

MÁSTER EN PROFESORADO DE E.S.O., BACHILLERATO, F.P. Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS,
ARTÍSTICAS Y DEPORTIVAS

Trabajo de Fin de Máster Modalidad A

Taller de inmersión literaria. La narración
breve.

Claudia Sánchez Mairal

Especialidad en Lengua Castellana y Literatura

Dirigido por Ana Mateo

Facultad de Educación - Universidad de Zaragoza

Curso 2014/2015

1. Introducción.....	3
2. Reflexión sobre las competencias adquiridas.....	4
2.1. Bloque de asignaturas genéricas.....	4
2.1.1. Contexto de la actividad docente.....	5
2.1.2. Interacción y convivencia en el aula.....	10
2.1.3. Procesos de enseñanza-aprendizaje.....	13
2.2. Bloque de asignaturas de especialidad.....	14
2.2.1. Diseño curricular en Lengua Castellana y Literatura.....	15
2.2.2. Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura.....	16
2.2.3. Diseño, organización y desarrollo de actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura.....	18
2.2.4. Evaluación, innovación e investigación en Lengua Castellana y Literatura.....	19
2.3. Bloque de asignaturas optativas.....	21
2.3.1. Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.....	21
2.3.2. Contenidos disciplinares de Literatura.....	21
2.3.3. Habilidades comunicativas y de interacción para profesores.....	23
2.4. Periodos de prácticas.....	23
2.4.1. <i>Practicum I</i> : Integración y participación en el centro y fundamentos del trabajo en el aula.....	23
2.4.2. <i>Practicum II</i> : Desarrollo y aplicación en el aula de una unidad didáctica	28
2.4.3. <i>Practicum III</i> : Desarrollo y aplicación en el aula de un proyecto de innovación.....	29
3. Justificación y explicación de la selección de dos proyectos.....	30
3.1. Unidad didáctica. El lenguaje: herramienta de comunicación. Los textos expositivos, el enunciado y la oración.....	31
A) Justificación e identificación.....	31
B) Objetivos generales y específicos.....	34
C) Competencias.....	34

D) Contenidos generales y específicos.....	35
E) Materiales y recursos.....	36
F) Temporalización y diseño de actividades.....	37
G) Concreción en el aula y atención a la diversidad.....	46
H) Evaluación.....	47
3.2. Proyecto de innovación. Taller de inmersión literaria: La narración breve.....	47
A) Pertinencia y adecuación del proyecto de innovación.....	47
B) Objetivos que se pretenden alcanzar.....	49
C) Acciones que se llevan a cabo.....	50
D) Resultados que se pretende obtener.....	53
E) Conclusiones finales.....	53
4. Reflexión crítica sobre las posibles relaciones entre los dos proyectos seleccionados.....	54
5. Conclusiones y propuestas de futuro para la enseñanza de la Lengua castellana y Literatura en Secundaria.....	55
6. Bibliografía.....	59

1. Introducción

El presente Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo un análisis sintético y reflexivo de la formación que, para el ejercicio de la docencia en el ámbito de las enseñanzas medias, me ha ofrecido el Máster en Profesorado de E.S.O., Bachillerato, F.P. y Enseñanzas de idiomas, artísticas y deportivas de la Universidad de Zaragoza. Así, este trabajo, aunque incluye diversas secciones y subsecciones, se divide principalmente en tres grandes cuestiones: en primer lugar, realizo un recorrido por las diversas asignaturas y periodos de prácticas que integran este Máster en Profesorado, explicando los objetivos y contenidos trabajados, así como los proyectos que hay que desarrollar en cada sección; en segundo lugar, me centro en la justificación y la reflexión sobre los proyectos diseñados a partir de las sesiones de clase y llevados a cabo durante los periodos de prácticas, sus relaciones y su aplicación en el aula; en tercer lugar, concreto lo que me ha parecido más importante e interesante del Máster en una serie de conclusiones generales que dan cuenta de mis impresiones finales y, a partir de ellas, apuntan algunas propuestas de futuro para la enseñanza de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

Con respecto al recorrido por las diversas asignaturas que componen el Máster, las presento divididas en tres secciones: una que integra las asignaturas genéricas, que tratan de manera más general los diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y las corrientes didácticas más importantes; otra que engloba las asignaturas de especialidad, en este caso Lengua Castellana y Literatura, donde se trabaja la didáctica de esta disciplina para los niveles de E.S.O. y Bachillerato (creación de actividades concretas, composición de unidades didácticas, análisis y diseño de proyectos de innovación, etc.); y una última acerca de las asignaturas optativas que he elegido cursar, que son Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (en el primer cuatrimestre) y Contenidos disciplinares de Literatura (en el segundo), materias de muy diferente contenido porque la primera se adscribe a la parte más general del Máster (en relación con las asignaturas genéricas) y la segunda, a la más específica (en relación con las de especialidad).

Abordo también mis experiencias durante los periodos de prácticas e incluyo los dos proyectos que llevé a cabo, en conexión con las asignaturas de especialidad, en los *Practicum* II y III, respectivamente, que son una unidad didáctica y un proyecto de innovación docente. Llevé a cabo los tres periodos de mis prácticas (del 24/11 al 5/12 de 2014; del 16/03 al 10/04 de 2015; del 13 al 28/04 de 2015) en el I.E.S. Ramón y Cajal, un instituto público de Educación Secundaria y Bachillerato ubicado en una zona céntrica de Zaragoza donde,

aunque asistí a clases de diferentes cursos, se me asignó principalmente el grupo de 1º A de E.S.O. (uno de los grupos a los que impartía la asignatura de Lengua Castellana y Literatura mi tutor del centro), sobre el que diseñé y al que impartí ambos proyectos, la unidad didáctica y el proyecto de innovación, como recojo en el apartado correspondiente del presente trabajo. Cabe señalar que yo cursé mis estudios de E.S.O. y Bachillerato en este instituto, por lo que me ha hecho ilusión volver y me ha servido para comparar las perspectivas entre el profesor y el alumno desde un mismo contexto (o muy similar, ya que los años pasan y con ellos se suceden los cambios).

2. Reflexión sobre las competencias adquiridas

Una de las cuestiones más importantes de las que he tomado conciencia en el Máster en Profesorado es que ser un buen profesor no consiste solamente en conocer en profundidad la materia que se imparte, sino también en desarrollar una serie de habilidades que nos permitan transmitirla adecuadamente a los alumnos. En este sentido, creo que este curso de posgrado no solo nos ayuda a contextualizar nuestra futura práctica docente en el marco adecuado (marco legislativo, concreción curricular, etc.), sino sobre todo a enriquecer los conocimientos sobre nuestra especialidad, que son esos que siempre se han considerado como núcleo del *saber* de un profesor, con otros igual de fundamentales para la docencia, a saber: el conocimiento de destrezas y estrategias de percepción, reflexión y actuación en todos los ámbitos, desde los más académicos hasta los más subjetivos y emocionales (*saber hacer*), y la práctica de una actitud positiva y adecuada a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula que demuestre motivación por la actividad docente y destreza en las capacidades de comunicación e interacción profesor-alumno (*saber ser*).

A continuación, y en relación con esta cuestión, desarrollaré mis impresiones generales sobre las diferentes materias que he cursado a lo largo del Máster en Profesorado, deteniéndome a destacar lo que me ha parecido más interesante, a valorar los contenidos en general y a indicar mis propias reflexiones al respecto.

2.1. Bloque de asignaturas genéricas

Este bloque se desarrolla durante el primer cuatrimestre del Máster en Profesorado. Se compone de asignaturas de carácter genérico, no relacionadas específicamente con la didáctica de nuestra especialidad, en mi caso, las asignaturas de Lengua Castellana y

Literatura y Literatura Universal), sino con algo más esencial para todo buen profesor: conocer los aspectos que entran en juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje (en general y, específicamente, en la Educación Secundaria), desde la importancia de su contexto sociocultural y jurídico-administrativo, hasta la comprensión de los aspectos bio-psico-sociales que determinan la conformación de las personalidades humanas y los aprendizajes (recordemos que vamos a tratar con adolescentes que están creciendo y formándose). Una vez asimiladas estas cuestiones, fundamentales para desarrollar un adecuado ejercicio de la docencia, durante el segundo cuatrimestre se imparte un bloque de asignaturas de nuestra especialidad, más centradas en la didáctica de la Lengua Castellana y de la Literatura.

2.1.1. Contexto de la actividad docente

Esta asignatura tiene como objetivo introducir a los futuros profesores en el contexto que rodea a la actividad docente de los centros de Educación Secundaria, un aspecto fundamental que condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y que debemos tener en cuenta en todos los sentidos: marco legal e institucional, situación y retos del hecho educativo en la sociedad actual y en sus contextos sociales y familiares particulares, cauces de participación en los proyectos y actividades de los centros... Dadas las diversas perspectivas y elementos que cabe integrar en esta idea de contexto educativo, la asignatura aparece dividida en dos partes, cada una de las cuales nos impartió un profesor: una que tiene que ver con el contexto jurídico-administrativo y la organización escolar y otra que tiene que ver con las relaciones entre la escuela y la sociedad.

Así pues, mediante la primera parte nos aproximamos a la legislación educativa en sus distintos niveles de concreción curricular, desde las aportaciones de las sucesivas leyes educativas y especialmente de la L.O.E.-L.O.M.C.E. y su desarrollo en el Currículo aragonés (Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte) hasta la concreción de estos marcos legislativos en los distintos documentos que definen a los centros educativos y regulan sus procesos y actividades (Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro, Programación General Anual...). Para ello nos ayudamos de un manual reciente acerca de la organización de los centros educativos que incorpora un análisis crítico de la L.O.M.C.E. (Bernal, Cano y Lorenzo: 2014). Quisiera señalar, por cierto, que aunque se trata de un libro interesante que nos aproxima a cuestiones que evidentemente debemos conocer, el hecho de que el mismo docente que nos da clase (el profesor Cano) nos haga comprar el libro que acaba de escribir, a sabiendas además de que el marco normativo que

explica será derogado en cuanto cambie el gobierno, no me ha parecido demasiado correcto, en tanto que además tampoco me ha dado la sensación de que mejorara significativamente nuestra comprensión de una serie de cuestiones que, por otra parte, hemos visto una y otra vez en diversas asignaturas.

En esta parte de la asignatura nos detuvimos especialmente a considerar el tratamiento de la diversidad del alumnado como necesidad de responder a un hecho intrínseco a la educación y, en definitiva, a la sociedad; esto se fija desde el marco legislativo estatal y autonómico y se concreta en todos los documentos de los centros, pero se hace especialmente patente en el Plan de Atención a la Diversidad y otros proyectos que lo integran, así como en la existencia de diversas vías, clases de apoyo, programas específicos para asegurar una formación básica como el Programa de Cualificación Profesional Inicial, etc.

Sobre esta normativa más o menos específica, se fomentó la lectura y la reflexión sobre diversos documentos oficiales de centros educativos y se hizo hincapié en mejorar nuestra capacidad de actuación sobre casos concretos, de manera que aprendiéramos a analizar cada hecho educativo en su contexto, a detectar los problemas y a establecer los planes de actuación más adecuados para solventarlos y, en definitiva, para favorecer un desarrollo óptimo de las capacidades del alumno o alumnos implicados.

La otra parte de la asignatura, por su lado, nos ayudó a tomar conciencia de la naturaleza social del hecho educativo, en el sentido de que no se produce como fenómeno autónomo y aislado (aun organizado por una normativa determinada), sino que se origina y desarrolla (como la normativa que lo rige) en un determinado contexto social que lo condiciona, que tiene que ver con lo políticamente instituido, lo asumido socialmente, lo que marcan los contextos socioeconómicos y familiares de los individuos... Mediante esta parte de la asignatura advertimos la compleja relación que se establece entre los modos sociales (políticos, económicos, familiares, etc.) y el hecho educativo, que responde a ellos. Así, estudiamos algunos de los principios básicos de la sociología y la antropología cultural sobre la construcción de sociedades y la diferente distribución de la riqueza y los medios de producción, centrándonos en los procesos de socialización y en la emergencia de la educación como modo social de transmisión de cultura y formación, que puede concebirse desde muy diversas perspectivas en función del valor y funciones que la sociedad le otorga (por ejemplo, si se considera un gasto o una inversión en el futuro del país; si se centra en formar para el trabajo, transmitir saberes, educar para la vida, etc.).

Esta asignatura se encuentra en profunda relación con el primer periodo de prácticas (*Practium I*), donde tuvimos la oportunidad de comprobar de manera práctica y concreta muchos aspectos estudiados durante estas clases de forma más teórica; por ejemplo, en conexión con la parte de sociedad y educación, observamos la realidad socioeconómica, los contextos familiares, etc. que rodeaban a nuestro centro de prácticas y a nuestros alumnos y pudimos advertir las peculiaridades de estas relaciones concretas entre educación y sociedad, como plasmamos después en nuestra memoria de prácticas. Con respecto a la parte de la asignatura relacionada con el contexto normativo y la organización de los centros, durante nuestra estancia en los centros pudimos aproximarnos a su organización y documentación concreta, comprobando así las aplicaciones prácticas del marco jurídico-administrativo estudiado (tanto desde su manifestación más abstracta en la ley educativa estatal y autonómica hasta su concreción en los programas y planteamientos concretos de cada centro).

En relación con estas cuestiones tuvimos que llevar a cabo un trabajo en grupo, mediante el que analizamos y pusimos en común el contexto legislativo y socioeconómico y cultural de nuestros centros de prácticas y, a partir de sus características concretas, nos centramos en estudiar un aspecto que consideramos relevante. En mi caso, con mi grupo trabajé sobre tres centros públicos de la provincia de Zaragoza, el I.E.S. Benjamín Jarnés, el I.E.S. Jerónimo Zurita y el I.E.S. Ramón y Cajal. Tras aproximarnos al conocimiento de sus circunstancias particulares, mis dos compañeras de grupo y yo llevamos a cabo un análisis de los cauces de organización, gobierno y participación de los centros, deteniéndonos a analizar algunos documentos en particular (P.E.C., P.A.D., R.R.I), y decidimos, a partir de la realidad particular y las necesidades específicas de cada centro, centrarnos en una serie de actuaciones concretas. En concreto, los tres centros presentan un alumnado muy heterogéneo, con niveles académicos y necesidades muy diversas, entre los que a menudo encontramos muchos que, por su procedencia extranjera, no presentan todavía (cada caso es diferente, claro), un buen nivel de español (un B1 por lo menos). Por ello, centramos la última parte de nuestro trabajo en los recursos de los centros para la enseñanza de español como L2 a alumnado inmigrante y, a partir de ahí, desarrollamos nuestras propias conclusiones.

De esta asignatura me han resultado muy interesantes muchos aspectos de ambas partes; en definitiva, las dos responden en conjunto a la necesidad de comprender el hecho educativo de manera global, integrado en su contexto social, que toca los ámbitos jurídico-administrativo y político, pero también socioeconómico, cultural en general y familiar en concreto. De esta parte de la asignatura me ha resultado muy interesante la aproximación al

contexto jurídico-administrativo y, sobre todo, a lo dispuesto para atender a la inherente diversidad del alumnado, desde los Planes de Atención a la Diversidad hasta las diversas adaptaciones curriculares individualizadas (significativas o no), recursos mediante los cuales los profesores pueden apoyar a cada alumno en función de sus necesidades y ayudarles a que desarrollen sus capacidades de forma óptima (en lugar de aplicar, como tradicionalmente, un mismo patrón a toda la clase y esperar que todos respondan con la misma eficacia).

La parte relacionada con sociología (sociedad y educación), por su lado, también ha despertado mi interés, especialmente en lo referido a los procesos de socialización que tienen que ver con la escuela (la educación normativa no deja de ser una construcción sociocultural que bebe de un determinado modelo político y económico); no obstante, y quizá dada mi formación humanística (que, pese a la separación –meramente administrativa, en realidad– entre Ciencias Sociales y Letras, tiene una dimensión social inherente), me ha parecido extremadamente sencilla, superficial incluso, y me hubiera gustado profundizar más en los distintos contenidos, que se presentaron de forma muy simplificada y esquemática.

Así, aunque da la sensación de que esta parte de la asignatura repasa las teorías sociológicas más relevantes y aceptadas por la comunidad científica, en relación especialmente con las conexiones entre educación, sociedad y economía (así como otros ámbitos, por ejemplo el político, que para muchos sociólogos y antropólogos vienen sostenidos por el económico), en realidad pasa de puntillas por todas ellas y no se detiene más que a mencionar algún nombre famoso o algún concepto que al final queda vagamente definido. Además, aunque se enunciaron, de manera muy rápida y poco profunda, como digo, algunas teorías sociológicas que parten de los postulados del materialismo histórico de Marx¹ (influidos, a su vez, por el materialismo dialéctico de Hegel) y sus revisiones y ampliaciones posteriores, como las Teorías de la correspondencia (Bowles y Gintis: 1981), la Teoría credencialista (Collins: 1989) y otras aproximaciones a la relación sociedad-educación, y aunque en muchas ocasiones los planteamientos sociológicos generales que se ofrecían a los alumnos bebían de los postulados del materialismo histórico, en ningún momento se habló explícitamente de la perspectiva materialista ni se reflexionó críticamente sobre las diversas aproximaciones que caben y cómo cada una condiciona nuestra manera de ver la realidad.

¹ Cuyo ensayo *El capital* ha sido uno de los libros de mayor impacto del siglo XX y una de las grandes bases de toma de conciencia de la desigualdad humana, siempre justificada (muchas veces a través de lo que los antropólogos materialistas llaman el pensamiento mágico) desde los postulados primero del Antiguo Régimen y luego, más fieramente incluso, del nuevo orden capitalista.

Para el materialismo histórico, por ejemplo, la organización política y social (estructura), así como el ámbito de las manifestaciones culturales, los valores, la religión (superestructura) responden a necesidades que tienen que ver con la organización demográfica y económica, especialmente en lo referente a los bienes y a los medios de producción (infraestructura)², una visión que no tiene nada que ver, por ejemplo, por las aproximaciones a estas cuestiones desde una perspectiva liberal (capitalista): pensemos, por ejemplo, en el liberalismo de Locke o, en relación con la escuela, en la Teoría del capital humano (Schultz: 1960; Becker: 1964).

Con respecto a estas cuestiones, me hubiera resultado muy interesante estudiar en mayor detalle los procesos de socialización primaria que se producen en el ámbito familiar, así como los nuevos modelos de familia y los fenómenos estructurales e infraestructurales que han propiciado su emergencia en la sociedad actual. Si bien la antropología cultural y la sociología clásicas han tomado como uno de sus grandes objetos de estudio la institución de la familia, se ha centrado más en el estudio de la organización de la familia occidental tradicional (extensa o nuclear) y de los modos de organización tribal-familiar en las familias extensas de las sociedades de cazadores-recolectores (paleolíticas) y de agricultores-ganaderos (neolíticas), aunque es cierto que en el último siglo se han ido sucediendo los estudios e investigaciones sobre otros modelos familiares emergentes (las familias con un solo progenitor e hijos, las de parejas homosexuales con o sin hijos, las familias con hijos de matrimonios anteriores, etc.).

Además, y para finalizar mis impresiones sobre esta parte de la asignatura, me gustaría indicar una cosa que me llamó mucho la atención en el examen, que fue que se hizo dos veces la misma pregunta, además de evidente respuesta, dada la manera de plantearla. La pregunta en cuestión a la que me refiero, que como digo se nos planteó dos veces a lo largo del examen, decía algo así como “¿Dónde se produce la socialización primaria de los seres humanos?” Si el significado del sintagma *socialización primaria* ya nos da ciertas pistas para contestar, el hecho de que, al ser el examen de tipo test, aparezcan como posibilidades respuestas como “la familia”, “la escuela” o “el trabajo” nos indica qué debemos responder sin ningún género de dudas.

² Para una primera aproximación a estas cuestiones véase [Harris \(1990\)](#).

2.1.2. Interacción y convivencia en el aula

Esta asignatura tiene por objetivo enseñar a los futuros docentes a favorecer un clima de convivencia formativa y estimulante para los alumnos, contribuyendo a su desarrollo a todos los niveles y a su adecuada orientación académica y profesional desde el conocimiento de sus características psicológicas, sociales y familiares. Tiene un enfoque multidisciplinar que integra fundamentalmente dos perspectivas dentro del estudio de la psicología humana, por lo que se divide, como la asignatura anterior, en dos partes: la que tiene que ver con psicología evolutiva, en relación con la formación de la identidad y la construcción de los aprendizajes; y la relacionada con psicología social, en relación con la interacción y la convivencia en el aula. A través de estas dos partes se abordan cuestiones como el desarrollo de la personalidad a lo largo del ciclo evolutivo humano (desde la infancia y a lo largo de toda la vida; y especialmente en el periodo que atraviesan nuestros alumnos, la adolescencia), el proceso de construcción de la propia identidad, los fenómenos ligados a la interacción, la comunicación y la convivencia en el grupo de clase y la importancia de todos estos y otros factores en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así pues, la parte de psicología evolutiva nos acerca a aspectos básicos de la identidad humana y su formación a lo largo de la vida como son la conformación de la personalidad como un proceso bio-psico-social integrado por múltiples factores, la importancia básica de fenómenos como el apego en el desarrollo de la visión propia y del mundo, los estadios de desarrollo de los individuos y los problemas que se les presentan, así como a la adquisición de unas bases teóricas, una terminología y una serie de conceptos fundamentales para entender todas estas cuestiones, como la resiliencia o el autoconcepto. Además, esta parte de la asignatura se ocupa también de proponer, desde la teorización y el ofrecimiento de una serie de herramientas de actuación, una concepción de la labor docente distinta a la tradicional, en la que el papel del profesor es, desde el conocimiento de las cuestiones antes enunciadas, no solo transmitir contenidos, sino también orientar y, en definitiva, educar integralmente a los alumnos, favoreciendo en ellos aprendizajes significativos y un desarrollo óptimo de sus capacidades (que tiene que ver no solo con la dimensión académica sino también con el desarrollo de intereses propios, la integración en la sociedad, el aprendizaje de valores...).

En esta parte de la asignatura llevamos a cabo un trabajo teórico-práctico en pequeño grupo sobre algunas cuestiones estudiadas, consistente en la documentación sobre ellas, la construcción de un estado de la cuestión y la propuesta de actuaciones concretas que aporten nuevas posibilidades y enriquezcan lo hasta aquí enunciado. En mi caso, realicé junto con

otras compañeras un trabajo a propósito de la falta de motivación en los alumnos de E.S.O., consistente esencialmente en un estado de la cuestión general (qué es la motivación y qué aspectos psicosociales intervienen en ella) y un análisis de estudios prácticos y de proyectos de innovación que llevan estas ideas al campo de la educación y al análisis de un grupo de alumnos concretos, en nuestro caso, a través de contenidos musicales y teatrales. Por último, hemos añadido nuestras propias conclusiones y propuestas de mejora.

Por otro lado, la parte de psicología social incide en la dimensión interpersonal y comunicativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de Secundaria; no olvidemos que, en conexión además con lo indicado en la asignatura de Contexto de la actividad docente, hablamos de una educación que se desarrolla no solo como un proceso de enseñanza-aprendizaje autónomo e independiente de su contexto, sino en primer lugar como un proceso de socialización de los individuos: no olvidemos que la Educación es una institución de nuestra sociedad y que, en definitiva, nuestra propia percepción de la realidad es un constructo en gran parte social desde el momento en que los seres humanos somos animales gregarios y por ello construimos nuestra vida en común con otros miembros de nuestra especie. Este proceso socializador implica a todas las personas que interaccionan en la enseñanza-aprendizaje, y en él resultan especialmente relevantes las características y las dinámicas de los grupos de alumnos, que aprenden conjuntamente, traban diferentes relaciones entre ellos, etc.

Así, mediante esta parte de la asignatura nos aproximamos a las características básicas de los grupos humanos, su estructura (que favorece su identidad conjunta y el compromiso de sus miembros a través de elementos de cohesión) y su formación mediante la convergencia de procesos de negociación macro, meso y microsociales. A partir de ahí, trabajamos las características y las actuaciones más adecuadas para favorecer la cohesión del grupo de clase, la adecuada interacción profesor-alumno y entre alumnos (por ejemplo, los modelos de liderazgo o la mediación y resolución de conflictos) y, en definitiva, la creación de un ambiente propicio para la comunicación y enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta parte de la asignatura recibió un enfoque teórico-práctico fundamentado en clases de explicación y puesta en práctica de lo explicado a través de diversas técnicas de grupo que nos ayudaron tanto a cohesionar nuestro grupo de clase (especialmente durante los primeros días, cuando no nos conocíamos prácticamente aún) y a aprovechar los recursos grupales para enriquecer nuestro trabajo individual como a adquirir una adecuada competencia de la

articulación de estas técnicas para aplicarlas a los grupos a los que demos clase desde la comprensión, en definitiva, de su efectividad.

En general, esta asignatura me ha parecido muy interesante y enriquecedora para mi formación, tanto en su dimensión psicoevolutiva individual como en su dimensión psicosocial, porque en definitiva ambas en conjunto nos hacen conscientes de todas esas cuestiones relacionadas con la psicología humana en general que entran en juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que, desde una aproximación meramente académica (excluyente, quiero decir, del resto de dimensiones que lo integran) no se tienen en cuenta. La parte que tiene que ver con la cohesión y la interacción grupal me parece absolutamente necesaria para poder desarrollar una adecuada labor docente en un grupo de clase concreto, ya que nos proporciona herramientas muy enriquecedoras que nos pueden ayudar no solo a mejorar los procesos de aprendizaje sobre la materia específica que impartimos, sino en general a desarrollar las capacidades psicosociales y emocionales de los alumnos y a incidir en su educación en valores (desde la experiencia colectiva).

También me ha parecido sumamente útil e interesante la parte que tiene que ver con la psicología evolutiva de los individuos, y más cuando nuestros futuros alumnos no van a ser, en principio, adultos, sino adolescentes en pleno proceso de desarrollo, porque solo así podremos acercarnos adecuadamente a ellos, comprenderlos, advertir sus problemas y ayudarlos, en definitiva, a su pleno desarrollo. En este sentido me ha resultado muy interesante el concepto, trabajado en clase a partir de los contenidos sobre tutoría y orientación y la lectura y análisis de un artículo sobre psicología y educación (Morales Vallejo : 2010), del profesor-educador, aquel que no solamente es capaz de transmitir su materia, sino que también tiene interés y habilidades para ayudar a sus alumnos a crecer y a madurar en ámbitos personales, sociales, emocionales, etc. y, en definitiva, para contribuir al desarrollo de su formación integral como personas.

Debemos tener en cuenta que el de aprendizaje es un proceso cognitivo, pero que también presenta una dimensión emocional, y que, lo asuma o no conscientemente, el profesor no puede evitar educar o deseducar a sus alumnos mediante su manera de impartir la materia y de relacionarse. Además, la necesidad de ser profesores-educadores viene dada ya desde los mismos planteamientos de las instituciones educativas: así por ejemplo, los objetivos y declaraciones de principios de los centros escolares (recogidas especialmente en sus Proyectos Educativos) comprenden no solo cuestiones académicas sino también otras

relacionadas con la educación en valores, el desarrollo de competencias transversales, la búsqueda de la excelencia (intelectual y humana)...

Por otro lado, la perspectiva social de la asignatura incide en factores en los que el grupo en el que se inscribe el alumno es el protagonista esencial. Uno de ellos es la propia percepción de la realidad, la cual tratamos como un constructo social. Así pues tratamos el tema de los prejuicios, los estereotipos y la discriminación y en cómo estos pueden incidir en el aula, así como la conformación de la estructura grupal y los tipos de liderazgo que un profesor puede ejercer en el aula, elemento directamente ligado al artículo previamente citado.

En definitiva, el fin de este módulo construye la competencia fundamental de propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares. El objetivo de este módulo pretende reconocer las características propias que distinguen a todos los alumnos, así como su desarrollo psicológico a través de la adolescencia.

2.1.3. Procesos de enseñanza-aprendizaje

Esta asignatura aborda cuestiones centrales de la pedagogía moderna a partir de un repaso crítico de las principales teorías didáctico-pedagógicas del siglo XX y sus autores y planteamientos más relevantes: conductismo (Skinner, Paulov), cognitivismo y constructivismo (Piaget, Vygotsky, Ausubel). Desde aquí, incide luego en diversos aspectos centrales de los procesos de enseñanza-aprendizaje como la motivación, el clima del aula, la atención a la diversidad o la evaluación, siempre en relación con la consecución de un aprendizaje significativo que el alumno va construyendo en conexión con los conocimientos que ya posee. Desde el conocimiento de estos aspectos, como docentes podremos impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los alumnos de forma reflexiva, crítica, fundamentada y, en definitiva, adecuada a sus necesidades y a nuestros objetivos.

Esta asignatura nos introdujo además en algunos recursos relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, que cobran cada vez más relevancia en la sociedad actual y que ofrecen al ámbito educativo toda una nueva gama de herramientas para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en muy diferentes sentidos: permiten un rápido acceso a múltiples informaciones y perspectivas, eliminan barreras físicas y materiales, suponen una poderosa herramienta para la comunicación y el trabajo colectivo, posibilitan

muchas veces una aproximación más visual y más interactiva a los contenidos que presentan... Teniendo en cuenta que, además, estos recursos T.I.C. están cada vez más extendidos en los centros educativos (tablets, pizarras digitales, ordenadores...), que los conozcamos se hace cada día más necesario para que podamos aprovechar su potencial para enriquecer nuestras clases. En cualquier caso, estos recursos T.I.C. se plantearon dentro de la asignatura no como objetivos en sí mismos (donde radica muchas veces el fallo en su implementación, que se hace de manera indiscriminada y no reflexiva), sino como medios que nos ayuden a llegar a ellos, es decir, que nos aporten nuevas maneras de enriquecer nuestras clases para estimular los aprendizajes significativos en nuestros alumnos.

Considero que esta asignatura tiene gran importancia en este primer bloque de contenidos genéricos porque su objetivo es aproximarnos a los aspectos más centrales de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como son la motivación, los estilos de aprendizaje, el clima del aula, la atención a la diversidad como base de trabajo, los instrumentos de evaluación, los recursos materiales, etc. desde el conocimiento de los planteamientos fundamentales de la pedagogía actual. No obstante, he tenido una cierta sensación de solapamiento entre algunos contenidos de esta asignatura y de otras, especialmente en todo lo que tiene que ver con la dimensión psicosocial del individuo (las teorías y estadios del aprendizaje, la motivación de los alumnos, el desarrollo de un buen clima de aula...), ya que se trata de cuestiones que la asignatura *Interacción y convivencia en el aula* aborda en más profundidad.

2.2. Bloque de asignaturas de especialidad

Este bloque, que se desarrolla durante ambos cuatrimestres, se compone de asignaturas relacionadas con la didáctica de nuestra especialidad y, en mi caso particular y el de mis compañeros de especialidad, se enfoca sobre todo hacia la didáctica de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, si bien también se aborda a veces la de Literatura Universal (hay que tener en cuenta que esta es una optativa del Bachillerato mientras que la primera es una troncal en cualquier curso a la que se da, además, bastante importancia dentro de las programaciones generales y de los horarios).

2.2.1. Diseño curricular en Lengua Castellana y Literatura

Esta asignatura, impartida durante el primer cuatrimestre, tiene como objetivo enseñarnos a planificar, diseñar y desarrollar competencias relativas al diseño curricular de la asignatura que vamos a impartir (en nuestro caso se habló sobre todo de Lengua Castellana y Literatura, pero también de Literatura Universal y especialmente de Latín y Griego, dada la presencia en nuestra clase de varios especialistas en Filología clásica). En ella repasamos los contenidos y objetivos fijados por la L.O.E.-L.O.M.C.E. y su concreción en el Currículo aragonés para las asignaturas de nuestra especialidad, realizamos actividades de análisis y diseño curricular (atendiendo a los diversos niveles de concreción curricular, desde la ley más general hasta las programaciones de aula y las unidades didácticas, pasando por los P.E.C., P.C.C., etc. de los centros) y reflexionamos, en definitiva, sobre aspectos clave de la didáctica de la Lengua Castellana y Literatura.

Además, tuvimos que realizar un análisis detallado de una Programación General Anual de Lengua Castellana y Literatura de un centro concreto, sirviéndonos de lo aprendido para determinar sus principales características en relación a sus necesidades específicas y su contexto, reflexionar sobre lo que nos parecía más y menos adecuado y aportar nuestros propios matices y propuestas.

Creo que esta asignatura resulta fundamental para el ejercicio de la docencia de materias de nuestra especialidad porque nos pone en contacto con los elementos básicos del currículo y las técnicas de diseño curricular adecuadas para concretarlos en nuestras clases. Así, me ha servido entre otras cosas para concretar lo que iba aprendiendo en la asignatura de *Contexto de la actividad docente* acerca de la legislación educativa (especialmente en lo referente a los diversos niveles de concreción del currículo) y de su desarrollo en los diversos programas de los centros, ya que me ha permitido poner estas cuestiones en relación con mi especialidad y con las asignaturas a las que corresponde. Por eso mismo me ha parecido especialmente interesante y enriquecedora la puesta en práctica de actividades de análisis y diseño curricular sobre materiales concretos (actividades ya diseñadas, libros de texto, concreción de actividades propias, etc.), ya que me han permitido poner en práctica y entender, así, de una manera más coherente y significativa los cauces generales del diseño curricular, a los que nos habíamos aproximado desde el plano jurídico-administrativo.

Por último, me gustaría recuperar esa reflexión sobre la asignatura de *Interacción y convivencia en el aula* donde señalo la necesidad de ser no solo profesores transmisores de conocimientos académicos sino también profesores-educadores (potenciadores de una

formación integral de los alumnos) para advertir de nuevo la importancia que en la labor del profesor poseen saberes y destrezas de todo tipo, no solamente relacionadas con su especialidad académica. En este caso, me refiero a otro tipo de conocimientos y habilidades, que tienen que ver tanto con el conocimiento del contexto educativo general y sus parámetros (legislación, currículo fijado en sus distintos niveles, etc.) como, en definitiva, con su quehacer diario, detrás del cual se desarrolla un enorme ejercicio de planificación, organización y concreción de la materia para proporcionar, al final, a los alumnos las actividades más apropiadas y evaluar el proceso de la manera más adecuada y enriquecedora.

2.2.2. Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura

Esta asignatura me ha aproximado a los fundamentos de distintas metodologías, diseños, actividades y recursos adecuados a distintos contextos de aprendizaje, atendiendo especialmente a las clases de Lengua Castellana y Literatura de las aulas de Secundaria y las múltiples posibilidades que nos ofrecen o que, más bien, podemos ofrecer en el ejercicio de nuestra labor docente.

Así, en esta asignatura hemos estudiado y comentado diferentes teorías, modelos teórico-prácticos, metodologías, etc. relacionados con la organización, el diseño y, en definitiva, la concreción de la materia mediante nuestras clases. Así, estudiamos diversos enfoques conceptuales y metodológicos sobre el diseño curricular en general y la aproximación a nuestra especialidad en particular y profundizamos en los objetivos y las competencias fijadas para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Y sobre todo, aprendimos a concretar realmente todas estas cuestiones en una práctica coherente con lo dispuesto en los niveles superiores de diseño curricular, de manera que la educación en las competencias básicas, entendida en la diversidad y en el respeto de valores cívicos universales y construida desde el conocimiento de los enfoques didáctico-pedagógicos más reconocidos sea una realidad y no quede únicamente en la teoría.

En relación con esto, me resultó muy interesante la aproximación a muchas cuestiones relacionadas con la docencia de la asignatura Lengua Castellana y Literatura en los institutos, que se plantearon siempre desde la necesidad de lograr una serie de objetivos didácticos y de desarrollar una serie de competencias (tanto lingüísticas y comunicativas como de otros tipos, relacionadas con saberes transversales, valores y actitudes), y no de transmitir una serie de contenidos. Esta perspectiva del acto educativo, a la que me había aproximado teóricamente

pero que no había podido aplicar a aspectos concretos de mi especialidad, me parece fundamental si realmente queremos favorecer aprendizajes significativos y no simplemente preparar a nuestros alumnos para los exámenes. Así, por ejemplo, de poco nos sirve saber unas cuantas reglas gramaticales desconectadas de su contexto y funcionalidad (sabremos durante un tiempo que están ahí, como una serie de dogmas herméticos, y luego los olvidaremos para siempre), pese a que forman parte de los contenidos de la materia en todos los cursos; serán, pues, uno de los medios para lograr los objetivos didácticos que se planteen, por ejemplo, el desarrollo de la competencia comunicativa.

Además, y en relación a esta cuestión, me ha gustado mucho y me ha dado muchas ideas para mi futura práctica docente la revisión de las metodologías todavía más habituales en muchas aulas y la puesta de manifiesto de la importancia de aspectos que a veces se olvidan: la comunicación oral en sus diferentes vertientes (preguntas profesor-alumnos, lectura en voz alta, exposiciones orales, puestas en común o debates), la comprensión de textos (no superficial, sino verdadera, conectada con la realidad del alumno y favorecedora del interés), etc.

También, en este sentido, me ha parecido muy interesante toda la aproximación a la parte de literatura por su enfoque activo y participativo y por la importancia que se ha dado a potenciar el gusto por la lectura. En clase hemos comentado nuevas maneras de trabajar sobre los textos, hemos revisado el canon establecido tradicionalmente y hemos conocido y aportado nuevas lecturas, algunas muy diferentes a estos textos canónicos (literatura juvenil, novelas gráficas, etc.), que podrían interesar a nuestros alumnos y ampliar su universo lector.

Me ha llamado especialmente la atención, en cuanto al tratamiento de la lectura y el replanteamiento de nuestros objetivos (¿queremos que nuestros alumnos lean una serie de textos a toda costa o que disfruten de su lectura?; ¿cómo leemos nosotros y por qué nos gusta?), el acercamiento al catálogo de Daniel Pennac (1993) sobre los derechos de las personas lectoras, donde aparecen algunos como el derecho a no leer, a saltarse una página, a no terminar un libro, a releer, a leer cualquier cosa, a leer en voz alta o a no dar explicaciones sobre lo que estamos leyendo. Hay que tener en cuenta que la lectura se plantea muchas veces como una herramienta de enriquecimiento cultural (por decirlo de alguna manera) complicada, que requiere un gran esfuerzo, y no como una actividad placentera y enriquecedora, íntima y personal, que cada persona lleva a cabo, disfruta y decide. En nuestros alumnos debemos potenciar también esta concepción de la lectura, un objetivo que implica otorgarles y concienciarles, como a nosotros mismos, de esos derechos lectores y, en

definitiva, de esa capacidad de elección que puede guiar su interés hacia grandes descubrimientos.

Además, en esta asignatura tuvimos que diseñar una unidad didáctica de Lengua Castellana y Literatura que nos introdujo en la práctica del diseño curricular concretado para nuestras clases. Yo diseñé una unidad didáctica para 4º de E.S.O. que titulé “La literatura española en el siglo XIX: Romanticismo, posromanticismo, realismo y naturalismo”, mediante la que traté de ofrecer un acercamiento a estas corrientes literarias a través de un enfoque constructivista basado en la lectura, análisis, integración en su contexto y puesta en común de obras concretas y sus características comunes y específicas.

2.2.3. Diseño, organización y desarrollo de actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura

Esta asignatura, impartida durante el segundo cuatrimestre, profundiza en aspectos introducidos en las asignaturas de especialidad del primer cuatrimestre, especialmente en el diseño y la puesta en práctica de unidades didácticas. Se encuentra, además, en estrecha relación con el segundo periodo de prácticas (*Practicum II*), en el que debemos aplicar la unidad didáctica que diseñemos en esta asignatura teniendo en cuenta las características del grupo al que daremos clase, que ya conocimos durante el primer periodo de prácticas.

Las clases se dividieron según las dos partes que constituyen la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y en cada una de ellas se abordó el marco legislativo y curricular desde una perspectiva analítica, reflexiva y crítica; así como después libros de texto y materiales diversos relativos a estas materias. Además, se llevaron a cabo tareas de diseño de actividades explorando los recursos que nos ofrecen los diversos marcos teórico-prácticos, metodologías y materiales en que ya se nos había introducido en asignaturas previas y se nos ayudó a profundizar en esta. Con respecto a esta cuestión, me resultó muy enriquecedor el análisis que se hizo de las posibilidades que nos ofrecen las T.I.C., tanto porque me acercó a nuevos recursos que no conocía y me parecieron muy útiles como porque me ayudó a ubicar estos y otros que ya me eran familiares en un adecuado marco de implementación. Hay que tener en cuenta que estos recursos no representan un fin en sí mismos, sino un medio cuya meta es contribuir al logro de los objetivos educativos que nos hemos propuesto, y no tienen por qué hacer la materia atractiva solo por sí mismos, pero si los utilizamos adecuadamente y aprovechamos su potencial pueden resultarnos enormemente útiles.

En esta asignatura diseñamos, además, la unidad didáctica que impartimos durante el segundo periodo de prácticas a un grupo de clase. En mi caso, diseñé una unidad didáctica para el curso de 1ºA de E.S.O. del I.E.S. Ramón y Cajal que denominé “El lenguaje como herramienta de comunicación. Los textos expositivos, el enunciado y la oración” centrada en el área de Lengua Castellana, de la que doy cuenta en mi Memoria del *Practicum II* y a la que me refiero en el apartado correspondiente del presente documento.

Por último quisiera señalar que, aunque esta asignatura me ha parecido fundamental para mi formación como docente y me ha enseñado competencias de diseño y puesta en práctica de muchas cuestiones estudiadas durante el Máster en Profesorado en contextos concretos y reales, me han resultado un poco pesadas las actividades relacionadas con el marco jurídico-administrativo (en concreto, la comparación de lo relativo a lo fijado para la asignatura de Lengua y Literatura por la L.O.E.-L.O.M.C.E. y por su concreción en la ley aragonesa, así como la comparación de diversos documentos oficiales de centros: P.E.C., P.C.C. y P.G.A.).

Aunque entiendo que la comprensión de estas cuestiones es vital para la formación de un profesor, ya que constituyen el marco normativo e intencional que debe concretarse en cada aula, ya hemos trabajado sobre estas cuestiones en tres asignaturas del primer cuatrimestre: *Contexto de la actividad docente*, *Diseño curricular en Lengua Castellana y Literatura* y *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura*. Por ello, y dado que el resto de cuestiones trabajadas me han resultado más interesantes (quizá por su conexión más inmediata con la práctica docente), me hubiera gustado dejar más de lado esas actividades para poder ahondar más en el conocimiento de modelos, metodologías y perspectivas de diseño de actividades y en su puesta en práctica.

2.2.4. Evaluación, innovación e investigación en Lengua Castellana y Literatura

Esta asignatura, impartida durante el segundo cuatrimestre, completa la formación específica sobre la didáctica de Lengua Castellana y Literatura, proporcionando bases teórico-instrumentales para la evaluación de la práctica docente, la construcción de proyectos de innovación que la mejoren y enriquezcan (introduciendo nuevos contenidos, distintas metodologías y materiales, etc.) y, en general, el desarrollo de la investigación educativa y la actualización científica permanente dentro de este ámbito. Se encuentra en estrecha relación

con el tercer periodo de prácticas (*Practicum III*), durante el cual aplicamos el proyecto de innovación que diseñamos en esta asignatura a nuestro grupo de alumnos.

Así, nos acercamos a diversos enfoques teóricos y metodológicos, revisamos diferentes proyectos de innovación y analizamos sus características y sus aportaciones más relevantes, además de conocer nuevos métodos y perspectivas para evaluar nuestra propia práctica docente. Esta asignatura me ha parecido muy interesante porque nos ha permitido ir un paso más allá en lo aprendido sobre el diseño curricular, de manera que no solo sepamos planificar y organizar nuestras clases en función de lo fijado por el currículo y nuestro diseño propio, sino también que adquiramos una plena conciencia de la importancia de este ejercicio de diseño en el aprendizaje de los alumnos, que lo llevemos, por tanto, a cabo desde la investigación de necesidades y metodologías y que nos mantengamos siempre pendientes del funcionamiento del diseño, comprobemos su efectividad y/o vayamos introduciendo las modificaciones pertinentes.

Me ha parecido, por ello, muy interesante la metodología de la investigación-acción, que implica la cooperación de los participantes en el hecho educativo y nos ayuda a reorientar el currículo en función de las necesidades concretas del aula. Esta manera de trabajar se basa en una secuencia de actuación que permite desarrollar la investigación desde un enfoque práctico y aplicado que podemos ir revisando para comprobar su eficiencia y/o introducir los matices adecuados: definición/diagnóstico de la situación problemática (¿dónde se encuentran los alumnos y qué queremos enseñarles?), formulación de estrategias de acción para resolverla, ejecución y evaluación de estas estrategias y clarificación/diagnóstico posterior. Así, la investigación-acción contribuye simultáneamente a producir la evidencia necesaria para resolver problemas prácticos y, en general, a adquirir una perspectiva más adecuada para advertirlos en sus diferentes matices y componentes.

Como he dicho al principio de este apartado, en esta asignatura diseñamos el proyecto de innovación que aplicamos durante el tercer periodo de prácticas. En mi caso, diseñé un proyecto de innovación para los alumnos del grupo 1ºA de E.S.O. del I.E.S. Ramón y Cajal (como la unidad didáctica) que titulé “Taller de inmersión literaria: la narración breve”, del que doy cuenta en la Memoria del *Practicum III* y al que me refiero en su apartado correspondiente en el presente documento.

2.3. Bloque de asignaturas optativas

2.3.1. Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo

Esta asignatura optativa se imparte durante el primer cuatrimestre y se encuentra relacionada con *Interacción y convivencia en el aula* (se trata, pues, de una asignatura genérica, no relacionada directamente con la didáctica de Lengua y Literatura). Mediante ella, profundizamos en los conceptos de la educación inclusiva y la atención a la diversidad y sus implicaciones prácticas, una serie de cuestiones en las que otras asignaturas ya nos habían introducido, pero que no habíamos trabajado tan detenidamente. En definitiva, el objetivo de esta asignatura es prepararnos para poder responder a necesidades educativas fundamentales en el contexto actual, donde los procesos organizativos y didácticos resultan cada vez más heterogéneos dado el reconocimiento de la diversidad del alumnado y la presencia de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Así, repasamos el marco legislativo común a la Educación Secundaria y nos detuvimos en lo dispuesto con respecto a la atención a la diversidad, tanto en sus planteamientos más generales como en lo establecido para los niveles más concretos del diseño curricular, como son los Planes de Atención a la Diversidad de los centros educativos, las vías específicas para alumnos con diversas necesidades (programas de apoyo, desdobles, Programa de Cualificación Profesional Inicial, etc.), las adaptaciones curriculares (significativas o no)...

Además, llevamos a cabo un trabajo en grupo sobre un colectivo de los recogidos como susceptibles de recibir estos apoyos específicos, dadas sus dificultades en una clase tradicional. En nuestro caso, realizamos un estudio de la deficiencia visual en el aula, consistente en una caracterización básica y una aproximación a los mecanismos más empleados para integrar a las personas invidentes y con baja visión en las aulas.

Entre otras cosas, esta asignatura me ha permitido tomar plena conciencia de la atención a la diversidad no como una herramienta que utilizar cuando nos encontremos un alumno o una clase con problemas, sino como una perspectiva global de actuación educativa que nos permite tener en cuenta una realidad cuya heterogeneidad no es una eventualidad, sino una característica inherente.

2.3.2. Contenidos disciplinares de Literatura

Esta asignatura optativa se imparte durante el segundo cuatrimestre y se encuentra en relación con la de *Diseño curricular en Lengua Castellana y Literatura* (se trata, pues, de una

asignatura de especialidad, no genérica). Nos ofrece, desde los planteamientos sobre el diseño curricular que ya hemos trabajado, un acercamiento más específico a diversas claves conceptuales, metodologías y herramientas teórico-prácticas adecuadas para el estudio de la literatura hispánica en la E.S.O. y el Bachillerato.

Así, en clase se plantearon y debatieron muchas cuestiones acerca de la literatura y su enseñanza en las aulas de Educación Secundaria: qué es exactamente la literatura y dónde radican las dificultades de su delimitación, qué elementos y recursos fundamentan el objeto literario, qué contenidos aparecen fijados por los niveles superiores del currículo y qué competencias nos ayudan a desarrollar, qué metodologías de estudio y criterios de organización se han aplicado tradicionalmente o en los últimos años y cuáles de entre todas ellas han demostrado ser más efectivas y enriquecedoras para el aprendizaje de los alumnos y qué perspectivas diversas cabe tener en cuenta e incluso integrar y/o modificar para nuestra propia práctica docente. Además, hemos podido reflexionar sobre el concepto de canon literario y, desde el reconocimiento de las implicaciones pedagógicas e ideológicas que tiene el uso de uno u otro, debatir sobre las obras que incluiríamos y/o que borraríamos de él, siempre en función de las características y necesidades de los alumnos.

Además de las explicaciones, los debates y las actividades de reflexión, en esta asignatura hemos llevado a cabo, a partir de la profundización en estas cuestiones, una pequeña clase de literatura para nuestros compañeros (adaptándonos a un nivel de E.S.O. o Bachillerato). En mi caso, he desarrollado una clase para 1º de E.S.O. sobre las características básicas de la narración y algunos de sus géneros más relevantes en nuestra historia literaria.

Esta asignatura me ha resultado una de las más interesantes y enriquecedoras para mi formación, para empezar porque me ha permitido seguir indagando en cuestiones relacionadas con una de las áreas de mi especialidad que más me apasiona (como también otras, por otra parte), que tienen que ver con la teoría de la literatura en general o con cuestiones más específicas relacionadas con determinados géneros, movimientos culturales, etc. Pero además, me ha ayudado a concretar muchas cuestiones literarias complejas para ofrecerlas, mediante aproximaciones adecuadas, a los alumnos de Educación Secundaria, siempre desde la reflexión sobre sus características y necesidades, sobre los objetivos didácticos y, en definitiva, sobre las competencias que queremos desarrollar.

2.3.3. Habilidades comunicativas y de interacción para profesores

Esta asignatura estudia la dimensión comunicativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, y con ella las habilidades discursivas y de interacción que entran en juego en la labor del profesor, centrándose especialmente en la docencia de Lengua Castellana y Literatura para E.S.O. y Bachillerato dada nuestra especialidad. A lo largo de las clases nos acercamos a diversos estilos de docencia y debatimos sobre qué es ser un buen profesor, así como sobre la idea de que, respondamos lo que respondamos, todos consideramos que las destrezas de comunicación y de interacción son fundamentales para él. Así, hablamos sobre diversas metodologías docentes, de entre las que nos detuvimos a valorar los aciertos y las carencias de las tradicionales clases magistrales (que, por otra parte, pueden ser de muy diversa naturaleza); también sobre las características que conforman un texto (conceptuales, organizativas, etc.) y las estrategias comunicativas que nos ayudan a adaptarlo al registro oral.

Además, realizamos un trabajo en grupo consistente en la síntesis y el análisis de un texto, en nuestro caso, “La semiótica aplicada al discurso de la clase”, de Laura Cerdán (1998), que concretamos en una exposición oral a nuestros compañeros. Por último, llevamos a cabo un análisis de una de las clases que impartimos durante las prácticas, que grabamos con autorización del centro.

Creo que la mayor aportación de esta asignatura a mi formación como docente ha sido la aproximación a metodologías, recursos y técnicas concretas de comunicación e interacción con los alumnos, que se nos han ofrecido no solo desde el punto de vista de los diversos desarrollos teóricos que se han hecho sobre la cuestión, sino también desde un enfoque práctico de análisis sobre la propia y sobre otras prácticas docentes.

2.4. Periodos de prácticas

2.4.1. *Practicum I*: Integración y participación en el centro y fundamentos del trabajo en el aula

Durante el primer periodo de prácticas tuvo lugar nuestro primer contacto con la práctica docente en centros de Educación Secundaria, tanto en su dimensión organizativa y legislativa como en su dinámica habitual y cotidiana. Se encuentra, así, en estrecha relación con el bloque de asignaturas genéricas, cuyos planteamientos y desarrollos se concretan en su sentido práctico y real durante esta experiencia en los institutos. Las tareas fundamentales para este periodo de prácticas tuvieron que ver con la contextualización de nuestro centro educativo, el estudio y la reflexión crítica sobre sus documentos organizativos más

importantes (P.E.C., P.C.C., P.G.A., P.A.D., etc.), el análisis de sus cauces de relación y de participación y la identificación de sus buenas prácticas educativas, así como la reflexión personal sobre todas estas cuestiones en clave de mi propia formación docente (aspectos de los que da cuenta mi Memoria del *Practicum I*). Además, di cuenta del día a día de mis prácticas mediante la elaboración de un diario.

Yo realicé mis prácticas, como he comentado antes, en el I.E.S. Ramón y Cajal. Se trata de un instituto público de Zaragoza ubicado en la calle Ramón Pignatelli, entre el Casco Antiguo, la Almozara y el Centro. Su entorno más cercano lo constituye la zona de San Pablo, que alberga una población envejecida y de bajo nivel socioeconómico, sometida, no obstante, a un proceso de continua transformación. Se suman otros barrios como el Actur, con una población joven, y Delicias, distrito con un gran porcentaje de inmigración. Por todo ello, la característica principal del alumnado es la heterogeneidad cultural, económica y social, de ahí la importancia fundamental que este centro otorga a la Atención a la Diversidad.

Se trata del instituto de Secundaria más pequeño de Zaragoza, con una media de 300 alumnos y un equipo docente de unos 45 profesores. Se ubica en el edificio de un antiguo colegio de E.G.B. que en los años 90 se transformó en centro de Secundaria. Tiene adscrito un único colegio de Primaria, el C.E.I.P. Joaquín Costa, pero muchos de los alumnos proceden también de varios centros privados concertados que no ofertan un Bachillerato concertado. Se imparte Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato en las modalidades Ciencias (Científico-técnico y sanitario) y Letras (Ciencias Sociales y Humanidades) y un Programa de Cualificación Profesional Inicial (P.C.P.I.), dividido en tres módulos (Lavandería, Jardinería y Transición a la Vida Adulta), destinado específicamente a la integración de alumnos con minusvalías psíquicas en el mundo laboral y la vida real. Se trata del único instituto de Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón con un programa de P.C.P.I. dedicado a este tipo de alumnado.

Además del estudio de diversos documentos, que nos indican las características, necesidades y objetivos del centro, así como sus cauces de actuación, mis compañeros de prácticas y yo analizamos algunos aspectos generales del centro en relación con sus cauces de participación y relación y sus buenas prácticas educativas. Así, observamos en este centro un clima muy cercano y familiar, a lo que quizá contribuye su pequeño tamaño. Los profesores, la Orientadora y el Equipo Directivo conocen a todos los alumnos aunque no les den clase y muchas veces están familiarizados con su situación personal y los problemas que tienen en casa. Así, una profesora de biología nos contó (como aparece detallado en las entrevistas

recogidas en mi Memoria del *Practicum I*) que el ambiente de este centro es más cercano que el de otros institutos en los que ha trabajado, como el Pilar Lorengar, que es muy grande, y es más fácil, por tanto, atender a todos los alumnos. También nos señaló la importancia de mantenerse en contacto con las familias, informarles de la situación de los alumnos y aunar esfuerzos para sacarlos adelante. Nos habló de su experiencia en un centro de Utrillas, donde las familias enriquecidas por la minería no valoraban la educación de sus hijos en absoluto, lo que dificultaba enormemente la labor educativa. En este centro, por el contrario, en general hay una buena comunicación entre profesores y padres para ir en la misma dirección, si bien también hay casos más problemáticos.

Además, observamos una gran voluntad y capacidad de colaboración entre los profesores y los departamentos en general, por ejemplo para ponerse de acuerdo en actividades, tomar medidas conjuntas o realizar adaptaciones curriculares. No obstante, más de una vez nos han manifestado, en las entrevistas y a lo largo de las semanas de prácticas, que sería necesario un mayor esfuerzo colaborativo para coordinarse y trabajar mejor, pero les resulta cada vez más difícil reunirse y trabajar juntos, dado el aumento en su carga de trabajo diario que han ocasionado los recortes en Educación. Aun con todo, varios de ellos nos explicaron cómo se reúnen con una profesora de Pedagogía Terapéutica para desdoblar las clases, decidir los criterios de evaluación, los objetivos y los contenidos mínimos que deben enseñar a los alumnos, hacer adaptaciones curriculares y derivar a los alumnos al programa de apoyo específico que más les conviene. El director del P.C.P.I. nos comentó también la actividad coordinada que realizan sus alumnos en el huerto que han plantado con los alumnos de E.S.O., a los que enseñan a cavar la tierra, plantar, regar... En general, se intenta integrar a los profesores que llegan y formarlos para las situaciones concretas que se van a encontrar en este centro, para lo que se les entrega, a su llegada, la Guía del Profesor, que contiene información básica como reglamentos, horarios o una contextualización del centro.

También algunos profesores señalaron como un factor fundamental del buen clima del centro y la capacidad para coordinarse y sacar proyectos y actividades adelante el buen talante del Equipo Directivo, al que encontraban, en general, colaborativo e implicado en los intereses concretos del centro y sus alumnos. A lo largo de los sucesivos días vimos al Director y los demás miembros recibir a muchas familias para hablar de las dificultades de sus hijos, de su comportamiento, de su orientación académica o de otras inquietudes que puedan ayudarles a resolver. Además, asistimos a las elecciones al Consejo Escolar, que fueron muy poco reñidas, dado el tamaño del centro y la sintonía entre la mayoría de los

profesores. Observamos una alta participación entre los profesores y los alumnos, mientras que entre los padres fue bajísima (14 de 139, pudiendo votar padre y madre). Teniendo en cuenta, además, que los alumnos votaron en sus clases en horario lectivo, su alta participación no es tan relevante como la de los profesores frente a los padres. De hecho, algunos profesores nos comentaron que lamentaban que la participación de los padres no fuera mayor, si bien también nos señalaron que con la última reforma educativa el poder se había concentrado más en el Equipo Directivo, en detrimento del resto de componentes de la comunidad educativa.

Con respecto a las relaciones con entes exteriores al centro, el I.E.S. Ramón y Cajal tiene una buena coordinación con su centro asignado de Educación Primaria, según nos explicó el Jefe de Estudios en su entrevista, de manera que los profesores ya saben más o menos qué alumnos van a llegar a 1º de E.S.O. y pueden tomar las medidas adecuadas para atenderlos. Por otro lado, el director y la profesora de Pedagogía Terapéutica del P.C.P.I. nos contaron que sus alumnos no solo hacen prácticas en empresas cuya actividad se relaciona con lo que se enseña en este programa (jardinería, lavandería y Transición a la Vida Adulta, que aquí se concreta en carpintería y trabajo en cadena), sino que muchas veces encuentran trabajo en estas empresas, que incluso llaman al instituto a veces cuando necesitan personal para que les recomienden gente.

La atención tutorial específica hacia los alumnos y familias se detalla en el Plan de Acción Tutorial, cuyo análisis incluí en la Memoria del *Practicum I*.

Desde el punto de vista de la convivencia, las normas que rigen el centro son muy concretas, pero su pequeño tamaño y la familiaridad entre sus miembros (alumnos, profesores, personal no docente...) permite una aplicación flexible y más consciente de cada caso. Existen pequeños problemas del día a día que suelen solucionarse rápidamente, si bien, en ocasiones el equipo directivo ha tenido que enfrentarse a algún caso más grave, que ha exigido de una respuesta disciplinaria contundente. En cualquier caso, todos los profesores insisten en que se trata de un centro muy tranquilo y donde la convivencia es muy buena en general.

Uno de los aspectos más interesantes del centro es el tratamiento de los temas transversales y la educación en valores, que se hace patente no solo en los programas de las diversas asignaturas o en las actividades extraescolares y complementarias, sino también en la convivencia del día a día, donde advertimos el esfuerzo por la resolución de conflictos, la comunicación entre profesores y alumnos, los apoyos individualizados y, en general, la

importancia que en todo acto educativo se da a los valores del respeto, la solidaridad y el compañerismo.

Este primer periodo de prácticas me ha gustado mucho y me ha aportado muchísimas cosas, aunque solo haya sido un pequeño primer acercamiento a una labor muy compleja y que requiere de muchas cualidades: formación académica y pedagógica, inteligencia emocional, voluntad de acción y de esfuerzo continuo, capacidad de colaboración y de comunicación... Aunque parte del trabajo de estas prácticas se centraba en el análisis del corpus de documentos que rigen los valores, los procedimientos y las actuaciones del centro, he tenido la oportunidad de entrar en algunas aulas, ver algunas clases y hablar con profesores, alumnos, miembros del equipo directivo, la orientadora y el personal no docente, de manera que he podido conocer situaciones educativas reales que me han orientado mucho y han enriquecido mi visión de la educación. Asistir a algunas clases, hablar con los alumnos y escuchar las experiencias vividas por los docentes y su visión de la educación en general y del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus clases me ha hecho reflexionar, me ha permitido ampliar mi visión sobre muchas cuestiones y, sobre todo, me ha motivado a continuar formándome y a ejercer la enseñanza. Además, me ha hecho ilusión poder volver al centro donde estudié la E.S.O. y el Bachillerato y verlo desde el otro lado, ya mucho más consciente que entonces de la cantidad de trabajo y esfuerzo que todo el personal que lo integra dedica a la labor educativa, algo que de estudiante y adolescente parece tan natural y tan dado que no se piensa en su importancia.

El estudio de las asignaturas genéricas del Máster de Profesorado para E.S.O. y Bachillerato durante el primer cuatrimestre me proporcionó una visión de conjunto sobre la educación, así como las herramientas necesarias para llevar a cabo la acción educativa, pero fue en este periodo de prácticas cuando pude ver por primera vez estas ideas aplicadas a una práctica real y adecuadas, así, a un contexto específico, lo que enriqueció mi visión tremendamente y me permitió centrar un poco mi perspectiva, más teórica. Así pues, me gustó mucho ver cómo se desarrollan y concretan actuaciones, recursos y procedimientos que había aprendido en las clases, ya que puestos en práctica cobran nuevos sentidos y mayor profundidad.

2.4.2. *Practicum II*: Desarrollo y aplicación en el aula de una unidad didáctica

En este segundo periodo de prácticas, así como en el tercero, nuestras tareas fundamentales fueron el diseño y la puesta en práctica de diversas actividades de aprendizaje planificadas desde nuestras asignaturas de especialidad del Máster en Profesorado. Así, en este segundo periodo debíamos llevar a cabo la puesta en práctica de la unidad didáctica (detallada en su apartado correspondiente) que diseñamos en la asignatura de Diseño, organización y desarrollo de actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura en función del grupo de alumnos al que la íbamos a impartir, en mi caso, el de 1ºA de E.S.O. del I.E.S. Ramón y Cajal. Sin embargo, dado que este periodo de prácticas comenzó a finales del segundo trimestre, a punto de empezar la evaluación correspondiente, mi tutor me indicó que era mejor que impartiera mi unidad didáctica al comienzo de la tercera evaluación, que empezó la primera semana del último periodo de prácticas. Por eso, aunque adjunté ya en el anexo de mi Memoria del *Practicum II* la descripción de las sesiones de mi unidad didáctica, como explico en esta y en la Memoria del *Practicum III*, las llevé a cabo durante el tercer periodo de prácticas, antes de la puesta en práctica de la otra gran tarea elaborada al hilo de las clases, que es el proyecto de innovación.

Además, di cuenta del día a día de mis prácticas mediante la elaboración de un diario.

En general, este periodo de prácticas ha sido para mí una experiencia muy interesante y que me ha ayudado a comprender mejor la realidad de las aulas. Mientras que en el primer periodo de prácticas, aunque también asistí a algunas clases, sobre todo trabajé sobre la documentación del centro, en este he podido dedicarme más a observar el trabajo del profesor en el aula e incluso hacer mis pequeñas aportaciones. Pese a que no he podido impartir mi unidad didáctica hasta el último periodo de prácticas, sí he llevado a cabo con los alumnos más mayores comentarios de texto y análisis sintácticos y he ayudado a los más pequeños a lo largo de las sesiones de mi tutor.

Todas estas experiencias me han hecho reflexionar sobre la cantidad de cuestiones a las que el profesor debe atender en el aula, que rebasan completamente el ámbito académico: la clase no solo depende de que se impartan cada día determinadas cuestiones, sino también del contexto que rodea al centro, la actitud de los alumnos, el tiempo disponible y muchos otros factores. Ser profesor no consiste únicamente en dar una serie de sesiones de clase, sino también en conocer a los alumnos y tratar de guiarlos adecuadamente, no solo en cuestiones académicas, sino también a veces en ámbitos más personales y emocionales. Además, los profesores deben atender las necesidades de grupos diversos y heterogéneos, donde los

niveles pueden ser muy desiguales, de manera que debe tratar de adaptarse en la medida de lo posible a todos sus alumnos.

2.4.3. *Practicum III*: Desarrollo y aplicación en el aula de un proyecto de innovación

En este tercer periodo de prácticas nuestra tarea fundamental fue, en principio, la puesta en práctica en un grupo de clase (en mi caso, 1ºA de E.S.O.) de un proyecto de innovación que diseñamos en la asignatura de Evaluación, innovación e investigación en Lengua Castellana y Literatura. Yo, como comentaba antes, impartí también durante este periodo la unidad didáctica correspondiente, en principio, al anterior, como recojo en el diario presente en mi Memoria del *Practicum III*.

Estas prácticas me resultaron sin duda las más interesantes. Aunque ya había ayudado a los alumnos en algunas sesiones y había corregido con ellos algunas tareas, durante este periodo tuve por fin la oportunidad de impartir clases de manera sistemática a un grupo de estudiantes, haciéndome así consciente de muchas cuestiones que afectan al desarrollo de la programación y su concreción en el aula.

Pude conocer de primera mano cómo es la labor de impartir día a día clase a un grupo de alumnos, que no consiste únicamente en planificar sesiones donde se explican una serie de cuestiones teóricas, sino que va mucho más allá: hay que procurar que los alumnos recuerden y pongan en común lo que saben con la nueva información que reciben, así como que realicen tareas prácticas que les ayuden a entender lo explicado teóricamente. Además, los grupos de alumnos no son homogéneos ni mucho menos, sino que presentan una gran diversidad en su nivel curricular y sus necesidades específicas, y hay que procurar atenderlos a todos. Esta gran diversidad de niveles y necesidades educativas se traduce también en la presencia en el aula de alumnos con distintas actitudes, más o menos participativas, atentas e interesadas, por lo que también es una labor fundamental del profesor controlar que haya calma y buena actitud en clase, desarrollando técnicas y estrategias favorecedoras de un buen ambiente.

Todas estas cuestiones me han hecho reflexionar sobre la importancia de que los profesores conozcan a sus alumnos más allá de sus resultados académicos (como sucede en este centro, bastante pequeño y con grupos de pocos alumnos), para que puedan así orientarlos, detectar problemas, mejorar su actitud, etc. En definitiva, y como he señalado en este documento en varias ocasiones, la labor del profesor es mucho más amplia de lo que reflejan los contenidos académicos de sus clases: tiene que ver con la educación integral de

los alumnos, el intento de adaptarse a sus necesidades y de dar respuesta a sus dificultades específicas en la medida de lo posible.

Quisiera terminar insistiendo en lo mucho que aprendí a lo largo de este periodo y de las prácticas y, en este sentido, apuntar que un aspecto mejorable de este Máster podría ser su ampliación para que los alumnos ganáramos toda la experiencia posible y pudiéramos valorar nuestro trabajo de manera más completa, aunque comprendo que esto depende también de los profesores de instituto que se presten a ello, el tiempo programado y los recursos disponibles.

3. Justificación y explicación de la selección de dos proyectos

A continuación justificaré y explicaré detenidamente la unidad didáctica y el proyecto de innovación a los que me vengo refiriendo, que desarrollé en Diseño, organización y desarrollo de actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura y en Evaluación, innovación e investigación en Lengua Castellana y Literatura respectivamente y que llevé a la práctica durante mis clases de esta asignatura con el grupo de 1ºA de E.S.O. del I.E.S. Ramón y Cajal.

Querría señalar, antes de desarrollar ambos proyectos, que su aplicación en la práctica real difiere en algunos aspectos de lo programado teóricamente, como detallo en la Memoria del *Practicum III*, y especialmente en el apartado correspondiente al diario de estas prácticas. A grandes rasgos, esto se debe a la interferencia de cuestiones que van surgiendo en el día a día de las clases, a la necesidad de reforzar ciertos contenidos y de atender a un alumnado heterogéneo y, sobre todo, a mi todavía muy mejorable capacidad de diseño y planificación educativa. De hecho, como comento en la Memoria del *Practicum III*, fue muy interesante ir comprobando los aprendizajes, advirtiendo la necesidad de reforzar algunos y tomando conciencia de las estrategias de interacción y de comunicación más y menos efectivas mientras impartía mis clases y, en función de las reflexiones consiguientes, ir afianzando técnicas, modificando mis diseños previos y tratando, en definitiva, de aprender a desarrollar sesiones plenamente comunicativas y adecuadas para los alumnos.

3.1. Unidad didáctica. El lenguaje: herramienta de comunicación. Los textos expositivos, el enunciado y la oración.

A) Justificación e identificación

Esta unidad didáctica está diseñada para llevarse a cabo con un grupo de alumnos de 1º de E.S.O. al comienzo de la tercera evaluación. La he diseñado a partir de la P.G.A. del I.E.S. Ramón y Cajal y específicamente a partir de la programación anual de la asignatura para 1º de E.S.O. Por tanto, he procurado incluir los contenidos fijados en la planificación este curso para el comienzo del trimestre (que ofrecen una continuidad con lo trabajado anteriormente), a fin de que la presente unidad quede integrada en el conjunto del curso.

A partir de ahí, he reflexionado sobre los objetivos que se pueden trabajar y la mejor manera de hacerlo, teniendo en cuenta que deben orientarse hacia la mejor comprensión del proceso de la comunicación lingüística y, en última instancia, a la mejora de las capacidades comunicativas del alumno. Por ello, incluyo en esta unidad didáctica tanto contenidos que tienen que ver con la dimensión comunicativa de la lengua como otros más abstractos, pertenecientes al ámbito de la gramática, a fin de que su tratamiento conjunto permita integrarlos, en definitiva, en el conocimiento del lenguaje como herramienta indispensable de comunicación entre los seres humanos. Pretendo, así, que todos ellos queden situados bajo los mismos objetivos, que pueden concretarse en mejorar la comprensión de los diversos discursos que se producen en diferentes situaciones sociales y comunicativas y, sobre todo, aprender a aplicar los conocimientos sobre gramática y normas de uso lingüístico en la comprensión y construcción de estos discursos, haciendo conscientes de los mecanismos que articulan y modulan esta compleja herramienta comunicativa que es el lenguaje humano.

Así pues, trato como contenidos fundamentales el texto expositivo (científico y divulgativo), el enunciado y la oración, además de algunas reglas ortográficas sobre la g y la j junto a las que se repasan otras trabajadas a lo largo del curso. Planteo, para la inicial sesión de comprensión lectora, un texto de carácter expositivo que reflexiona sobre la importancia del lenguaje como herramienta de comunicación cotidiana y natural. Se trata del comienzo de *El instinto del lenguaje*, del psicólogo y lingüista Steven Pinker, que, de forma muy intuitiva y utilizando un lenguaje cercano, nos aproxima a algunos de los postulados básicos de las nuevas corrientes lingüísticas generativistas, basadas en las ideas de Chomsky sobre la Facultad del Lenguaje y la Gramática Universal. El fragmento que he seleccionado y adaptado para los alumnos de 1º de E.S.O. nos introduce de una manera muy general en la perspectiva desde la que se plantea la cuestión fundamental que conduce a postular una

Facultad del Lenguaje universal, biológica o, como diría Pinker, instintiva: ¿Cómo puede ser capaz el lenguaje de transmitir de manera tan rápida y precisa cualquier cantidad y tipo de información, por compleja que sea, si se trata de una habilidad cotidiana que no es necesario aprender conscientemente para utilizarla de manera completamente funcional?

Nuestro poder de comunicar absolutamente cualquier cosa, por compleja y llena de matices que esté, mediante una serie de signos (sonoros y/o gestuales) es algo que damos tanto por hecho que a menudo no nos detenemos a considerar la importancia de esta poderosa capacidad humana. Con este texto pretendo precisamente llamar la atención sobre la capacidad comunicativa del lenguaje, su uso en los actos de habla reales, frente a la mera consideración de sus aspectos gramaticales, más teóricos y que resultan insuficientes para explicar el fenómeno de la comunicación.

Por supuesto no es mi intención, ni mucho menos, postular que el lenguaje es solo una herramienta de comunicación; al contrario, y como bien refleja en su desarrollo el texto de Pinker cuyo comienzo propongo como lectura, el lenguaje es también una facultad humana innata autónoma (no un mero epifenómeno reflejo del sistema conceptual-intencional u otros sistemas cognitivos, aunque sí en estrecha relación con ellos) que tiene que ver fundamentalmente con la capacidad de categorización de los conceptos y de computación de dichas categorías para crear conceptos más complejos. La capacidad de exteriorizar estos conceptos computados en estructuras mentales mediante los sistemas motores (oral/gestual), lo que da lugar a la comunicación humana (mediante la producción-recepción de estructuras reconocibles por los interlocutores) es un fenómeno posterior que no podría darse sin esta facultad innata interna a la mente.

Aunque, en definitiva, la capacidad comunicativa del lenguaje es una dimensión esencial para la vida de los seres humanos y, en relación con esto, es la que más cabe reforzar en el área de Lengua Castellana (frente al tradicional estudio de la gramática como una serie de reglas sin relación, sentido conjunto ni contexto), no quisiera dar a entender que considero que esta es la capacidad definitoria de lo que entendemos por lenguaje en sentido estricto. Introduzco esta consideración para evitar posibles malentendidos conceptuales, si bien se trata de una visión plenamente integrada y consecuente con las teorías sobre la naturaleza del lenguaje más actuales y aceptadas por la comunidad científica, que son los modelos inscritos en la Gramática Generativa y, especialmente, el Proyecto Minimalista en sus diferentes vertientes. Para una primera aproximación a estas cuestiones, véanse Chomsky (1995) y Hauser, Chomsky y Fitch (2002).

De cualquier manera, y una vez hecha esta precisión (que queda fuera, evidentemente, de mis objetivos didácticos para esta unidad), después de la lectura del texto y las consideraciones correspondientes se presentará el concepto de enunciado como unidad mínima de comunicación y de oración como su fundamental soporte gramatical, sin olvidar la existencia, por supuesto, de enunciados no oracionales, tan comunicativos como los oracionales. La introducción del concepto de enunciado viene motivada precisamente por la intención de contextualizar los contenidos puramente gramaticales planificados, a los que se da mucha importancia en el planteamiento general de este curso. Lo fundamental es que la oración se entienda no como realidad autónoma y desconectada de la dimensión comunicativa, de habla real, del lenguaje, sino como parte de los mecanismos que posibilitan la comunicación lingüística, entendiendo siempre el enunciado como la unidad de comunicación (acto de habla real), generado en un contexto dado y a partir de una intención comunicativa concreta, que contiene una parte de computación lingüística y otra que tiene que ver con todo eso que llamamos la comunicación no verbal (cuestión que se aborda en otro momento del curso). No obstante, dado que el tiempo es limitado y es necesario concretar unos objetivos, se proponen sobre todo actividades que tienen que ver con cuestiones gramaticales más desconectadas de la realidad del acto de habla, como la identificación de la estructura de la oración (sujeto y predicado con sus núcleos).

En cualquier caso, y pese a las limitaciones conceptuales y metodológicas, he intentado enfocar los contenidos desde una orientación más práctica que teórica (si bien, como digo, con ciertas limitaciones), centrada en la resolución de actividades que tengan que ver con la lectura y la comprensión más que con la memorización de conceptos abstractos e inexistentes en la realidad aprehensible. Por ello, mi intención es evaluar esta práctica, tomando como modelo las actividades, y no tanto la adquisición de saberes teóricos.

En definitiva, he procurado dar un sentido de conjunto a la unidad didáctica a través de la idea del lenguaje como herramienta humana de comunicación, que nos permite intercambiar los más diversos tipos de información con asombrosa sencillez. Por ello, he intentado seleccionar, en la parte que trata la comprensión lectora y también la exposición, textos que puedan despertar interés por estas cuestiones y, como decía, he procurado introducir la oración como la parte gramatical de un proceso comunicativo mucho mayor.

Para concluir, con respecto a la parte de gramática quisiera señalar que, dada la cantidad y densidad de contenidos planificados para esta unidad didáctica, además de la previsible heterogeneidad de estadios de aprendizaje entre los alumnos, cabe plantearse el mantenerse

dentro de ciertos mínimos indicados, ampliarlos o diversificar las actividades de los alumnos, dada la situación.

B) Objetivos generales y específicos

Objetivos generales

1. Comprender discursos orales y escritos en las diversas situaciones de la actividad personal, social, cultural y académica.

8. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

Objetivos específicos

1. Reconocer los textos expositivos y sus características principales, así como su presencia y funciones en nuestra realidad cercana.

2. Hacerse consciente del proceso comunicativo y su estructuración a través del lenguaje gramatical, aprendiendo a reconocer tanto las unidades comunicativas mínimas (enunciados) como las unidades gramaticales fundamentales del código lingüístico (oraciones) y sus características principales (enunciados oracionales y no oracionales, estructura principal de la oración).

3. Escribir de forma correcta, adecuada y respetuosa con las normas ortográficas, especialmente las grafías j y g.

C) Competencias

Competencia lingüística: Esta unidad didáctica aborda el conocimiento del lenguaje desde muy diversas perspectivas. En concreto, pretende llamar la atención sobre la naturaleza del lenguaje como asombrosa facultad humana que nos permite comunicar informaciones complejas con gran sencillez y precisión, pero también concretar esa poderosa capacidad en las formas y mecanismos de comunicación humana que nos rodean y, sobre todo, dotar a los alumnos de herramientas básicas de comprensión de textos y de acercamiento a sus mecanismos básicos, comunicativos y gramaticales.

Interacción con el mundo físico: En las actividades de comprensión lectora y sobre la exposición se trabajan textos que hablan de diversos aspectos del lenguaje como facultad innata, biológica del ser humano, que se genera en forma de procesamiento cognitivo y se

exterioriza en forma de sonidos o gestos (en el caso de las lenguas de signos) mediante los que podemos transmitir la información generada a otros miembros de nuestra especie, dotados de esta misma facultad. Además, se hace hincapié en la consideración del enunciado como acto de habla real, mediante el que los seres humanos toman las expresiones gramaticales para generar, a partir de ellas y otros elementos de significación (entonación, gestos, contexto...), una comunicación real con otros seres humanos.

Aprender a aprender: La observación de distintas situaciones comunicativas a través de la lectura e interpretación de diferentes textos ofrece a los alumnos mecanismos de construcción de los conocimientos y de vinculación de las ideas previas y la propia experiencia con la nueva información. Además, el trabajo sobre los textos expositivos favorece la adquisición de nuevos conocimientos a través de la lectura.

D) Contenidos generales y específicos

Contenidos generales

Bloque 2. Leer y escribir.

-Observación de los distintos tipos de textos según el ámbito de aplicación y el propósito comunicativo.

-Comprensión de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, como instrucciones de uso, normas y avisos. Identificación del propósito comunicativo.

-Comprensión de textos de carácter académico, atendiendo especialmente a los de carácter expositivo, a las instrucciones para realizar tareas, tanto individuales como colectivas y a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, etc.

-Interés por la buena presentación de los textos escritos, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

-Observación en diferentes actos comunicativos de las características del proceso de comunicación, así como de sus elementos. Reconocimiento de los rasgos esenciales de la comunicación verbal y no verbal.

-Identificación y uso reflexivo de procedimientos de cohesión como algunos conectores textuales [...], y algunos mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (...) como léxicos (repeticiones, sinónimos, elipsis).

-Introducción al reconocimiento del funcionamiento sintáctico de verbos de uso frecuente a partir de su significado, identificando el sujeto y el predicado. Comprensión de una terminología sintáctica básica: oración, sujeto y predicado, predicado nominal y predicado verbal.

-Distinción y reconocimiento de las diferentes categorías gramaticales y de los mecanismos de formación de palabras y de familias léxicas como formas de enriquecimiento y ampliación del léxico.

-Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, con especial atención a las reglas generales de acentuación, reglas generales de uso de letras y de puntuación, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística en los escritos.

Contenidos específicos

-El texto expositivo, su clasificación y su estructura. Los textos instructivos.

-Las reglas ortográficas de uso de j y g.

-El enunciado, sus rasgos y sus tipos (oracional / no oracional).

-La oración, sus clases (simple/compuesta) y sus componentes (sujeto/predicado).

-El sujeto y el predicado, sus procesos de reconocimiento (concordancia) y sus tipos (sujeto explícito o elíptico y oraciones impersonales / predicado verbal y nominal).

E) Materiales y recursos

El desarrollo de la presente unidad guarda relación con la disposición de los contenidos en la sección correspondiente del libro de texto con que habitualmente trabaja el grupo de 1º de E.S.O. para el que está diseñada. Sin embargo, en muchas ocasiones se requiere de un proyector y un ordenador para ofrecer a los alumnos materiales específicos. Además, se proporciona a los alumnos contenido teórico, actividades y textos a través de una serie de materiales complementarios. Si bien estos últimos pueden ofrecerse en papel a los alumnos de manera conjunta, también cabe ofrecerles solamente los textos y ejercicios prácticos y limitarse a proyectar los esquemas y definiciones teóricas en la pizarra, ya que se pretende que estos sean solo un pequeño apoyo para llevar a cabo dichos ejercicios.

F) Temporalización y diseño de actividades

La temporalización de la presente unidad se ha establecido en torno a seis sesiones, cinco de ellas dedicadas a la realización de actividades que estimulen en los alumnos la consecución de los objetivos establecidos y una sesión final de evaluación a través de un examen escrito, ya establecido en sus líneas generales dentro de la planificación de este curso de 1º de E.S.O., que comprende, además de lo aquí impartido, otros elementos del temario. Se explican las cinco sesiones de trabajo, y en cada una de las ellas se presentan las actividades que deben llevarse a cabo, algunas de introducción en aspectos teóricos y otras, que constituyen la parte más importante, de práctica de estos aspectos para ponerlos en su contexto funcional.

1ª Sesión: Comprensión lectora

Actividad 1: Lectura (5 min.)

Lectura en voz alta de un texto de carácter expositivo que pretende acercar a los alumnos al conocimiento del lenguaje como herramienta fundamental de comunicación humana, preparando así los contenidos posteriores (enunciados como actos de habla, que tienen una intención comunicativa) y descubriéndoles información interesante y útil que puede hacerles reflexionar sobre los procesos lingüísticos y comunicativos y sus presencia en nuestras vidas. A partir de esta lectura se propone una serie de actividades que tienen que ver con la profundización en la comprensión del texto y de sus mecanismos.

Actividad 2: A) Comprensión lectora (10 min.)

Esta actividad puede llevarse a cabo de maneras diferentes. En principio, está diseñada como una serie de preguntas abiertas de comprensión lectora para que los alumnos vayan contestando de viva voz, con la intención de que el texto se vaya interpretando conjuntamente, mediante la interacción profesor-alumnos, y de que esto pueda dar pie a comentar y debatir cuestiones más específicas. Sin embargo, también puede plantearse como una actividad de reflexión individual y respuesta por escrito (dependiendo del interés y la participación que suscite, las dificultades que vayan surgiendo...), si bien será necesario más tiempo para llevarla a cabo.

Actividad 3: B) Análisis del discurso (5 min.)

Esta actividad introduce a los alumnos, por medio de dos preguntas, en el análisis del texto, de carácter expositivo, procurando que adviertan así su intención y estructura principal como paso previo al estudio de la tipología textual expositiva, que se abordará en la siguiente sesión. De esta manera, antes de estudiar una serie de conceptos ya habrán trabajado de forma inductiva sobre su materialización real y serán más conscientes de su funcionalidad. Se trata de una actividad planeada en principio para realizarse de manera individual y ponerse en común con el profesor. No obstante, si las circunstancias lo permiten, sería muy positivo que los alumnos trabajaran las cuestiones en pequeños grupos, de manera que pudieran analizar el texto conjuntamente y, así, enriquecer, por medio de las diversas aportaciones, su visión individual. En ese caso, hay que dedicarle más tiempo para desarrollarla adecuadamente.

Actividad 4: C) Vocabulario (20 min.)

Esta actividad, relacionada con el conocimiento del léxico de nuestra lengua y de su estructuración y relaciones (que se ve reflejada en la cohesión léxica propia de los textos), puede realizarse de manera individual, pero está en principio pensada para el trabajo en pequeños grupos, en los que los alumnos tendrán que organizarse para buscar definiciones, sinónimos, antónimos y palabras polisémicas a partir de algunas extraídas del texto, así como trabajar sobre el concepto de giro idiomático o modismo, que se menciona también.

Aunque se propone el uso de diccionarios de lengua española (como se recoge en el apartado de Materiales y recursos), cuyo manejo nunca está de más practicar, sería muy positivo permitir, en la medida de lo posible, que los alumnos trataran de recurrir a sus propios conocimientos y utilizar sus habilidades para definir, dar sinónimos o antónimos, buscar otros significados y, especialmente, encontrar giros idiomáticos. Aunque, por supuesto, siempre resulta interesante conocer nuevas palabras y expresiones y acercarnos a nuevas informaciones y perspectivas, recurriendo al trabajo y la reflexión sobre los conocimientos propios tenemos una mayor probabilidad de hacer significativos los aprendizajes nuevos, asimilándolos verdaderamente a nuestro conocimiento del mundo. La organización del trabajo en pequeños grupos tiene que ver también con esta cuestión y le añade el valor del pensamiento colectivo, que se nutre de las diferentes aportaciones individuales y conecta las experiencias. Por ejemplo: si los alumnos encuentran en su propio lenguaje giros idiomáticos, podrán asimilar la idea de giro idiomático como parte de su propia realidad y no tendrá que estudiarlo como concepto abstracto, sino que lo reconocerá como fenómeno real y presente en su propia habla.

Actividad 5: D) Redacción (10 min.)

Esta actividad, que comenzará a desarrollarse al final de la primera sesión y se pondrá en común al inicio de la segunda, pretende estimular la reflexión sobre las ideas expuestas en el texto y llevarla un poco más allá. El profesor planteará a los alumnos que imaginen un mundo en el que los seres humanos no tienen la capacidad del lenguaje, si bien en todo lo demás (inteligencia, habilidades físicas, pensamiento matemático, espacial...) son iguales a nosotros. La intención de esta actividad es estimular en los alumnos la reflexión sobre el lenguaje como facultad natural y sus asombrosas características y, en general, sobre la naturaleza del ser humano con respecto a ella y más allá de ella, en términos de sociedad y de especie. Si los seres humanos no tuvieran la capacidad de representar conceptos más o menos complejos por medio de un lenguaje computacional (y su actuación fónico-gestual), ¿cómo sería el mundo hoy en día? ¿Seguirían los seres humanos dominando la faz de la Tierra o convivirían de una forma más armónica con las demás especies? ¿Habrían desarrollado las mismas sociedades o la realidad cotidiana sería muy distinta? ¿Acabarían desarrollando otra forma de comunicación, un nuevo lenguaje, o no les haría falta dada la situación?

En mis prácticas en el I.E.S. Ramón y Cajal no pude desarrollar del todo todas las actividades; de hecho, la redacción quedó como tarea para casa, que pusimos en común al día siguiente. En cualquier caso, creo que en general a los alumnos el texto les pareció interesante porque les generó preguntas y dio pie a que habláramos acerca de muchas cuestiones relacionadas con la comunicación humana, como las lenguas de signos o las afasias.

Además, al poner en práctica la sesión me di cuenta de varias cuestiones que tenía que tener en cuenta para las siguientes clases, lo que me ayudó a mejorar; por ejemplo, que era mejor no esperar al final de la sesión para poner los deberes y reservar los últimos minutos para que los alumnos los empezaran y, así, poder orientarles mejor.

2ª Sesión: Comunicación

Actividad 1: Puesta en común (10 min.)

Al comienzo de la clase, los alumnos leerán algunas de las reflexiones que comenzaron al final de la sesión anterior. Así, se recordará un poco lo trabajado y se introducirá los alumnos en las cuestiones que se van a tratar en esta clase, que tienen que ver con los textos expositivos.

Actividad 2: La exposición (10 min.)

A continuación, se planteará una actividad informativa acerca de las características, clases y funciones de los textos expositivos. El profesor dará unas breves explicaciones, apoyándose en el material de apoyo proyectado en la pizarra, cuyo objetivo es hacer explícitos los criterios básicos para enfrentarnos a estos textos, reconocerlos como tales y comprender sus funciones.

Esta sesión se centra en el aprendizaje de las características, clases y funciones de textos expositivos, concretado en la reflexión sobre dos textos, uno divulgativo y otro especializado, que nos acercan a investigaciones científicas relacionadas con el lenguaje.

Actividad 3: Lectura (5 min.)

Se ofrecen al alumno, en papel y también proyectados, dos textos expositivos que abordan cuestiones relacionadas con la investigación sobre el lenguaje desde las perspectivas divulgativa y especializada, a fin de llamar la atención sobre las diferencias que mantienen en cuanto a la intención del autor y el tipo de público al que está dirigido. El primero texto es un artículo de la revista *Muy interesante* que resume, para un público interesado pero no especializado en una rama de la ciencia, una investigación sobre la interacción del rendimiento del procesamiento lingüístico y con el de otros módulos mentales (el texto se refiere, sin hacer más precisiones, a la inteligencia general). El objetivo de presentar a los alumnos este texto es acercarlos a la exposición divulgativa sobre temas científicos, que pone al alcance de todos cuestiones especializadas de gran interés general.

Este texto contrasta profundamente con el segundo, un fragmento de un artículo de investigación científica sobre la naturaleza de la palabra como resultado de la computación sintáctica (y no de unas reglas morfológicas autónomas) y elemento lingüístico mínimo (en lugar del morfema y la raíz), dentro de los postulados que las nuevas teorías nanosintácticas inscriben en el Proyecto Minimalista. Evidentemente, no se pretende que los alumnos comprendan la información que ofrece el texto, del que se presenta, en cualquier caso, un fragmento mínimo, sino más bien llamar precisamente su atención sobre las enormes dificultades de comprensión, por no decir insalvables, que presenta para un lector no especialista en el tema, desconocedor del estado de la cuestión y de su vocabulario especializado.

Actividad 4: Análisis textual (15 min.)

Esta actividad también está planteada para realizarse en pequeños grupos, de manera que los alumnos puedan reflexionar conjuntamente acerca de las características de los textos y advertir sus rasgos, aunque su planificación permite realizarlas, quizá en otros tiempos, de

manera individual. En primer lugar, los alumnos deben explicar qué tema aborda cada texto. Se espera, evidentemente, mucha más precisión en el primero que en el segundo de ellos, pero parte del objetivo de este ejercicio es llamar la atención sobre que el carácter más especializado o divulgativo de un texto no tiene tanto que ver con el asunto que aborda como con la manera de abordarlo, que tiene que ver, en definitiva, con la intención del autor y el contexto socio-comunicativo en el que se genera.

Luego, los alumnos subrayarán en el texto las palabras que no conocen y tomarán así una mayor conciencia de la importancia de los lenguajes especializados, que dificultan o incluso imposibilitan la comprensión de los textos para quienes no se encuentran familiarizados con ellos pero, al mismo tiempo, posibilitan la referencia a cuestiones muy especializadas: de lo contrario llenaríamos páginas y páginas de circunloquios. Sería muy interesante que el profesor se parase a comentar con los alumnos algunas de las palabras que más les llamen la atención, no para introducirlos, ni mucho menos, en una aproximación a la lingüística tan especializada, sino más bien para dar cuenta de la naturaleza y funciones de los tecnicismos, así como para diferenciarlos de otras palabras, pertenecientes a la dimensión más formal y culta de la lengua, que quizá no conozcan tampoco.

Por último, los alumnos llevarán a cabo un ejercicio de análisis textual en el que tendrán que reconocer la estructura expositiva del primer texto y señalar qué idea se desarrolla en cada parte.

Actividad 5: Repaso de contenidos (10 min.)

Se reserva el final de la clase para comenzar una actividad de repaso de lo expuesto anteriormente en la que los alumnos decidirán si determinados textos son de naturaleza expositiva o no y, en caso afirmativo, si pertenecen a la exposición divulgativa o a la científica. Los alumnos deben empezar a reflexionar individualmente y, en la próxima sesión, se pondrán en común sus ideas.

En la práctica, comencé la sesión corrigiendo la actividad de redacción que les mandé el día anterior para casa, que algunos no trajeron, y me aseguré de que lo propuesto para el día siguiente les quedara claro. Las actividades de lectura y comparación de dos textos expositivos les llamaron la atención, especialmente en lo referido al texto expositivo científico, cuyo lenguaje técnico y consecuente hermetismo les sorprendió. Aunque en esta sesión me dio tiempo a llevar a cabo todas las actividades, pero me costó cumplir los tiempos. Comprobé que corregir los deberes me costaba más rato del que creía necesario y que lo

importante no era hacer muchas cosas en cada clase, sino que cada una de ellas quedase clara. Además, mis estudiantes eran inquietos y participativos, me planteaban dudas y me daban pie a hablar con ellos de muchos temas interesantes, pero el tiempo al que tenía que ceñirme me limitó mucho.

3ª Sesión: Ortografía

Esta sesión, concebida en principio como un repaso de los conocimientos adquiridos durante la Educación Primaria, pero teniendo en cuenta la diversidad en este conocimiento por parte de los alumnos, se plantea de manera más teórica dada la necesidad de recordar de forma muy explícita las reglas de uso de la j y la g. No obstante, también se procura plantear junto a la teoría diversos ejercicios prácticos en los que se concrete la teoría.

Actividad 1: Puesta en común (5 min.)

Al principio, se pondrá en común el ejercicio comenzado al final de la clase pasada.

Actividad 2: Dictado (10 min.)

Se presentará a los alumnos un dictado de cinco oraciones que contienen palabras donde se encuentran presentes las reglas ortográficas que se van a estudiar y otras. El objetivo es introducir a los alumnos en esta cuestión y ayudarles a que se hagan conscientes de sus posibles fallos mediante la corrección que tendrá lugar al final de la clase, después de repasar estas reglas ortográficas.

Actividad 3: Las reglas de uso de j y g. (10 min.)

Se informará a los alumnos, a través de los materiales proyectados en la pizarra, de las reglas ortográficas sobre la j y la g, partiendo de la adecuada clasificación de sonidos y grafías correspondientes y poniendo de manifiesto dónde y cómo pueden generarse las confusiones ortográficas (no se producen en todas las apariciones de j o g, sino solo cuando encontramos el sonido fuerte /x/ antes de una e o de una i).

Actividad 4: Uso de g y j (15 min.)

Los alumnos deben decidir si poner una j o una g en una serie de palabras, así como explicar su uso en otras. También se llama su atención sobre el hecho de que muchas veces no hay una regla que nos indique qué grafía emplear (a menos que sepamos latín) y se les propone que procuren escribir adecuadamente una serie de palabras de este tipo. Algunas de estas palabras pueden quedar para trabajar en casa y ponerse en común en la siguiente sesión.

Actividad 5: Corrección del dictado (10 min.)

Las frases dictadas al comienzo de la clase se proyectarán en la pizarra para que los alumnos comprueben su grado de corrección en la escritura con respecto a estas cuestiones tras haber refrescado sus conocimientos. Es conveniente que el profesor, aunque no corrige directamente, se fije bien en los errores más frecuentes y los ponga en común para subsanarlos en la medida de lo posible, así como que tome nota de las dificultades específicas que se presenten (alumnos con fallos concretos y con problemas de escritura o de conocimiento del idioma).

Fue en el desarrollo de esta sesión donde noté especialmente las diferencias curriculares entre mis alumnos del I.E.S. Ramón y Cajal: mientras que para algunos era un repaso, otros no tenían nada claras las reglas de la ortografía. Además, algunos alumnos no eran hablantes nativos de español y tenían más dificultad con los ejercicios, especialmente el dictado.

Por otro lado, a raíz del desarrollo de esta sesión y de las anteriores reflexioné mucho sobre la importancia de los apoyos visuales en el aula. Proyectar textos, esquemas y actividades me ayudó mucho en general, aunque tuve que resolver ciertos problemas técnicos y procurar adaptar los formatos a las diferentes distancias y ángulos de visión de los alumnos. También me fue muy útil la pizarra tradicional, especialmente para dejar anotadas ciertas palabras e ideas y para explicar ejercicios paso a paso.

4ª Sesión: Gramática. El enunciado y la oración.

Actividad 1: Puesta en común (10 min.)

Al comienzo de la clase se pondrán en común los ejercicios de ortografía que se empezaron en la clase anterior y, al hilo de su corrección, se repasarán las reglas ortográficas estudiadas.

Actividad 2: El enunciado y la oración (15 min.)

Mediante las explicaciones del profesor y los materiales que se proyectan en la pizarra, se introduce a los alumnos en el conocimiento del enunciado como unidad de comunicación mínima, insistiendo en su naturaleza de acto de habla real, y se explica su clasificación (oracional o no oracional). Después, se plantea el concepto de oración y se profundiza en su estructura principal, insistiendo en el reconocimiento del sujeto y el predicado con sus núcleos.

Actividad 3: Reconocimiento de enunciados y oraciones (15 min.)

Se propone a los alumnos una serie de ejercicios de reconocimiento de enunciados y de búsqueda de los elementos que integran la estructura de la oración, incidiendo especialmente con la identificación del sujeto por medio de la concordancia con el verbo. Los alumnos pueden trabajar de forma autónoma e individual, pero, ya que esta sesión se plantea como una aproximación a cuestiones de una cierta densidad y solo se ha expuesto de manera teórica, conviene ir trabajando los enunciados y las oraciones mediante la interacción profesor-alumnos.

Así, el profesor puede guiar a los alumnos haciendo las preguntas adecuadas, en el caso de un enunciado, ¿tiene significado completo?, ¿contiene un verbo?; en el de una oración, ¿cuál es el verbo –o los verbos– y cuál es su persona y su número?, ¿si cambiamos su número, qué sustantivo o pronombre (que reconoceremos como sujeto) cambia de número también? No resulta tan importante, por ello, realizar todos los ejemplos propuestos en cada ejercicio como tomar unos cuantos de todos ellos. Algunos pueden reservarse para realizar de manera autónoma al final de la clase y ponerse en común en la sesión siguiente.

Actividad 4: Práctica autónoma (10 min.)

Al final de la clase, los alumnos pueden seguir practicando individualmente estas cuestiones para poner su trabajo en común al inicio de la sesión siguiente.

Cuando apliqué esta sesión diseñada a mi clase de 1º durante las prácticas insistí mucho en la identificación del sujeto de las oraciones porque, de nuevo, el nivel curricular era muy diverso y algunos alumnos tenían problemas para comprender y asimilar estos contenidos, aunque otros sí los conocían. En cualquier caso, y en vista de que toda la clase en general experimentaba dificultades para identificar el sujeto en oraciones como *En el bosque crecen muchas plantas* o *Me gusta el cine*, me centré en afianzar la capacidad para reconocer cualquier sujeto en una oración simple, una destreza básica para los análisis sintácticos a los que los alumnos deberán enfrentarse más adelante.

5ª Sesión: Gramática. El sujeto elíptico, la oración impersonal y las clases de predicado.

Actividad 1: Puesta en común (10 min.)

Al comienzo de la clase se pondrán en común los ejercicios propuestos al final de la sesión anterior y, al hilo de su corrección, se recordará lo aprendido en ella.

Actividad 2: Las oraciones con sujeto elíptico, la oración impersonal, las clases de predicado (verbal y nominal). (15 min.)

El profesor, apoyándose en los materiales proyectados en la pizarra, informará a los alumnos sobre algunas de las características y formas principales de la oración: las oraciones con sujeto elíptico, las oraciones impersonales (que no tienen, a excepción de las eventuales, nada que ver) y la diferencia entre el predicado verbal y el nominal, atendiendo a los elementos que componen el primero (verbo predicativo y complementos) y especialmente el segundo (verbo copulativo y atributo), dadas sus particularidades. No obstante, la mayor o menor profundización en estas cuestiones dependerá siempre del grado de adquisición de lo ya trabajado y cabe ampliar o concretar más los contenidos dadas las necesidades concretas que se presenten. En los criterios de evaluación, el reconocimiento de la oración impersonal y de los predicados nominales y sus características no se contemplan como mínimos indispensables y en general son cuestiones que es conveniente ir introduciendo, pero no si corremos el riesgo de no dejar bien asentadas las ideas principales y provocar confusiones. Así, los ejemplos propuestos para trabajar pueden tomarse más o menos íntegramente, seleccionarse los más adecuados, etc., en función de las necesidades.

Actividad 3: Reconocimiento de diversas oraciones (10 min.)

El profesor guiará a los alumnos, como en la sesión anterior, en el reconocimiento de diversas clases de oraciones a través de sus características distintivas. Algunos ejemplos pueden proponerse como trabajo para casa y como trabajo voluntario para los alumnos que quieran asentar mejor lo aprendido y profundizar en su práctica. En el caso de la aplicación de esta unidad didáctica en el aula para la que está diseñada, integrada por un grupo de 1º de E.S.O. del I.E.S. Ramón y Cajal, queda alguna sesión de repaso antes del examen programado, que comprende cuestiones no trabajadas aquí, por lo que se puede incluir también la puesta en común de este trabajo propuesto en esta actividad.

Actividad 4: Dictado y autocorrección (10 min.)

A fin de repasar lo estudiado en la sesión sobre ortografía (una cuestión que, por otra parte, debe trabajarse constantemente, procurando que los alumnos se expresen siempre correctamente por escrito), el profesor dictará a los alumnos cuatro oraciones con palabras que atienden a varias reglas ortográficas, especialmente la j y la g. Una vez escritas, se dejarán unos minutos para que los alumnos reflexionen sobre su escritura de las palabras que contienen las grafías anteriores y traten de reconocer sus reglas ortográficas, a fin de que se

hagan conscientes y de que reconozcan posibles errores. Luego se proyectarán las oraciones para que ellos mismos puedan comprobar sus aciertos y corregir sus fallos.

En la práctica, con mi clase trabajé especialmente los sujetos elípticos, aunque también hablé, de forma más superficial, de algunas oraciones impersonales y de las clases de predicado (verbal y nominal). Pude avanzar más fácilmente que en la sesión anterior, si bien algunos alumnos seguían presentando dificultades con los sujetos pospuestos. Como otros días, ese advertí la heterogeneidad en el nivel curricular de mis alumnos: mientras que a algunos todos estos contenidos ya les sonaban, otros tenían carencias en sus conocimientos de morfología.

G) Concreción en el aula y atención a la diversidad

Esta unidad didáctica está diseñada para impartirse al comienzo del tercer trimestre a un grupo de 1º de E.S.O. del I.E.S. Ramón y Cajal, que presenta una serie de necesidades y características concretas. Se trata de un grupo heterogéneo, constituido por alumnos con diferentes grados de adquisición de competencias y conocimientos, algunos de los cuales tienen problemas con cuestiones más básicas que las aquí trabajadas o que tienen problemas con el idioma, mientras que otros tienen ya bastante asimilados los conocimientos previos necesarios para introducirse en las cuestiones de las que esta unidad se ocupa. Dada, pues, la necesidad de fijar unos objetivos específicos y centrarnos en asentar lo más importante, no se han desarrollado actividades de mayor profundización en lo expuesto. En concreto, sería interesante poder leer más textos expositivos y profundizar en su análisis, ayudando así a los alumnos a comprender mejor su naturaleza y funcionalidad, así como acercarse a temas de interés general, mejorar su comprensión lectora en general... También quedan propuestos, en la parte de gramática, algunos ejemplos de oraciones para analizar voluntariamente y practicar así las cuestiones propuestas en esta área.

Por otra parte, puede que algunos alumnos tengan dificultades que requieran del planteamiento de actividades de refuerzo, especialmente en las áreas de gramática y ortografía. La mayor o menor práctica de estas cuestiones debe modularse, en cualquier caso, en función de las necesidades concretas exigidas en el contexto de su aplicación.

H) Evaluación

Criterios e indicadores de evaluación

Si bien la evaluación de esta unidad didáctica se llevará a cabo en la práctica mediante un examen que engloba también el tema anterior, ya que esta ha sido la forma de trabajar de mi tutor durante todo el curso, dejo planteados los índices de evaluación a los que debe responder la sección del examen correspondiente a mi parte, partiendo de un criterio fundamental que se recoge en las disposiciones del Currículo aragonés de E.S.O. para este curso:

8. Aplicar los conocimientos sobre la comunicación, la lengua y las normas de uso lingüístico en palabras, enunciados y textos, y usarlos como instrumentos para la comprensión, el análisis, la composición y la revisión progresivamente autónoma de textos adecuados para este curso.

-Identificar y clasificar textos expositivos.

-Identificar y clasificar enunciados.

-Identificar oraciones y su estructura principal (sujeto, presente o elíptico, y predicado).

-Aplicar correctamente las reglas ortográficas de las grafías j y g.

Estos indicadores concretos se presentan como los mínimos evaluables requeridos para alcanzar los objetivos. Fuera quedan algunas cuestiones trabajadas, que cabe incluir en mayor o menor medida en tanto que se apliquen y puedan asentarse en mayor o menor profundidad.

Con respecto a la evaluación de la unidad didáctica, en el anexo presento un cuestionario elaborado para que los alumnos puedan expresar sus impresiones sobre las sesiones de clase, evaluar su propio aprendizaje y, en definitiva, ayudar con sus aportaciones a mejorar los mecanismos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2. Proyecto de innovación. Taller de inmersión literaria: La narración breve.

A) Pertinencia y adecuación del proyecto de innovación

Este proyecto de innovación parte de los contenidos trabajados en el libro de texto de los alumnos de 1ªA de E.S.O. que, como me indicó el profesor, tomé de base para construir mis propios objetivos y actividades. Así, la unidad didáctica correspondiente al *Practicum II*, que en realidad impartí durante el *Practicum III*, como he explicado, está diseñada tomando como referencia los contenidos de gramática y comunicación del libro de texto, mientras que

reservo para el presente proyecto de innovación los contenidos de literatura. A estos incorporo otros que el profesor me indicó que habían quedado sin trabajar en el tema anterior.

Este proyecto de innovación pretende trabajar los siguientes contenidos del Currículo aragonés para 1º de E.S.O.:

Bloque 3. *Educación literaria.*

-Lectura comentada de relatos breves, incluyendo mitos y leyendas de diferentes culturas, reconociendo los elementos del relato literario y su funcionalidad.

-Composición de textos de intención literaria utilizando algunos de los aprendizajes adquiridos en las lecturas comentadas.

-Utilización dirigida de la biblioteca del centro y de bibliotecas virtuales.

Los alumnos han estado estudiando este curso los tipos de textos y especialmente el narrativo, con sus elementos principales y sus lenguajes característicos. Por ello, este proyecto de innovación pretende ir un paso más allá en el conocimiento y la comprensión de los textos narrativos, aproximando a los alumnos a algunos de sus tipos principales (cuento, novela, mito, fábula y leyenda) de una manera más práctica, mediante la lectura, el comentario, la puesta en común, la investigación y, por último, la redacción de textos narrativos de distinta clase, adecuándose a sus características en cada caso. Se pretende que las actividades que se llevan a cabo sirvan para que los alumnos alcancen un conocimiento práctico e integrado en un contexto real de la naturaleza de la narración, las clases más importantes de narración en nuestra tradición cultural y los elementos básicos que la componen. También se espera despertar y/o reforzar el interés por la lectura de narraciones como fuente de placer y de enriquecimiento cultural y personal, si bien este objetivo es muy relativo y resulta difícilmente evaluable.

Aunque en las sesiones de este proyecto se presentarán diversos tipos de texto, se trabajará especialmente sobre narraciones breves, ya que son más fáciles y cómodas de tratar en clase y los alumnos de 1ºA de E.S.O. ya han estado leyendo y comentando una novela este curso. De entre los distintos géneros narrativos breves, creo que el microrrelato puede ser especialmente adecuado para realizar actividades de lectura comentada, análisis, búsqueda de otros ejemplos y creación personal, en primer lugar por su suma brevedad; en segundo lugar, por su actualidad como género narrativo de plena vigencia; en tercer lugar, por la intención de

originalidad e innovación que le es inherente, y que puede sorprender muy positivamente y atraer a los alumnos a la lectura.

B) Objetivos que se pretenden alcanzar

Los objetivos que se pretenden alcanzar en el presente proyecto parten de cuatro objetivos generales fijados por el Currículo aragonés:

9. Comprender y analizar textos literarios utilizando los conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos. Observar en los textos la existencia y el tratamiento de temas recurrentes, así como los diferentes modos en que éstos se manifiestan dependiendo del contexto histórico, social y cultural de la literatura española en general y aragonesa en particular.

Como objetivo específico, se propone comprender y analizar diferentes clases de textos narrativos, detectando sus elementos comunes y características propias.

10. Aproximarse al conocimiento del patrimonio literario, valorarlo como modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos históricos y culturales y como objeto artístico. Distinguir y conocer los principales movimientos literarios en España en general y en Aragón en particular.

Como objetivo específico, se propone aproximarse al conocimiento de los tipos de narración más importantes de nuestra tradición y valorarlos como manifestaciones culturales y artísticas, integrándolos en el conocimiento de nuestra tradición cultural.

12. Producir textos de intención o de observación literaria y valorar la creatividad y la innovación.

Como objetivo específico, se propone producir textos de observación y posteriormente de intención literaria desde el conocimiento de la características propias de cada género.

11. Valorar la lectura como fuente de placer, de aprendizaje, de conocimiento del mundo, de autoconocimiento y de enriquecimiento personal y consolidar hábitos lectores.

Aquí querría señalar que, aunque parte del propósito de leer en clase, comentar, buscar y crear textos narrativos responde precisamente a este objetivo, considero que resulta difícil de alcanzar plenamente y más aún de evaluar. Por ello, cabría considerarlo, más bien, un criterio para el profesor, para que tenga en cuenta si mediante un proyecto de innovación

como este es capaz de despertar en sus alumnos el interés por la lectura o reforzarlo, cuando ya existe, descubriéndoles nuevos textos y posibilidades.

C) Acciones que se llevan a cabo

Este proyecto de innovación se plantea como una inmersión en diversas clases de textos narrativos, por lo que predominan las actividades de lectura, análisis y búsqueda de textos y se incluyen otras que tienen que ver con la creación literaria. No obstante, dado que la programación del curso exige evaluar una serie de contenidos teóricos, y que resulta necesario poner primero en común con los alumnos los conocimientos que tienen acerca de la narración y así repasar, rellenar lagunas..., parte de las dos primeras sesiones incluyen pequeñas explicaciones más teóricas, aunque en su mayor parte cabe plantearlas como un repaso en el que los alumnos van recordando conocimientos que han aprendido en este o en cursos anteriores.

Aunque aquí planteo todas las actividades que componen este proyecto, debido a la falta de tiempo y las exigencias de la programación no he podido llevarlo a cabo en la profundidad que hubiera querido. Así, dejé algunas tareas, por ejemplo, relativas a la búsqueda de textos, para casa y no pude leer en clase todos los textos que habían traído los alumnos por razones de tiempo. Estas actividades quedaron evaluadas, siguiendo las indicaciones del profesor, dentro del porcentaje que corresponde a la realización diaria de los deberes (buscando más la participación que la realización perfecta). También tuve que reducir el tiempo empleado para la actividad de creación de textos, dada la necesidad de repasar algunos contenidos de cara al examen programado, por lo que finalmente propuse a los alumnos que la entregaran, de manera voluntaria, el día del examen, con lo que podían sumar a su nota hasta un punto extra.

En cualquier caso, en cualquier caso, en general los alumnos se interesaron por las actividades, plantearon preguntas e hicieron sus propias aportaciones. Algunos de ellos son aficionados a leer novelas y a muchos les gustan los mitos antiguos, especialmente los grecolatinos, de manera que pusimos muchas cosas en común. Con respecto a la creación literaria, algunos alumnos se mostraban al principio reticentes, pero luego casi todos se atrevieron a escribir sus propias historias; eso sí, con cierta divergencia en la adecuación a los cánones genéricos que estudiamos.

Aunque me quedé contenta con los resultados finales, creo que para obtener unos plenamente satisfactorios en un proyecto como este es necesario contar con mucha

experiencia educativa y tener una gran capacidad de controlar la sesión, interesar a los alumnos, atenderlos adecuadamente y guiar su trabajo autónomo. Estas sesiones, más prácticas y centradas en la lectura y el análisis de textos, me han hecho reflexionar sobre la necesidad de tener en cuenta múltiples factores en el aula, permanecer atenta a las distintas necesidades que van surgiendo y, sobre todo, aprender nuevas estrategias de docencia, trabajo en grupo, etc. para mejorar mis clases y mi capacidad de ayudar a los alumnos a realizar tareas cada vez más complejas.

1ª sesión: La narración y sus características. La novela y el cuento.

–**Introducción a la narración** que sirve de repaso a lo visto en temas anteriores. Lo ideal es que los alumnos vayan poniendo en común, guiados por el profesor, lo que saben sobre la cuestión: qué es una narración, cuáles son sus elementos principales (narrador, personajes, acción, espacio y tiempo) y qué características lingüísticas que se relacionan con ellos (narrador en 1ª o 3ª persona, uso de las formas verbales de pasado perfecto e imperfecto, etc.) y qué tipos de narraciones conocen.

–**El cuento y la novela** como los dos géneros narrativos más importantes en la actualidad. Se habla brevemente sobre las características básicas de cada uno de estos dos géneros narrativos, que se diferencian especialmente en su extensión y complejidad, tratando de conectar los contenidos teóricos que se enuncian con los conocimientos previos de los alumnos, que han leído y comentado las características de una novela este curso (género al que algunos de ellos son aficionados además).

–**Actividades de inmersión en textos narrativos (microrrelatos)**, mediante las que se pretende que los alumnos comprendan sus principales características y elementos constituyentes de una manera práctica y contextualizada en manifestaciones reales. Se intenta que el trabajo de los alumnos se traduzca no en la mera adquisición de unos determinados contenidos teóricos, sino en un aprendizaje significativo, integrado en un contexto real y favorecedor, por tanto, de su autonomía, ya que podrán reconocer las cuestiones que se imparten en clase en los textos narrativos que se vayan encontrando e incluso adquirir una pequeña base para componer los suyos propios. Las actividades se plantean en principio como tareas para trabajar de manera individual en clase y en casa y luego poner en común, si bien sería quizá más provechoso realizarlas en grupo junto con las posteriores actividades de búsqueda y evaluarlas en forma de trabajo grupal. Sin embargo, la previsible falta de tiempo

me lleva a plantearlas directamente de forma más sencilla, aunque esta otra posibilidad siempre queda ahí en caso de que las condiciones lo permitan.

–**Actividades de búsqueda de microrrelatos** mediante las que los alumnos se iniciarán en la búsqueda de información y podrán aplicar lo visto en clase a textos que ellos mismos seleccionen. Para estas actividades es conveniente contar con tiempo para que los alumnos busquen información, guiados por el profesor, en la biblioteca y/o a través de internet.

2ª sesión: Las narraciones tradicionales. Mito, leyenda y fábula.

–**El mito, la leyenda y la fábula** como géneros narrativos de la tradición cultural. Se exponen brevemente las características básicas de cada uno de estos géneros narrativos, tratando de conectar estos contenidos con los conocimientos previos de los alumnos.

–**Actividades de inmersión en textos narrativos (fábulas)**, como se ha hecho en la sesión anterior con algunos microrrelatos. Se pretende que los alumnos aprendan a reconocer los elementos y características de este tipo de narraciones (aplicando así a la práctica los contenidos teóricos) y que recuerden ejemplos propios, integrando así estos aprendizajes en sus conocimientos generales.

–**Actividades de búsqueda de textos (mitos)**, como se ha planteado también en la sesión anterior. El objetivo es, de nuevo, que los alumnos se inicien en la búsqueda de información y apliquen lo visto en clase a textos que ellos mismos seleccionen. Mediante esta actividad y su puesta en común, los alumnos pueden además aproximarse al conocimiento de diversas culturas y aprender sobre elementos y motivos esenciales en nuestra tradición filosófica, artística y cultural en general.

3ª sesión: Taller de creación literaria.

–**Repaso de las características esenciales de los textos narrativos estudiados** al comienzo de la sesión, que quedarán proyectados en forma de esquema como apoyo visual.

–**Actividad de creación literaria** desde el conocimiento de distintos tipos de narraciones y sus características propias. Al alumno se le pide la creación de un texto literario (de breve extensión) que responda a las características que distinguen a alguno de estos géneros narrativos y sea capaz de explicarlas, o, si lo prefiere, que tome como base alguno o algunos de los textos vistos en clase y los modifique para crear su propia narración. Esta actividad es complicada de llevar a cabo porque requiere que los alumnos trabajen de manera

autónoma, adecuadamente supervisados y guiados por el profesor. Lo ideal es hacer una puesta en común de los relatos hacia el final de la sesión.

Todos los materiales y actividades del presente proyecto de innovación se encuentran recogidos en el anexo.

D) Resultados que se pretende obtener

Los resultados que se pretenden obtener provienen de los objetivos diseñados para ello, que tienen que ver con el conocimiento y análisis de diversas clases de textos narrativos, la aproximación al conocimiento de nuestro patrimonio literario, la producción de textos de intención literaria y, en última instancia, la valoración de la lectura como fuente de placer.

No obstante, estos objetivos, así como la manera de diseñar las actividades, pretende introducir al alumno en el conocimiento de los textos narrativos de una manera práctica y contextualizada, esperando así lograr una comprensión de los contenidos que se ofrecen más profunda e integrada en los conocimientos previos del alumno; también, en el mejor de los casos, más atenta e interesada, ya que los contenidos se plantean no solo mediante una serie de enunciados teóricos (desconectados del mundo real), sino a través de la inmersión en textos reales. Será muy positivo, en este sentido, comprobar que los alumnos se interesan por las actividades de búsqueda y creación de textos literarios, lo que nos indicará que estamos consiguiendo nuestros objetivos.

E) Conclusiones finales

Este proyecto de innovación pretende introducir a los alumnos en el conocimiento de diferentes clases de narraciones desde los mismos textos para ayudarles a alcanzar un aprendizaje significativo e integrado en su conocimiento del mundo, ayudarles a que aprendan a trabajar de una manera más autónoma y, en la medida de lo posible, acercarlos a la literatura como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de exploración de nuevos mundos.

Sin embargo, en la práctica no he podido desarrollar muchas cuestiones que planteo teóricamente por la falta de tiempo y la necesidad de insistir en otras cuestiones. En primer lugar, porque he tenido que comenzar bastante tarde la unidad didáctica, como explico en ambas memorias, de manera que me quedaron menos sesiones para plantear este proyecto. En segundo lugar, dado que he tenido que ceñirme a una evaluación ya planificada en esencia, planteada básicamente a través de un examen que evalúa esta unidad y la anterior, impartida

por el profesor, y he tenido que dar más importancia a ciertos aspectos y dejar más de lado otros que habría resultado interesante trabajar más a fondo. Además, tuve que dedicar también cierto tiempo de la sesión previa al examen a repasar algunas cuestiones del tema anterior, por indicación del profesor, para asentar los conocimientos aprendidos.

Estas cuestiones vienen recogidas en más detalle en mi Memoria del *Practicum III*.

4. Reflexión crítica sobre las posibles relaciones entre los dos proyectos seleccionados

Lo cierto es que estos dos proyectos tratan contenidos diferentes entre sí y no se han planteado de forma especialmente conjunta y conectada, pero sí guardan ciertas relaciones que se dan en varios sentidos.

En primer lugar, ambas vienen inspiradas por el contexto educativo en que se desarrollan, especialmente porque tratan de disponerse adecuadamente en función de mis observaciones durante las prácticas y mis impresiones consiguientes sobre las necesidades, capacidades e intereses del grupo de alumnos de 1ºA de E.S.O. al que iban dirigidos. También porque me fijé para ambos en la programación de ese curso, la disposición de los contenidos en sus unidades didácticas y la parte correspondiente del libro de texto en la que mi tutor del I.E.S. Ramón y Cajal me señaló que tomara como referencia para seguir la progresión habitual de la materia y no confundir a los alumnos.

Además, y aunque en el proyecto de innovación dejo más espacio a la práctica conjunta y autónoma, en ambos proyectos trato de dividir las sesiones en actividades teóricas y prácticas, de manera que en cada una de ellas se trabajen verdaderamente, en mayor o menor medida, las cuestiones enunciadas de manera teórica. En este sentido, quizá la parte de la unidad didáctica que se encuentra en mayor relación con el proyecto de innovación es la primera, centrada en la comprensión y el análisis de un texto en diversos niveles (discursivo/léxico), a la que se añade además un ejercicio de reflexión personal y creación. Es en esta parte donde dejo más libertad para el trabajo autónomo de los alumnos, de manera grupal e individual, y en la que doy más pie a la puesta en común de reflexiones personales y al debate. En la parte de gramática también procuro dejar espacio a la práctica conjunta e individual, pero no permito tanta autonomía.

Por último, en ambos proyectos trato de dar protagonismo a la dimensión comunicativa de la lengua, aunque este hecho se desarrolla de manera muy diferente en cada uno de ellos.

En la unidad didáctica esta dimensión comunicativa es precisamente lo que le aporta un sentido conjunto, dado que trato de que en ella queden integrados y, así, asimilados significativamente, los contenidos que tienen que ver con otros ámbitos, como la gramática; en el proyecto de innovación, se trata más bien de un hecho implícito al concepto de literatura y a sus manifestaciones y se trabaja activamente mediante la lectura, comentario y análisis conjunto y la creación de textos.

5. Conclusiones y propuestas de futuro para la enseñanza de la Lengua castellana y Literatura en Secundaria

Mi paso por el Máster en Profesorado de E.S.O. y Bachillerato me ha proporcionado no solo una serie de técnicas y herramientas para adecuar el conocimiento de mi especialidad a lo fijado por el sistema educativo para enseñanzas medias y a las necesidades de los alumnos, que es, por decirlo de alguna manera, el requisito básico que creo que todos le pedíamos a este curso de posgrado. Además, ha ido mucho más allá y ha cambiado y enriquecido profundamente mi concepción de la educación y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para empezar, me ha hecho tomar conciencia en profundidad de la necesidad de poseer conocimientos de múltiples ámbitos y destrezas muy variadas, y no solamente un dominio de la especialidad que se va a impartir, algo que intuitivamente ya sabía pero que no me había parado a considerar detenidamente. A lo largo de mi vida estudiantil he recibido clases de muchos profesores diferentes, cada uno con su estilo docente particular, y como alumna siempre he tenido muy claras dos cuestiones. La primera es que los mejores profesores no tienen por qué ser los que más saben de su materia, sino los que mejor saben comunicarla (por supuesto, también deben dominarla). La segunda es que hay muchas maneras de ser un buen profesor y muchos métodos que pueden ser efectivos, igual que una misma aproximación llevada a cabo por dos profesores con distintas capacidades tendrá un resultado diferente en cada caso.

En general, como alumna siempre he creído que un buen profesor demuestra que domina la materia que está impartiendo y que le interesa, lo que facilita que a los alumnos les pueda parecer atractiva (si al profesor parece no interesarle demasiado, se presenta ya como algo poco interesante, y si directamente no la domina, los alumnos no le toman en serio). Además, debe saber transmitirla a los alumnos, ya sea de una manera más teórica o más interactiva y dinámica, para lo que es importante no solo que les ofrezca contenidos enriquecedores, sino también que se organice y los estructure bien. Y es conveniente que

resulte cercano a los alumnos, que le vean como alguien con quien pueden dialogar y que pretende ayudarlos y está interesado en que aprendan. No obstante, también debe tener autoridad y ser capaz de mantener un clima adecuado en el aula.

Lo que he aprendido en el Máster en Profesorado me ha ayudado a sistematizar y a ampliar considerablemente estas nociones intuitivas, aportándome las herramientas necesarias para desarrollar una buena labor docente desde la comprensión y el desarrollo de destrezas en los elementos que la integran. En este sentido, me gustaría destacar dos cuestiones largamente abordadas y trabajadas en varias asignaturas de este curso que me parecen de importancia capital en el desempeño de la tarea docente:

La primera tiene que ver con el estudio teórico-práctico del diseño curricular en sus diversos niveles de concreción, desde el marco jurídico-administrativo hasta la programación de aula, las unidades didácticas y las adaptaciones curriculares. Cuando nos enfrentamos a la práctica docente concreta y real, ser especialistas en la materia nos puede resultar perfectamente inútil si no nos preocupamos por hacernos conscientes del marco curricular adecuado y desarrollar saberes y destrezas de concreción, organización, planificación y diseño de nuestras clases. Para ello, es necesario conocer, como decía, el marco curricular que define las bases de nuestra actividad docente, en este caso la L.O.E.-L.O.M.C.E., el Currículo aragonés y sus concreciones en cada centro y aula y, de forma complementaria, las diversas aproximaciones, metodologías y materiales que nos puedan resultar adecuadas para llevar a cabo nuestra propia concreción.

A propósito de esta cuestión, el Máster en Profesorado me ha proporcionado, mediante las asignaturas de especialidad constituidas para ello, una gran cantidad de métodos y materiales novedosos que se encuentran fuera del canon tradicional de recursos educativos que se emplean en las aulas de Secundaria (clases muy teóricas, libros de texto similares en esencia, ejercicios basados en la repetición, etc.). En este sentido, me ha resultado muy interesante, en lo relacionado con la didáctica de la literatura, el acercamiento que se ha llevado a cabo a lecturas que muchas veces quedan fuera de lo propuesto como canónico en las aulas (novela juvenil, novela gráfica, cómics, etc.), así como, en general, a nuevas metodologías didácticas más interactivas, participativas y propiciatorias de un aprendizaje construido activamente desde lo que ya se sabe. Además, me ha resultado interesante el acercamiento a numerosos recursos relacionados con el ámbito de las T.I.C., que nos ofrecen una nueva gama de materiales que pueden resultar muy enriquecedores si se integran adecuadamente. En cualquier caso, no debemos olvidar que son medios para contribuir a

nuestros objetivos educativos, de manera que su mera utilización en clase no es una garantía de éxito: pensemos por un instante en el uso indiscriminado y poco reflexivo de las presentaciones en PowerPoint en el ámbito de las reuniones de empresa y las conferencias académicas, un asunto sobre el que, por cierto, leímos y comentamos un artículo de periódico muy interesante (Delclós: 2010) en la asignatura de *Habilidades comunicativas y de interacción para profesores*.

La segunda de estas cuestiones destacables tiene que ver con otro terreno de necesario conocimiento por parte del profesor, que es el de la contextualización de su tarea docente en el marco de la sociedad y de las relaciones humanas, un asunto de múltiples implicaciones que toca muy diversos ámbitos. En general, por una parte requiere del conocimiento y el desarrollo de destrezas acerca de la psicología de los individuos humanos, especialmente en relación a su proceso de maduración y a sus mecanismos de aprendizaje; por otra parte, implica también el conocimiento y el desarrollo de habilidades en relación con la psicología social y los mecanismos de interacción y convivencia entre grupos humanos e individuos, en general y en el ámbito del aula y de la educación.

En este sentido, me gustaría añadir a mi reflexión sobre la necesidad de abordar otros conocimientos y destrezas, además de los relacionados con la especialidad propia para ser un buen docente, la idea de que precisamente son estas otras cualidades las que permiten al profesor ir más allá de la mera transmisión de un currículo académico y educar verdaderamente a sus alumnos, potenciando su formación integral como individuos libres, informados, capaces y críticos. Como ya he señalado en el apartado correspondiente a la asignatura genérica *Interacción y convivencia en el aula*, me interesaron mucho los contenidos sobre tutoría y orientación, y especialmente la lectura y análisis de un artículo (P. Morales Vallejo, 2010) que articula el concepto del profesor-educador, que sobrepasa su función transmisora de la materia mediante el interés y la capacidad de contribuir a la formación integral de sus alumnos, ayudándolos también a crecer y a madurar en ámbitos personales, a desarrollar plenamente sus capacidades e intereses, a tomar conciencia de valores cívicos, etc.

Por otra parte, los periodos de prácticas me han resultado la parte más interesante y enriquecedora para mi formación del Máster en Profesorado porque me han permitido concretar cada vez más lo que he ido aprendiendo en clase en la realidad de las aulas de Secundaria y del ejercicio de la función docente en este contexto. En cada periodo he tenido experiencias diferentes y se me han ofrecido muchas oportunidades para conocer mejor el

funcionamiento y la organización de un centro educativo, así como para asistir a sesiones de clase con diversos grupos de alumnos y profesores, y hacerme una idea más contextualizada y representativa de las múltiples posibilidades de materializar el acto educativo.

Pero sobre todo ha sido el ejercicio de la docencia, por medio de la puesta en práctica de la unidad didáctica y el proyecto de innovación diseñados en el Máster en Profesorado, así como por medio de la intervención, más o menos significativa, en otras sesiones de clase, fuera de la temporalización para estos proyectos o en clases de otros grupos, lo que más he disfrutado y lo que más me ha ayudado, evidentemente, a concretar mis intenciones y objetivos educativos en la realidad de un aula determinada. En este sentido, me gustaría señalar que me han sido de gran utilidad no solamente las cuestiones que he planificado más adecuadamente, sino especialmente aquellas que no me han salido como esperaba, que me han hecho aprender a tener en cuenta muchos aspectos que no había considerado bien y a replantearme mi diseño para adecuarlo lo mejor posible mis alumnos. Y sobre todo, a tener presente durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (y no solo durante el diseño previo y la evaluación final) esta necesidad de adecuarme a los alumnos para ofrecerles un conocimiento interesante a la par que accesible, que puedan ir construyendo a partir de sus saberes previos mediante un aprendizaje significativo.

Por todas estas cuestiones querría señalar que me hubiera gustado poder llevar a cabo unas prácticas más largas, que me hubieran permitido observar en mayor detalle los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evolución de los grupos de clase que conocí, así como desarrollar una programación más extensa y dar más sesiones de clase para seguir desarrollando mis capacidades docentes, explorando posibilidades, aprendiendo de mis aciertos y errores y, en definitiva, enriqueciendo enormemente mi formación. En cualquier caso, comprendo que este asunto tiene que ver en parte con cuestiones administrativas ajenas a criterios exclusivamente didáctico-académicos, como también de los profesores de instituto que se presten a ello, del tiempo y recursos disponibles y de muchas otras cuestiones ajenas, como decía, a lo propiamente académico.

6. Bibliografía

- BECKER, G. (1964). *Human Capital*. New York: Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research.
- BERNAL, J.L. (Coord.), CANO, J. y LORENZO, J. (2014). *Organización de los centros educativos*. Zaragoza: Mira.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1981). *La institución escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- CERDÁN, L. (1998). «La semiótica aplicada al discurso de clase». En A. Mendoza Fillola (ed.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (págs. 239-253), Barcelona: Universidad de Barcelona, I.C.E.
- CHOMSKY, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge MA. The MIT Press.
- COLLINS, R. (1989). *La sociedad credencialista*. Madrid: Akal.
- DELCLÓS, T. (2010), 20 de octubre, «¿PowerPoint nos hace estúpidos?» recuperado de http://elpais.com/diario/2010/10/20/radiotv/1287525602_850215.html el 1 de junio de 2015.
- HARRIS, M. (1990). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza.
- HAUSER, M. D., CHOMSKY, N. y FITCH W. T. (2002). «The Faculty of Language: What is it, who has it, and how it evolved?». *Science*, 298, 1569-1579.
- MORALES VALLEJO, P. (2010). «El profesor-educador», Madrid: Universidad Pontificia Comillas, disponible en <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Evaluacionformativa.pdf>
- PENNAC, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- SCHULTZ, T. W. (1960). «Capital formation by education». *The journal of political economy*, Vol. 68, No. 6 (dic., 1960), págs. 571-583.