



Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas

Especialidad: Lengua Castellana y Literatura

Modalidad A

Trabajo Fin de Máster

La reflexión lingüística en el aula: una propuesta
para la mejora de la competencia comunicativa a
través de la escritura cooperativa y el lenguaje
iconoverbal

Linguistic reflection in the classroom: a proposal
for the improvement of communicative
competence through cooperative writing and
iconic language

Autora

Elena Sheila Calonge Bueno

Directora

Dra. M^a José Galé Moyano

ÍNDICE

1. Introducción y competencias desarrolladas	4
1.1. Competencias docentes desarrolladas	5
1.2. Marco teórico de las asignaturas cursadas y competencias adquiridas	6
1.2.1. Bloque común	6
1.2.1.1. <i>Interacción y convivencia en el aula</i>	6
1.2.1.2. <i>Contexto de la actividad docente</i>	8
1.2.1.3. <i>Procesos de Enseñanza-Aprendizaje</i>	9
1.2.2. Bloque de especialidad	10
1.2.2.1. <i>Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura</i>	10
1.2.2.2. <i>Contenidos disciplinares de Literatura</i>	10
1.2.2.3. <i>Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura</i>	11
1.2.2.4. <i>Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura</i>	13
1.2.2.5. <i>Evaluación e Innovación docente e investigación educativa</i>	15
1.2.3. Bloque de optativas	16
1.2.3.1. <i>Educación emocional en el profesorado</i>	16
1.2.3.2. <i>Español como lengua de aprendizaje de alumno inmigrante</i>	16
1.2.4. Practicum	18
1.2.4.1. <i>Practicum I</i>	18
1.2.4.2. <i>Practicum II</i>	20
1.2.4.3. <i>Practicum III</i>	21
2. Justificación de la selección de los proyectos	22
2.1. Unidad didáctica: “50 cosas sobre mí. Y sobre <i>ti, esa, aquel, unos, algunas...</i>”	22
2.1.1. Justificación	23
2.1.2. Objetivos	24
2.1.3. Contenidos	24
2.1.4. Competencias clave	25
2.1.5. Principios metodológicos	26
2.1.6. Temporalización: actividades y sesiones	28
2.1.7. Materiales y recursos	33
2.1.8. Atención a la diversidad	34
2.1.9. Evaluación	34
2.1.9.1. <i>Evaluación de la unidad didáctica y de la actividad docente</i>	35
2.1.10. Tabla de relaciones	35
2.1.11. Reflexión crítica sobre la puesta en práctica de la unidad didáctica	39

2.2. Proyecto de innovación: <i>El Diccionario Visual de la Real Academia de Flexible.</i>	41
2.2.1. Justificación de la propuesta y contextualización	42
2.2.2. Estado de la cuestión	43
2.2.3. Objetivos y contenidos	47
2.2.4. Metodología y recursos	48
2.2.5. Actividades y fases de desarrollo	49
2.2.6. Evaluación	50
2.2.7. Análisis de los resultados	50
2.2.8. Reflexión crítica sobre la puesta en práctica del proyecto	52
3. Reflexión crítica sobre las relaciones existentes entre la unidad didáctica y el proyecto de innovación docente	53
4. Conclusiones y propuestas de futuro en el área de Lengua castellana y Literatura	54
5. Bibliografía	58
5.1. Referencias bibliográficas	58
5.2. Referencias digitales	59
5.3. Referencias normativas	61

1. Introducción y competencias desarrolladas

“Los hombres no se hacen en el silencio,
sino en la palabra, en el trabajo,
en la acción, en la reflexión”

Paulo Freire

Antes de comenzar la exposición de mi trabajo, creo que es necesario aportar algunos datos sobre *la que aquí escribe*. Debo decir que yo formo parte de ese grupo de personas que nunca tuvo claro *qué quería ser de mayor*, que siempre esperó angustiada a que la bombilla mágica de la vocación se iluminase antes de llegar a Selectividad. Esto nunca ocurrió, así que para cuando llegó el momento solo tenía claras tres cosas: me gustaba leer, aprender idiomas y desentrañar los entresijos de la gramática y la sintaxis. Por ello, decidí probar suerte en una carrera filológica y considero que acerté con mi elección.

Cuando terminé mis estudios de Filología Hispánica (2013) en la Universidad de Sevilla, decidí optar por el camino de la docencia, dado que siempre me había gustado y era para mí una opción laboral interesante. En ese momento, me encontré con dos opciones: por una parte, realizar un máster de enseñanza de español como lengua extranjera o, por otra, el máster de profesorado de enseñanza secundaria. Dada mi reciente experiencia y estancia en el extranjero, decidí explorar el campo de la enseñanza de español mediante la realización del *Máster de Enseñanza de Español como segunda lengua y otras Lenguas modernas: español y alemán (MASELE)* de la Universidad de Sevilla. Este fue mi primer acercamiento y experiencia como profesora dentro de un aula, y gracias a la cual decidí que la docencia podía ser una elección acertada para mí. A partir de ese momento y hasta la actualidad me he ido formando en la docencia de idiomas, enseñanza no formal y, finalmente con este máster, en la enseñanza de lengua y literatura para secundaria y Bachillerato. Es interesante darse cuenta de cómo todas estas tienen nexos de unión entre ellas, pero también descubrir que manejan enfoques y buscan fines muy diferentes entre sí: destinatarios (edad, contexto, nivel socioeconómico), finalidades (laboral, formativa), procesos, metodologías, etc.

En el caso de este máster, me ha ayudado sobre todo a conocer y profundizar en las cuestiones relacionadas con lo educativo en las etapas de secundaria y Bachillerato, así como en la didáctica propia de la lengua y la literatura, complementando de esta manera mi formación filológica anterior por medio de una formación pedagógica fundamental para el ejercicio docente. Una de las implicaciones personales más interesantes que ha conllevado este máster ha sido la reformulación del concepto de enseñanza de esta materia

que yo tenía hasta entonces. Hoy en día tengo una concepción diferente de en qué consiste el desarrollo de la competencia lingüística en el aula de secundaria -conectado con el enfoque comunicativo que ya conocía de la enseñanza de español como L2- y de distintas estrategias para desarrollarla a cabo. Asimismo, me ha permitido adquirir las competencias en diseño, planificación y evaluación de proyectos mediante la implementación de estos en situaciones reales, integrando estos conocimientos con mi bagaje filológico. En este sentido, esta experiencia ha supuesto un antes y un después en mi formación docente, así como en un plano más personal, puesto que me ha obligado a ponerme a prueba ante situaciones con las que no estaba familiarizada (liderazgo de grupos, evaluación, planificación y temporalización).

En los siguientes apartados presento un resumen reflexivo de las competencias generales del máster y de todos aquellos aprendizajes que he ido adquiriendo en cada una de las asignaturas que conforman esta cualificación. En una segunda parte del trabajo, se exponen los dos proyectos realizados, así como el análisis de su puesta en práctica, que constituyen el colofón de la formación recibida a lo largo de estos nueve meses de curso. Para terminar, presentaré unas conclusiones y valoraciones finales de mi experiencia y de algunas propuestas de futuro, a modo de reflexión final.

1.1. Competencias docentes desarrolladas

Atendiendo a lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el Real Decreto 1393/2007, el Real Decreto 1834/2008, y en la Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre, las tres competencias fundamentales que articulan este máster:

Saber: por la cual los futuros profesores nos debemos formar en otros conocimientos no relacionados directamente con nuestra especialidad y que afectan igualmente a nuestra labor en el aula, tales como el currículo, el desarrollo de competencias en el alumnado, los procedimientos de gestión y organización de grupos, la evaluación o las diferentes metodologías de las que nos podemos servir en nuestro desempeño docente.

Saber ser/saber estar: la responsabilidad asociada al trabajo del profesorado de educación secundaria no se circumscribe únicamente a la impartición de la materia de la que es especialista, sino que de él se espera mucho más. No solo debe ayudar a los estudiantes a que consigan adquirir competencias y conocimientos u orientarlos académicamente, sino que el docente forma parte de una comunidad educativa que se responsabiliza en su conjunto de la educación académica, cívica, social, personal y en

valores de todos aquellos individuos que conformarán la sociedad adulta en unos pocos años. Para conseguir afrontar todos estos retos relacionados con lo emocional, las habilidades sociales y lo afectivo, y conseguir a su vez ser modelo de conducta para nuestro alumnado, debemos formarnos en diferentes disciplinas (psicología, educación emocional, resolución de conflictos).

Saber hacer: la puesta en práctica de todas las competencias aprendidas en el máster es el eje esencial del mismo. Como docentes deberemos saber aplicar todo lo aprendido, integrando los conocimientos con la propia actuación pedagógica, esto es, saber utilizar esas herramientas adquiridas y articular todos esos conocimientos de forma coherente en la práctica.

1.2. Marco teórico de las asignaturas cursadas y competencias adquiridas

En este apartado pretendo resumir y reflexionar brevemente acerca de las diferentes asignaturas cursadas a lo largo del máster, destacando aquellos aprendizajes adquiridos en cada una de ellas y que considero más relevantes para mi formación.

1.2.1. Bloque común

1.2.1.1. *Interacción y convivencia en el aula*

Comienzo mi reflexión general sobre las materias del bloque común con esta asignatura, desarrollada a lo largo del primer semestre y dividida en dos disciplinas, por una parte, aquella dedicada a la *Psicología evolutiva* y, por otra, la *Psicología social*. La primera de ellas nos permitió sumergirnos en aspectos generales del desarrollo del individuo, a través de diferentes teorías evolutivas y de cuestiones que conectan directamente con nosotros mismos y nos permiten adquirir una comprensión mayor y más profunda de aquellos con los que vamos a trabajar estrechamente en nuestro día a día, esto es, nuestro alumnado. Sin duda, considero que es primordial ofrecer al futuro profesorado una visión global y conocimientos claros acerca del desarrollo de la personalidad y la evolución psicoafectiva, psicosocial y moral del adolescente. La profundización en conceptos tales como los estadios del desarrollo de Piaget, el proceso de creación de la identidad propia, las etapas del desarrollo moral de Kohlberg y, especialmente, la lectura de los textos de Berger (2007) fueron fundamentales para conectar con el pensamiento de los estudiantes durante mis prácticas docentes, así como alcanzar una mayor comprensión de sus circunstancias desde una visión globalizadora de aquellos como individuos. Asimismo, a partir del estudio de casos planificamos

estrategias docentes para abordar algunos de los posibles problemas que pueden desarrollarse en la adolescencia, desde conflictos en el aula -acoso escolar, homofobia, violencia de género-, hasta trastornos o alteraciones psíquicas.

En el bloque II profundizamos en la acción tutorial, una de las facetas más importantes y complejas que deberemos desarrollar en el futuro. Esto es así porque el tutor o tutora no solo se convierte en guía del estudiante en particular sino que tiene además una labor de intermediario entre el centro y las familias. Esta asignatura nos ha ayudado desarrollar distintas estrategias metodológicas y a ser conscientes de las habilidades psicosociales necesarias al respecto para nuestra futura actuación en los centros.

La materia de *Psicología social*, por su parte, nos brindó la posibilidad de estudiar las interrelaciones que se producen entre los distintos individuos dentro de una colectividad, así como el funcionamiento, los modelos, la estructura y las diferentes fases de creación y consolidación de un grupo-aula. Con la lectura de autores como G. Echeita, J. C. Torrego o P. Pujolàs vimos que la diversidad y la interdependencia son conceptos elementales para comprender las sociedades de nuestro siglo, para las cuales debemos preparar a nuestros estudiantes. En este sentido, el aprendizaje cooperativo adquiere un papel esencial, pues va más allá de una alternativa metodológica y se convierte, como señala J. C. Torrego (2012, p. 15), en “un espacio con capacidad para articular las actitudes y los valores propios de una sociedad democrática que quiere reconocer y respetar la diversidad humana”. Por ello, considero de enorme relevancia lo tratado en esta asignatura con respecto al trabajo cooperativo, especialmente en lo referente a técnicas de grupo (Pallarés, 2007), atendiendo a la idea de que en las aulas la construcción del conocimiento es colectiva y repercute en último término en el aprendizaje particular de cada uno de los miembros. Una de nuestras principales funciones es la de guiar al grupo, pero eso trae consigo la responsabilidad de liderarlo. Para ello, el liderazgo participativo es una de las mejores opciones para involucrar y fomentar la implicación del alumnado en el aula y en su propio aprendizaje.

Particularmente enriquecedor fue, finalmente, plasmar lo aprendido en un trabajo dedicado a la diversidad afectivo-sexual, mediante una propuesta de actuación individual ante un caso de transfobia y otra de actuación a nivel grupal dedicada a la concienciación sobre la orientación sexual y la identidad de género.

1.2.1.2. *Contexto de la actividad docente*

Esta asignatura se divide en dos materias diferentes, una dedicada a los aspectos legislativos y al análisis de los documentos propios de los centros educativos, y otra que presenta una visión panorámica del contexto social en el que se inscribe el fenómeno educativo. La primera nos proporcionó las herramientas necesarias para manejarnos con mayor facilidad en los centros de prácticas y entender su organización y funcionamiento desde una perspectiva mucho más profunda y precisa. Nos brindó un conocimiento fundamental sobre la nomenclatura institucional, acerca de los documentos y órganos que rigen los centros educativos, los programas autonómicos y estatales, organigramas y cauces de participación de los centros, así como acerca de las diferentes redes existentes. Las clases estuvieron destinadas a la realización de un recorrido histórico descriptivo y analítico de las de las distintas leyes educativas de nuestro país y de las repercusiones sociales de cada una de ellas, desentrañando poco a poco las directrices que marcan aquellos documentos y viendo cómo después se ven reflejados en textos concretos, como el Proyecto Educativo de Centro (P.E.C), el Plan de Acción Tutorial (P.A.T) o el Plan de Convivencia (P.C.). Considero que ese primer recorrido histórico fue esencial para comprender desde otro punto de vista el ámbito en el que nos movemos y entender mejor su funcionamiento en la actualidad.

La segunda materia se centró en los aspectos sociológicos de la enseñanza y en los cambios que esta producía en la sociedad. Reflexionamos, entre otros asuntos, acerca de cuáles son los problemas sociales que afronta la escuela de hoy en día y cuál es la responsabilidad y papel de los educadores al respecto. A través del estudio de diversas teorías -como teoría de los códigos de Bernstein-, nos planteamos cuál es la función de la educación ante las desigualdades -de género, clase o etnia-, determinando finalmente a la escuela y al profesorado como agentes transformadores, cuya función principal debe ser la de romper con la brecha existente entre los diversos colectivos en busca de un espacio democrático, participativo y de igualdad de oportunidades. Esto nos obliga a tomar una posición crítica ante nuestra tarea, aceptando nuestra responsabilidad ante las ideologías y tendencias globales con el fin de evitar la perpetuación de las desigualdades y contribuir a una sociedad más justa y equitativa.

En definitiva, como afirma H. Giroux (1990, p. 175): “si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos”.

1.2.1.3. *Procesos de Enseñanza-Aprendizaje*

Las dos partes que articulan estos procesos serían una inicial de carácter más breve dedicada al conocimiento y aplicación de las herramientas y Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.) en el aula, y una segunda parte, mucho más extensa que la anterior, en la que profundizamos en los distintos elementos que configuran el clima del aula. Si bien es cierto que muchas de aquellas ya me eran familiares, gracias a esta asignatura las redescubrí en su enfoque y finalidad pedagógica -presentación de la información, colaboración, comunicación, gestión del aula-, pudiendo utilizarlas incluso para una labor de investigación y evaluación docente (formularios y encuestas en línea). Por otra parte, estas sesiones me hicieron plantearme la influencia, tanto positiva como negativa, de las T.I.C. sobre el alumnado y su aprendizaje, y la necesidad de usarlas con medida y previa reflexión al respecto de su rentabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la segunda parte, indagamos en los procesos que intervienen no solo en el aprendizaje sino también a lo largo del proceso de enseñanza. Revisamos conceptos tales como el de motivación, clima del aula o inteligencias múltiples, así como las diferentes teorías sobre el aprendizaje que se han ido planteando a lo largo de la historia de la educación, temas que resulta clave conocer y tener en cuenta a la hora de llevar a cabo nuestra labor docente. Fue revelador el análisis de las diferentes dimensiones del clima del aula, porque me permitió comprender mejor todos aquellos aspectos -algunos más transparentes que otros- que se activan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que debemos tener en cuenta los docentes, desde la estructuración del espacio físico hasta el propio bagaje cognitivo de los participantes, conceptos que pude poner en relación también con el de currículo oculto y pedagogías invisibles.

Especialmente relevante para mi posterior puesta en práctica en el aula fue el conocimiento de distintos métodos de evaluación formativa, mediante el uso de instrumentos tales como el *one minute paper* o el *reaction paper*, así como la reflexión llevada a cabo sobre las distintas inteligencias propuestas por Gardner y los estilos de aprendizaje. Asimismo, también me resultó muy esclarecedor y me permitió comprender mejor la realidad de los centros el tiempo dedicado a la atención a la diversidad, pues no solo vimos una panorámica general sobre los programas y leyes al respecto sino que también trabajamos con algunos principios metodológicos para atender a este alumnado: tipos de talleres, aprendizaje servicio, aprendizaje basado en problemas, entre otros.

1.2.2. Bloque de especialidad

1.2.2.1. Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura

Dada la vinculación de este bloque con la vida de los centros, se pueden integrar en él conocimientos adquiridos en el resto de materias. En nuestros diseños y planificaciones debemos aunar todo lo aprendido y aplicarlo a una situación real en el aula de *Lengua castellana y Literatura*. Esta asignatura en particular constituyó nuestro primer acercamiento al concepto de currículo educativo, así como al trabajo con el currículo propio de nuestra especialidad y gracias a la cual comprendimos qué era y qué informaciones nos aportaba este documento. Asimismo, revisamos algunos otros aspectos relacionados con la didáctica -la exposición didáctica, el dictado- y analizamos libros de texto, comprobando si se ajustaban a las necesidades del alumnado y si utilizaban metodologías que fomentasen todas las destrezas.

Un aspecto fundamental fue la delimitación del concepto de currículo escolar con el fin de situar los distintos tipos de currículo que existen. Esto supone establecer el marco en el que se insertarán los aspectos desarrollados en el resto de asignaturas propias de la materia a impartir desde nuestra especialidad. El análisis de los distintos niveles de concreción del currículo me facilitó en gran medida la comprensión de las diferentes competencias de cada uno de los participantes de la organización educativa, desde aquellas propias del Estado y las instituciones hasta las que nos competen a los docentes en un nivel de concreción mayor: las programaciones y las unidades didácticas. En este sentido, el ejercicio que llevamos a cabo en la asignatura consistió en la valoración de una programación didáctica en profundidad, partiendo de los conocimientos curriculares que ya poseíamos y analizando si esta se ajustaba a lo que debía ser una programación. Considero fundamental al respecto la idea de que “programar es proyectar lo que se piensa hacer, es decir, se opone a improvisar” (Pino Juste y Cantón Mayo, p. 102), lo que debe convertir a la programación en un instrumento de trabajo -planificación, desarrollo y evaluación- en el aula. Esa combinación de planificación y flexibilidad guiaría en lo que sigue mi aproximación al aula.

1.2.2.2. Contenidos disciplinares de Literatura

Esta asignatura entraña directamente con la formación que muchos de nosotros tenemos en Filología, en concreto, en aspectos relacionados con la Literatura, desde aquellos que pertenecen al estudio histórico y diacrónico hasta aquellos más propios de la *Teoría de la Literatura*. A lo largo de las sesiones revisamos diferentes temáticas, tales

como la problemática de la delimitación del concepto de Literatura, de canon, la definición de los conceptos básicos de esta disciplina y valoramos los criterios de organización de las etapas de la Historia de la Literatura, todo ello siempre teniendo en cuenta el ámbito educativo en el que se enmarca nuestro cometido. Hemos tenido que hacer un continuo trabajo de selección y síntesis de los contenidos más importantes para el conocimiento de la literatura, tanto en sus dimensiones sincrónicas como diacrónicas.

A pesar de que puede resultar difícil realizar una selección que no termine convirtiéndose en una simplificación de los contenidos, esta asignatura me ha proporcionado las herramientas para seleccionar, priorizar y dar una orientación adecuada a los contenidos de Literatura española que abarca el currículo aragonés, a partir del manejo de distintas fuentes y referencias fundamentales.

Como colofón pudimos realizar en el aula un proceso de coevaluación formativa al hilo de las exposiciones de distintos trabajos.

1.2.2.3. Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura

En esta materia se sentaron las primeras bases de algunos conocimientos que se afianzaron en adelante. Tratamos aspectos específicos de la enseñanza de la oralidad, la producción y la comprensión escritas, la literatura y la gramática, en el contexto de la complejidad que caracteriza las sociedades contemporáneas y la vinculación de los aspectos que se encuentran en el fenómeno educativo tanto de un modo explícito como implícito, visible e invisible. Así, revisamos por medio de diferentes lecturas como las de Antonio Monclús o María Acaso conceptos tales como el de *currículum* oculto o pedagogías invisibles. Relacionado con ese último concepto, una de las nociones más interesantes de esta asignatura ha sido que la configuración del espacio configura a su vez el pensamiento, algo que me hizo decantarme en mis sesiones del *Practicum II* y *III* por romper con la distribución tradicional del aula en busca de una que promoviese más la comunicación, cooperación y equidad entre todos los miembros. Asimismo, con la lectura de autores como D. Cassany, López Valero o Ruiz Bikandi indagamos en la aplicación del enfoque comunicativo en el aula de Lengua y la importancia del factor social en el aprendizaje y desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

En relación con el tratamiento de la oralidad en el aula, la habilidad comunicativa que durante años se ha relegado a segundo plano, considero que su desarrollo debe ser

imprescindible en tanto que eje de la comunicación interpersonal. El centro escolar debe ser un lugar que favorezca la creación de condiciones necesarias para que se dé la participación a través de la palabra, un espacio en el que mediante la práctica se avance en la capacidad de producir discursos formales y espontáneos adecuados, claros y correctos. Pero para conseguir que todo ello se produzca debemos tener en cuenta, como indica M. D. Abascal (Ruiz Bikandi, 2011, p. 89), “el fuerte vínculo del discurso oral con la persona que lo pronuncia, lo que da lugar a puntos de partida muy distintos de los estudiantes de un mismo grupo”, especialmente en la valoración de los modos lingüísticos y en la corrección de errores. Es fundamental que tomemos conciencia del hecho de que nosotros como docentes somos referentes lingüísticos para el alumnado y que nuestra propia actuación comunicativa se convierte en modelo. Debemos, por ello, ser consecuentes con esta responsabilidad y evaluar nuestro propio discurso.

En cuanto a la comprensión lectora, considero fundamental que los docentes tengamos en cuenta que la comprensión de un texto no es un proceso lineal, sino interactivo y que parte de los conocimientos previos que tiene el lector. Como señala Bruner (1957) la mente humana es “una máquina de inferencias”, porque activa conocimiento almacenado y lo utiliza para interpretar el *input* o información entrante a través, como dice Escudero (2010), de complejas relaciones abstractas no provenientes de los estímulos. Como señala esta autora (2010, p. 4), siguiendo a de Vega:

Se asume que la comprensión es un proceso de alto nivel, que requiere de la intervención de todos los sistemas atencionales y de memoria, de los procesos de codificación y percepción, de pensamiento y de lenguaje, así como un sinfín de operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos y en sutiles factores contextuales.

El conocimiento del mundo que tenga el alumnado será clave para la comprensión de los textos, pues a partir de él creará las inferencias para interpretar la información. Por ello, crear espacios de conocimiento comunes sería una de las tareas de aula indispensables para afrontar el desajuste que puede darse entre los conocimientos del alumnado y el texto.

En cuanto al trabajo con lo curricular, esta asignatura complementa a la de *Diseño*, planteando la estructura de la unidad didáctica y la articulación entre sus distintos elementos. Aspectos a tener en cuenta con posterioridad en la asignatura de *Diseño* *organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura*.

1.2.2.4. Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura

Esta asignatura entra de lleno en los contenidos propios de la especialidad y en su marco planificamos, diseñamos y desarrollamos la unidad didáctica que impartimos en el centro de prácticas y en la que de alguna forma aunamos todos los conocimientos aprendidos en las otras asignaturas. Las sesiones se dividieron entre la parte dedicada a la gramática y aspectos puramente lingüísticos, por una parte, y por otra la dedicada a la Literatura. En cuanto a la primera, esta conjugó perfectamente las clases teóricas y las prácticas de manera que en las últimas desarrollábamos en pequeños grupos propuestas a partir de los conceptos y pautas vistas el día anterior en el aula que poníamos en común en los últimos minutos. Considero fundamental que como docentes conozcamos en profundidad la materia y que, quizás más importante, sepamos hacerla llegar a nuestros estudiantes por medio de una planificación y elección o adaptación de materiales adecuadas, así como atender a los medios que más motiven al alumnado a la hora de presentar la gramática, apoyándonos para ello en las nuevas tecnologías. Creo que para alcanzar esa capacidad y criterio es necesario y fundamental un análisis continuo de nuestra praxis y de la situación que tenemos en cada una de las aulas.

Por medio de la lectura de distintos artículos y autores como Cassany, Briz o Zayas y la revisión de la práctica docente en los distintos niveles lingüísticos, ya sea el trabajo con los textos, la oralidad o la escritura, alcanzamos un bagaje teórico que posteriormente nos serviría para aplicarlo en nuestras unidades y en los trabajos y propuestas de grupo. En cuanto a la gramática, eje casi fundamental de la enseñanza tradicional de la Lengua en la escuela, hoy en día debemos plantearnos realmente cuál es su tratamiento didáctico adecuado y centrarnos en que, como señala L. M. Larringán, “el objetivo último de la enseñanza gramatical debe ser el desarrollo de la competencia hablante” (Ruiz Bikandi, 2011, p. 193). Es decir, la gramática debería ser un medio para mejorar mediante la reflexión la actuación comunicativa y no un fin en sí misma. Para ello debemos plantearnos cuáles son las condiciones más favorables para la comprensión de los mecanismos lingüísticos. Creo que debemos partir de un análisis textual global, que permita ver los fenómenos lingüísticos dentro de un contexto real de uso, dejando de lado los marcos oracionales descontextualizados a los que ha tendido durante años la educación gramatical.

Finalmente, considero de gran interés la lectura del artículo “Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas” de I. Escudero (2010) -que decidí reseñar para la asignatura-, pues nos permite acercarnos al estudio del proceso global de comprensión, así como de la construcción que el lector hace del significado de un texto en particular. Conocer este proceso resulta especialmente significativo a la hora de plantearnos qué variables y circunstancias debemos tener en cuenta a la hora de trabajar la comprensión lectora en el aula y por medio de qué estrategias podemos llevarlo a cabo.

Por su parte, la materia dedicada a la Literatura nos brindó experiencias muy diferentes y enriquecedoras -visitas de docentes, una mesa redonda sobre literatura juvenil, sesiones de innovación- para enfrentarnos a la realidad del aula. Por medio de la revisión de autores como T. Colomer o D. Pennac reflexionamos acerca de la educación literaria hoy en día frente a la concepción tradicional, sobre si se debe o no obligar a leer -o propiciar situaciones que fomenten el hábito lector- y acerca de los criterios de selección de las lecturas juveniles. La educación literaria debe basarse, según T. Colomer (1990) en el conocimiento del proceso lector en el que juega un papel fundamental el desarrollo cognitivo, algo con lo que el profesorado debe estar familiarizado para poder orientar correctamente al alumnado en el desarrollo de la comprensión lectora. Debemos programar la enseñanza literaria considerándola como una actividad interactiva, en la que los lectores son sujetos activos que reconstruyen el significado del texto, que necesita de una serie de procesamientos de la información que van de la mente del lector al texto. Para Colomer (1990) enseñar a leer significa ayudar a los niños y niñas a adquirir las habilidades interpretativas necesarias para la comprensión de los textos.

Como señala Víctor Moreno (2005, p. 155), “la mejor animación a la lectura que se puede hacer en el aula es desarrollar la competencia lectora del alumnado”, de tal manera que cuando quiera leer lo haga sin grandes dificultades. Al respecto de esto me surgió la pregunta: ¿hacer exámenes en los que ni tan siquiera te piden que valores la lectura es hacer lectores competentes? Como señala este autor, la mayoría de las preguntas que aparecen en las lecturas obligatorias no desarrollan habilidades cognitivas complejas, puesto que leer es ir más allá de memorizar e interpretar. Por ello, en el trabajo que realizamos en esta parte de la asignatura pudimos proponer diversas maneras de evaluar ese proceso mucho más interactivas y motivadoras que el examen tradicional, en concreto, mediante el enfoque que se plantea en *Dime*, de Aidan Chambers.

Esta materia nos proporcionó lecturas esenciales, en las que he podido profundizar - *Dime*, de Aidan Chambers y *Konrad, o el niño que salió de una lata de conservas*, de Christine Nöstlinger-, así como otras que para mí han supuesto un descubrimiento, como los *Cuentos de agua*, de Jarnés. En definitiva, considero que nos abrió la puerta a textos fundamentales que debemos conocer, desde las compilaciones de los hermanos Grimm o de Perrault, hasta los textos de autores como Pennac, Rodari, Rodríguez Almodóvar, Propp, Bettelheim o Colomer.

1.2.2.5. *Evaluación e Innovación docente e investigación educativa*

El objetivo principal de esta asignatura fue la de acercarnos a otra cara del prisma docente: su función como investigador activo y reflexivo sobre la educación, la especialidad y su labor educativa. El acercamiento al análisis y descubrimiento de diferentes propuestas de innovación y evaluación docente se llevó a cabo por medio de la lectura de una selección de artículos de diferentes revistas científicas de educación - *OCNOS, Revista Didáctica. Lengua y Literatura-* que nos dieron una idea de en qué consistía este papel del educador.

Algo que considero esencial de ello es que esta investigación activa -y autocrítica- debe brotar de los problemas y dificultades con las que nos encontramos a diario y en su análisis debemos tratar de apoyarla sobre el paradigma científico, de tal manera que a partir de nuestros análisis podamos extraer resultados objetivos, que se puedan sistematizar y extrapolar a otras situaciones. Así, esta progresión desde el planteamiento del problema inicial hasta las conclusiones finales fueron aplicadas en los correspondientes proyectos de innovación en los centros de prácticas, que en mi caso particular dio lugar al "Diccionario visual de la Real Academia de Flexible" que en adelante retomaré.

En definitiva, determinamos que no solo la investigación educativa forma parte de la labor docente sino también la actitud evaluadora, consistente en la llegada a diferentes conclusiones sobre el propio ejercicio de la docencia. La evaluación comprendida, por tanto, como una herramienta de análisis de las debilidades y de búsqueda de posibles mejoras e innovaciones en diversos planos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y no como un proceso puntual que solo afecta al desempeño del alumnado. La actualización científica de la materia y de la propia metodología debe ser, sin duda, una prioridad para todo docente.

1.2.3. Bloque de optativas

1.2.3.1. Educación emocional en el profesorado

La asignatura optativa que seleccioné en el primer semestre fue *Educación emocional en el profesorado*. Mi elección se debió a que consideraba que podía enseñarnos a los futuros docentes ciertas técnicas sobre el control emocional en el aula, dados los retos a los que nos enfrentamos, así como darnos herramientas para comprender la psicología y emociones del alumnado desde un punto de vista menos académico y más humano. A lo largo de las sesiones nos ocupamos de distintos conceptos como el de emoción, empatía y empatía o las cuestiones relacionadas con la neuroeducación, y trabajamos mediante la lectura de artículos -tanto especializados como de prensa- de diferentes autores como Goleman, R. Bisquerra, L. Rojas Marcos o J.R. Palomero y el visionado de conferencias de distintos especialistas. Todo ello tenía como finalidad la reflexión acerca de la importancia de tener en cuenta no solo el ámbito académico del alumnado sino también el emocional en nuestras clases y programaciones. Las habilidades sociales como la asertividad, la empatía o la correcta gestión de nuestras emociones son rasgos fundamentales que un profesor debe tener para ser un buen modelo de comportamiento para los alumnos, porque como sabemos, un docente no solo enseña una materia, sino una forma de ser y estar en la vida, algo que entraña claramente con la competencia de *saber ser y estar* de la que nos debe proveer el máster. Por ello, en un mundo “emocionalmente analfabeto” (Francisco Alonso-Fernández, citado en Sánchez, 2010), en el que no se da importancia a la educación en la afectividad, debemos tener en cuenta que la educación emocional es básica para prevenir y solucionar problemas en el ámbito escolar tales como la desmotivación, los conflictos interpersonales, el absentismo o el fracaso escolar.

1.2.3.2. Español como lengua de aprendizaje de alumno inmigrante

Mi elección para el segundo semestre fue esta asignatura, dedicada a la enseñanza de español para alumnado inmigrante en el contexto escolar. Debido a mi formación previa en enseñanza de lenguas extranjeras conocía algunas de las particularidades de esta disciplina, sin embargo, ya en las primeras sesiones me di cuenta de que las necesidades de los estudiantes no eran las mismas que las que yo me había encontrado en mi formación anterior. En este caso, la importancia de un enfoque nociofuncional y comunicativo se me hacía mucho más evidente que en los anteriores, pues la necesidad de comunicarse de forma eficaz dentro de un entorno nuevo y en una lengua diferente y con unas condiciones de vida complejas, en muchos casos, es mucho más acuciante que en otras situaciones de

aprendizaje. Después de llevar a cabo un análisis teórico de los distintos modelos de enseñanza y del perfil del alumnado, pasamos a la revisión del tratamiento y trabajo con las diferentes destrezas -comprensión y expresión, oral y escrita- por medio de una serie de lecturas en revistas como *redELE* o *MarcoELE*, así como el análisis del *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (MCERL) y su concreción en el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, herramientas que nos servirían después para nuestro propio diseño de actividades.

Una de las sesiones más interesantes fue la que realizamos en la sede del *Centro aragonés de recursos para la enseñanza inclusiva* (CAREI) donde se nos explicó el concepto de inclusión y la situación actual de los centros, y donde pudimos analizar el material que existe hoy en día para la enseñanza de español como lengua de aprendizaje en los niveles de secundaria. Considero esencial la capacidad que pueden tener nuestras propuestas docentes para facilitar el acceso al currículo oficial a este alumnado. Como señala Cummins (citado en Trujillo, 2005, p.2):

Si los estudiantes han de estar al mismo nivel académico que sus compañeros [hispanohablantes], su crecimiento cognitivo y su dominio de los contenidos académicos debe continuar al mismo tiempo que aprenden [español]. De esta forma, la enseñanza del español como segunda lengua debe integrarse con la enseñanza de los contenidos académicos adecuados al nivel cognitivo de los estudiantes.

Creo que este es un aspecto fundamental que debemos tener en cuenta y al que debemos atender desde nuestra propia programación. Tenemos que recordar, como dice Trujillo 2005, p.3) que “la producción y comprensión de conocimientos están mediadas por el lenguaje” y tanto es así, que podemos afirmar que “la actividad educativa es esencialmente una actividad lingüística”. Conectado con ello, encontramos el enfoque o secuenciación que combina los contenidos con la enseñanza de lenguas extranjeras llamado *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras* (AICLE) y que, en el caso de algunos compañeros de otras especialidades como Geografía o Biología pudieron utilizar para sus propuestas didácticas.

A partir de todo lo aprendido a lo largo de la sesiones propuse una secuenciación didáctica destinada al trabajo de la narración y la descripción a partir de cuentos tradicionales para un nivel A2+ y B1. En ella abordaba la realización de unas cinco sesiones en un Aula de español, desde un enfoque por tareas -a partir de las pautas propuestas por S. Estaire (2009)- y con la intención además de permitir el acceso al currículo de *Lengua castellana y Literatura*.

1.2.4. *Practicum*

Los *Practicum I, II y III* los llevé a cabo en el I.E.S. La Azucarera de Zaragoza. Según se explica en su Proyecto Educativo de Centro, este se sitúa en el distrito de El Rabal, una zona demográficamente expansiva y con una población menor de 18 años bastante importante. Este centro nació en 2006-2007, curso en el que abrió sus puertas a los primeros alumnos de 1º ESO. Desde entonces, ha seguido un proceso de incorporación de los correspondientes Proyectos Curriculares de ESO y Bachillerato -este último en 2010-2011-, así como el Plan de Convivencia. Podemos decir, por tanto, que se trata de un centro bastante joven, nacido de una exigencia vecinal del distrito del Rabal y por otros como el Barrio de la Jota, el Picarral, el Barrio de Jesús, zona caracterizada por la diversidad, no solo cultural sino también socioeconómica y sociocultural. Además, otro rasgo importante a tener en cuenta es que la zona, antes industrial, ha recibido siempre inmigración de diferentes orígenes, y que hoy en día hay presencia de población china, norteafricana o subsahariana, ecuatoriana.

Los grupos de referencia durante las prácticas fueron los que estaban a cargo de mi tutora: *Lengua castellana y Literatura* en 3ºA, 3ºB, 1ºB, *Taller de Lengua* de 1º, y ambas para 1º de Flexible, una agrupación formada como medida de atención a la diversidad donde posteriormente llevé a cabo mis proyectos y del que más adelante hablaré.

1.2.4.1. *Practicum I*

Este primer periodo de prácticas estuvo destinado a un acercamiento a la realidad de un instituto. A lo largo de esas dos semanas descubrimos los sistemas de organización de un centro de educación secundaria, analizando los documentos propios del centro, actividad que se pone en relación y le dio sentido completo a todo lo aprendido en la asignatura de *Contexto*. En el centro se nos hizo partícipes desde el primer momento de distintas reuniones informativas y propias de la labor docente, tales como reuniones de tutores, de profesorado de distintos grupos, del departamento, e incluso se me dio la oportunidad de asistir fuera del horario establecido a una junta de evaluación de Bachillerato. Además, tuve la ocasión de empezar a asistir a algunas clases de observadora para ver y analizar el clima del aula, tomando de punto de partida y herramienta de análisis el bagaje adquirido en las asignaturas del máster. Sin duda, este periodo fue de los más satisfactorios y reveladores para mí, pues era la primera vez en varios años que me encontraba dentro de un centro de secundaria y la primera que lo hacía

en calidad de profesora, lo que me permitía disfrutar de una nueva perspectiva desde la que analizar y comprender la realidad.

Además, traté de establecer relación con los diferentes organismos y profesionales del centro para abarcar el mayor número de puntos de vista y conseguir así una visión globalizadora del fenómeno educativo. Mediante una entrevista personal con la orientadora del centro pude informarme acerca del tratamiento que se da en un centro de secundaria a la identidad de género y la diversidad sexual tanto en las aulas como en los documentos oficiales. Es necesario recordar que el acoso escolar por homofobia en adolescentes y jóvenes es un fenómeno que se extiende por los centros educativos de toda la geografía española, según el informe FELGTB (2012), y que en el caso de la población transexual es todavía muchísimo más vulnerable y sufre un mayor riesgo de violencia y exclusión. Este es un tema en el que personalmente quería profundizar y sobre el cual desarrollé posteriormente mi proyecto de *Interacción*. En esta entrevista, la orientadora me indicó que recientemente -20 de octubre de 2016- se había publicado la resolución por la que se facilitaban orientaciones para la actuación con el alumnado transexual en los centros públicos y privados concertados.

Dos fueron los proyectos de centro que más llamaron mi atención por acercarse a aspectos trabajados en clase: la animación a la lectura y la resolución de conflictos. La biblioteca del centro está abierta para toda la comunidad educativa y lleva a cabo una serie de programas de fomento a la lectura en colaboración con la Biblioteca Cubit, así como un proyecto de buenas prácticas de dinamización de las bibliotecas, por medio del blog *Bibliotournée*, en el que se publican enigmas, postales de viaje, textos de los alumnos, y que tiene mucha actividad. Otra de las buenas prácticas que descubrí en este centro fue el del programa de *Mediación y Ayuda entre iguales en la Azucarera* (A.M.A), a través de un grupo de alumnos mediadores y un grupo de alumnos ayudantes. Este es un proyecto que respondía al tipo de prevención y resolución de conflictos que trabajamos en *Interacción* mediante la lectura de autores como Torrego (2014), por el cual cualquier alumno que lo necesitase podía solicitar la mediación en un conflicto. En definitiva, este periodo se convirtió en un primer acercamiento a la realidad del centro educativo y la constatación empírica de la existencia y aplicación de todos aquellos conceptos que hasta entonces solo habían formado parte de nuestras clases del Máster.

1.2.4.2. *Practicum II*

Este segundo periodo de prácticas nos introdujo de lleno en la acción y comparte competencias con la asignatura *Diseño, organización y desarrollo de actividades*. En él tuve la oportunidad finalmente de tomar las riendas de la clase. Pero no solo participé en el aula sino que además tuve la oportunidad de tomar parte en otras actividades como excursiones al teatro y a una ruta literaria por Zaragoza, fui ayudante en las jornadas culturales, jurado en el concurso de escritura con pluma estilográfica o ponente en la mesa redonda de orientación universitaria.

La puesta en práctica de mi unidad didáctica “50 cosas sobre *mí*. Y sobre *ti, esa, aquel, unos, algunas...*” supuso sin duda un antes y un después en mi formación. Esta me sirvió para utilizar en ella todos los conocimientos adquiridos a lo largo del máster, desde aquellos que tienen que ver con la metodología, los procesos de consolidación de grupos o las medidas de atención a la diversidad, hasta aquellos que tienen que ver con los instrumentos y momentos de evaluación. Diseñé para esta unidad gran cantidad de material y traté de programar de forma coherente todas las sesiones, dando cabida a las posibles modificaciones que se tuvieran que dar -y, en efecto, se dieron- en mi programación. Aunque no todo salió bien y tuve que hacer una selección de actividades y adaptar mi planificación a las necesidades que iba expresando mi alumnado, pienso que supe finalmente adaptarme a las distintas situaciones que se iban planteando con serenidad y diligencia. Considero que esas dos cualidades junto al pensamiento positivo -teniendo siempre en cuenta el efecto Pigmalión- crean un ambiente de aula mucho más favorable para el aprendizaje.

Además, traté de llevar a cabo un proceso de revisión y autoevaluación continua de mi praxis y a lo largo de las sesiones fui intentando solventar todos aquellos errores que había cometido: abrir y cerrar la sesión de forma clara, atender a los alumnos solo cuando siguen las normas de intervención en el aula (levantar la mano) o darles más tiempo para que reformulen su discurso en sus respuestas. Asimismo, esta experiencia me permitió reflexionar sobre las actividades que mejor resultado habían dado y por qué, el funcionamiento de las distintas metodologías, la consecución o no de los objetivos propuestos, en busca de las claves para todos estos asuntos.

1.2.4.3. *Practicum III*

Este último período de prácticas está conectado directamente con la asignatura *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua castellana y Literatura*, pues en él desarrollamos y ponemos en práctica nuestros proyectos de innovación. Mi proyecto “La Real Academia de Flexible” aúna distintos contenidos en un único producto final -el diccionario visual, del que más adelante hablaré- y surge de una necesidad real del alumnado de este grupo que además de presentar dificultades de aprendizaje, siente una gran desmotivación hacia la materia. A esto se une la baja autoestima que, en mi opinión, conlleva el formar parte de un grupo segregado durante diferentes horas de su aula de referencia por necesitar más apoyo en el estudio que sus compañeros. Aunque en un primer momento pueda constituir una medida de atención a la diversidad, lo cierto es que en mi opinión diferencia mucho a unos estudiantes de otros y esto afecta a su autoestima y autoimagen. Por esto, buscaba también que el proyecto no solo fuera una innovación en cuanto a metodología o tratamiento de los contenidos en la clase de Lengua, sino también algo que mejorase su autoestima.

Su puesta en marcha fue una de las experiencias más enriquecedoras del máster, pues la implicación del alumnado fue mucho mayor de la que yo esperaba y creo que alcancé los objetivos que me planteaba. Con él me di cuenta de la importancia de analizar nuestros propios prejuicios, aquellas pedagogías invisibles de las que habla María Acaso y tener en cuenta la psicología y autoestima de nuestros estudiantes. Como indica Pozo (1999, p.182): “si los demás esperan que tenga éxito, y me lo hacen ver, es más probable que intente tenerlo, y finalmente, que lo tenga”. Pude, asimismo, comprobar la eficacia del aprendizaje basado en proyectos, así como lo interesante del trabajo interdisciplinar y la creatividad.

Este fue un periodo clave en mi formación dado que pude llevar a cabo también una autoevaluación final sobre mi propia práctica, de todo lo que había aprendido hasta el momento y todo lo que me quedaba por mejorar, de lo que había funcionado y de aquello que mejoraría en el futuro. En general, de mis fortalezas y de mis debilidades, reflexionando y poniendo en perspectiva qué tipo de docente soy en este momento y cuál quiero llegar a ser.

2. Justificación de la selección de los proyectos

A lo largo del máster he realizado diferentes propuestas didácticas que considero que podrían ser objeto de estudio en este trabajo. Sin embargo, he considerado conveniente incluir en el mismo la unidad didáctica generada en la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades* y el proyecto de innovación, enmarcado en la materia de *Evaluación e Innovación*, por haber sido dos propuestas cuyo desarrollo, diseño y aplicación han estado refrendados por la práctica en el aula. Ambos han sido llevados a cabo -al menos en gran medida- en un contexto escolar real durante los *Practicum II* y *III*, lo que me permite una evaluación real de los resultados. Asimismo, en la evaluación de ambos proyectos han participado diferentes docentes, tanto del centro escolar como del propio máster, cuyas aportaciones desde diferentes ópticas se han incorporado de algún modo a la misma. Además, cada uno de estos dos proyectos atiende a dos momentos esenciales del fenómeno educativo, por una parte la acción docente y por otra la labor investigadora, dando cuenta del carácter de investigación en la acción que toda puesta en práctica en el aula contempla. Ambos proyectos considero que presentan propuestas atractivas, tanto en su forma como en su contenido, para el alumnado y que pueden suponer oportunidades de aprendizaje significativo.

2.1. Unidad didáctica: “50 cosas sobre mí. Y sobre *ti, esa, aquel, unos, algunas...*”

El título elegido para la unidad que se presenta en este trabajo es “50 cosas sobre mí. Y sobre *ti, esa, aquel, uno, alguna...*”. Este título hace referencia a un tipo de vídeos muy conocidos de *YouTube* llamados “50 cosas sobre mí”, en los que los *youtubers* o propietarios de los canales de aquella red social cuentan a sus seguidores cincuenta cosas acerca de ellos mismos. Los llamados *youtubers* mueven millones de seguidores, la mayoría de ellos adolescentes, incluso se dice en los medios de comunicación que está sustituyendo a la televisión entre los más jóvenes.

Pero este título no solo se eligió por tratarse de algo cercano al alumnado. El título plantea también un juego de referencias, pudiendo referirse al emisor del vídeo o al propio pronombre personal, es decir, una referencia metalingüística. Considero que esto hace que sea un título interesante y atractivo para una unidad didáctica sobre pronombres y determinativos, que puede dar juego en la sesión inicial, a la hora de hacer presuposiciones acerca de cuál será el tema de nuestras sesiones. *YouTube* es, a su vez, una plataforma con un gran potencial educativo, que nos va a servir como recurso didáctico, por ejemplo, para poder colgar tutoriales y usarlos dentro y fuera del aula.

2.1.1. Justificación

Durante mis prácticas en el I.E.S. La Azucarera de Zaragoza participé -entre otras- en el aula de 1º de Flexible, un agrupamiento reducido cuyo objetivo principal, según establecen los documentos oficiales del centro, es la creación de grupos más pequeños en los que participe aquel alumnado que presenta dificultades de aprendizaje o alguna situación personal que pueda poner en riesgo la consecución de objetivos de aprendizaje. A lo largo de los distintos períodos de prácticas tuve la oportunidad de conocer de manera más estrecha a este grupo -su motivación e interés por la asignatura, sus necesidades particulares-, asistiendo de observadora a sus clases y ayudando a la profesora en la organización del aula. De esta manera, durante la primera parte del *Practicum II* pude terminar de dar forma a mi propuesta e implementarla en este curso.

En el caso particular de 1º de Flexible, encontramos trece alumnos y alumnas con diferentes necesidades académicas y circunstancias personales. Uno de los principales caballos de batalla de este grupo es la desmotivación generalizada y, en la clase de Lengua, la adquisición de léxico, la expresión escrita y la ortografía. Dado el desfase curricular del grupo, la profesora reduce a los contenidos mínimos la materia y trabaja con un ritmo más pausado. Así, la unidad didáctica que presento se ha diseñado y llevado a cabo teniendo siempre en cuenta las particularidades del alumnado de este grupo, valorando sus conocimientos previos, la atención individualizada y la asimilación de los contenidos. Además, se vincula en todo momento con la programación del departamento de *Lengua castellana y Literatura* del centro, así como con la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, que modifica el texto de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre y el currículo aragonés establecido en la Orden ECD/489/2012 del 26 de mayo.

Debo decir que la elaboración de esta unidad me permitió conocer la problemática asociada al diseño y puesta en práctica de una propuesta de tal envergadura, así como de todas aquellas competencias y conocimientos que como docentes debemos poner en funcionamiento en el ejercicio de la creación de materiales, la planificación, la secuenciación de contenidos y en la propia actuación en el aula. En la toma de decisiones al respecto necesité valerme de todas las competencias adquiridas durante el máster.

2.1.2. Objetivos

Para una mejor explicación de la relación entre los objetivos, los contenidos y las sesiones se ha incluido una tabla general al final de este apartado que establece las necesarias relaciones curriculares entre los distintos elementos, con el fin de que los vínculos entre sí queden claros. Sin embargo, creo conveniente hacer una breve explicación de mis intenciones a la hora de diseñar esta propuesta.

Mi unidad didáctica parte de los objetivos generales 1, 2, 5, 7, 10 y 15 del currículo aragonés como medios para adquirir finalmente las competencias clave, y estos primeros se especifican teniendo en cuenta los contenidos curriculares y la programación didáctica del departamento del I.E.S. La Azucarera. En la redacción de los objetivos didácticos se tuvo en cuenta que respondiesen a los objetivos generales y a las distintas competencias clave y que se trabajasen asimismo todas las destrezas. Intenté que se promoviese la integración de diferentes conocimientos y habilidades en torno al estudio de los fenómenos gramaticales concretos, por medio del trabajo cooperativo, el análisis de materiales lingüísticos reales y el desarrollo de explicaciones inductivas.

2.1.3. Contenidos

De igual forma que los objetivos, también los contenidos se presentan en la tabla de relaciones situada la final de este apartado. En ella se concretan los contenidos para que se adapten mejor a los objetivos didácticos y se comprenda su relación con las actividades y materiales propuestos. Si bien es cierto que el grueso de la unidad trabaja con el bloque 3 (conocimiento de la lengua), la configuración del aula y la metodología elegida permiten contemplar asimismo otros contenidos que se asocian con las destrezas de escuchar y hablar (bloque 1), leer y escribir (bloque 2) y todo ello partiendo de manifestaciones artísticas y creativas (bloque 4) tales como viñetas, fragmentos de textos literarios, cómics e incluso fragmentos periodísticos, desarrollando también la escritura creativa de forma colaborativa.

En cuanto a la materia de la unidad, dedicada a aspectos lingüísticos (determinativos y pronombres), se debe fundamentalmente a la motivación personal por poner en marcha el trabajo sobre la gramática española por medio de equipos cooperativos y metodologías innovadoras. Después de trabajar la parte de Lengua, la tutora, siguiendo la programación del Departamento y las indicaciones curriculares, me indicó que en este periodo debían

tratarse las categorías gramaticales del pronombre y el adjetivo determinativo, por lo que la unidad se dedicó a esta materia.

2.1.4. Competencias clave

El currículo establece como fin último de la educación secundaria la adquisición de unas competencias clave, elementos considerados relevantes para educar de forma integral a los ciudadanos. La materia de *Lengua castellana y Literatura* tiene como meta el desarrollo de la capacidad para interactuar de forma competente mediante el lenguaje en las diferentes esferas de la actividad social, por lo que contribuye fundamentalmente a la **competencia en comunicación lingüística**. En el caso particular de esta unidad, el conocimiento de las categorías gramaticales, en concreto de los determinativos y pronombres, y de sus contextos y normas de uso y ortografía, así como de los desvíos de la norma que se dan en aquellos casos y el trabajo en equipos cooperativos, permite la adquisición por parte del alumnado de las habilidades y estrategias para el uso de una lengua determinada y facilita el conocimiento de otras lenguas.

La unidad fomenta a su vez la **competencia digital** pues desde la primera clase se propone al alumnado recursos en línea -vídeos, blogs, diccionarios digitales- para trabajar con ellos. Las *flipped classroom* que se proponen para el trabajo de la teoría fuera del aula mediante el visionado de diferentes videos, así como el enlace en el blog a actividades interactivas sobre los pronombres y determinativos en la página web www.latizavirtual.org, así como el manejo de las *tablets* para la realización de una evaluación intermedia por medio de plataformas como *Socrative* o *Kahoot* fomenta el uso de herramientas digitales para el aprendizaje.

En estrecha relación con la competencia digital se sitúa la **competencia de aprender a aprender**, pues se fomenta la autonomía en el aprendizaje, la elaboración de un esquema o tabla de cada tipo de categoría gramatical que se estudia y se dan herramientas para el aprendizaje autónomo. Además, por medio de los *reaction paper* personales se busca que el alumnado adquiera la capacidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

Se impulsa asimismo el trabajo en equipos cooperativos heterogéneos, en los que se busca que desarrollem tareas en común que permitan avanzar conjuntamente en el aprendizaje. Esta organización del aula tiene en cuenta la adquisición de la **competencia social y ciudadana del alumnado**, fomentando la adquisición de habilidades para la

relación, convivencia, respecto y solidaridad. Además, a lo largo de la unidad se trabajan aspectos de norma y uso que tienen un corte diastrático y diatópico, viendo variantes de uso de la lengua y promoviendo el respeto y tolerancia a todas las variantes del español. Este tipo de organización del aula también fomenta la adquisición de la **competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor**, ya que en la propia interrelación con los demás dentro de los grupos el alumnado debe poner en funcionamiento habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo, dialogar sobre los diferentes puntos de vista, ideas, iniciativas o dudas, y negociar las decisiones del grupo.

Finalmente, siguiendo la idea de la contextualización como pilar fundamental en la didáctica de la lengua que defienden autores como López Valero y Encabo Fernández (2002) o Ruiz Bikandi (2011), el trabajo sobre las categorías gramaticales no se lleva a cabo de forma aislada, sino que siempre se busca contextualizarla, ya sea en textos literarios, cómics, viñetas, textos periodísticos, publicitarios o los propios carteles que podemos encontrar en el centro. En este sentido, mediante el uso de discursos diferentes manifestaciones artísticas (textos literarios, viñetas, cómics, ilustraciones con texto) se fomenta la **competencia de conciencia y expresiones culturales**.

2.1.5. Principios metodológicos

La base metodológica fundamental es el trabajo cooperativo, activo y participativo, por medio una organización del aula en grupos cooperativos heterogéneos (homogéneos entre sí), conformados por 4-5 alumnos. Consideré primordial que llevasen a cabo procesos de negociación y cooperación, que fomentasen las relaciones interpersonales y el sentimiento de grupo. Como dice Piaget (citado en Pere Pujolàs, p. 22):

La cooperación entre iguales que aprenden (niños, jóvenes o adultos), en una relación más simétrica, es tan importante como la relación más asimétrica entre éstos y el que les enseña. Desde el punto de vista intelectual, esta relación es la más apta para favorecer el verdadero intercambio de ideas y la discusión, es decir, todas las conductas capaces de educar la mente crítica, la objetividad y la reflexión discursiva.

Se parte de una perspectiva construcciónista del aprendizaje, por medio de la evaluación de los conocimientos previos de los alumnos en la sesión inicial y también se valoran los intereses de los alumnos para crear un material motivador con el que se trabaja durante las sesiones. El alumnado es en todo momento partícipe de la clase, sus aportaciones e iniciativas se tienen en cuenta a la hora de ahondar en ciertos aspectos o establecer relaciones posibles con otros.

Tal como señalábamos anteriormente, siguiendo a L. M. Larringán (Ruiz Bikandi, 2011), en esta unidad la gramática se entiende como medio para mejorar la actuación comunicativa mediante la reflexión sobre la propia lengua y no como un fin en sí misma. De esta manera, la contextualización de los fenómenos lingüísticos dentro de textos reales -ya sean cómics, viñetas, carteles o textos periodísticos breves- es fundamental para comprender la gramática en su uso y su materialización.

También tiene especial relevancia el acompañamiento del alumnado en la producción textual dentro del aula. Esto es interesante porque permite al alumnado “socializar sus procesos cognitivos de escritura” (Cassany, 1999) con los demás, colaborar, analizar la lengua y reflexionar sobre su propia escritura. En el diseño de las actividades de producción escrita se pretende que respondan a una necesidad, que los estudiantes comprendan como útil llevarla a cabo –crear una historia para compartirla con los compañeros, reflexionar sobre su propio aprendizaje, etc.

Por supuesto, considero fundamental que en toda la puesta en práctica de la unidad - y en cualquier actuación docente- esté presente el desarrollo de la expresión oral y de la escucha activa. Como señala Cassany (2003, p. 135),

la vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como de redacción escrita. Una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, no sólo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo en más de una ocasión.

La comunicación oral se trabaja en dos vertientes, tanto aquellas que son autogestionadas -en las que es un solo estudiante quien debe crear el discurso frente a los compañeros- como aquellas que son plurigestionadas -mediante el diálogo y la conversación en el aula. Para ello deben ser capaces de atender a las distintas microhabilidades (Cassany, 2003), tales como planificar el discurso, conducirlo, conducir la interacción, negociar el significado, producir el texto, así como atender a los aspectos no verbales. La lectura en voz alta de las propias producciones también tiene interés en este sentido.

El trabajo en el aula se combina con breves explicaciones teóricas a partir de ejemplos, realizando una presentación inductiva de la teoría relacionada con las categorías gramaticales objeto de estudio, alternándola con un método interrogativo o socrático que permita conducir y guiar el razonamiento del alumnado. Considero que este es uno de los métodos más interesantes para hacer reflexionar a los estudiantes sobre conceptos abstractos como es este. Algo fundamental en el acercamiento teórico de esta unidad es

el material didáctico preparado para ello. La proyección de las presentaciones de *Google*, que utilizan viñetas, imágenes, animaciones y actividades motivadoras, así como breves aportaciones teóricas, trataba de atender a las circunstancias reales del alumnado y a los distintos estilos de aprendizaje del aula.

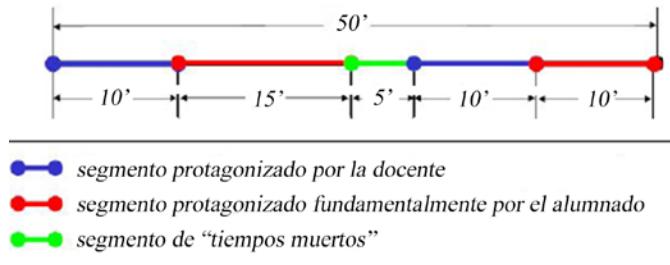
Por otra parte, cada uno de los equipos se formó siguiendo el criterio de la heterogeneidad, teniendo en cuenta las distintas inteligencias, habilidades y actitudes, previa consulta con la tutora del centro. Además, dentro de los grupos, se establecieron distintos roles y se les dotó de un cuaderno de equipo donde debieron, en la primera sesión, indicar sus nombres, sus cargos y los compromisos que adquirían con su función, además de un pacto de trabajo para el equipo completo, dotando a cada uno de ellos con una responsabilidad con el resto de compañeros. El trabajo dentro del equipo seguía el proceso 1-2-4, de tal manera que las actividades se hacían de forma individual, pero después se compartían los resultados o ideas con los otros miembros del equipo. Además, aunque no se trataba de aprendizaje basado en proyectos ni un enfoque por tareas propiamente dicho, sí que se realizó una actividad final de repaso y varias en las últimas sesiones donde debían poner en marcha todos los conocimientos adquiridos a lo largo de las sesiones.

Finalmente, en cuanto al papel del docente, esta unidad buscaba que el alumnado fuera el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que la profesora adoptó el rol de guía y orientadora, tanto del trabajo de grupo como del aprendizaje individual.

2.1.6. Temporalización: actividades y sesiones

En cuanto a la temporalización de la unidad, se planificaron ocho sesiones de cincuenta minutos -aunque finalmente solo se contó con seis-, en las que una de ellas se dedicó a la evaluación inicial y a la explicación del funcionamiento de la unidad, cuatro al trabajo sobre determinativos y pronombres, las dos siguientes a repaso y actividades más abiertas que las anteriores y una última sesión de prueba objetiva y autoevaluación de equipo. En todas las sesiones se dedicaron los primeros cinco minutos a hacer recapitulación de lo aprendido en las sesiones anteriores y a comprobar los diarios de aprendizaje y las autoevaluaciones. En la secuenciación de las actividades traté de seguir una progresión, desde una primera fase de motivación e introducción al tema, pasando por unas sesiones de práctica y teoría, hasta una fase final de producción en la que los estudiantes ya contaran con todas las herramientas para poder producir textos, analizar, identificar y utilizar estos elementos trabajados de modo menos guiado.

En lo referente a las actividades, se consideró que debían ser variadas de tal forma que integrasen todas las destrezas y fueran subiendo de dificultad progresivamente, desde la mera identificación a la clasificación y uso, planificando asimismo algunas para las sesiones de refuerzo. El esquema que se sigue durante las clases es el que propone Pere Pujolàs (2009), adaptado a las condiciones y tiempo real del aula en cuestión:



Sesión 0: en esta sesión, en la que aún estaban con la tutora, se les indicó durante los últimos quince minutos de clase que en los días siguientes trabajarían conmigo y que lo harían en equipos cooperativos, que quedaron divididos en ese mismo momento. Se llevó a cabo el reparto de materiales y se les explicó el funcionamiento básico de las siguientes sesiones.

El esquema general de las siguientes sesiones será:

0	Recapitulación y revisión del diario.
1	Reflexión y presentación inductiva de la teoría.
2	Actividad cooperativa (Cuaderno de equipo) - Puesta en común
3	(Reflexión y presentación inductiva de la teoría, si procede)
4	Actividad individual (Cuadernillo individual) - Estructura 1-2-4-pleno.

Después de cada sesión se les pedirá que escriban una breve reflexión de qué han aprendido y qué tienen que preguntar al día siguiente en clase en la entrada del diario de su cuadernillo individual -a modo de *reaction paper*-, así como una autoevaluación sobre lo que saben hacer después de esa sesión.

Sesión inicial o diagnóstica: la primera parte de la sesión se dedicó al establecimiento de las normas y cargos de los grupos, así como los propósitos del equipo. Se realizó una activación de conocimientos previos de los alumnos y una actividad de evaluación inicial, prevista a través de un juego de tarjetas con diferentes categorías gramaticales que finalmente por cuestión de tiempo quedó en una serie de preguntas generales acerca del

tema. En esta misma sesión se pidió a los estudiantes que vieran en sus casas o en la biblioteca del centro -facilitándoles en todo momento el acceso a un ordenador con conexión a Internet- un vídeo colgado en el blog de la asignatura y preparado por la profesora con las diferencias clave entre determinativos y pronombres, sobre el que trabajaríamos en la sesión 2. Este es el primer paso para llevar a cabo una *flipped classroom* o clase invertida.

Sesión 2 (*flipped classroom*): Se destinó a la diferenciación entre pronombres y determinativos y a la identificación de los fenómenos de deixis mediante los pronombres. En un primer momento, la profesora activa mediante una serie de preguntas los conocimientos adquiridos mediante la visualización del vídeo¹. Así, se elabora una tabla en la pizarra en la que por medio de una lluvia de ideas se recojan las características que conocemos. Esta tabla responde a las preguntas “¿qué es?”, “¿para qué sirve?”, “¿qué características tiene?”, “¿en qué se diferencian?”, y sentará las bases teóricas para ir conociendo los distintos tipos de pronombres y determinativos. Una vez hecho esto, la profesora les enseñará el cartel de “La regla de oro”, una imagen extraída del vídeo que, a modo de “chuleta”, que contiene la teoría básica para diferenciar determinativos de pronombres, que colgará en el corcho de la clase y al que podrán acudir siempre que tengan una duda. A continuación, se pasa a la fase de trabajo en equipos con una actividad colaborativa actividad de identificación de pronombres o determinativos del cuaderno de equipo y se ponen en común los resultados con los otros grupos, aprovechando por parte de la profesora para evaluar el grado de adquisición de este contenido.

Posteriormente, se trabajó la deixis textual por medio de los pronombres, mediante la proyección de un texto con numerosas redundancias. Una vez hecho esto y para poner en práctica lo aprendido, hacemos la actividad del *folio rotatorio* en el que cada grupo va a comenzar una narración durante tres minutos y cuando el tiempo haya acabado se la deben pasar al equipo que esté a la derecha, quien debe continuar el texto evitando repetir palabras y utilizando, para ello, pronombres como mecanismo de referencia. Cada equipo lo tiene durante un máximo de 3 minutos hasta que llega al equipo que comenzó el texto, que debe terminarlo. A continuación, el equipo evalúa el texto y ve si se ha cumplido el objetivo, poniéndolo finalmente en común. Para terminar la sesión, en sus cuadernillos

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=0cIRS3ig3GQ>

individuales los estudiantes deberán hacer la primera actividad y siguiendo la organización 1-2-4 compararla con su equipo.

Sesión 3: Esta sesión se dedicó al trabajo con el artículo y los pronombres personales. Dado que la unidad se dividió en “Somos parecidos” y “Somos diferentes”, es decir, en la presentación de las formas según sus posibilidades de ser y usarse solo como determinativo o pronombre o como ambos, en esta sesión se trabajarán las dos categorías que solo pueden ser uno de los dos tipos. Como en la sesión anterior, fue fundamental la exposición teórica breve, utilizando la proyección de la presentación, haciendo partícipe al alumnado mediante el método interrogativo. En un primer momento, se proyectó la imagen adaptada del cómic de *Gaturro*, para que vieran el uso de distintos artículos y se les preguntó por el uso de ese elemento lingüístico. Partiendo de sus conocimientos se explicó el uso y las características morfológicas del artículo, teniendo que completar por grupos la tabla proyectada. Una vez hecho esto, los grupos realizaron la actividad 2 del cuaderno de equipo y se puso en común la corrección.

El interés educativo del código icónico -del que hablaré más adelante- es algo respaldado por diversos investigadores. El cómic es, por su parte, un “tipo de discurso con el que la inmensa mayoría de los alumnos está familiarizados” (Osoro Hernández, 1996) y que presenta variados usos en la asignatura de *Lengua castellana y Literatura*. Como señala Osoro Hernández (1996):

su característica principal -la organización secuencial a partir de imágenes fijas- convierte a su unidad de composición, la viñeta, en un objeto de análisis de primera importancia para abordar el reconocimiento y análisis de algunos elementos básicos en la lectura de la imagen [...] que facilitarán el análisis de discursos más complejos desde el punto de vista de la imagen y de su articulación con la palabra (p.1).

Pero además de esto, la imagen y el código icónico se convierten en un refuerzo para comprender el texto y puede servirnos para la reflexión metalingüística².

A continuación, se dio paso a la explicación de los pronombres personales, de nuevo a partir de la proyección de imágenes y a completar la tabla general. Después, se repartieron las tres viñetas del anterior cómic impresas y se realizó con ellas la actividad de equipo número 4, que consiste en buscar todos los pronombres personales de las

² Un claro ejemplo es el caso de la deixis por medio de los pronombres y la identificación de los personajes a los que hace referencia en las distintas viñetas; las distancias de los demostrativos; los posesivos, etc.

imágenes y decir de qué tipo son. Finalmente, de forma individual se realiza la actividad 2 del cuaderno individual y se pone en común.

Sesión 4: Esta sesión consistió en el trabajo con los demostrativos y posesivos. De nuevo se hizo una exposición teórica breve haciendo partícipe al alumnado por medio del método interrogativo. Comenzamos la parte “Somos parecidos”. Se proyecta la diapositiva de los demostrativos y se pregunta “¿qué diferencia hay entre ese estuche/este estuche/aquel estuche?”, para que ellos reflexionen acerca de cuándo y porqué usamos uno u otro. Por equipos deben completar la tabla proyectada y probar por sí mismos si todos ellos pueden ser determinativos o pronombres, llevando a cabo las comprobaciones necesarias. Posteriormente, se reparte una tarjeta en la que se indica una distancia - cercanía, media, lejanía- a cada grupo y deben llenar con ella el ejercicio número 5 del cuaderno de equipo, consistente en la reescritura de un mismo texto con distintos pronombres para ver la distinta perspectiva que proporcionan unos u otros. En ese momento, dado que encontré un error ortográfico relacionado con los demostrativos en uno de los carteles del centro, propuse a los equipos el reto de encontrarlo y explicarnos el porqué del error.

Una vez vistos los demostrativos, se proyectaron algunos carteles de *Mr. Wonderful* y se pide que identifiquen los determinativos y pronombres que hay y que piensen en qué tienen todos en común, cuál es la información que nos aportan (posesión). En grupos completan la tabla y hacen la prueba de cuáles no pueden ser pronombres. A continuación, se hace reflexionar a los alumnos sobre los usos incorrectos de adverbio y posesivo (**delante mío* por *delante de mí*) y sobre la ortografía y acentuación de pronombres y determinativos (*tu* y *tú*; *el* y *él*, etc.). Finalmente, se realizan las actividades 3 y 4 del cuadernillo individual que, si no se terminan, se pueden finalizar en casa.

Sesión 5: En esta sesión trabajamos los indefinidos, numerales y exclamativos, siguiendo el mismo esquema de trabajo que en las anteriores. Una vez vista brevemente la teoría, pasamos al trabajo en grupo, mediante las actividades 8, 9 y 10. En estas actividades se pide que diferencien entre cardinales y ordinales, que creen un diálogo sobre las viñetas de *Mafalda* en las que incluyan indefinidos y que inventen cinco preguntas que le harían a una persona de su interés si les tuvieran que hacer una entrevista, de tal manera que utilicen interrogativos correctamente, sabiendo si es pronombre o determinativo y su acentuación. Finalmente, de forma individual se realizaron las actividades 4, 5 y 6 del cuadernillo individual.

Sesión 6: Esta es la primera de las dos sesiones destinadas al repaso de la unidad, que al final quedó en una sola por cuestión de tiempo. En esta sesión se buscaba la realización de una evaluación intermedia, dado que los contenidos ya habían sido explicados en su totalidad, mediante el uso de la herramienta de *Socrative* o en *Kahoot*. Sin embargo, como no fue posible llevarla a cabo, la evaluación intermedia se realizó a través de una actividad basada en la búsqueda de los diferentes tipos de pronombres y determinativos en los carteles del instituto. Los estudiantes debían ir por el centro, conformando pequeños grupos de investigación, y recopilar un ejemplo de cada uno de los tipos de determinativos y pronombres que habíamos visto en clase. Para ello, los equipos se organizarían de la siguiente manera: uno llevaría una libreta y un bolígrafo para anotar, otro los apuntes el esquema de la teoría en la mano, otro organizaría las zonas de búsqueda, etc. Dado que, de nuevo, hubo dificultades para que los estudiantes anduviesen por los pasillos en hora de clase, se optó por proyectar fotografías de los carteles del instituto y trabajar en los equipos dentro del aula.

Sesión 7: Esta sesión final de repaso estaba programada para destinarla a dudas y a la realización de algunas de las actividades de refuerzo. En los últimos veinte minutos se planeó el llevar a cabo un juego de tarjetas en el que los grupos debían crear una historia en un tiempo determinado (15 minutos) con las fichas que les habían tocado. Después, se leerían en voz alta y se votaría por la mejor en una suerte de coevaluación. Esta actividad sí fue posible realizarla en la sesión anterior.

Sesión 8: Esta última sesión se destinó a la realización de la prueba objetiva y a la encuesta final.

2.1.7. Materiales y recursos

El material que contempla esta unidad se caracteriza por su eclecticismo y variedad, dentro de las posibilidades reales del centro en el que puso en práctica. En cualquier caso, son necesarios un ordenador con conexión a Internet, un proyector, los cuadernos de equipo y cuadernos individuales, materiales para actividades (cartulinas para fichas, photocopies con carteles), la presentación de *Google* diseñada con ejemplos, viñetas e imágenes; el blog de la asignatura y, si es posible, tablets o miniordenadores para el uso de los grupos y consulta del *Diccionario de la RAE*. Las presentaciones preparadas para ser hilo conductor de las sesiones son esenciales, pues presentan materiales y esquemas motivadores que acercan la teoría al alumnado de forma inductiva y muy dinámica.

2.1.8. Atención a la diversidad

La agrupación de 1º Flexible conforma una medida de atención a la diversidad en sí misma para aquellos estudiantes provenientes de la educación primaria, que repiten curso o para aquellos recién introducidos en la educación secundaria española, que presentan dificultades de aprendizaje. En mi diseño de la unidad he tenido en cuenta siempre el grupo al que iba dirigida y el grado de complejidad de la materia que tenía que tratar. Por ello, prescindí del libro de texto y elaboré mis propios materiales adaptados a la situación real de mis estudiantes (cuadernillos -con actividades de refuerzo-, presentaciones, adaptación de viñetas, versiones específicas para el alumnado disléxico de pruebas objetivas, etc.). La decisión de trabajar con una organización de la clase en equipos cooperativos fue, en este sentido, una medida de atención a la diversidad.

2.1.9. Evaluación

En cuanto a la evaluación de la unidad, se siguió el procedimiento que indica la programación del departamento de Lengua, puesto que consideramos la tutora y yo que era lo que más se ajustaba a la realidad. Por otra parte, no se plantearon mecanismos de recuperación, dado que correspondía hacerlo a la profesora titular.

De este modo, la evaluación se planificó teniendo en cuenta los criterios de evaluación que establece el currículo aragonés respecto a los contenidos y el nivel de 1º de la E.S.O y quedó inscrita en un proceso de evaluación continua atendiendo a diferentes momentos y por medio de distintos instrumentos:

- **Evaluación inicial:** juego inicial sobre categorías gramaticales o, en su defecto, lluvia de ideas en la pizarra para recopilar y activar los conocimientos previos.
- **Evaluación intermedia** (diagnóstica): por medio de *Socrative* o *Kahoot*, o juego de búsqueda en imágenes.
- **Diario de aprendizaje y autoevaluación del alumno:** a lo largo de la unidad, en el cuaderno individual. Esto es una herramienta también para la profesora, para conocer qué contenidos no han sido asimilados o han sido más problemáticos.
- **Cuadernillo de equipo y cuadernillo individual**, donde se evalúan los textos producidos a lo largo de las sesiones, mediante una rúbrica.

- **Evaluación final** (prueba objetiva): en esta se tiene en cuenta que deben hacerse dos versiones de la prueba, una para los alumnos disléxicos, en la que la ortografía no penaliza.

- **Autoevaluación final de equipo** (cuadernillo de equipo).

- **Observación de actitud y trabajo en clase** (individual y de equipo): por medio de una escala de observación, la profesora tendrá en cuenta la participación del alumnado en el grupo, su implicación y su aportación individual al equipo, así como su actitud hacia el grupo y hacia su propio aprendizaje.

En este centro no se evalúa por estándares de aprendizaje sino por criterios de evaluación, según establece la programación. Los criterios de evaluación seleccionados para esta unidad en relación con los bloques de contenidos se recogen en la tabla de relaciones al final del apartado.

2.1.9.1. **Evaluación de la unidad didáctica y de la actividad docente**

Para evaluar la unidad didáctica planteé dos procedimientos fundamentales. Por una parte, mediante la retroalimentación del alumnado a través de diferentes medios y momentos, entre ellos, la lectura de las entradas de diario a modo de *reaction paper* que me permitían valorar aquellos aspectos que debía mejorar o que no habían quedado claros, algo que me sirvió realmente en alguna de las sesiones para clarificar conceptos que habían sido problemáticas en la clase anterior. Por otra parte, con una encuesta final en la que los estudiantes tuvieron que dar su opinión acerca de los materiales, las clases y la metodología. Esta sirvió de espacio de expresión en el que transmitirme sus opiniones y valoraciones acerca de mi diseño y actuación.

Asimismo, llevé a cabo una evaluación diaria de mi propia docencia, anotando después de cada sesión todos aquellos aspectos positivos y negativos de mi propia actuación, de tal manera que pudiese solventar los errores en las siguientes sesiones. Al finalizar los reuní todos y me planteé cuáles habían sido mis fortalezas, cuáles mis debilidades y cómo había ido resolviendo las situaciones con las que me encontraba. Además, visualicé un video que mi tutora había grabado para verme desde otra perspectiva externa y menos subjetiva, y poder así reflexionar acerca de mi propia expresión y explicación de los contenidos, y evaluar mi lenguaje corporal y mi uso del espacio.

2.1.10. **Tabla de relaciones**

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	C.C	CONTENIDOS ³	S	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Obj. LE. 1. Comprender textos orales y escritos del ámbito familiar, social, académico y de los medios de comunicación, graduando la complejidad y extensión de los mismos	1. Comprender los textos y vídeos trabajados en clase. 2. Comprender, atender y escuchar activamente los discursos de los compañeros, de los otros equipos y de la profesora, demostrando respeto por el turno de palabra y la diferencia de opiniones.	CCL CAA CSC CIEE	BLOQUE 1 Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con los ámbitos de uso personal, académico/escolar y social. Observación, comprensión, interpretación y valoración del sentido global de los debates, coloquios y conversaciones espontáneas así como de la intención comunicativa de cada interlocutor y de la aplicación de las normas básicas que lo regulan. - <i>Comprensión de los vídeos y textos vistos en clase.</i> - <i>Comprensión del discurso de la profesora y de sus compañeros.</i>	1-7	Crit.LE.1.1. Comprender, interpretar y valorar textos orales sencillos, propios del ámbito personal, académico/escolar y social. Crit.LE.1.3. Comprender el sentido global de textos orales sencillos (conversaciones espontáneas, coloquios y debates). Crit.LE.1.4. Reconocer, interpretar y valorar progresivamente la claridad expositiva, la adecuación, coherencia y cohesión del contenido de las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...).
Obj. LE. 2. Expresarse oralmente y por escrito con claridad, coherencia y corrección, enlazando adecuadamente las ideas entre sí desde el punto de vista gramatical y léxico-semántico.	3. Emplear un discurso oral adecuado, trabajando en grupo y exponiendo el trabajo durante los plenarios (momentos de puesta en común) y debates. 4. Atender, comprender y participar de forma activa en el equipo y en el pleno.	CCL CAA CSC CIEE	BLOQUE 1 Participación en debates, coloquios y conversaciones espontáneas observando y respetando las normas básicas de interacción, intervención y cortesía que regulan las prácticas orales. BLOQUE 2 Respeto a las exposiciones y opiniones ajenas. 1. <i>Intervención en conversaciones y debates sobre las actividades que se están haciendo en el aula.</i> 2. <i>Participación activa en el diálogo de equipo y de pleno.</i> 3. <i>Participación en los diálogos, conforme a las pautas y normas de intervención y respeto hacia los demás.</i>	1-7	Crit.LE.1.5. Aprender a hablar en público de forma pautada, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo. Crit.LE.1.6. Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas. Crit.LE.2.3. Realizar una lectura reflexiva de textos sencillos que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás.
Obj. LE. 5. Distinguir y analizar las distintas categorías gramaticales	5. Conocer, identificar y analizar los diferentes tipos de determinativos y pronombres del español, con sus usos según registro y lugar. 7. Clasificar las palabras en sus	CCL CAA CSC CCEC	BLOQUE 3 Reconocimiento, uso y explicación de las categorías gramaticales: sustantivo, adjetivo, determinante, pronombre, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección. Conocimiento de las relaciones semánticas que se establecen entre las palabras. Explicación progresiva de la coherencia del discurso teniendo en cuenta las relaciones gramaticales y léxicas que	1-7	Crit.LE.3.1. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y sus normas de uso para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión, progresivamente autónoma, de los textos propios y ajenos, utilizando la terminología gramatical necesaria para la explicación de los diversos usos de la lengua.

³ Los contenidos en negrita indican los contenidos mínimos de la unidad.

	diferentes categorías gramaticales.	<p>se establecen en el interior del texto y su relación con el contexto.</p> <p>Conocimiento de las diferencias formales de los usos de la lengua en función de la intención y la situación comunicativa.</p> <p>Conocimiento y valoración de la realidad plurilingüe de España con especial atención a las lenguas propias de Aragón como fuente de enriquecimiento personal y como muestra de la riqueza de nuestro patrimonio histórico y cultural.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. <i>Estudio de los pronombres y determinativos en relación con las otras categorías gramaticales, de sus tipos y características.</i> 6. <i>Estudio de las funciones del pronombre dentro del texto: anáfora y catáfora. Referencias.</i> 7. <i>El artículo neutro: lo.</i> 8. <i>Los pronombres personales y la situación comunicativa.</i> 9. <i>Los usos de usted y vos en Andalucía e Hispanoamérica.</i> 10. <i>Los demostrativos: cercanía, distancia media y lejanía.</i> 11. <i>Los numerales: cardinales y ordinales.</i> 12. <i>Errores comunes relacionados con el uso: *delante mío, llegó el *onceavo...</i> 	<p>Crit.LE.3.2. Reconocer y analizar la estructura de las palabras pertenecientes a las distintas categorías gramaticales, distinguiendo las flexivas de las no flexivas.</p> <p>Crit.LE.3.10. Identificar la intención comunicativa de la persona que habla o escribe.</p> <p>Crit.LE.3.12. Conocer la realidad plurilingüe de España y la distribución geográfica de sus diferentes lenguas y dialectos, con especial atención a las lenguas propias de Aragón y valorar esta realidad como fuente de enriquecimiento personal y muestra de la riqueza de nuestro patrimonio histórico y cultural.</p>
Obj. LE. 7. Redactar distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación, teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia y la cohesión de las ideas y la estructura.	6. Saber usar los distintos pronombres y determinativos según su contexto de uso en textos de creación propia. 8. Redactar una entrada de diario a modo de <i>reaction paper</i> después de cada sesión. 9. Redactar de forma colaborativa un texto	BLOQUE 2 Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico/escolar y social. Escritura de textos narrativos, descriptivos, dialogados e instructivos sencillos . BLOQUE 3 Reconocimiento, uso y explicación de los conectores textuales y de los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (pronombres personales, posesivos y demostrativos) como léxicos (anáfora, sinónimos y elipsis...) BLOQUE 4 Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa.	Crit.LE.2.6 Escribir textos sencillos en relación con los ámbitos personal, académico/escolar, utilizando adecuadamente la diferentes formas de elocución. Crit.LE.3.9. Identificar los conectores textuales presentes en los textos y los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos. Crit.LE.4.6. Redactar textos de intención literaria sobre temas de su interés, completar textos literarios, transformarlos o escribirlos siguiendo modelos.

	<p>creativo a partir de unas pautas dadas.</p> <p>10. Saber usar e identificar los procedimientos de deixis, anáfora y catáfora en los textos.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Redacción de una entrada de diario después de cada sesión, con fin evaluador.</i> - <i>Escritura de un texto utilizando los pronombres como mecanismo de referencia interna, cohesión y para evitar redundancias.</i> - <i>Escritura de un texto narrativo a partir de un juego de tarjetas en el que se pongan en práctica los conocimientos sobre pronombres y determinativos.</i> 		
Obj. LE. 10. Aplicar correctamente las reglas ortográficas y gramaticales en todos los escritos.	<p>11. Conocer las normas ortográficas de los pronombres y determinativos, así como los usos incorrectos relacionados con pronombres y determinativos.</p>	CCL	<p>BLOQUE 2 Aplicación de las normas ortográficas y gramaticales básicas.</p> <p>BLOQUE 3 Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Conocimiento y puesta en práctica de las normas ortográficas que afectan a pronombres y determinativos: acentuación, contracciones (de +el, a+el), etc.</i> 	2-7	<p>Crit.LE.3.5. Conocer, usar y valorar las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz.</p>
Obj. LE.15. Emplear las Nuevas Tecnologías en la elaboración de trabajos y en la consulta de archivos, repositorios y diccionarios digitales.	<p>12. Utilizar el Diccionario de la Real Academia en línea para resolver dudas léxicas o de uso.</p>	CD CAA	<p>BLOQUE 3 Manejo de diccionarios y otras fuentes de consulta en papel o formato digital sobre el uso de la lengua.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Uso del Diccionario de la Real Academia en aquellos momentos en los que el estudiante tiene dudas.</i> 	1-7	<p>Crit.LE.3.6. Aprender a través de actividades específicas a utilizar de forma efectiva los diccionarios y otras fuentes de consulta, tanto en papel como en formato digital, para resolver dudas sobre el uso de la lengua y para enriquecer el propio vocabulario.</p>

2.1.11. Reflexión crítica sobre la puesta en práctica de la unidad didáctica

Debo decir que la puesta en práctica de la unidad se convirtió para mí en una experiencia totalmente nueva tanto a nivel personal como profesional. Me permitió observarme a mí misma en una nueva posición -social- ante otros, a reestructurar mi visión del aula y a verme desde una nueva perspectiva. Gracias a ella pude llevar a cabo ciertas tareas que no me consideraba capaz de hacer, tales como liderar un grupo, crear un clima de aula que facilitase el aprendizaje o convertirme en ejemplo para otros durante al menos unas semanas. Además, me ayudó a reflexionar acerca de la problemática que lleva consigo la enseñanza de la *Lengua y la Literatura* en un grupo de secundaria y en un centro en la actualidad.

En este sentido, optar por una disposición del aula no tradicional en un centro y con unos estudiantes no acostumbrados a aquella es sin duda asumir un riesgo. El hecho de que nunca antes hubieran trabajado en equipos cooperativos y que mi posición no fuera la de profesora titular también influyó mucho en el funcionamiento de la clase. Para trabajar en grupos sabemos -como vimos en el primer semestre de este mismo máster- que es necesario un tiempo y unas fases determinadas de consolidación de los grupos, algo que en este caso no fue posible. A esto se unía un desinterés y una desmotivación por la materia. El alumnado no parecía conectar con los contenidos ni con la posible utilidad de esta en su día a día y creo que esto es algo de lo que debemos ser conscientes los profesores a la hora de plantearnos nuestra docencia. Considero que ante todo debemos comprender -tanto alumnos como docentes- la lengua -y, por ende, la literatura- como una herramienta de comunicación interpersonal, con la que compartimos ideas, sentimientos y transmitimos información, cuyo uso existe como bien social más allá de los libros de texto. Por ello, para trabajar la competencia lingüística es necesario disponer de momentos y espacios de intercambio lingüístico, pues la organización tradicional dificulta en buena medida una oralidad no unidireccional o bidireccional (profesorado-alumnado).

El diseño y la puesta en práctica de la unidad conllevó, además, un gran trabajo de elaboración de material para conseguir adaptarme a las necesidades y características del grupo. Sin embargo, considero que fui capaz de conseguirlo, después de un proceso de observación y reflexión sobre cómo y qué presentarles para que realmente fuera significativo para ellos.

Algo con lo que ya contaba era el hecho de que tendría que modificar ciertos elementos de mi planificación inicial, como la evaluación o los materiales previstos, por las condiciones y circunstancias propias del centro y del alumnado. En cualquier caso, sabemos que las unidades o las programaciones son herramientas que nos ayudan a tener una planificación previa y a evitar la improvisación, pero que deben ser susceptibles de cambio y adaptación para ser realmente útiles.

No dispuse de las ocho sesiones planificadas sino de seis, unidas a las sesiones dedicadas a mi proyecto de innovación. Así, reduje las sesiones inicial y de repaso, y reajusté sobre la marcha el número de actividades que había planificado. Esto no lo considero ningún problema, sino algo con lo que debemos contar en la elaboración de nuestra unidad, pues siempre surgen contratiempos o circunstancias que modifican nuestra planificación. Creo que hay que contar siempre con ese grado de flexibilidad necesaria del que hablaba más arriba. Además, por cuestiones de reglamento interno, no pudo llevarse a cabo la actividad de investigación en los carteles del centro, en la que se requería la realización de fotografías. Dado que no es posible el uso del móvil y que no estaba permitido que deambulasen por los pasillos en horas de clase, opté por hacer fotos de todos los carteles y proyectarlos en clase a modo de *collages* para que por equipos realizasen la búsqueda de pronombres y determinativos en las imágenes. Esta situación demuestra cómo los docentes en muchos casos debemos ser resolutivos y buscar alternativas a nuestra planificación original. Asimismo, aunque mi propuesta hubiese sido otra, otorgué a las calificaciones los porcentajes indicados en la programación para ajustarme a la realidad del centro, es decir: un 60% a la prueba, un 10% al trabajo en equipo, un 20% al trabajo individual y un 10% a la actitud.

Por otra parte, algo que considero un acierto es el uso de vídeos, imágenes y viñetas, que me permitieron muchas veces captar y mantener la atención de los alumnos. Estas han sido viñetas, escenas de cómics, imágenes y carteles cercanos a ellos, que han combinado lo visual con la palabra. Las actividades que mejor funcionaron fueron aquellas en las que los alumnos tenían que buscar en imágenes, carteles o crear entre todos una historia, es decir, aquellas que llevaban una mayor cooperación y más puesta en marcha de habilidades lingüísticas entre los miembros y que se dirigían hacia una finalidad o producto. En este sentido, creo que hubiera sido un acierto haber incluido un mayor grado de gamificación en la unidad pues, como señalan diversos investigadores (Gabe Zichermann, Christopher Cunningham) el uso de ciertos elementos presentes en los

juegos hacen que incremente la dedicación e implicación de los participantes en la actividad. Esto nos recuerda la idea de Vygotsky del juego como motor de desarrollo del niño. De esta manera, como señala Foncubierta (2016, p. 2) “la gamificación y el juego serio tienen en común un mismo objetivo: que el usuario aprenda”. También hubiera sido interesante enfocar la unidad a un aprendizaje basado en proyectos o un enfoque por tareas, dado el grado de participación que se consigue por parte del alumnado y lo significante que es para ellos la creación de un producto común. Hoy en día, ya con algo más de experiencia y conociendo cómo trabajan otros profesionales -mediante cajas explosivas o juegos gramaticales- optaría por este tipo de proyectos.

Algo que también tendría en consideración acerca de mi propia actuación sería la revisión de los tiempos dedicados a cada actividad, de tal manera que aunque diseñase menos actividades estas fueran más significativas y comunicativas, dejando las más mecánicas para momentos puntuales de refuerzo. Creo que por falta de experiencia docente, tuve problemas en determinados momentos para llevar a cabo explicaciones sencillas de ciertos aspectos y, en otros casos, me resultaba complicado responder a ciertas dudas que los estudiantes planteaban. Sin duda, los docentes no solo debemos estar familiarizados con las metodologías sino que debemos ser especialistas en nuestra materia, y considero que de ambos aspectos debemos contar con un amplio conocimiento y en continua actualización.

Finalmente, considero que debo pulir en el futuro algunos conceptos y habilidades, tales como adquirir un conocimiento en profundidad de los procesos e instrumentos evaluadores para que sean equilibrados y coherentes con los objetivos y circunstancias concretas, así como aquellos aspectos que conectan con la dirección y liderazgo de un grupo. Los resultados no fueron demasiado negativos, sin embargo, después de ver cómo funcionó la clase, considero que variaría en cierta medida mi evaluación. En cualquier caso, pienso que la puesta en práctica de esta unidad didáctica fue un buen primer paso para autoevaluar mis conocimientos, habilidades y actitudes, para determinar mis fortalezas y debilidades y proponerme nuevos retos como profesional de la enseñanza.

2.2. Proyecto de innovación: *El Diccionario Visual de la Real Academia de Flexible.*

Cuando empecé la asignatura de Evaluación e Innovación docente y se nos propuso la creación de un proyecto de innovación tenía claro que quería trabajar con aspectos lingüísticos desde un enfoque innovador, en el que fuese fundamental el fomento de la

creatividad del alumnado y en el que además se pudieran poner en común diferentes conocimientos y habilidades. Mientras investigaba sobre cuál sería la opción más adecuada para el contexto particular del centro y del grupo de alumnos y alumnas con los que trabajaba en el *Practicum II*, me topé en mi propia estantería con el *Diccionario Visual* realizado en 2009 por la Universidad de Zaragoza, como parte de un proyecto de mejora e innovación PIECyT_09_1_592 en el que estudiantes de Filología española y de Diseño gráfico habían trabajado conjuntamente. La idea de la creación de un diccionario visual de la clase me permitía fomentar el aprendizaje del léxico y la escritura a partir de una metodología innovadora y facilita la creación de condiciones favorables para producir tareas desde un enfoque comunicativo (Cassany, 1994). Además, promueve otros factores transversales tales como la expresión personal, el trabajo cooperativo, fomenta la creatividad, la construcción de un conocimiento común y estrecha lazos en el grupo, y de esta manera, respondía perfectamente tanto a los propósitos didácticos como a las necesidades particulares de la clase de 1º de Flexible, cuyo principal caballo de batalla en la clase de *Lengua* es adquisición del léxico y la producción escrita.

2.2.1. Justificación de la propuesta y contextualización

El objetivo principal de la elaboración del diccionario visual era que se convirtiese en un proyecto integrador de distintos conocimientos, procedimientos y actitudes que ya habían ido adquiriendo a lo largo del curso, y que diese pie a la incorporación y desarrollo de nuevas capacidades en el momento de su ejecución, así como en el futuro. El alumnado había trabajado las diferentes categorías gramaticales, las características morfológicas de las mismas, los procesos de formación de palabras y muchos de ellos utilizaban los diccionarios de forma habitual en el *Taller de Lengua*, aunque con mucha reticencia y sin comprender toda la información que este puede aportar. Igualmente, habían leído el libro de María Angelidou *Mitos griegos* (2013) en el primer trimestre y habían trabajado conmigo en grupos cooperativos por primera vez en las semanas previas, por lo que conocían el funcionamiento de esta organización del aula. En este proyecto podía aunarse todo ello. Así, teniendo en cuenta los contenidos y temporalización de la programación del centro, se eligió trabajar los formantes griegos y latinos del español por medio de la elaboración de un diccionario visual de clase, mediante el aprendizaje basado en proyectos y por descubrimiento, metodologías que se adaptaban más a las necesidades de este grupo en particular y que eran totalmente diferentes a cómo la profesora había impartido esta materia en el otro curso de 1º (clase magistral y ejercicios del libro). Algo

que considero fundamental es que este proyecto persigue la familiarización del alumnado con el *Diccionario de la Real Academia Española* en línea -y, en general, con el uso de cualquier diccionario- y de la información que este puede aportar.

2.2.2. Estado de la cuestión

Son dos ejes fundamentales los que vertebran esta propuesta para la clase de *Lengua y Literatura*. Por una parte, aquel que tiene en cuenta la explotación del diccionario en el aula y, por otra, la que responde a la creatividad y al ámbito de lo visual y de la creación de imágenes como objetos comunicativos. De alguna manera se propone en el ámbito del léxico un procedimiento similar al de la literatura visual, que se encuentra en un plano intermedio entre las disciplinas plástica y literaria. En este caso, el proyecto persigue un objetivo didáctico y lingüístico, pero también de fomento del gusto estético y artístico.

La imagen ha estado relegada a un segundo plano durante los últimos siglos, reduciéndose conforme se subía de nivel académico, considerándose como elementos que acompañaban a los textos, sin entidad propia. Este hecho lo explican diversos autores, entre ellos señalan Martos, Pérez y Guerrero (1995, p.419) que:

la cultura escolar tiene dos aspectos que perjudican la correcta comprensión de la capacidad de colaboración entre la imagen y la palabra, a saber, una tradición logocéntrica y una parafernalia propia, con un *curriculum* oculto donde la imagen es una tarea escolar muy específica como comentar mapas en Sociales.

Ana Díaz Plaja (2002, p. 220) explica que el rechazo de la imagen tal vez “radique en una interpretación demasiado reductora, demasiado “literaria” de lo que es leer”. Las imágenes también se leen y forman parte de la construcción del significado de muchos textos. En este sentido, el enfoque comunicativo busca que el alumnado sea comunicativamente competente, algo que no se reduce a la capacidad de expresarse correctamente, sino que incluye que sepa interpretar todo tipo de estímulos asociados al mismo “auditivos, sensoriales, visuales, expresiones, gráficos, situacionales” (Martos, Pérez y Guerrero, 1995, p.419).

Son muchos los autores que defienden el uso de lo visual y lo iconoverbal como un fenómeno esencial dentro de la clase de segundas lenguas y, por ende, de *Lengua castellana y Literatura*. A. Noguerol Rodrigo (1996), C. Lomas (1996) o A. Osoro Hernández (1996), entre otros. Toda esta concepción de lo icónico y la “lectura” discursiva de las imágenes responde a las teorías presentadas por Umberto Eco, que Santos Zunzunegui (1996) recoge en su artículo, que parte de la doble articulación de

Saussure y, especialmente, de la semiótica, en las que nos presenta las imágenes como artefactos comunicativos. Es interesante al respecto lo que señala el autor, siguiendo a Eco, acerca de que las unidades de contenido deben ser comunicadas y para eso existen los denominados códigos de representación icónica “que establecen qué artificios gráficos corresponden a los rasgos del contenido o a esos elementos pertinentes establecidos por los códigos de reconocimiento” (p. 4). En este proyecto el alumnado debe representar el significado del formante a partir de una imagen que será icónica, pues tomará aquellos rasgos determinantes del significado, así como aquellos que estén implícitos o sean connotativos, que dependerán del conocimiento del mundo de cada alumno, y los reformulará a un código visual, más o menos realista, a partir de su propia interpretación. Como dice Santos Zunzunegui (1996, p. 4) “de aquí que leer una imagen sea, siempre, relacionarla con la experiencia que el observador ha tenido de otros textos visuales, experiencia que modulará su recepción de la nueva imagen”.

La relación que se da entre la imagen y el texto en este proyecto responde también a la que encontramos en el libro álbum, en el que ambos códigos -el lingüístico y el icónico- son codependientes y complementarios (Teresa Colomer, 1996). El texto y las imágenes en un libro-álbum se relacionan dinámicamente: las imágenes interpretan el texto, lo amplifican o potencian en lugar de anularlo y esto es exactamente lo que se busca en la elaboración de este diccionario visual. Por llevar a cabo la analogía entre nuestro diccionario y el concepto de álbum ilustrado, dentro de los tres tipos de libros álbum que contempla Sophie Van der Linden (2015, p. 85) -ilustrado, narrativo o gráfico- nuestro producto final tendería más al segundo y que haya una articulación equilibrada entre texto e imagen, en el que la lectura deba pasar por ambos y cuyo significado dependa de su interacción.

Atendiendo al concepto de transtextualidad de Genette, Ana Díaz Plaja (2002) propone dos formas de trabajo con los libros de arte. En primer lugar, aquellas actividades con la lectura y la mirada sobre las ilustraciones (aprender a observar las imágenes que acompañan a los libros, realizar juegos de agrupación de ilustraciones por colores, tratamiento del tema, trazos, composición, etc.). En segundo lugar, las que se basan en la producción textual, asociada de nuevo a la imagen (inventar una manera de explicar un cuadro, desarrollar la vida de un personaje secundario, imaginar la escena que ocurre en un dibujo o realizar collages con diferentes ilustraciones). Dentro del primer tipo encontramos la propuesta de “ilustrar” textos por el alumnado con imágenes de Historia

del Arte. En este sentido, mi propuesta va un poco más allá y aporta una nueva línea a estas anteriores, pues busca que sean ellos mismos los que se deban poner en el papel de artistas después de haber construido el texto y tengan que representarlo con el código icónico, reinterpretar el significado en otro código, consiguiendo que haya una complementación entre imagen y texto.

Una vez visto el armazón conceptual que hay detrás de lo visual en relación con lo comunicativo y lingüístico, podemos afirmar que el profesorado cuenta con un gran aliado en la imagen y en el lenguaje iconoverbal, no sólo como elemento sobre la que apoyar el texto sino como herramienta clave para la estimulación lingüística. Como veíamos, son muchos los autores que señalan las posibilidades de las imágenes sirven en el ámbito educativo. Tomando las propuestas de Martos, Pérez y Guerrero (1995, p. 421), podemos decir que su uso mejora la atención y la motivación; ayuda a la comprensión lectora, “dando claves temáticas a través de ilustraciones de ambientación”; ayuda a construir conceptos y relaciones entre conceptos; “representan visualmente secuencias y estructuras verbales y/o literarias”; ayuda a memorizar elementos de apoyo que interactúan con la memoria verbal y la memoria icónica (vocabulario ilustrado), entre otros. Esta última es fundamental. Así, el uso del componente visual en este proyecto se apoya, de esta manera, en las teorías cognitivas de Piaget, Ausubel o Bruner, cumpliendo en el aprendizaje funciones reflexivas, metalingüísticas, creativas y participativas.

En cuanto al empleo del diccionario comparto con Aurora Martínez (2002, p.1) la visión de que “es un instrumento imprescindible para el aprendizaje del léxico y de la lengua en general, y debería estar siempre presente en el aula, tanto en la clase de lengua como en las demás clases”. Sin ir más lejos su uso activo forma parte de los contenidos curriculares como un contenido a adquirir y consolidar a lo largo de las etapas de la ESO y Bachillerato. Hoy en día el acceso al diccionario en el aula es más sencillo, pues la mayor parte de las estás disponen de un ordenador con acceso a Internet. Sin embargo, muchas veces el uso se queda ahí y no se profundiza en todas las posibilidades que nos brinda el diccionario y sus diversos tipos. Podemos decir que el diccionario desempeña, fundamentalmente, dos funciones en el aprendizaje y uso de una lengua, según J. Martín García (1999). Por una parte, es un instrumento de descodificación que nos permite conocer el significado de una palabra (comprensión) y, por otra parte, tiene un valor de codificación, en cuanto que facilita información sobre el uso gramatical y pragmático de una palabra (producción). En este sentido, debemos recordar que aprender una palabra no

es solo conocer su significado y comprenderlo, sino también saber cuándo y cómo se usa dentro de una oración, y es ahí donde el diccionario debería jugar un papel muy importante en el aprendizaje.

Teniendo en cuenta esta doble función, el diccionario puede servirnos para la realización de cualquier tarea, desde actividades de lectura, comprensión oral o escritura, hasta la expresión oral o la traducción, en cualquiera de las asignaturas. Pero tanto o más importante que el contenido que presente el diccionario es que el alumnado conozca bien el funcionamiento del mismo y pueda utilizarlo como una verdadera herramienta de trabajo. La información que como profesores debemos facilitarle ha de atender a las habilidades que queremos que los alumnos posean y debe hacerse a través de actividades basadas en la lengua y no en el propio diccionario, a través de las cuales aprenda asuntos tales como los procedimientos de búsqueda de una palabra, qué información puede proporcionarle un diccionario y cuál no, o a encontrar un dato relevante dentro de un artículo lexicográfico (J. Martín García, 1999). Por medio de estas actividades pueden trabajarse diferentes aspectos de la lengua: la pronunciación y la ortografía, la formación de palabras, la sintaxis y semántica de las palabras, los sinónimos y antónimos o los fenómenos de variación contextual de las palabras según registro o uso específico. Además, el uso frecuente de diccionarios en el aula supone también un modo de corrección de las propias producciones, una herramienta de consulta e información a la que recurrir durante el proceso de escritura pues, como sabemos “la escritura es mucho más que el producto final, [...] abarca todo el proceso de elaboración y textualización del significado” (Cassany, 1999, p. 6). Se convierte, por tanto, en un instrumento que fomenta la formación de escritores competentes y autónomos.

En conclusión, después de una investigación sobre el estado de la cuestión, considero que esta propuesta de creación de un diccionario visual -de la que no he encontrado precedente concreto en mi revisión-, puede resultar interesante, dado que aúna todo lo visto anteriormente, desde el uso y la familiarización del alumnado con el diccionario - tanto por su uso en las producciones propias y análisis, como por la creación cooperativa de uno en el aula-, incluso para el desarrollo de la producción textual y la capacidad de lectura, interpretación y codificación de un significado unitario en dos lenguajes complementarios -el de la imagen y el verbal- fomentándose, entre otros, la creatividad y la iniciativa del alumnado.

2.2.3. Objetivos y contenidos

Con todo lo anteriormente expuesto, me propuse el diseño de un proyecto en el que los estudiantes elaborasen un diccionario visual para el aula que sirviese de acercamiento a lo lingüístico desde un enfoque comunicativo, que tuviese en cuenta el valor del lenguaje iconoverbal y en el que la producción textual fuera una tarea cooperativa. Así, los objetivos generales de *Lengua castellana y Literatura* que se trabajan en este proyecto son el 3, 4, 5, 10, 11 y 15. En ellos se enmarcan los siguientes objetivos específicos:

- **Conocer e identificar** los formantes griegos y latinos que conforman las palabras del castellano.
- **Identificar** la categoría gramatical de las distintas palabras.
- **Saber manejar** el diccionario en línea o en papel y conocer la información etimológica y morfológica que proporciona el diccionario de la RAE
- **Comprender** las entradas léxicas consultadas en el diccionario.
- **Definir** los conceptos partiendo de las pautas dadas.
- **Crear** una palabra nueva a partir de los formantes griegos y latinos aplicando el conocimiento sobre estos.
- **Aplicar y valorar** las normas ortográficas y gramaticales básicas.
- **Valorar y reconocer** la herencia clásica en la lengua castellana.
- **Participar y cooperar** con los compañeros/as en la elaboración del proyecto, aportando ideas y respetando las normas de interacción, intervención y cortesía.
- **Representar** el significado del formante en un dibujo o creación, cuidando la caligrafía y la presentación del trabajo.

Los contenidos se enmarcan en los siguientes bloques curriculares:

BLOQUE 1: participación en debates, coloquios y conversaciones espontáneas observando y respetando las normas básicas de interacción, intervención y cortesía que regulan las prácticas orales.

BLOQUE 2: conocimiento de estrategias para la comprensión de textos escritos; lectura, comprensión e interpretación de textos escritos de ámbito personal, académico/escolar y social (**comprensión de las entradas léxicas consultadas en el diccionario**); conocimiento y uso de técnicas y estrategias para la producción de textos

escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión de textos; aplicación de las normas ortográficas y gramaticales básicas.

BLOQUE 3: reconocimiento, uso y explicación de las categorías gramaticales: sustantivo, adjetivo, determinante, pronombre, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección; reconocimiento, uso y explicación de los elementos constitutivos de la palabra; procedimientos para la formación de palabras (**reconocimiento, uso y explicación de los formantes griegos y latinos, atendiendo a su naturaleza, significado y forma: prefijo y/o sufijo**); comprensión e interpretación de los componentes del significado de las palabras: connotación y denotación.

BLOQUE 4: lectura de obras o fragmentos de obras de la literatura aragonesa, española y universal y de la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora (**el proyecto se relaciona con la lectura de los *Mitos griegos* de María Angelidou que los estudiantes ya realizaron previamente**).

2.2.4. Metodología y recursos

La metodología fundamental de esta propuesta es el aprendizaje basado en proyectos, en el que cada uno de los miembros del aula deberá aportar una entrada léxica al producto final que será el *Diccionario visual de formantes griegos y latinos*. Asimismo, la organización del aula en trabajo cooperativo, activo y participativo, por medio de una organización del aula en parejas heterogéneas. Además, el proyecto no sólo busca la cooperación de los miembros del grupo sino que también plantea la posibilidad de ser un proyecto internivel en el que los estudiantes de 3ºA ayuden durante la fase 2 del mismo a la recopilación de la información y a la creación del diccionario, de tal manera que sea para ambos grupos una motivación. Todo ello entraña con el concepto de andamiaje de Bruner, que establece que es necesario facilitar marcos de interacción social para que se dé el aprendizaje.

La forma de aproximación a los contenidos se lleva a cabo mediante la presentación inductiva de la teoría y un método interrogativo o dialógico que permita conducir y guiar el razonamiento del alumnado. Además, se atiende a la producción escrita como un proceso de acompañamiento dentro del aula y en comunicación con los demás, así como a la contextualización de los aspectos lingüísticos dentro de materializaciones reales de los mismos.

Los recursos necesarios para llevarlo a cabo son los siguientes: ordenador con conexión a Internet y proyector; ordenadores o tablets para cada alumno para consulta el DRAE o, en su defecto, diccionarios en papel; listado de formantes para repartir; folios, cartulinas, materiales decorativos, tijeras, pinturas, pegamento y carpeta donde recoger el producto final; impresora (opcional).

2.2.5. Actividades y fases de desarrollo

Como he dicho anteriormente, los estudiantes trabajan por parejas cooperativas sobre dos formantes para las entradas del futuro *Diccionario Visual de la Real Academia de Flexible*. Este proyecto consta de tres fases:

FASE INICIAL (sesión 0): se presenta a los estudiantes el proyecto y se les reparten los formantes sobre los que tendrán que buscar el significado en el DRAE e ir pensando una imagen, unos colores y un diseño que le evoca ese significado y hacer un primer boceto. Se les explica que crearemos el *Diccionario Visual de la Real Academia de Flexible*, y se indica que en la siguiente sesión -primera sesión- nos convertiremos en lexicógrafos, investigaremos todo lo relativo a ese formante que nos ha tocado y en la siguiente sesión nos volveremos artistas y prepararemos nuestra entrada del diccionario visual, donde deberán recogerse diferentes contenidos. Para que comprendan mejor lo que se les pide, se cuelga el anuncio del proyecto con las instrucciones en el blog de la asignatura -*Con la lengua puesta*-, con un ejemplo de entrada léxica elaborada por mí, que también tienen disponible durante las clases.

SEGUNDA FASE: DESARROLLO. Está conformada por las sesiones 1 y 2. La sesión 1 (*Nos convertimos en lexicógrafos*) se destina al trabajo de recogida de información y documentación acerca del formante con los ordenadores, siguiendo las pautas dadas y al diseño del boceto de la entrada léxica. La información que deben recabar es la siguiente:

- Origen, significado y aspectos gramaticales relacionados con el formante (griego o latino; prefijo y/o sufijo).
- Tres palabras que lo contengan en español: definirlas, decir la categoría gramatical a la que pertenecen y decir sus características (género, número).
- Inventar la “palabra posible”, es decir, una palabra que podría existir a partir de su formante pero que no está recogida en el diccionario.

Por ello, deben buscar qué significa su formante y pensar en qué imagen relacionan con su significado, qué colores le atribuyen, qué sensaciones les despierta y con qué otras imágenes o significados lo asocian. En este proceso de redacción, la docente actúa como asesora, no como juez, y debe dar sus impresiones a los estudiantes acerca de su proceso de escritura para que reflexionen acerca de su propia producción.

La segunda sesión (*Nos convertimos en artistas*) se destina a terminar la recopilación de datos -si es necesario y realizar la entrada, utilizando para ello los materiales necesarios. En ambas sesiones, si es posible, cooperarán con alumnos y alumnas de 3ºA -un colaborador por pareja- de forma que se convierta en un proyecto internivel, en el que los estudiantes de tercero ayuden a los de primero en la elaboración del diccionario.

TERCERA FASE: PUESTA EN COMÚN. La tercera fase (sesión 3) se destina a finalizar la maquetación del diccionario, terminar la decoración exterior e interior, así como la organización de las entradas léxicas y, finalmente, a una breve exposición individual a los demás estudiantes de su formante (significado, origen, ejemplos de palabras en español, por qué ha elegido ese diseño o esos colores y la “palabra posible”, es decir, la palabra que ha inventado). Además, en esta tercera fase se procede a la digitalización del diccionario en un libro digital disponible en la plataforma ISSU.

2.2.6. Evaluación

La evaluación del proyecto se lleva a cabo de diferentes maneras: en primer lugar, mediante una encuesta estudiantes, en la que se les pide que opinen acerca de diferentes aspectos relacionados con el mismo; por otra parte, la realización de entrevistas -en este caso un cuestionario en Formularios de *Google*- al profesorado del departamento, para que valoren y opinen desde su posición las debilidades y fortalezas del mismo; finalmente, por parte de la profesora, se realiza un análisis DAFO para valorar desde su propia perspectiva las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.

2.2.7. Análisis de los resultados

Según las encuestas de los estudiantes, esta actividad fue muy motivadora, especialmente por las siguientes razones: trabajar de una manera distinta, sin seguir el libro de texto, de forma divertida; trabajar con compañeros y ayudarse entre ellos; utilizar los ordenadores para trabajar; crear palabras nuevas y por poder dibujar en clase. Mientras que para la unidad didáctica sí expresaron algunos descontentos en cuanto a

temporalización, ritmo de la clase o actividades, con este proyecto todos indicaron su total satisfacción.

Los resultados de los cuestionarios realizados al profesorado son:

- **Puntos fuertes de la propuesta:** los principales señalados fueron la motivación, metodología, el atractivo visual, la atención a la diversidad y mejora de la convivencia y de la autoestima de los estudiantes, la posibilidad de combinar contenidos léxicos y gramaticales -y ortográficos-, con la posibilidad de difusión fuera del aula y el fomento de la creatividad.
- **Debilidades:** se señalan la posible dificultad que pueden encontrarse los alumnos y alumnas al utilizar diccionarios no escolares, como es el caso del DRAE; la falta de tiempo del que dispusimos y la incorporación real de estas palabras al léxico del alumno, que con más tiempo podría haberse trabajado en posteriores unidades.

En general, la opinión es que es una propuesta académicamente rentable, que aúna distintos contenidos y que podría ser aplicable a otros grupos de la E.S.O. e incluso retomado por el mismo grupo en posteriores cursos.

Finalmente, en cuanto al análisis DAFO que realicé al terminar el proyecto:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Fortalezas: motivación e implicación del alumnado; integración de las T.I.C en el aula; trabajo cooperativo; consecución de los objetivos.- Debilidades: falta de tiempo para realizar todas las sesiones, especialmente la de introducción y la final; falta de material disponible en el centro.- Oportunidades: aplicabilidad de este proyecto a diferentes usos según el interés y necesidades del alumnado; versatilidad en cuanto a temas, conceptos, etc.; evaluación del proyecto mediante la colaboración de distintos profesionales.- Amenazas: problemas técnicos y de conexión a Internet, que hicieron difícil el uso de ordenadores personales para la consulta en el DRAE en línea; rigidez normativa del centro en cuanto al uso de los teléfonos móviles como posible medio de consulta, así como la imposibilidad de llevar a cabo el proyecto internivel (participación de 3ºA). |
|--|

En definitiva, considero que el proyecto resultó bastante exitoso, tanto en su puesta en práctica como en su evaluación posterior por parte de profesorado y alumnado. Sin embargo, creo que el tiempo no fue suficiente para poder llevarlo a cabo en todas sus posibilidades.

2.2.8. Reflexión crítica sobre la puesta en práctica del proyecto

Una vez vistos los resultados y llevado a cabo el proyecto, debo decir que considero que fue una buena elección su puesta en práctica en este grupo y creo que los objetivos se cumplieron. Si hay algo que puedo destacar es la implicación y motivación que despertó en un alumnado totalmente desmotivado y del que, desafortunadamente, muchos profesores no esperan grandes resultados. El principal problema para la culminación del proyecto fue la falta de tiempo y los problemas de conexión a Internet de los ordenadores.

En cualquier caso, fue muy gratificante ver cómo muchos de ellos se esforzaban por trabajar en los dibujos, en el diseño y en la búsqueda de palabras con compañeros con los que anteriormente no tenían mucho contacto, y cómo otros que no prestaban demasiada atención a las clases habitualmente se implicaban mucho en la creación de su entrada léxica. Después de estar con ellos durante varias sesiones en la unidad didáctica, en las que había más explicación teórica y actividades mecánicas y en la que no conseguí despertar del todo su interés, en la realización del proyecto la implicación fue absoluta.

Como docente me planteo que no es, por tanto, el grupo sino la metodología lo que quizás no había funcionado con ellos en mi anterior actuación. Esta constatación nos recuerda la importancia de estar en constante evaluación de nuestra propia praxis como docentes, en continuo análisis de los resultados de nuestra labor, de tal forma que podamos actualizarnos y mejorar en nuestro día a día. Asimismo, debemos tener muy en cuenta el efecto Pigmalión, pues algo que pude constatar es la motivación que despertó en el alumnado de Flexible el hecho de haber sido elegidos para crear un diccionario que posteriormente sería visto por miembros de la universidad.

Finalmente, se parte de la idea de que este diccionario sea una herramienta de consulta útil para la clase. No es necesario que se limite exclusivamente al léxico sino que puede recoger a lo largo de los diferentes trimestres, según decida la docente, cualquier contenido recopilado y creado por los estudiantes que considere que puede dar lugar a este tipo de entradas organizadas, desde las distintas clases de palabras, autores y autoras, figuras literarias, palabras divididas por familias léxicas o constelaciones, por temáticas, nuestras palabras favoritas, etc., de tal forma que a lo largo del curso se dediquen unas sesiones para ir completándolo, siempre asociando a ello el factor lúdico, colaborativo y de creatividad.

3. Reflexión crítica sobre las relaciones existentes entre la unidad didáctica y el proyecto de innovación docente

La unidad didáctica y el proyecto de innovación representan dos momentos distintos de lo educativo: el primero configura el diseño y la acción educativa, mientras que el último responde a una segunda fase de reflexión sobre la primera y la propuesta de una mejora o revisión sobre la propia actuación docente. En este sentido, soy consciente de que hubiera sido ideal que la propuesta tuviese una continuidad, de tal manera que pudiesen verse esos dos momentos conectados entre sí de forma clara y precisa. Sin embargo, el diseño y puesta en marcha de ambos ha tenido que ajustarse a las necesidades, tiempos y a la programación del centro en cuestión. En cualquier caso, si bien es cierto que los proyectos planteados son bastante divergentes a primera vista, creo sin embargo que presentan una serie de nexos de unión que tienen que ver fundamentalmente con una misma concepción de lo educativo.

Las dos propuestas tienen en común la idea de la enseñanza de la gramática como un medio de reflexión lingüística a partir del cual se pretende conseguir la mejora en la competencia comunicativa del alumnado. En ambos se trata de dejar a un lado el planteamiento convencional basado en la mera memorización de reglas gramaticales y se busca la reflexión sobre la lengua y su uso de manera inductiva, por medio de la selección de ejemplos representativos de los fenómenos que se pretenden analizar –siempre contextualizados, comprensibles, accesibles y teniendo en cuenta la progresión en la complejidad de las que habla L. M. Larringán (Ruiz Bikandi, 2011).

Otro aspecto esencial en los dos proyectos es la importancia que se le da al acompañamiento y valoración de la producción escrita de los estudiantes en el aula. Sabemos que el lenguaje en tanto que fenómeno social, se desarrolla en comunidad, por tanto, como señala Cassany (2001, p.2) “las tareas de escritura deben fomentar la interrelación entre aprendices”. La producción escrita se hace en colaboración con otros, se fomenta mediante el diálogo, la conversación y el intercambio de ideas, y sitúa la oralidad como eje fundamental de la clase de lengua y literatura.

Por otra parte, en ambos proyectos tiene un papel fundamental el lenguaje iconoverbal no solo como apoyo mnemotécnico o como elemento motivador, sino también en muchos casos como un elemento más de lectura, que facilita la comprensión de los conceptos y fenómenos tratados.

En cuanto a la metodología, los dos proyectos comparten la propuesta de trabajo desde un enfoque comunicativo. En ambos se defiende que para trabajar la competencia lingüística es necesario disponer de momentos de intercambio lingüístico. De esta forma, se opta por el trabajo en grupos cooperativos heterogéneos y en parejas colaborativas, organizando el aula de tal manera que facilite la comunicación multidireccional. En ambos la forma de aproximación a los contenidos se lleva a cabo mediante la combinación del trabajo por descubrimiento y la presentación inductiva de la teoría, combinada con un método interrogativo o dialógico que permita conducir el razonamiento del alumnado.

Los dos han sido puestos en marcha en el mismo grupo de estudiantes, algo que me ha permitido comparar el funcionamiento y los resultados de diferentes planteamientos metodológicos de la didáctica de la lengua castellana y la literatura en un aula con un estadio madurativo concreto y unas características determinadas. Los procedimientos de revisión y evaluación permanente tanto de la actuación docente como de las propuestas han permitido en los dos casos redefinir y redireccionar estas prácticas en los momentos necesarios; revisión y actualización que sabemos que son necesarias llevar a cabo en nuestra función de profesorado investigador.

En definitiva, en uno y en otro se ha tratado de entender siempre la mejora y desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado como los objetivos fundamentales a conseguir.

4. Conclusiones y propuestas de futuro en el área de *Lengua castellana y Literatura*

Resulta compleja la tarea de sintetizar nueve meses de aprendizaje y experiencias en un máster que me ha permitido adquirir las habilidades y competencias necesarias para el desarrollo de esta profesión, un aprendizaje que ha comenzado aquí pero que deberá desarrollarse de forma continua y constante en esta “carrera de fondo” que es la docencia. El trabajo realizado a lo largo de este tiempo me ha permitido reflexionar y tomar conciencia de diversas cuestiones relacionadas con lo educativo.

Una de las premisas principales que considero que todo docente debe tener en cuenta en su día a día es que un centro educativo debe ser un lugar que permita la igualdad de oportunidades y el desarrollo intelectual de todos los estudiantes como ciudadanos críticos y libres -en el sentido que da Paulo Freire (1988)-, independientemente de sus circunstancias. Para ello, pienso que los docentes tenemos la obligación de posicionarnos ante este hecho y convertirnos en agentes transformadores del sistema mediante nuestra

actuación. Creo que es fundamental comprender lo educativo como un fenómeno eminentemente comunicativo y bidireccional, que debe fomentar el diálogo como herramienta de transformación y construcción del conocimiento. Es esencial que nuestro objetivo sea el “pensamiento auténtico” (Freire, 1988) del alumnado, la adquisición significativa de los aprendizajes mediante el “aprender haciendo”, y no la mera transmisión de conocimientos en esa suerte de educación bulímica de la que habla María Acaso. Como señala Freire (1988, p. 57):

En las clases verbalistas, en los métodos de evaluación de los conocimientos, en el denominado control de lectura, en la distancia que existe entre educador y educando, en los criterios de promoción, en la indicación bibliográfica y así sucesivamente, existe siempre la connotación “digestiva” y la prohibición de pensar.

El saber que se consigue en estas clases “deja de ser un saber de *experiencia realizada* para ser el saber de experiencia narrada o transmitida” (p. 53) por otro. Por ello, el profesorado debe adoptar la posición de acompañante y facilitador de esas situaciones que permitan conectar la propia experiencia con aquello que se pretende adquirir.

La asignatura de *Lengua castellana y Literatura* por las competencias y habilidades que aborda, tiene un papel fundamental en la formación de individuos reflexivos, responsables, comprometidos y con iniciativa. Creo por ello que tiene especial relevancia el fomento de la oralidad y la escucha activa en el aula, como herramientas esenciales para los estudiantes en tanto que individuos sociales. Como señala M. D. Abascal (Ruiz Bikandi, 2011, p. 84):

La enseñanza de la oralidad no debe postular un modelo único de lenguaje oral, sino la adecuación de los enunciados lingüísticos a los distintos grados de formalidad que puedan requerir las situaciones comunicativas, y debe tomar como modelo los discursos orales formales y no los discursos escritos.

Es fundamental proveer al alumnado de diversos ejemplos de discursos orales formales a partir de los cuales desarrollar su propia competencia, así como responsabilizarnos de nuestra condición de modelos de conducta y comunicación en el aula. Este hecho nos obliga a revisar constantemente nuestra propia actuación y los valores que transmite nuestro discurso, para lo que debemos tener especialmente en cuenta, en mi opinión, el currículum oculto y el uso de un lenguaje inclusivo.

Esta evaluación permanente de nuestro propio desempeño debe ir asociada a la actualización continua de conocimientos científicos y habilidades, no solo como especialistas de nuestra materia filológica sino también en cuanto a los avances en la metodología y la didáctica de la lengua y la literatura, de tal manera que estemos al día

de todas aquellas herramientas de gestión de aula, grupos o de diseño de actividades que puedan facilitar y mejorar el aprendizaje de nuestros estudiantes.

De la misma manera que el alumnado necesita modelos de oralidad, también es necesario guiarlo y acompañarlo en la producción escrita, entendida como un acto comunicativo que se da en un contexto social (Hayes, 1980). Como señala Cassany (2009)

Tal como se hace con la oralidad, el profesorado debe mostrar al aprendiente-autor el uso de la lengua escrita, lo cual significa no sólo ofrecer excelentes modelos de prosa, sino también enseñar los caminos de la construcción del texto. El profesor debe colaborar con el alumno durante el proceso de composición escrita, adoptando diferentes roles en cada momento y exemplificando el conjunto de estrategias y técnicas usadas para escribir. Y es que el profesor de lengua escrita debe escribir en clase para mostrar a los alumnos cómo se usa la técnica. (p.63)

Además, en estos meses he podido revisar mi postura frente a la educación literaria y a la producción textual. Debo decir que me he reconciliado con la primera gracias a las propuestas innovadoras vistas en las diferentes asignaturas y por medio de las actividades de innovación -como el proyecto *Del aula al máster*. Gracias a ellas he visto otras formas de aproximación a la lectura en las aulas, que van mucho más allá de la vacua memorización de datos de la historia de la Literatura. En este sentido, debo destacar el enfoque que se plantea en *Dime*, de Aidan Chambers -conectado claramente con el enfoque comunicativo-, pues me resultó especialmente interesante a la hora de llevar al aula la conversación literaria y de diseñar actividades que fomenten el diálogo y que conecten con la realidad más inmediata de los estudiantes.

Asimismo, mi concepción general sobre la asignatura de *Lengua castellana y Literatura* ha cambiado gracias a las distintas lecturas y se ha convertido en una visión global del fenómeno lingüístico en el aula en la que se incluyen todas las caras que conforman su prisma (expresión oral y escrita; comprensión lectora y auditiva), que antes concebía como comportamientos estancos. El texto, en tanto que unidad mayor de significado, nos debe servir de base para la reflexión gramatical, y de él partimos para el desarrollo de la comprensión lectora, la expresión oral y también de la escrita. En definitiva, el punto de partida debe ser una lengua real, heterogénea, diversa y contextualizada, de la que habla Cassany (1994), que existe fuera de los libros de texto y que forma parte del patrimonio cultural de todos los hablantes.

En cuanto a propuestas de futuro, me gustaría volver a poner en práctica mis dos proyectos ahora que yauento con mayor perspectiva y experiencia al respecto, para poder implementar las mejoras y cambios que me planteé al evaluarlos. Tras el periodo

de reflexión dedicado, creo que se podrían alcanzar mejores resultados de aprendizaje. Además, me gustaría continuar con el diseño de propuestas didácticas en otros niveles y grupos, que aúnen desde un enfoque global el estudio literario y lingüístico. Algo acerca de lo que me hubiera gustado poder investigar e implementar en el aula es la explotación de la novela gráfica y las posibilidades que nos ofrece como recurso en el aula.

Además, quiero actualizarme y formarme especialmente en el mundo de la literatura juvenil y en estrategias de fomento de la lectura. Considero que es imprescindible que conozcamos de primera mano los títulos con los que están más familiarizados nuestros estudiantes, teniendo en cuenta la importancia que han adquirido hoy en día los fenómenos como *BookTube*, los blogs o revistas de literatura juvenil -como *El Templo de las Mil Puertas*-, las convenciones de literatura como la *Blogger Lit Con* de Madrid -en auge gracias al fenómeno de *BookTube*-, o las redes sociales literarias como *Goodreads*. De esta manera, podremos ampliar y guiar mejor la selección de obras que les podemos ofrecer, teniendo en cuenta los intereses y las motivaciones del alumnado. En este sentido, creo que para formar no solo hablantes competentes sino ciudadanos responsables y críticos, nuestra labor debe ser la de conseguir que conecten con la lectura, que encuentren una motivación para seguir leyendo en un mundo basado en lo inmediato y en lo multimedia, que les permita progresivamente adentrarse en los distintos textos. Sin duda, nuestro papel debería ser el de guiar ese camino.

Quiero hacer hincapié en la importancia de una educación transversal en valores cívicos y democráticos, en la convivencia, en el respeto, en la diversidad y en la gestión de las emociones. Ante todo, no debemos olvidar que la educación se lleva a cabo por y para personas, que son individuos dentro de un sistema social. Creo que recae en nosotros la tarea nuestra humanizar la lengua a través de los textos, como medio para reflexionar acerca de lo humano, para empatizar, comprender y respetar otros puntos de vista distintos al suyo propio.

En definitiva, gracias a mi paso por este máster he sido consciente de todas estas cuestiones que atañen a lo educativo y a la enseñanza de la lengua y la literatura. Todo ello me ha hecho darme cuenta de la necesidad de posicionarnos ante la acción educativa desde una visión humanista y transformadora, tratando de aportar desde mi propia actuación docente el granito de arena necesario para mejorar el sistema. Esta es mi visión después de nueve meses de aprendizaje docente, camino que empecé a recorrer entonces y en el que espero con ilusión continuar durante muchos años.

5. Bibliografía

5.1. Referencias bibliográficas

- Angelidou, M. (2013). *Mitos griegos*. Madrid: Vicens-Vives.
- Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Bernabeu, N. y Goldstein, A. (2009). *Creatividad y Aprendizaje: El juego como herramienta pedagógica*. Madrid: Narcea.
- Cano, C. (1995). *¡Te pillé, Caperucita!* Madrid: Bruño altamar.
- Cantón Mayo, I. y Pino Juste, M. (coords.) (2011). *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). “Actitudes y valores sobre la composición escrita”. *Alegria de enseñar. La revista para maestros y padres*, 40, pp. 22-28.
- Colomer, T. y Camps, A. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/M.E.C.
- Colomer, T. (1996). “El álbum y el texto”. *Revista Peonza*, 39, pp. 27-31. Santander: Asociación Cultural Peonza.
- Díaz Plaja, A. (2002). “Leer palabras, leer imágenes. Arte para leer”. *La seducción de la lectura en edades tempranas*, pp. 219-252. Madrid: Secretaría General Técnica. Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2002). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura: un enfoque sociocrítico*. Barcelona: Octaedro.
- Martín García, J. (1999). *El diccionario en la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros SL.

Moreno, V. (2005). “Lectores competentes”. *Revista de educación*, nº extraordinario, pp. 153-167. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Pallarés, M. (2007). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: ICCE.

Pozo, J. I. (1999). *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Ruiz Bikandi (coord.) (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.

Torrego, J.C. y Negro, A. (coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.

Torrego, J.C. (coord.) (2014). *8 ideas clave. La tutoría en los centros educativos*. Barcelona: Graó.

Universidad de Zaragoza (2010). *Diccionario Visual, como parte de un proyecto de mejora e innovación (PIECyT_09_1_592)*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Barcelona: Ediciones Ekaré Europa, Banco del Libro y Variopinta Ediciones.

5.2. Referencias digitales

Calvo, A. (2017). *Con la lengua puesta*. [Blog]. Recuperado el 27 de marzo de 2017 de: <http://conlalenguapuesta.blogspot.com.es/>

Cassany, D. (2001). “Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición”. *Glosas didácticas*, 4. Recuperado el 19 de mayo de 2017 de: https://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/decatalogocomposicion.pdf

Cassany, D. (2009). “La composición escrita en E/LE”. *Revista marcoELE*, 9, pp. 47-66. Recuperado el 19 de mayo de 2017 de: http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf

Diccionario Visual de la Real Academia de Flexible (2017). Recuperado el 26 de mayo de 2017 de: <https://issuu.com/sheilacalonge/docs/diccionario>

Duran, T. (2008). “Aprendiendo de los álbumes”. *Actas do 7º Encontro Nacional/5º International de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, pp. 48-64. Braga: Universidade do Minho. Recuperado el 1 de junio de 2017 de:

http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_aprendiendo_de_los_albumes_d.pdf

Escudero Domínguez, I. (2010). “Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7. pp. 1-31. Recuperado el 13 de marzo de 2017 de: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530dae4bbe5f3.pdf

Foncubierta, J. M. y Rodríguez, C. (2016). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Editorial Edinumen. Recuperado el 20 de mayo de: https://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf

Freire, P. (1988). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado el 15 de mayo de 2017 de: <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>

Generelo, J. (dir.) (2012), *Informe de resultados de la investigación: Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales (FELGTB). Recuperado el 19 de noviembre de 2016 de: <http://www.felgb.org/rs/1584/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/91c/filename>

Lomas, C. (1996). “Lecturas y materiales sobre imagen, lengua y comunicación”. *Revista Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 7, pp. 69-83. Recuperado el 19 de abril de 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=184070>

Martínez, A. (2002). “Diccionarios “on-line” en el Aula de Lengua”. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 6, p. 4. Recuperado el 29 de marzo de 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2016054>

Martos, E., Pérez, A. y Guerrero, M. (1995). “La estimulación lingüística a través de imágenes: materiales y recursos transferibles entre lengua materna y lenguas extranjeras”. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 7, pp. 417-424. Recuperado el 20 de abril de 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148656&orden=1&info=link>

Ministerio de Educación de Chile (2009). *Ver para leer, acercándonos al libro álbum*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación y Bibliotecas / Centro de

Recursos para el Aprendizaje. Recuperado el 20 de mayo de 2017 de:
http://plandelectura.gob.cl/wp-content/files_mf/1346784633Verparaleer.Acerc%C3%A1ndonosalibro%C3%A1lbum.BibliotecasEscolaresCRA.Mineduc2007..pdf

Noguerol Rodrigo, A. (1996). “Usos iconoverbales y enseñanza de la lengua”. *Revista Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 7, pp. 4-18. Recuperado el 19 de abril de 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=184075>

Osoro Hernández, A. (1996). “Los lenguajes del cómic”. *Revista Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 7, pp. 31-42. Recuperado el 19 de abril de 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=184073>

Pujolás, P. (2009). “Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes”, *VI Jornadas de Cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*, pp. 1-51. Recuperado el 7 de enero de 2017 de: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/6440d452-6665-4cac-8b63-2d07f5b565bd/2009-ponencia-20-pere-pujolas-pdf.pdf>

Sánchez, M. (4 abril 2010). “Analfabetos emocionales”. *El País*. Recuperado el 15 de diciembre de 2017 de:
http://elpais.com/diario/2010/04/04/eps/1270362418_850215.html

Santos Zunzunegui (1996). “El texto de la imagen”. *Revista Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 7, pp. 19-30. Recuperado el 19 de abril de 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=184074>

Trujillo Sáez, F. (2005). “La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación”. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 4, pp. 233-246. Recuperado el 15 de mayo de 2017 de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=15178

5.3. Referencias normativas

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Resolución de 20 de octubre de 2016, del director general de innovación, equidad y participación, por la que se facilitan orientaciones para la actuación con el alumnado transexual en los centros públicos y privados concertados.