búsqueda de información online y sus complejidades como herramienta clave para iniciarles en un aprendizaje autónomo y consciente.
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)	Reconocer los procesos básicos para la toma de fotografías así como para la diagramación y construcción de un fotolibro.
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)	Gestionar y planificar consiguiendo ser resolutivos y creativos ante las posibles dificultades que les surjan en la realización del fotozine.

Anexo 4: Rúbricas y parrillas de evaluación

RÚBRICA PARA LA DOCENTE				
	EXCELENTE	BUENA	ACEPTABLE	MEJORABLE
PARTICIPACIÓN GRUPAL	La participación de todos los estudiantes es muy entusiasta.	Al menos $\frac{3}{4}$ partes de los estudiantes participan activamente.	Al menos la mitad de los estudiantes presentan ideas propias.	Solo una o dos personas participan activamente.
RESPONSABILIDAD COMPARTIDA	Todos comparten por igual la responsabilidad sobre las tareas.	La mayor parte de los miembros del grupo comparten la responsabilidad en las tareas.	La responsabilidad es compartida por la $\frac{1}{2}$ de los integrantes del grupo.	La responsabilidad recae en una sola persona.
CALIDAD DE LA INTERACCIÓN	Presentan habilidades de liderazgo. Se escucha atentamente tomando conciencia de los puntos de vista y opiniones de los demás.	Los estudiantes interactúan de manera fluida y los debates son participativos y atienden al tema y tareas propuestas.	Escuchan con atención y se les ve motivados pero les cuesta iniciar el debate y plantear alternativas.	La interacción es muy escasa, apenas se genera debate y algunos estudiantes no muestran interés y se distraen con facilidad.
ROLES DENTRO DEL GRUPO	Todos los estudiantes asumen un rol definido y lo desempeñan de forma efectiva.	No se definen adecuadamente los roles a pesar de que cada estudiante tiene un rol asignado.	Los estudiantes no se suscriben a los roles establecidos de forma coherente.	Se genera confusión porque no se asignan roles a los miembros del grupo.
ACTITUD	Su actitud es siempre positiva ante el trabajo en equipo y proyecto. Busca alternativas frente a cada problema.	Su actitud es generalmente positiva hacia el grupo y el proyecto.	A veces muestra una actitud positiva. Limita sus respuestas a las condiciones del proyecto o el grupo.	Con frecuencia critica en público el trabajo de los otros miembros del equipo. Justifica sus carencias en las condiciones del proyecto o el grupo.

USO DEL TIEMPO	Siempre es organizado en el uso del tiempo y cumple sus compromisos a la fecha.	Es organizado en el uso del tiempo, aunque en ocasiones ha tenido atrasos en sus compromisos no afecta el trabajo de los demás.	Se retrasa, pero siempre tiene las cosas hechas para la fechas límites. Avisa de sus retrasos respetando los tiempos de los demás.	El equipo debe ajustar su calendario o asumir el trabajo de esta persona por su irresponsabilidad con los tiempos.
----------------	---	---	--	--

RÚBRICA PARA EL ALUMNADO				
	EXCELENTE	BUENA	ACEPTABLE	MEJORABLE
BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN	La información está relacionada con el tema, es relevante y suficiente.	La información está relacionada con el tema y es relevante, aunque escasa.	La información está relacionada con el tema pero carece de interés y es escasa.	La información no está relacionada con el tema propuesto.
USO DE LAS TIC	Utiliza con éxito enlaces sugeridos para encontrar la información y navega fácilmente sin ayuda.	Es capaz de utilizar los enlaces sugeridos para encontrar la información y navega fácilmente sin ayuda.	Usa ocasionalmente los enlaces sugeridos y navega con facilidad sin ayuda.	Necesita apoyo para usar los enlaces sugeridos o para navegar en una Web.
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	El grupo argumenta de manera razona y con seguridad en su exposición.	El grupo argumenta dando muchas razones pero con poca seguridad en su exposición.	El grupo argumenta con poca seguridad en su exposición y escaso razonamiento.	El grupo no argumenta ni razona. Sus respuestas son mecánicas.
CONSTRUCCIÓN DE UNA RESPUESTA	La solución a la propuesta comunica de forma consistente el tema planteado y llama a un cambio.	La solución a la propuesta es pertinente pero no plantea una transformación social.	La solución a la propuesta está dentro del tema pero resulta poco pertinente y transformadora.	La solución a la propuesta se aleja del tema y no resulta motivadora.

COMPROMISO CON EL TRABAJO	La presentación e investigación demuestran claramente un grupo bien coordinado y preparado.	Se evidencia una preparación y coordinación en la presentación e investigación.	Aunque se aprecia coordinación y preparación conjunta algunas ideas se confunden.	La mezcla de ideas y conceptos fundamentales demuestra falta de coordinación y preparación en el grupo.
CALIDAD DEL PRODUCTO FINAL	El informe no contiene errores gramaticales ni ortográficos. La presentación es formal y correcta	El informe no contiene errores gramaticales ni ortográficos. La presentación no es formal	El informe contiene algunos errores gramaticales y ortográficos, pero la presentación es formal	El informe contiene muchos errores gramaticales y ortográficos. La presentación es un poco desordenada
PRESENTACIÓN CREATIVA	La presentación es clara y atractiva y con una buena disposición gráfica	El orden gráfico destaca el tema y las ideas principales pero hay algunos defectos en la presentación	El desorden gráfico impide captar las ideas y la falta de claridad dificulta la comprensión	El desorden gráfico redundante en la confusión de ideas y la presentación impide la comprensión

VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA DE ESTRATEGIAS DE LECTURA					
5= Siempre, 4= Con frecuencia, 3= En ocasiones, 2=Casi nunca, 1= Nunca					
EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DE ESTRATEGIAS DE LECTURA	1	2	3	4	5
¿Leemos textos y visualizamos imágenes de nuestro interés con una intención concreta como entretenernos, informarnos, seguir instrucciones y aprender e interactuar?					
¿Elaboramos predicciones o hipótesis a partir de lo leído y visualizado?					
¿Utilizamos conocimientos previos para darle sentido a la lectura?					
¿Extraemos información explícita y la diferenciamos de otras cercanas y parecidas?					
¿Somos capaces de hacer preguntas sobre lo leído y visualizado?					
¿Somos capaces de distinguir lo importante?					
¿Somos capaces de distinguir diferentes tipos de textos e imágenes?					
¿Hacemos inferencias continuamente durante la lectura de textos e imágenes?					

¿Desarrollamos razonamientos de causa y efecto con el propósito de obtener el sentido global del texto y en conjunto con las imágenes?					
¿Exponemos valoraciones sobre características y comportamiento de personas, personajes y sobre hechos presentados en los textos leídos y en las imágenes visualizadas?					
¿Adoptamos las medidas necesarias para corregir los errores una vez que nos damos cuenta?					
¿Utilizamos el contexto, por ejemplo, para inferir significados de palabras y de imágenes?					
¿Recapitulamos continuamente conforme avanzamos en la lectura?					
¿Relatamos con nuestras propias palabras lo leído describiendo lugares, caracterizando personas, personajes y reconociendo secuencias de acciones?					
¿Discutimos ampliamente las interpretaciones posibles?					

VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE POR PARTE DEL ALUMNADO 5= Siempre, 4= Con frecuencia, 3= En ocasiones, 2=Casi nunca, 1= Nunca					
EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE	1	2	3	4	5
La docente explica de manera clara y ordenada, resaltando los aspectos más relevantes.					
Fomenta la motivación y participación del estudiante.					
Te ha hecho sentir cómodo para preguntar e intervenir en clase.					
Resuelve las dudas en base a las cuestiones planteadas.					
Ejemplifica los contenidos mediante la realización de ejercicios.					
Utiliza diversos medios audiovisuales para facilitar atraer la atención del alumno.					
El nivel de los contenidos es adecuado al curso correspondiente (si no estás de acuerdo especifica si te ha parecido superior o inferior).					
El ritmo de la clase es adecuado (si no estás de acuerdo especifica si te ha parecido rápido o lento).					
La complejidad de las actividades realizadas es acorde con los ejercicios planteados en la evaluación.					
Informa de las pruebas y criterios de evaluación que seguirá antes de la realización de las pruebas.					
¿Qué te ha gustado más?¿Qué mantendrías de la docente?					

¿Qué te ha gustado menos?¿Qué cambiarías de la docente?
¿Qué actividades incluirías o propondrías para mejorar las clases?
Observaciones y/o comentarios que quieras aportar a la evaluación docente de la profesora.

VALORACIÓN DEL USO DE RÚBRICAS				
EL USO DE LA RÚBRICA ha favorecido o perjudicado...	Mucho	Bastante	Poco	Nada
La integración de los compañeros en un trabajo común.				
La implicación en el grupo para conseguir un objetivo.				
La comunicación de mis ideas, propuestas...				
La capacidad para escuchar las opiniones de los otros.				
La capacidad para aceptar y acoger las propuestas de otros compañeros aunque sean diferentes a las mías.				
La confianza en los demás compañeros.				
La valoración de otros compañeros menos conocidos por mí.				
La cohesión entre los componentes del grupo.				
La capacidad para aprovechar los conocimientos e ideas de otros.				
La toma de decisiones a nivel personal.				
La toma de decisiones de forma consensuada en el grupo.				
La organización de mi tiempo y tareas.				
Respetar los tiempos de trabajo del grupo.				
La responsabilidad con las tareas individuales.				
El compromiso con el resultado del trabajo fin.				



Anexo 5: ¿Qué van a aprender y de qué serán capaces?

¿QUÉ VAN A APRENDER?	
COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar y hablar: la narración de vivencias personales a partir de las relaciones entre textos e imágenes. La importancia del paralenguaje. • Leer y comprender: a través del fotolibro Gómez. • Analizar y reconocer: la narración y los textos narrativos. Otras formas de narrar: las imágenes narrativas. • Ampliar el léxico: de lo visual a las emociones, de las emociones a la idea. • Escribir: un relato vinculando textos e imágenes y que se visualizará en un fotozine.
CONOCIMIENTO DE LA LENGUA	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar y reconocer: a través de las actividades planteadas en la secuencia didáctica serán capaces de realizar descripciones y utilizar el léxico que constará fundamentalmente de adjetivos y de algún sustantivo que podrá ir acompañado de determinantes de distintos tipos. A través de los ejemplos que ellos mismos darán, se les pondrá nombre a esas palabras, es decir, se les asignará una categoría gramatical. Se les explicará que unos van acompañando a los otros y, a veces, también aparece otra palabra delante que es el determinante. • Practicar la ortografía: a partir de la observación de algunos textos del fotolibro que presentan errores ortográficos se les introducirá en las reglas generales de acentuación.

¿DE QUÉ SERÁN CAPACES?
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender y valorar en su conjunto el sentido de las narraciones orales y escritas acompañadas de imágenes, considerando y reconociendo el propósito del emisor. • Reconocer y analizar las características de la narración y establecer vínculos entre textos e imágenes narrativas. • Producir distintas clases de textos narrativos, tanto orales como escritos a través del fotolibro como herramienta para expresar vivencias personales, anécdotas y recuerdos. • Reconocer y analizar el grupo nominal, el sustantivo, el adjetivo y los determinantes y traspasar ese conocimiento a la producción de sus textos, tanto en su disposición como

en su repaso. Reconocer que en los textos narrativos se incluyen también descripciones y que en ellas los adjetivos y los nombres son muy importantes.

- Conocer algunas de las reglas generales de acentuación a partir de los textos a analizar y aplicarlas en sus producciones escritas.
- Reconocer nuevas narrativas procedentes de la unión de texto e imagen.
- Distinguir entre secuencias de imágenes narrativas e imágenes meramente decorativas.
- Profundizar en la comprensión de las fotografías más allá de la mera literalidad.
- Utilizar las imágenes en combinación con el texto para fortalecer y/o complementar la idea que quieren transmitir.

Anexo 6: Materiales

MATERIAL NECESARIO EN TODAS LAS SESIONES

- Ordenadores y acceso a internet.
- Folios, cuadernos.
- Cartulinas, tijeras, pegamento.
- Bolígrafos, lapiceros, rotuladores.
- Pantalla o proyector.
- Altavoces.
- Pizarra y tizas.
- Cámara fotográfica o teléfono móvil.
- Acceso a impresora.
- Acceso al blog.
- Acceso a *Classroom*.

Anexo 7: Ficha descripción

DESCRIPCIÓN DE UNA PERSONA

RASGOS FÍSICOS (1 al 5)

RASGOS PSICOLÓGICOS (6 al 10)



CARA

Redonda, alargada, ovalada, cuadrada, triangular, de corazón.
 Guapa, bonita, graciosa, angelical.
OJOS: separados, juntos, rasgados, caídos hundidos, saltones.
 Azules, grises, verdes, marrones, avellana, negros.
 Grandes, pequeños, profundos, brillantes.
NARIZ: romana, fina, protuberante, chata, aguileña.
BOCA: grande, pequeña, labios carnosos, finos, dientes perfectos, mellado.
 Con barba, bigote o perilla.



POSTURA

Erguida, recta, rígida, cabibaja, desgarbada, encorvada, con bastón.



FORMA DE HABLAR

En voz baja, en tono suave, gritando, titubeando, de forma acalorada, de manera efusiva, tartamudeando, vacilando, fuerte y claro, con énfasis, con seguridad, refunfuñando, transmitiendo confianza.



CABELLO

Moreno, rubio, castaño, pelirrojo, gris, blanco, calvo.
 Teñido, con mechas, con extensiones, con peluca o peluquín.
 Liso, rizado, ondulado, enredado, liso, finito, fuerte, encrespado, rapado.
 Largo, larguísimo, corto, media melena.
PEINADOS: suelto, recogido, trenzas, moño, coleta alta o baja, dos coletas, flequillo, barba, perilla, patillas, engominado.



PERSONALIDAD

Alegre, jovial, dicharachero, bienhumorado, extrovertido, cariñoso, amable, servicial, educado, respetuoso, generoso, bromista, ocurrencioso, gracioso, parlanchín, divertido, responsable, estudioso, trabajador, sociable, inteligente, ordenado, atento, detallista, fiel, discreto, seguro de sí mismo, creativo, inteligente, feliz.

Triste, tímido, inseguro, introvertido, malhumorado, iracundo, vago, egoísta, infeliz, aburrido, cómodo, indiscreto, infiel, desconfiado, confiado.

EXPRESIÓN DE LA CARA



Feliz, dulce, apático, triste, cansado, desanimado, contrariado, despistado, risueño, enojado, serio, desconfiado, confundido, inocente, fastidiado, asustado.



CUERPO

Delgado, grueso, alto, bajo, mediano, atlético, fuerte, fornido, musculoso.

FORMA DE CAMINAR



Pasos largos, zancadas, pasos cortos, paso suave, paso enérgico, arrastrando los pies, paso seguro.



AFICIONES

Deportes [especificarlos] gimnasio, viajes, excursiones, camping, naturaleza, senderismo, caminar, correr, pescar, yoga, montar a caballo, patinar, jardinería, ajedrez, coleccionar, animales, mascotas, perros, playa y tomar el sol, juegos de mesa, bolos, poesía, hacer punto o croché, crucigramas, coches, motos, videojuegos, cocinar, ir de compras, fotografía, pintar, bailar, cantar, dibujar, leer, ir al cine, ver televisión, informática, manualidades, bricolaje, visitar museos.



VESTIMENTA

Pantalón, camisa, polo, jersey, sudadera, chaqueta, abrigo, ropa deportiva, vestido, falda, top, vaqueros, bata, pijama, delantal.
 Estampado, liso, de lunares, de rayas, a cuadros (especificar los colores).
 A la moda, moderno, elegante, informal, casual, desenfadado, heavy metal, gótico, rapero, hippie, emo, punk.
 Tipo de calzado: deportivas, con tacón, con plataforma, playeras, zapatillas, botas, sandalias, chanclos.
 Accesorios: bolso, reloj, pulsera, pendientes, piercing, anillos, sortijas, colgante, gargantilla, corbata, pajarita, sombrero, cinturón, correa, lazo, gafas, guantes, bufanda.

Anexo 8: Biblioteca de fotolibros

	AUTOR	TÍTULO	AÑO
1.	Abril, Laia	Tediousphilia	2014
2.	Abril, Laia	Lobismuller	2016
3.	Abril, Laia	Thinspiration	2012
4.	Abril, Laia	The Epilogue	2014
5.	Abril, Laia	On Abortion	2018
6.	Abril, Laia	On Mass Hysteria	2019
7.	Arellano, Salva	El plátano hamaca	2015
8.	Bangerter, Frédérique	Edición especial "Lucha Libre"	2017
9.	Barón, Julián	El laberinto mágico	2019
10.	Barón, Julián	Los últimos días vistos del rey	2014
11.	Barón, Julián	Memorial	2017
12.	Barón, Julián	Dossier Humint	2013
13.	Barón, Julián	C.E.N.S.U.R.A.	2011
14.	Bejarano, Sebastián	Tartamudo	2014
15.	Bernal, Edén	Exilios	2018
16.	Bisbal, Marta	KOSMOS	2016
17.	Bo, Alessandro	Exótica	2019
18.	Borsani, Verónica + Fernández Loiza, Luzía + Marinero, Paula + Ritta, Loreley	No somos lo que te esperas	1995- 2006
19.	Bruno, Sebastián	Duelos y Quebrantos	2018

20.	Caicedo, Carol	Cabestro	2017
21.	Caravia, Nacho	Mamá	2018
22.	Carrascosa Vela, Laura	Como la casa mía	2020
23.	Carrió, Pep	Los días	2017
24.	Cartagena, Alejandro	Enrique 2012-2018	2018
25.	Castro Prieto, J. Manuel + Trapiello, Andrés	La seda rota	2005
26.	Cassarotti, Bianca	Detener la gravedad	2018
27.	Casas Broda, Ana	Álbum	2000
28.	Cases, Ricardo	El Blanco	2016
29.	Cases, Ricardo	Sol	2017
30.	Cases, Ricardo	Belleza de barrio	2008
31.	Cases, Ricardo	La caza del lobo congelado	2007
32.	Cases, Ricardo	La ciudad que soy	2008
33.	Cases, Ricardo	Paloma al aire	2017
34.	Cases, Ricardo	El porqué de las naranjas	2014
35.	Cases, Ricardo	Podría haberse evitado	2015
36.	Clavarino, Federico	The Castle	2016
37.	Cedillo, Fabiola	Los Mundos de Tita	2016
38.	Delabarre, Julie	Les Devoirs (los deberes)	2016
39.	de la Cruz, Ángel Luis	Señales del vacío	1978
40.	De Middle, Cristina	Vida y milagros de Paula P.	2009
41.	De Middle, Cristina	The Afnonauts	2012
42.	De Middle, Cristina	Party	2013

43.	De Middle, Cristina	Polyspam	2015
44.	De Middle, Cristina	Cucurrucucú	2016
45.	Errazuriz, Paz	El Infarto del alma	1999
46.	Escobar-Jaramillo, Santiago	Lucía	2017
47.	Escolar Díez, Segundo	La espiral de la mente	1998
48.	Facio, Sara + D'Amico, Alicia + Cortázar, Julio	Humanario	1976
49.	Freniche, Marlene	EX	2018
50.	Germano, Gustavo	Ausencias	2010
51.	Gómez Meca, Lucía	Gómez	2019
52.	González Jiménez, Beatriz S.	Escribo pájaros	2014
53.	Gross, Yann	El libro de la selva	2016
54.	Gutiérrez Faílde, X.Loís	Aires de familia	2017
55.	H. Bermúdez, Rubén	Y tú, ¿por qué eres negro?	2018
56.	Larrondo, Borja + Sánchez, Diego (The Kids Are Right)	Quimera	2019
57.	Leafhopper	it´s a Wonderful Life	2019
58.	Lenes, Irene	ARCHIPIÉLAGOS	2019
59.	Losa, Ángela	Hoy	2014
60.	Llop, Paco	Habitario	2019
61.	Luengo, Bea	Archivo arqueológico de la arquitectura encontrada	2018
62.	Luna Brito, Luis David	El ojo del glaciar	2018

63.	Madrid, Rocío	Notas	2019
64.	Marín, Paz	Alfonsina, el extraño caso de una confusiva	2019
65.	Martínez, Yael	La casa que sangra	2019
66.	Mit, Geles	El paisaje encontrado	2016
67.	Monterde, Jesús	Nemini Parco	2017
68.	Morello, Bernardita	Eden	2016
69.	Moreno, Brenda	B to B	2017
70.	Moreno, Diego	En mi mente nunca hay silencio	2019
71.	Moro, Sofía	¿Quién merece morir?	2018
72.	Navas, Ignacio	Yolanda	2014
73.	Navia, Jose Manuel	Alma Tierra	2019
74.	Ojeda, Saraí	Donde no puedas verme	2019
75.	Orea, Jael	Gum	2018
76.	Ortiz, Daniela	Hemos visto un vídeo en youtube y estaba lleno de xenofobia	2015
77.	Oyarzabal, Gloria	La picnolepsia de Thsombé	2018
78.	Pastor, Miren	Bidean	2014
79.	Petrashova, Alicia + Ferrando, Raquel	Última parada: libertad	2016
80.	Polanco, Gema	COMO DIOS MANDA	2020
81.	Postigo, Gorka	Presente-Futuro	2019
82.	Requena, Juanan	Al borde de todo mapa	2016

83.	Requena, Juanan	Diarios	2011-2020
84.	Sáez, Mar	Vera y Victoria	2016
85.	Sancari, Mariela	Moisés	2015
86.	Santos, Juan	Me acuerdo	2012
87.	Scandell, Enrique	SUBTERRÁNEOS	2018
88.	Schlör, Tatjana	How long is forever	2019
89.	Silva Fernández, Ariadna	Fillos do vento	2018
90.	Spottorno, Carlos + Abril, Guillermo	La Grieta	2016
91.	Tagliaferri, Michele	Grass (+ A companion to Grass)	2015
92.	Tondopó, Roberto	TRÁNSITO	2017
93.	Tondopó, Roberto	La casita de turrón	2015
94.	Toro, Juan	Búnker	2019
95.	Valbuena, Juan	Salitre	2014
96.	Valbuena, Juan	Navigator	2011
97.	Valbuena, Juan	Noray	2012
98.	Valbuena, Juan + Santos, Juan	Todas direcciones	2014
99.	Vargas, Susana	Mujercitos	2014
100.	Varios autores	Duo – Periódicos hechos por un escritor y un fotógrafo	2014-2016
101.	Vega de Seoane, Iciar	¿Eres una chica?	2017
102.	Vega de Seoane, Iciar	Guerrero nonato	2018

103.	Vega de Seoane, Iciar	Lucero	2020
104.	Velasco, Lorena	Los olvidados - La melancólica historia del árbol de Navidad	2016
105.	Villasegura, Pilar + Leda, David + Paladino, Federico	Point of lovely sun	2016