



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

El Quijote y su lectura en el aula de
Secundaria

Reading El Quijote in Secondary
Classroom

Autora

Lucía Lizarbe Casado

Directora

Concepción Salinas Espinosa

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2017

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. REFLEXIÓN SOBRE LAS COMPETENCIAS ADQUIRIDAS EN EL MÁSTER	5
2.1 LAS ASIGNATURAS GENÉRICAS: CONCEPTOS Y HERRAMIENTAS	5
2.1.1 CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE	5
2.1.2 INTERACCIÓN Y CONVIVENCIA EN EL AULA.....	7
2.1.3 PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	8
2.2 LAS ASIGNATURAS ESPECÍFICAS: CONTENIDOS, METODOLOGÍAS Y DISEÑO	10
2.2.1 DISEÑO CURRICULAR DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.....	11
2.2.2 FUNDAMENTOS DE DISEÑO INSTRUCCIONAL	13
Y METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE	13
2.2.3 DISEÑO, ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE ACTIVIDADES PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.....	14
2.2.4 CONTENIDOS DISCIPLINARES DE LITERATURA	15
2.2.5 EVALUACIÓN E INNOVACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	16
2.3 LAS ASIGNATURAS OPTATIVAS: COMPLEMENTO DE LA FORMACIÓN	17
2.3.1. ATENCIÓN AL ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA.....	18
DE APOYO EDUCATIVO	18
2.3.2 ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA DE APRENDIZAJE PARA ALUMNADO INMIGRANTE	19
2.4 LA PUESTA EN PRÁCTICA	20
2.4.1 PRÁCTICUM I	20
2.4.2 PRACTICUM II.....	22
2.4.3 PRACTICUM III.....	23
3. LOS PROYECTOS DISEÑADOS: JUSTIFICACIÓN Y DESARROLLO.....	24
3.1 UNIDAD DIDÁCTICA: «CERVANTES, NOTAN LEJOS»	24
3.1.1 JUSTIFICACIÓN E IDENTIFICACIÓN	24
3.1.2 VINCULACIÓN CON EL CURRÍCULUM.....	25
3.1.3 OBJETIVOS DIDÁCTICOS	26
3.1.4 CONTENIDOS.....	27

3.1.5 PRINCIPIOS METODOLÓGICOS.....	28
3.1.6 ACTIVIDADES Y TEMPORALIZACIÓN.....	29
3.1.7 EVALUACIÓN	31
3.1.9 EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA	32
3.1.8 TABLA RELACIONAL	34
3.2 PROYECTO DE INNOVACIÓN: « ¿Y SI LEEMOS <i>EL QUIJOTE</i>?»	36
3.2.1 JUSTIFICACIÓN.....	36
3.2.3 MARCO TEÓRICO.....	37
3.2.4 OBJETIVOS Y CONTENIDOS.....	39
3.2.5 ASPECTOS METODOLÓGICOS	40
3.2.6 ACTIVIDADES.....	41
3.2.7 EVALUACIÓN	43
3.2.8 LA PUESTA EN MARCHA: RESULTADOS Y CONCLUSIONES	44
4. RELACIONES EXISTENTES ENTRE LA ELABORACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DOCENTE .	45
5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	48
6. REFERENCIAS	50

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster pertenece a la modalidad A, y en él me propongo realizar un análisis reflexivo sobre las competencias y conocimientos adquiridos a lo largo del Máster Universitario en Profesorado E.S.O., Bachillerato, F.P. y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportiva. Dicho análisis se concretará, en primer lugar, en una revisión crítica de las distintas asignaturas que conforman el Máster; y en segundo lugar, en la exposición de dos trabajos que se han llevado a cabo durante este curso: una unidad didáctica y la propuesta de un proyecto de innovación en la materia en la que, en este caso, corresponde a mi especialidad: Lengua Castellana y Literatura. El trabajo queda, por tanto, organizado en estos dos bloques correspondientes.

Tras una formación universitaria en Filología Hispánica y un Máster de especialización en Lengua y Literaturas Hispánicas, decidí matricularme en el Máster en Profesorado para completar mi formación y poder ejercer así, en un futuro más o menos próximo, como profesora. Considerando que no hay mejor modo de aprender que enseñando, a lo largo del Máster, sobre todo gracias a los periodos de prácticas, he podido cerciorarme sobre mi vocación como docente.

Este trabajo tiene como objetivo mostrar de qué manera el transcurso del Máster ha permitido formarme como futura docente. Partí de un conocimiento escaso y poco científico en materia educativa: apenas las pinceladas borrosas que te aportan los titulares de prensa o las conversaciones informales. Así, en los primeros meses del máster descubrí un territorio todavía por explorar para mí: un campo abierto a la investigación y la puesta en práctica de saberes que, además, se interrelacionan con varias disciplinas. De esta forma he podido conocer teorías sociológicas, filosóficas, pedagógicas, psicológicas, etc., todas ellas vinculadas estrechamente con el ámbito de la educación.

La formación como profesora se me presentaba como un reto: se trataba de conocer y ser capaz de aplicar instrumentos y herramientas que nunca antes habían estado a mi alcance, cuya importancia para el desarrollo de la labor docente ha hecho que se presenten como imprescindibles. De esta forma, este Máster me ha permitido una profesionalización en materia de competencias, de las que daré cuenta en lo posible en la primera parte de este trabajo y completaré en la segunda parte del mismo, donde he

podido poner en práctica lo adquirido y acercarme casi por completo, a modo de prueba, al quehacer real del profesorado en la actualidad.

En suma, en las páginas que siguen se habla de un proceso de formación, tanto personal como profesional, en el que se puede advertir la evolución, no solo en cuestión de competencias, sino también en herramientas, instrumentos, capacidad de decisión, y sobre todo, en la adquisición de una conciencia crítica. Esto es, precisamente, lo que más valoro del proceso, pues me permitirá mantener, en la medida de lo posible, una perspectiva seria y vinculada a la realidad del complejo proceso educativo.

2. REFLEXIÓN SOBRE LAS COMPETENCIAS ADQUIRIDAS EN EL MÁSTER

2.1 LAS ASIGNATURAS GENÉRICAS: CONCEPTOS Y HERRAMIENTAS

A continuación se exponen los rasgos y aptitudes que se han conformado mediante el curso de asignaturas que tienen carácter genérico dentro de la organización interna del Máster de Profesorado. Fueron estas las primeras asignaturas a las que tuve acceso dentro de mi incipiente formación como profesora, por lo que han supuesto, en buena parte, el «sustrato» de mis conocimientos en materia educativa. Todas ellas comparten el carácter obligatorio y son comunes a todas las especialidades. Este último rasgo permitió que el aula se mostrara más diversa en cuanto a formación previa, lo que constituye, sin duda, un enriquecimiento.

2.1.1 CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

La asignatura *Contexto de la actividad docente* cumple con un objetivo principal: introducir al futuro profesorado en las características y formas de su entorno de trabajo. De esta forma, a través de ella se profundiza en las relaciones entre el ámbito educativo y la sociedad, es decir, en los vínculos entre el sistema social y el sistema educativo; la estructura orgánica de los centros, junto a su correspondiente marco legislativo, y las interrelaciones entre familia-centro-profesorado. Está estrechamente vinculada con la competencia 1, que se especifica en: «integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades».

Ante tal amplitud de contenidos, unido a su complejidad, la asignatura se divide en dos partes, diferenciadas pero concebidas de manera complementaria. Así, una de ellas –*Sociología de la educación*– da cuenta de los vínculos entre la sociedad, el ámbito educativo y el familiar; siendo la parte de *Didáctica y Organización Escolar* la que atañe a los conocimientos sobre gestión y administración de los centros educativos.

A lo largo de las clases de *Sociología* se manifestó la estrecha relación entre la realidad sociológica y la vida en los centros educativos. En un primer momento, se buscó la reflexión sobre cómo la macroestructura social se plasma en el ámbito educativo, que constituye un subsistema. A través de esto se abordaron distintas

problemáticas: el desempleo juvenil, el fracaso escolar, el acoso, la violencia de género, etc., y de qué manera el profesorado y la escuela se constituyen como agentes transformadores del contexto. A partir de esta base, se atendió a los distintos modelos históricos de sociedad: de la sociedad industrial a la sociedad de la información, haciendo hincapié en cómo se trata la implicación de la educación en la nueva era.

Las diversas configuraciones familiares y sus relaciones con el sistema educativo constituyeron uno de los temas que con mayor profundidad se trató en el aula. Así, atendimos al proceso de socialización y a los distintos modelos de familia, lo que nos llevó a conocer, por mi parte al menos por primera vez, lo que se denomina como «comunidades de aprendizaje» y ejemplos reales de su puesta en práctica.

Al hilo de las clases de carácter teórico, tenían lugar las clases prácticas. En ellas se trabajó a partir de textos que nos mostraban diversas realidades, como por ejemplo, análisis de informes de la OCDE o conclusiones del informe Pisa, lo que nos aportó datos reales sobre la situación de la educación en nuestro país y la posibilidad de comparativa con otros modelos educativos europeos.

Por otro lado, pero estrechamente relacionada, la parte de la asignatura dedicada a la *Didáctica y Organización Escolar* permitió atender a la legislación en materia educativa tanto a nivel autonómico como nacional y su correspondencia en la gestión de centros. La obra de consulta básica es *Organización de los centros educativos: LOMCE y políticas neoliberales* (2014), cuyo eje vertebró el desarrollo de la asignatura, centrándonos en los aspectos fundamentales sobre evolución de la legislación; estructura del sistema educativo español –teniendo como referencia la LOMCE–; espacios de negociación y participación; y finalmente, retos para la mejora de la convivencia y las relaciones familia-centro.

Por su parte, las asignaturas de carácter práctico consistieron en el aprendizaje de herramientas de carácter básico para los docentes, como el manejo de plataformas digitales (en particular, se trabajó con detenimiento el Portal Educativo del Gobierno de Aragón: educaragon.org) y la realización de un trabajo de carácter teórico-práctico en grupo. En mi caso, realizamos un repaso de la legislación en materia de desdobles, diversificación, apoyos educativos, a partir de la que analizamos casos concretos que fueran llevados a cabo en nuestros respectivos centros de prácticas.

Esta asignatura es, ciertamente, la que más directamente se relaciona con otra de las asignaturas del primer cuatrimestre, el *Practicum I*, ya que a lo largo de las clases presenciales se introduce todo aquello que luego se atiende en la realidad del centro. Es por esta razón también por la que en el transcurso de las clases de *Contexto de la actividad docente* se puso de manifiesto la necesidad de una actitud crítica y reflexiva, para así poder analizar la documentación del centro y su puesta en práctica, mediante nuestra observación ya considerablemente formada en dichos aspectos. En particular, pude ser consciente de la complejidad del sistema educativo –tanto a nivel estructural y legislativo, como en su aplicación en los centros– y a partir de ello asumir la amplitud del contexto de actuación docente y el correspondiente papel del profesorado.

2.1.2 INTERACCIÓN Y CONVIVENCIA EN EL AULA

La asignatura *Interacción y convivencia en el aula* responde a la competencia específica fundamental número 2: «propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares». Es, por tanto, una asignatura con un objetivo múltiple y que parte de un enfoque multidisciplinar, cuya organización responde a tales circunstancias: se divide, al igual que en *Contexto de la actividad docente*, en dos partes diferenciadas, pero estrechamente vinculadas: *psicología evolutiva* –a cargo de Concepción Ramo Cervera– y *psicología social*, impartida por Teresa Coma Roselló.

El sistema educativo es, como también lo mostró la asignatura anterior, sumamente complejo. A partir de esta «máxima», se configuran las competencias que debe tener el profesorado, entre las que destaca su capacidad de formar y orientar al alumnado, en un clima de desarrollo académico, profesional y humano. En ese sentido, la asignatura *Interacción y convivencia en el aula* aporta los conocimientos relativos al desarrollo biológico, psicológico y social, para constituirnos en profesorado competente en estrategias de participación, resolución de conflictos y motivación de nuestro alumnado.

Los conocimientos y competencias adquiridos en el apartado de psicología evolutiva han permitido la comprensión e identificación de las características bio-psicológicas del alumnado adolescente –a través de textos como el de Berger (2007) –. Tras asentar estos conocimientos, se trataron diferentes problemáticas que pueden surgir

en el aula, relacionado con lo visto anteriormente: violencia, drogas, acoso, trastornos de la alimentación, etc. El trabajo grupal de la asignatura consistió en el tratamiento de uno de estos problemas que tienen lugar en las aulas –en nuestro caso tratamos el *ciberbullying*– y el planteamiento de estrategias y actividades desde el ámbito de la tutorización y orientación (uno de los ejes fundamentales de la asignatura). A través de las herramientas que se trabajaron en el apartado de psicología social en cuanto a procesos y dinámicas de grupo, nos capacitamos para orientar el trabajo desde el enfoque multidisciplinar que plantea la asignatura.

La motivación y la autoestima fueron tanto un modo de trabajar en la asignatura como uno de los contenidos que las profesoras nos impartieron. De esta forma, los distintos modelos posibles de trabajo fueron puestos en práctica en las horas destinadas a ello, siendo nosotros mismos agentes y participantes de las distintas herramientas que las profesoras nos mostraban para que luego pudiéramos llevarlas a cabo en nuestras futuras aulas. La comunicación y la resolución de conflictos, a partir de las consideraciones teóricas sobre modelos de comportamiento social, se llevaron a la práctica en actividades de diverso tipo, en grupos pequeños y grandes, donde pude ser consciente de la necesidad de herramientas relativas al liderazgo, orientación y motivación cuando se busca mejorar la interacción y la convivencia en las aulas.

Se trata, por tanto, de una asignatura que ha buscado la mejora de competencias del futuro profesorado en materia de motivación, orientación y resolución de conflictos. En ese sentido, busca, al igual que la asignatura *Contexto de la actividad docente*, una respuesta crítica al sistema educativo actual, complejo y diverso, en el que se plantean nuevos retos derivados de factores sociales, históricos, biológicos y psicológicos.

2.1.3 PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La asignatura *Procesos de enseñanza-aprendizaje* está estrechamente relacionada con el concepto de «mejora» que también se ha podido observar en las dos asignaturas precedentes, y que tiene correspondencia con la competencia 3: «impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo». Así, su pertinencia radica en ofrecer al futuro profesorado las herramientas y destrezas para una óptima puesta en práctica de sus saberes en el aula, teniendo en cuenta la innovación y necesidades reales del alumnado.

Siendo conscientes de cómo se construye el funcionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, podremos intervenir sobre ellos, desde el uso de tecnologías hasta en métodos de evaluación, pasando por la atención a la diversidad.

La interacción y la comunicación, aspectos en los que profundizamos en *Interacción y convivencia en el aula*, vuelven a presentarse como fundamentales en esta asignatura. Pasan a ser tanto un objetivo como una herramienta metodológica, donde juega un papel relevante la motivación y las consideraciones sobre el clima del aula. Se mostró el proceso de enseñanza-aprendizaje en tres fases: planificación (teorías del aprendizaje), desarrollo (motivación, clima del aula, TIC, atención a la diversidad) y evaluación (tipos, momentos e instrumentos). Con este esquema, desde el comienzo se formó el engranaje teórico-práctico de la asignatura, al que se sumó la realización de un trabajo grupal a partir de la visualización de un vídeo, en el que pusimos en práctica los conocimientos de la asignatura en materia de planificación, desarrollo y evaluación de actividades. El trabajo constituyó, además, un complemento y una preparación para lo que comenzaríamos a realizar en las actividades de los módulos 4, 5 y 6, en cuanto a diseño de actividades vinculadas a nuestra especialidad.

La clasificación de los tipos de aprendizaje (Honey y Mumford, 1992), las inteligencias múltiples (Gardner, 1995) son conocimientos aprehendidos, en general, a partir de titulares de prensa, sin concebir su complejidad. A largo de la asignatura he podido comprenderlos desde su base científica y así tener la responsabilidad, partiendo del conocimiento de los mismos, de implementarlos en la clase o no.

Por otra parte, considero necesario destacar el apartado dedicado a la evaluación, dada su importancia en otras asignaturas del Máster, como *Fundamentos de diseño instruccional y metodología del aprendizaje* y en el diseño de unidades didácticas.

Lo resalto porque su estudio me permitió atender a la variedad de posibilidades de evaluación, así como a su intrínseca relación con experiencias de éxito en el aula. Así, el concepto de «evaluación formativa» (Brown, 2013) ha resultado especialmente productivo a la hora de considerar varias de las actividades que se han ido realizando a lo largo del Máster, y que marcará, en la medida de lo posible, mis competencias en materia evaluadora en mi futura labor docente.

Asimismo, la utilización de las nuevas tecnologías en el aula era un apartado que no podía pasarse por alto en un Máster que busca la formación del profesorado. En la actualidad, es precisa una puesta al día en dicha materia, pues como se ha podido observar también en el centro de prácticas, el profesorado debe manejar, si busca resultados exitosos entre sus alumnos y, sobre todo, si es consciente de la gran cantidad de posibilidades que encierran, aquellas herramientas que las nuevas tecnologías legan en nuestras aulas. El alumnado, además, imbuido en el mundo digital, muestra una especial reciprocidad en este aspecto. Es por eso por lo que la asignatura *Procesos de enseñanza-aprendizaje*, además de ofrecernos la práctica en el manejo de las nuevas tecnologías, ha dado opción también a la reflexión: ¿hasta qué punto influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje?; ¿en qué medida implementar su uso en el aula, debe ser primordial o supeditado a las circunstancias de cada centro/aula/alumnado?

En suma, junto a las asignaturas *Contexto de la actividad docente e Interacción y convivencia en el aula*, la asignatura *Procesos de enseñanza-aprendizaje* completa la formación en cuanto a herramientas y conceptos básicos para el profesorado. Las tres comparten el componente de reflexión, crítica y consciencia de la realidad docente desde diversas perspectivas: la del centro y la administración; la del alumnado y las familias; la del sistema social y sus problemáticas; la del propio trabajo en las aulas. Todo ello encuentra el punto de unión en la consideración de la potencial y posible *mejora* en materia educativa, a partir del conocimiento –teórico y práctico– de las herramientas, mecanismos y posibilidades de actuación del profesorado en su contexto de trabajo.

2.2 LAS ASIGNATURAS ESPECÍFICAS: CONTENIDOS, METODOLOGÍAS Y DISEÑO

A continuación se exponen las reflexiones sobre la adquisición de competencias, contenidos y habilidades en las asignaturas de carácter específico, en las que solo participábamos aquellos matriculados en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura y en la de Latín y Griego. El transcurso de este tipo de clases era, en general, muy provechoso, pues compartíamos, además de los conocimientos previos en la materia y la pasión por ella, aspectos y problemáticas que interesaban a nuestra especialidad en concreto. Como nos lo hicieron notar varios profesores, era esta una oportunidad única para poder compartir con un gran número de compañeros de la

misma materia diseños de actividades, métodos de evaluación, herramientas de aprendizaje, opiniones, críticas, etc.

2.2.1 DISEÑO CURRICULAR DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

La asignatura *Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura* pertenece al módulo específico 4, junto a otra de las asignaturas específicas, que se cursa en el segundo cuatrimestre: *Contenidos disciplinares para la materia de «Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego»*. Esta primera asignatura, por tanto, ofrece al alumnado los conocimientos para desarrollar la planificación que se precisa a la hora de enseñar la materia de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego –lo que corresponde a la competencia 4: «planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia»–. Se tratan, pues, cuestiones básicas también relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que también se encuentra estrechamente vinculada con las asignaturas de carácter genérico.

El objetivo principal de la asignatura es conocer el Currículo Oficial, comprendiendo las etapas y niveles de la ESO y Bachillerato, al mismo tiempo que se introducen los principios del diseño curricular e instruccional, aspectos que también se tienen como eje en la asignatura, también de carácter específico, de *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje*.

En primer lugar, me gustaría destacar el aspecto de la planificación, que se ha mostrado como un elemento imprescindible para el profesorado. El diseño supone la planificación de la materia, y todo ello recae e influye determinadamente en el desarrollo de la misma. Dentro de la planificación también se encuentran los conocimientos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, que ahora pudimos considerarlos dentro de nuestra especialidad. Es precisamente la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, como ha podido verse reflejado tanto en la estancia de prácticas como en la reflexión conjunta con mis compañeros, una de las más problemáticas para el alumnado. Las razones que les llevan a esa consideración de esta materia deben ser vistas con distancia y tiempo suficientes para que el profesorado pueda actuar y mejorar su actividad.

La planificación es el resultado, por tanto, de la conjunción de diversas cuestiones. Se trata de, principalmente, ser consciente de los procesos que rodean la

actividad docente: las herramientas, los perfiles del alumnado, la materia, los recursos, las actividades, los documentos oficiales. Todo ello configura un universo en el que el docente debe introducirse con una serie de conocimientos previos y competencias que le permitan recorrer el camino de la enseñanza de la mejor forma posible, de una manera activa, innovadora, realista y seria.

En segundo lugar, no desvinculado de la planificación, considero muy relevante para mi formación la lectura y comprensión del currículo oficial, pues supone una herramienta imprescindible para el profesorado. El currículo, comprendido como configuración de un programa educativo determinado, es una de las herramientas más cercanas para el profesorado. Es preciso conocer su repercusión en la programación del curso y del aula, pues de él depende la programación según competencias, la planificación por sesiones que luego realice el profesorado. Los objetivos; los contenidos; los criterios de evaluación y sus estándares; las competencias; la división por bloques, todo ello comprende un plan de actuación educativo que debe ser consciente y reflexivo por parte del profesor, y a través del currículo se le ofrece la materia «en bruto» para luego llevar a cabo sus propias programaciones, que deben ser planificadas.

En último lugar, me gustaría destacar los aspectos relativos a la innovación y a la práctica educativa, también incluidos y desarrollados a lo largo de la asignatura, pues suponen un acicate para la mejora de la práctica docente. Dentro de la práctica docente, uno de los tópicos más repetidos últimamente, a la luz y al amparo de los medios de comunicación –generalmente no especializados–, es la necesidad de innovar en el ámbito educativo. Evidentemente, es necesaria tal innovación, pero esta no debe tener solo el carácter mediático, sino que debe surgir desde el estudio, la investigación y la observación del fenómeno educativo. Desde la materia de Lengua Castellana y Literatura, por lo que he podido observar sobre todo en las clases en las que pudimos analizar programaciones y libros de textos que están siendo utilizados actualmente, es precisa una reconsideración de la metodología y sobre todo una mejora en la exposición de los contenidos. He podido también reafirmar una idea previa, referida al papel crucial que juegan las editoriales –y que a veces puede pasar desapercibido– en cuanto a la configuración de la enseñanza de las distintas materias.

2.2.2 FUNDAMENTOS DE DISEÑO INSTRUCCIONAL Y METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE

La asignatura *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura y Latín y Griego* tiene como objetivo principal considerar la base teórica sobre los distintos tipos de metodologías, el diseño de actividades y los recursos adaptados a distintos contextos educativos. En ese sentido, contribuye a la adquisición de la competencia 4, al igual que la asignatura de *Diseño curricular*.

Al mismo tiempo que se realizaba la lectura comprensiva del currículo oficial en las clases de *Diseño curricular*, en las clases de *Fundamentos* lo poníamos en práctica mediante ejercicios de concreción de objetivos y contenidos; de diseño de actividades acordes a las competencias básicas y configurábamos rúbricas y otros instrumentos de evaluación.

Asimismo, el transcurso de las clases se vertebró en una serie de lecturas de carácter teórico –a modo de discusiones en grupo– que ha modificado en gran parte mis conocimientos en cuestiones relativas a la metodología general y en particular la de la enseñanza de la Lengua y Literatura. Valoro especialmente la cuestión de la «complejidad» del sistema educativo (Perrenoud, 2012; Monclús, 2011); teoría que ha influido considerablemente en mi aplicación práctica en otras asignaturas. También los aspectos relacionados con la teoría de la educación, de carácter más general (Colom, 2001; Naval, 2012), han abierto el camino a una visión panorámica de la pedagogía y a los diversos métodos de investigación científica. Al mismo tiempo rastreamos en clase conceptos más específicos, de carácter fundamentalmente teórico pero con una gran aplicabilidad en el ámbito docente: se trata de la cuestión de las «pedagogías invisibles» (Acaso, 2012); el curriculum oculto o los fundamentos del diseño curricular (Cantón, 2011).

La especialidad de Lengua Castellana y Literatura cuenta con un gran número de estudios que buscan mejorar el desarrollo de su enseñanza. Así, a lo largo de las clases se emprendió el camino sobre cómo programar en nuestra asignatura, cómo configurar unidades didácticas (Binaburo Iturbide, 2007); enfoques metodológicos (Cassany, 1994) y didáctica de la lengua (López Valero, 2002). Con estos contenidos, se aplicó el componente teórico a la práctica mediante la realización de un ejercicio de

diseño. De esta forma, a través de esta asignatura, junto a su «compañera» en el primer cuatrimestre, *Diseño curricular*, comenzamos a planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en nuestra materia, que constituye la competencia 4 del máster.

En suma, la asignatura *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje* aportó a nuestra formación la profundización precisa a la hora de considerar el aula como espacio complejo, en el que nuestras planificaciones (programaciones, contenidos, recursos) y herramientas (de evaluación, sobre todo) constituyen un aspecto fundamental, por lo que su diseño y organización deben partir de la reflexión y continua evaluación.

2.2.3 DISEÑO, ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE ACTIVIDADES PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura es de carácter obligatorio para la especialidad de Lengua Castellana y Literatura. Se trata de una asignatura de carácter teórico-práctico, pues se encuentra a medio camino entre las enseñanzas del resto de asignaturas de especialidad y los *Practicum II* y *III*. En ella se concretan el diseño y los fundamentos de la especialidad a través del desarrollo de actividades que plantean, desde las diversas perspectivas generadas por las asignaturas genéricas, el proceso de adquisición de competencias y la resolución de aquellas problemáticas inherentes a la especialidad de Lengua Castellana y Literatura. Por ello es una de las bases para la adquisición de la competencia específica 4: «planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia». En ese sentido está intrínsecamente ligada a *Diseño curricular* y a *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje*.

La asignatura se divide, por un lado, en dos partes diferenciadas pero estrechamente vinculadas entre sí, cuya docencia se encuentra repartida entre dos profesoras: la parte de Lengua y la parte de Literatura. Asimismo, la materia se divide en tres fases cronológicas: primero, antes de los *Practicum*, donde se planifican las tareas que se llevarán a cabo en los mismos; después, durante la estancia en el centro de prácticas, donde se participa y observa en las actividades tutorizadas y puede ponerse en práctica el trabajo fundamental llevado a cabo en la asignatura: el diseño de una unidad

didáctica; y, finalmente, en el último mes de curso, cuando se comunican los resultados e impresiones de la experiencia, al mismo tiempo que se ponen en común los conocimientos teóricos aplicados.

La adquisición de competencias se configura como el eje vertebrador del desarrollo de las clases. Así, la educación literaria, por un lado, y el desarrollo lingüístico, por otro, pero sin desvincularse, han sido los puntos cardinales del desarrollo de las clases. Destaco, aunque por motivos de preferencia personal, la bibliografía respecto al ámbito literario: los derechos del lector de Daniel Pennac (1992) y las ideas sobre la educación literaria de Teresa Colomer (1990). El enfoque por competencias, en el ámbito lingüístico y con una particular atención al texto, ha permitido también ampliar notablemente mis recursos docentes para la enseñanza de la materia lingüística que conforma una de las partes de la especialidad. Ha consistido en un recordatorio de los conocimientos y habilidades de las que me capacitó el grado en Filología Hispánica, pero ampliado y adaptado.

En conclusión, siendo que, como dictamina la el currículo oficial, «la materia Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria», ha sido precisamente este el enfoque que ha prevalecido en esta asignatura, y ahí radica su relevancia para el futuro profesorado especializado en Lengua Castellana y Literatura. Su carácter teórico-práctico ha permitido que se adquieran más habilidades en cuanto al *saber hacer*, al mismo tiempo que, dada su vinculación con el *Practicum II*, se tuvo la oportunidad de atender a los progresos, dudas y problemáticas que surgieron a lo largo de las clases presenciales.

2.2.4 CONTENIDOS DISCIPLINARES DE LITERATURA

La asignatura *Contenidos disciplinares de Literatura* es una asignatura de carácter optativo dentro de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura. Se plantea como complemento de formación, pero al tratarse de una formación especializada en el ámbito literario, entra dentro de las asignaturas de especialidad. En ella se profundiza en los conocimientos adquiridos en el Grado de Filología Hispánica relativos al hecho literario: conceptos, periodos, instrumentos y herramientas, pero vinculados a la práctica docente y a su conexión con el currículo oficial.

El desarrollo de la asignatura tiene como fin que el futuro profesorado de Lengua Castellana y Literatura adquiera –de la mano de la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades* – la capacidad de discernir, seleccionar y adaptar los contenidos literarios al ámbito docente y al nivel de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Para ello, es imprescindible conocer el *qué* enseñar, junto al *cómo* hacerlo. Es por esta razón fundamental por la que las clases de esta asignatura no han consistido en un repaso de *contenidos*, sino en la reflexión acerca de cómo abordar el hecho literario teniendo en cuenta el currículo, las necesidades del alumnado, las capacidades del profesorado y los límites de la especialidad.

El desarrollo de competencias es nuevamente el punto clave de la asignatura. La educación literaria precisa de una orientación que tenga en cuenta los diversos contextos, así como los materiales más adecuados y actualizados. Es por eso por lo que el profesorado debe encontrarse en continua especialización y estudio; debe saber manejar las diversas fuentes de información, los nuevos enfoques y los avances que se lleven a cabo en el campo científico de su especialidad. La asignatura *Contenidos disciplinares de Literatura* ha contribuido en esa línea de especialización y criterio científico, que es indispensable para la mejora de la enseñanza en los niveles medios y superiores.

2.2.5 EVALUACIÓN E INNOVACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

La mejora del desempeño docente y de la tarea educativa del centro se marca como uno de los objetivos de la formación del profesorado en general y de este Máster en particular. En esa línea se inserta la asignatura *Evaluación, innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura*, cuya contribución en materia de competencias se dirige a la adquisición de la competencia específica 5, dirigida hacia la evaluación e innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de mejorar la práctica docente. Está estrechamente relacionada con el *Practicum III*, ya que la actividad principal consistió en el diseño de un proyecto de innovación docente que luego pudo llevarse a la práctica en el Instituto. De nuevo se trata, por tanto, de una asignatura de carácter teórico-práctico, lo que mejoró, sin duda, el proceso de adquisición de competencias.

La evaluación de la propia práctica docente ya se había presentado en las asignaturas genéricas como un aspecto indispensable si quería introducirse cualquier tipo de mejora en la docencia. En esta asignatura se pudo concretar en nuestra materia, observando las problemáticas propias y posibles métodos y criterios de actuación. La innovación, basada en la investigación de la didáctica de la lengua y la literatura, se configuró como eje fundamental en el que basaríamos nuestros proyectos. Destaco, asimismo –al igual que en otras asignaturas de la especialidad– la posibilidad de comentar y dialogar con el grupo de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, pues permite profundizar en puntos de vista variados, atender a errores desde otras perspectivas y conocer nuevas ideas y proyectos.

El Proyecto de Innovación planteado para llevar a la práctica en el *Practicum III* precisaba un manejo correcto de las fuentes de información, una especialización en las problemáticas de la materia y una gran capacidad de evaluación –propia y de la situación–. A lo largo de las clases teóricas en la Facultad pudimos adentrarnos en este ámbito y conocer, a grandes rasgos –dados los límites temporales–, las herramientas y recursos a nuestra disposición para llevar a la práctica una de los proyectos más importantes que realizaríamos en este Máster. No obstante, esta asignatura responde a una necesidad más profunda y con mayor proyección futura, no tanto a la resolución de una problemática concreta y a su posterior actuación. Se trata, pues, de consolidar en el futuro profesorado los criterios que le lleven a considerar la mejora de su desempeño. Es decir, se trata, no tanto de responder a una necesidad concreta en un momento concreto, que precise de una innovación docente, sino de adquirir una actitud ante el trabajo que desempeñaremos. Dicha actitud debería configurarse a partir de una serie de principios basados en la evaluación, la innovación y la investigación, con el objetivo de mejorar el desempeño docente y de la tarea educativa del centro.

2.3 LAS ASIGNATURAS OPTATIVAS: COMPLEMENTO DE LA FORMACIÓN

En lo que sigue se repasa aquello que las asignaturas de carácter optativo dentro del Máster de Profesorado han aportado a mi formación. Siempre es positiva la libertad de elección, y en este caso, considero fundamental, en un máster de formación del profesorado, la capacidad de optar por una serie de conocimientos que pueda diferenciar nuestras preferencias en la futura labor docente. Así, a continuación se expone la

reflexión sobre las competencias adquiridas en las dos asignaturas optativas que he cursado: en primer lugar, *Atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*, en el primer cuatrimestre; y en segundo lugar, *Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante*.

2.3.1. ATENCIÓN AL ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO

La asignatura *Atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo* se plantea como formación necesaria para el correcto desarrollo de la labor docente en el contexto actual, en el que la heterogeneidad se muestra como la realidad más común en las aulas, lo que hace que el profesorado precise, aunque sea de manera básica, competencias relativas a la acción con el alumnado que tiene necesidades educativas. La asignatura se llevó a cabo de manera que se coordinasen la parte teórica –conceptos, nomenclatura, legislación– con la práctica, en la que se hacía especial hincapié en la programación y recursos didácticos.

Al tratarse de una asignatura optativa, en las clases estábamos alumnos de varias especialidades. Valoro esto como un aspecto positivo, ya que a la hora de la exposición de diversos proyectos, se pudo atender a las perspectivas y bases de otras especialidades, al mismo tiempo que se potenciaba el trabajo colaborativo entre asignaturas.

Considero que, en cuanto a competencias adquiridas, esta asignatura optativa cumple con aspectos que se contemplan en dos que el Máster especifica: por un lado, en cuanto a la integración en el contexto docente –competencia número 1–, pues comprendimos el marco legal e institucional en materia de atención a necesidades específicas; por otro lado, en relación a la mejora de la convivencia formativa y estimulante en el aula –competencia 2–, ya que a través de los conocimientos sobre diversos tipos de necesidades, trastornos y enfermedades pudimos considerar el desarrollo del alumnado partiendo de sus características.

Tras un repaso histórico de conceptos, se pasó a una de las partes más importantes de la asignatura: ver cómo la legislación ha evolucionado también en esta materia, y cómo es el contexto actual. De esta forma, la optativa se vinculaba también con las asignaturas genéricas como *Contexto de la actividad docente* y *Procesos de*

enseñanza-aprendizaje, donde también nos acercamos a la cuestión de atención a la diversidad.

Asimismo, se plantearon cuestiones sobre cómo diseñar y planificar cada una de nuestras materias para estar a la altura de las circunstancias del aula diversa. Pude ser consciente de la necesidad que el profesorado tiene de formación de este tipo, así como de la complejidad de la realidad del sistema educativo que ya nos habían mostrado también otras asignaturas, pero desde otras perspectivas.

En suma, considero que además de ampliar los límites de mis escasos conocimientos previos en las cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad, elegir esta optativa me ha permitido añadir una perspectiva más que tendré en cuenta en mi futura labor docente, ya sea en la propia organización de aula como en el diseño y organización de la programación didáctica.

2.3.2 ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA DE APRENDIZAJE PARA ALUMNADO INMIGRANTE

La asignatura *Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante* presenta muchas de las claves para abordar, de manera profesional y especializada, un reto difícil, común y necesario: la acogida de alumnado inmigrante en las aulas. El idioma pasa a considerarse el vehículo imprescindible para el adecuado desarrollo de este alumnado, importante en su propio proceso de aprendizaje y en su adaptación al nuevo espacio. Así, esta asignatura optativa está claramente orientada a la adquisición de la competencia 2, que busca propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, así como contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares.

A lo largo de las clases se ha manifestado la necesidad de considerar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva más concreta, capaz de ofrecer al profesorado las herramientas adecuadas para el correcto desarrollo de sus futuras clases. De esta forma esta asignatura de carácter optativo se encuentra estrechamente vinculada con aquellas de carácter general que se cursaron en el primer cuatrimestre, especialmente con la referida al marco legal y familiar de los centros educativos –*Contexto de la actividad docente*–, y con *Procesos de enseñanza*, ya que en ella se especifican dichos procesos en un caso concreto de actuación. Así, por un lado,

el cursar esta asignatura permite introducirse en el contexto legal de la enseñanza del español como lengua de aprendizaje en los centros escolares; y, por otro lado, conocer las herramientas y mecanismos propicios para una mejora en dicha enseñanza: metodologías, diseño de actividades, modelos de inclusión, etc.

El desarrollo de las clases ha intercalado, de forma cohesionada, la formación práctica precisa: lectura y análisis de bibliografía crítica, modelos de enseñanza del español basados en diversas metodologías, como el enfoque por tareas o el modelo comunicativo, y análisis de materiales didácticos proporcionados por el CAREI. Este carácter práctico es, precisamente, el que ha permitido que mi formación en relación a la enseñanza del español como vehículo de aprendizaje para alumnado inmigrante se vea notablemente enriquecida, pues previamente apenas conocía los mecanismos y herramientas disponibles para el profesorado. Asimismo, destaco la oportunidad de conocer una realidad que tiene lugar en el aula, como lo es la llegada de alumnado inmigrante y su inclusión, como un aspecto fundamental para un futuro docente cercano, en el que el reto que mencionaba al comienzo, se aborde, cuanto menos, de manera especializada.

2.4 LA PUESTA EN PRÁCTICA

Saber hacer es una de las competencias básicas a las que nos prepara este máster: «la finalidad del proceso formativo tiene que ser que los alumnos del máster desarrollen las competencias fundamentales para su adecuado ejercicio profesional». Tras adquirir los contenidos teórico-prácticos en el aula de la Facultad de Educación, llegó el momento de «hacer», de poner en práctica y de atender al proceso educativo desde cerca: en las aulas mismas en las que está teniendo lugar. Así, se plantean los siguientes tres periodos de prácticas (*Practicum I, II y III*) que tuvieron lugar en mi caso en el IES Jerónimo Zurita (Zaragoza), cuyas síntesis de aprendizaje se exponen a continuación.

2.4.1 PRÁCTICUM I

La asignatura *Practicum I* está vinculada a la competencia 1: «integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades». En ese sentido, se encuentra en

estrecha relación con la asignatura de carácter genérico *Contexto de la actividad docente*, por lo que los contenidos teóricos que ya habíamos trabajado pudimos considerarlos *in situ* a lo largo de las dos semanas que acudimos al centro de prácticas.

Fueron muchos los aspectos positivos de la primera experiencia de prácticas en el IES Jerónimo Zurita. Uno de ellos fue poder observar y atender, de más o menos cerca, el trabajo llevado a cabo por los profesionales que componen el Instituto y cómo es el funcionamiento del centro desde dentro, no desde la nube teórica de documentación, sino también desde el trabajo realizado dentro y fuera del aula. No obstante, casi todo el *Practicum* transcurrió leyendo la documentación del centro –PEC, PCC, PGA, PAD, programaciones–, lo que nos acercó al entorno legislativo e institucional del centro, junto a la asistencia de reuniones como la CCP.

Fue, como puede deducirse, una experiencia verdaderamente productiva para mi formación como profesora. A través de ella pude ser consciente de un aspecto que, en mi caso, prácticamente había pasado desapercibido: la cuestión «burocrática», ya sea a nivel de centro como a nivel del profesorado. Me di cuenta entonces del gran número de cuestiones de este tipo que tiene que llevar a cabo el profesorado, y cómo ello puede en ocasiones obstaculizar el tiempo que se dedique a otras cuestiones que en las clases del Máster habían priorizado, como los procesos de enseñanza-aprendizaje o la mejora del clima del aula.

Pude también, aunque no era el objetivo principal de este primer *Practicum*, acudir como observadora a algunas de las clases que mi tutora del centro, María José Casorrán, imparte. Allí pude sacar las primeras conclusiones del trabajo del aula y comenzar a dirigir mis actividades realizadas en el Máster hacia un contexto real de actuación docente, teniendo en cuenta las circunstancias de un aula en la actualidad.

En conclusión, el *Practicum I* me permitió contrastar lo teórico de las clases presenciales del Máster con la puesta en práctica en el centro educativo, y de esta forma ver qué aspectos son primordiales en el desarrollo de la labor docente, así como los problemas y las dificultades que pueden surgir. Pude aprender también, en este primer acercamiento, cómo funciona todo el sistema burocrático de organización y planificación. Es una forma de adentrar en una profesión que no tiene fin, que se multiplica en diversas competencias y perspectivas que hay que tener en cuenta para desarrollar el trabajo de forma competente.

2.4.2 PRACTICUM II

La asignatura *Practicum II* se relaciona directamente con la competencia 4: «planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia». En consonancia con esto, este periodo de prácticas se configura como la otra cara de la asignatura *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura*, y a través de él se tuvo la oportunidad de poner en práctica las actividades previamente diseñadas e introducirse de forma plena y activa en el entorno de trabajo de un centro de Educación Secundaria.

El IES Jerónimo Zurita volvió a acogernos de manera que pudimos llevar a cabo, con tutorización y libertad, aquellas tareas que se nos habían encargado. En primer lugar, durante el *Practicum II* se planificó e implementó la Unidad Didáctica. Fue el momento, por tanto, en el que accedí por primera vez al aula como profesora y, desde allí, pude verlo todo desde otra perspectiva. Las clases del Máster pudieron servir como base a mi reflexión tras las clases en el aula de Secundaria: qué materiales resultarían más adecuados para el aula; qué aspectos resaltar y en qué no incidir; qué contenidos y cómo expresarlos; cuál debería ser la organización de la clase; y un largo etcétera casi imposible de abarcar.

Mi trabajo en el centro tuvo lugar principalmente en 3º de la ESO, con dos grupos con características significativamente distintas, con los que llevé a la práctica el diseño de mi Unidad Didáctica. El resultado, para mi formación académica y personal, se puede definir claramente como muy satisfactorio, pues pude afianzar aspectos que antes aparecían de manera un tanto volátil, al mismo tiempo que descubría los entresijos de la docencia y redescubría el aula como un espacio, no solo de trabajo, sino sobre todo de intercambio. Creo que es en este último aspecto lo que más me ha sorprendido y a partir de lo que he podido construir un aprendizaje significativo. No he considerado estas prácticas solo como una introducción a un posible espacio de trabajo, sino que he descubierto que en el proceso de docencia se adquieren conceptos, experiencias y materiales que solo tienen lugar en el aula.

2.4.3 PRACTICUM III

El *Practicum III* tuvo lugar a continuación del *Practicum II*. La vinculación con la Facultad de Educación no desapareció durante este mes y medio, sino que pudimos comentar nuestros avances y dudas en reuniones con nuestra tutora. Así, el proceso se ha encontrado en todo momento guiado, aspecto que resalto como, además de necesario, enriquecedor, pues pudimos conocer experiencias comunes y otras diferenciadas. Este *Practicum* tiene como objetivo principal que la actividad docente en el Instituto se enriquezca gracias al desarrollo de proyectos de innovación o investigación educativa, cuyos fundamentos se proporcionaron en diversas asignaturas, pero sobre todo en la asignatura *Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura*.

Se trata, a grandes rasgos, de manifestar nuestra actitud formulada y reflexionada en el centro de prácticas. Dados los límites del tiempo, en mi caso solo pudo llevarse a cabo una parte del Proyecto de Innovación, cuyo eje principal consistía en la teatralización del texto cervantino para la mejora de la competencia lectora. No obstante, la experiencia es, sin duda, indispensable para mi formación. Se puso de manifiesto que la capacidad de evaluación e innovación, además de necesaria, no supone un detrimento de contenidos del currículum, ni un esfuerzo suprahumano imposible de llevar a cabo. Es un reto difícil, costoso, pero cuyos efectos pueden ser muy satisfactorios.

La oportunidad de adentrarse en el aula, ejercer la docencia y además tener la posibilidad de introducir lo previamente solo ideado, es sin duda, algo realmente enriquecedor. Estos dos periodos de prácticas han formulado en mí una serie de principios docentes que, sin ser inamovibles, creo que, tal vez por ser los primeros, asienten en buena parte mi futura práctica docente. En suma, aunque es seguro que todos los errores cometidos superen con creces a los aciertos, esta primera experiencia como profesora me ha permitido afianzar vocaciones, esperanzas y desistir de ciertos miedos e inseguridades.

3. LOS PROYECTOS DISEÑADOS: JUSTIFICACIÓN Y DESARROLLO

A continuación se exponen dos de los proyectos que se han realizado a lo largo de este curso. Son los dos trabajos que han surgido desde el aula de la Facultad de Educación y cuyos desarrollo y resultados han podido llevarse a cabo en el aula del Instituto. Pueden constituir, por tanto, el mejor ejemplo de materialización de lo aprendido a lo largo del Máster; primero diseñados con la tutorización de los profesores universitarios y después puestos en práctica con la ayuda y guía del profesorado del centro de Secundaria. Son –o procuran ser– evidencias de un proceso en el que se muestra la capacitación, profesional y personal, que durante el curso se me ha ofrecido.

3.1 UNIDAD DIDÁCTICA: «CERVANTES, NO TAN LEJOS»

La Unidad Didáctica lleva como título «Cervantes, no tan lejos» y con él se pretende representar la idea fundamental de la Unidad: la necesidad de mostrar al alumnado de Secundaria los vínculos y la cercanía del autor de *El Quijote* con la realidad cultural en la que se encuentran en este momento. Así, durante el transcurso de las clases se ha buscado vincular la obra de Cervantes con nuevas manifestaciones artísticas que rodean actualmente al alumnado de Secundaria, así como temas y motivos que son constantemente *actualizados*, y que por tanto pueden establecer lazos de continuidad entre épocas. Se trata, en suma, de presentar a Cervantes y a su obra de una manera menos lejana y erudita, centrándonos en la amplitud de posibilidades que nos brindan sus obras.

3.1.1 JUSTIFICACIÓN E IDENTIFICACIÓN

La Unidad Didáctica «Cervantes, no tan lejos» está diseñada para llevarse a cabo en 3º de la ESO y corresponde, dentro de la Programación Didáctica Anual de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura del IES Jerónimo Zurita, a la Unidad 11 de la tercera evaluación, cuyo eje principal es la novela moderna y la evolución del héroe. Mi propuesta consiste en vincular estrechamente esos dos grandes conceptos de la literatura española con la obra de Miguel de Cervantes, en concreto con la considerada como la primera novela moderna: *El hidalgo Don Quijote de la Mancha*. El objetivo principal es presentar al alumnado de 3º de la ESO la obra de Miguel de Cervantes desde un punto de vista integrador, sin olvidar sus aportaciones a la poesía, al teatro y a los géneros narrativos, además de su obra capital *El Quijote*.

La elección de la Unidad fue llevada a cabo de manera conjunta con mi tutora de prácticas del centro, quien nos propuso continuar, más o menos e introduciendo aquellos aspectos e innovaciones que consideráramos oportunas, con la línea del curso y con el libro de texto que normalmente se utiliza: *Lengua Castellana y Literatura. 3ºESO*, de la editorial Casals. En cierta manera el apoyo del libro fue indispensable –por las dinámicas a las que está acostumbrada la clase–, pero por otro lado condicionó en buena parte el diseño de actividades y la idea primigenia que tenía de esta unidad, más abierta a la lectura y al *saber hacer*, así como a la reflexión entre constantes –temáticas y formales– de la Literatura. El desarrollo de las clases se produjo, por tanto, de formas diversas: el vínculo con el libro y con los materiales que allí se ofrecen (la mayoría adaptados) y con materiales y fuentes diversas que preparé para la ocasión.

3.1.2 VINCULACIÓN CON EL CURRÍCULUM

Se toma como referencia la 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. Dicha orden establece que la materia Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia lingüística del alumnado desde todas sus perspectivas: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Asimismo, dicta 15 **objetivos generales** cuya consecución se realizará a lo largo de toda la etapa de Secundaria. Esta Unidad Didáctica pretende cumplir fundamentalmente con 4 de ellos:

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.

Obj.LE.8. Analizar con una actitud crítica distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación desde el punto de vista del contenido y de los recursos expresivos y estilísticos.

Obj.LE.13. Fomentar el gusto por la lectura de obras literarias juveniles y de la literatura española y universal.

Obj.LE.14. Conocer los géneros literarios y los principales movimientos literarios y autores de la literatura española y aragonesa a través del análisis de fragmentos u obras completas.

En relación a las **competencias clave**, el currículo establece el desarrollo de siete de ellas a lo largo de toda la etapa y a través del conjunto de asignaturas: competencia en comunicación lingüística; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; competencia de aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; competencia de conciencia y expresiones culturales. En la presente Unidad Didáctica se contemplan especialmente 3:

- Competencia en comunicación lingüística: el desarrollo de la Unidad prestará los medios necesarios para desarrollar la competencia lingüística del alumnado a través de herramientas filológicas y contenidos lingüístico-literarios, que son tratados tanto en las clases teóricas como en los ejercicios prácticos.
- Competencias sociales y cívicas: el trabajo cooperativo en el que se ve inmerso en alumnado propicia la ayuda mutua, la comprensión y el respeto por el trabajo y la opinión de los demás, al mismo tiempo que potencia los vínculos.
- Competencia de conciencia y expresiones culturales: la enseñanza de la Literatura incluye el desarrollo de la conciencia cultural y el respeto hacia la misma.

3.1.3 OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Los objetivos didácticos específicos planteados en el desarrollo de esta Unidad Didáctica son los siguientes:

1. Ubicar la figura de Miguel de Cervantes en el panorama literario de la época.

2. Conocer la poesía, las obras teatrales principales y los géneros narrativos cultivados por Miguel de Cervantes.

3. Leer y analizar fragmentos de *El Quijote*.

4. Conocer el desarrollo en otras artes de motivos y temáticas vinculados a la obra cervantina.

5. Considerar y valorar el concepto de «clásico» en la literatura española a través de la escritura.

6. Atender a la figura y evolución del héroe como elemento transversal en la literatura

3.1.4 CONTENIDOS

El currículo oficial organiza los contenidos en cuatro bloques fundamentales: comunicación oral: escuchar y hablar (1); comunicación escrita: leer y escribir (2); conocimiento de la lengua (3); educación literaria (4). Esta Unidad Didáctica aborda de manera más concreta contenidos correspondientes a dos de dichos bloques:

Bloque 2: Comunicación escrita. Leer y escribir

- ◆ Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias necesarias para la comprensión de textos escritos.
- ◆ Utilización progresivamente autónoma de los diccionarios, de las bibliotecas y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como fuente de obtención de información.
- ◆ Escritura de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos y escritura de textos dialogados.

Bloque 4: Educación literaria

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

- ◆ Aproximación a los géneros literarios y a las obras más representativas de la literatura española de la Edad Media al Siglo de Oro a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, textos completos.
- ◆ 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.

3.1.5 PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

La Unidad Didáctica está diseñada teniendo en cuenta que, como hace referencia López Valero (2008):

Tenemos que intentar que la aproximación a los textos literarios sea progresiva y no forzada; sucede algo similar a partir de la escritura, esta no puede ser algo obligatorio sino algo placentero y que surja de la combinación de la motivación extrínseca e intrínseca en la persona. (p. 87)

Para lograr esta progresión se consideran necesarios una serie de principios metodológicos cuyo fin último sea el aprendizaje significativo del alumnado (Ausubel, 1963) a través de una participación activa del mismo. De esta forma, los contenidos de la Unidad se vertebran de manera que, de forma progresiva, el alumnado tenga a su disposición una serie de materiales para acercarse al texto literario de una forma más dinámica. Estos materiales son ofrecidos a lo largo de las clases, y pueden ser de carácter teórico –conceptos, clasificaciones, evoluciones, etc.– o de carácter práctico, tales como instrumentos y herramientas de comentario de texto, técnicas de análisis y de acceso a fuentes.

El trabajo cooperativo, comprendido como herramienta didáctica (Johnson, Holubec, 1994), se constituye como un aspecto fundamental en el desarrollo de la presente Unidad Didáctica. Así, la mayoría de las actividades están propuestas para realizarse de manera grupal y maximizar la posibilidad de consecución de los objetivos. Es necesario, no obstante, hacer un trabajo previo respecto a la contextualización del aula. De esta forma, no se divide al alumnado en grupos estancos, siempre iguales, sino que la organización del aula se presta a dinamizarlos, creando en cada ocasión divisiones nuevas. Asimismo, el trabajo cooperativo puede constituir una herramienta adecuada para el desarrollo de la educación literaria, pues supone la posibilidad de

poner en común sentimientos, reacciones y experiencias, teniendo en cuenta que uno de los primeros pasos de la educación literaria es, según Altamirano Flores (2013):

transmitir un sentimiento estético por la literatura a través de la provocación literaria para despertar el entusiasmo por la lectura literaria con el fin de que el lector viva y disfrute la verdadera literatura de manera directa y personal. (p. 232)

De este modo, la metodología utilizada es predominantemente activa, en la que el alumnado tiene un papel importante en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, situándose como centro-receptor, pero del que se supone también un papel de emisor.

3.1.6 ACTIVIDADES Y TEMPORALIZACIÓN

La Unidad Didáctica se implementó a lo largo de seis sesiones, en las que predominó el desarrollo lector y cultural del alumnado. Para ello, se procuró mantener el vínculo «cercano» con el autor de *El Quijote* y su obra, al que se alude en el título y que da un sentido global a la unidad. No obstante, los contenidos de carácter histórico y literario ocuparon también un lugar relevante en el transcurso de las sesiones. La dinámica de la clase variaba entre las explicaciones de carácter teórico, todas desarrolladas con un soporte visual o presentación Powerpoint, y actividades de carácter práctico, realizadas en su mayoría en pequeños grupos.

Las primeras sesiones se dedicaron a la contextualización de la figura de Miguel de Cervantes, centrándose también en dos de los géneros que cultivó: la poesía y el teatro. La lectura de textos se constituyó como base para acercarse a las temáticas y contenidos que prevalecieron durante los Siglos de Oro, haciendo especial hincapié en los paratextos –se adaptó, para su lectura, el prólogo de las *Novelas ejemplares*– y en las confluencias de los géneros narrativos que luego se analizarían en *El Quijote*. Durante estas primeras sesiones se trataron cuestiones también relativas a la concepción de «clásico» de la literatura y su «actualización», así como a la figura del héroe como elemento narrativo. De esta manera se procuraba introducir elementos que se tratarían de forma más concisa en la última de las sesiones.

El grueso de la Unidad se consideró alrededor de la gran obra de la Literatura española: *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Para tratar la obra, se optó por varias mecánicas de trabajo: en primer lugar, como preliminar, se leyó una selección de fragmentos del capítulo I de la obra. El objetivo de esta primera lectura, sin aparato

teórico previo, era introducir al alumnado en la obra sin la menor carga posible, de manera que atendieran tan solo a su propia lectura y comprensión. Tras esta lectura atenta, con el apoyo de diccionarios, se presentó la obra contextualizándola en lo visto y analizado anteriormente. Para el desarrollo de la escritura y la creatividad se propuso un ejercicio en el que se pusieran de manifiesto, además, sus consideraciones sobre la evolución de la Literatura y los géneros: imaginar y describir, en un primer capítulo, que Alonso Quijano se ha «obsesionado» con la literatura picaresca.

Las dos últimas sesiones de la Unidad procuraron ahondar en los temas y formas de la novela de Cervantes. Esto se complementó con la cuestión de la pervivencia de la obra y su consideración de clásico de la Literatura. La lectura de pequeños fragmentos fue de nuevo la base de las explicaciones teóricas, pero en este caso se introdujeron también elementos de carácter audiovisual, más cercanos al alumnado, para que atendieran a la actualidad del clásico y su pervivencia: se presentaron adaptaciones al manga de *El Quijote*, cómics, películas y series de televisión, y también se consideró la importancia de su figura en otras manifestaciones de carácter popular o cotidiano, como las monedas, los sellos, etc., de manera que el alumnado mostrara una actitud reflexiva en torno a su propia vivencia de la figura de Don Quijote.

<p>Sesión 1: Introducción. Vida y contexto de Miguel de Cervantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Vídeo sobre la biografía de Cervantes https://www.youtube.com/watch?time_continue=385&v=Opprgi6d-Q4 -Presentación PowerPoint «Cervantes y su época» -Actividad de comprensión. Cuestionario sobre la biografía de Cervantes y sobre la concepción de «clásico»
<p>Sesión 2: La poesía y el teatro de Cervantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Lectura de fragmentos de <i>El Retablo de las Maravillas</i> -Presentación PowerPoint -Actividad de comprensión: lectura conjunta del poema <i>Al túmulo del rey que se hizo en Sevilla</i>
<p>Sesión 3: los géneros narrativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Repaso teórico sobre los géneros narrativos -Presentación PowerPoint -Actividad de lectura en grupo: adaptación del prólogo de las <i>Novelas ejemplares</i>.

<p>Sesión 4: introducción a <i>El Quijote</i>.</p>	<p>-Introducción: lectura de fragmentos del capítulo I de la Primera Parte de <i>El Quijote</i>. -Presentación PowerPoint. Circunstancias de publicación, curiosidades. <i>El Quijote</i> de Avellaneda -Ejercicio de síntesis: <i>Imagina que Alonso Quijano...</i> Vinculación de géneros narrativos de los Siglos de Oro.</p>
<p>Sesión 5: <i>El Quijote</i>: formas y temas</p>	<p>-Argumento de <i>El Quijote</i> a través de fragmentos muy breves -Puesta en común, en grupos de 2-3, de la formulación de los temas -Atención y reflexión conjunta sobre la trascendencia de <i>El Quijote</i>: primera novela moderna y clásico de la literatura. A través de un fragmento de la serie «El Ministerio del Tiempo»: http://www.rtve.es/alacarta/videos/el-ministerio-del-tiempo/ministerio-del-tiempo-cervantes-ve-trascendencia-del-quiote-futuro/3506330/</p>
<p>Sesión 6: la pervivencia del <i>Quijote</i>. Arte popular, cine y literatura.</p>	<p>-Pervivencia de la obra. Presentación de PowerPoint: cómics, manga, arte popular, sellos, monedas, etc. -Visionado de fragmentos de películas y de series - Actividad en grupos: <i>¿Dónde has visto a Don Quijote y a Sancho?</i></p>

3.1.7 EVALUACIÓN

La evaluación propuesta para esta Unidad Didáctica sigue las consideraciones de la Programación de Lengua Castellana y Literatura del IES Jerónimo Zurita y los criterios de evaluación y estándares expuestos en la ORDEN ECD/489/2016 de 26 de mayo.

La programación del Departamento de Lengua establece que la evaluación sea continua. Así, tras considerarlo con la tutora del IES, se continuó con la forma de evaluar que está establecida para el curso de 3º de la ESO. Los instrumentos de evaluación fueron varios: por un lado, un examen de carácter teórico, que buscaba considerar las nociones de carácter básico aprendidas durante las clases; y por otro lado, se consideró aquellas actividades de carácter práctico que fueron realizadas en el aula.

La prueba fue, fundamentalmente, de carácter teórico, y a través de ella pretendí encontrar si realmente se habían adquirido las competencias y desarrollado los contenidos de forma adecuada. No obstante, considero que la evaluación debería haber

recaído en las actividades, sobre todo de lectura y comprensión, pero la limitación temporal y la continuación con el modelo de examen que el departamento establece para 3º de la ESO imposibilitó esa segunda opción. Los resultados del alumnado fueron adecuados y, sobre todo, en la misma línea de cada una de las clases en las que implementé la Unidad. Sin embargo, considero que otro tipo de evaluación hubiera arrojado más luz a mi proceso de docencia, pues este verificó el estudio del alumnado, pero no la capacidad lectora, de síntesis y de interpretación que había procurado implicar durante el transcurso de las clases.

3.1.9 EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

Para considerar cómo habían transcurrido las clases se propuso al alumnado completar un cuestionario anónimo relativo a mi docencia durante las semanas que estuvimos en el centro. En general, las respuestas que me brindaron fueron muy halagüeñas, pero sobre todo resalto algunas consideraciones que son importantes para la evaluación del desarrollo de la Unidad Didáctica: valoraron notablemente la utilización de PowerPoint, así como las actividades en las que trabajaban en grupo, sobre todo aquellas que no precisaban de un trabajo «académico» propiamente dicho –la escritura de un resumen, la realización de preguntas respuestas–, sino en las que podían compartir opiniones sobre los fragmentos que se leían.

<p>¿Las explicaciones te han resultado claras? ¿Ha habido alguna clase que te haya resultado confusa?</p> <p>¿Los ejercicios te han ayudado a comprender mejor? ¿Alguno de ellos te ha resultado especialmente interesante?</p> <p>¿El trato hacia el estudiante ha sido respetuoso?</p> <p>¿Crees que los PowerPoint han sido de utilidad? ¿Prefieres trabajar más con el libro?</p> <p>¿Qué ha resultado de mayor interés para ti?</p> <p>¿Qué te ha resultado más difícil?</p> <p>Algo que mejorarías:</p>

La puesta en práctica de esta Unidad Didáctica fue, en general, muy provechosa. Vi en el alumnado una actitud muy receptiva respecto al tema, pues llamaban sobre todo la atención sobre las curiosidades y los datos más interesantes para

ellos sobre la obra cervantina y en especial sobre la biografía de Cervantes. La lectura de fragmentos resultó también enriquecedora, tanto para el alumnado como para mi primera experiencia como docente: descubrí nuevas formas de lectura de la obra cervantina, más allá de las interpretaciones canónicas. En ese sentido, amplié mis consideraciones acerca de la fragmentación y adaptación de obras para su lectura en el aula, siendo consciente de las múltiples posibilidades que presentan.

La coordinación de materiales propios con el libro de texto se presentó más complicada de lo que aparentaba en un principio. El alumnado está acostumbrado a trabajar con el libro, por lo que acomodarlos a otra situación, en la que debían interactuar y asimilar a través de otras formas y otros soportes, fue, en ocasiones, complicado. No obstante, en este primer acercamiento docente precisé muchas guías, sobre todo en cuanto a contenidos se refiere, pues acostumbraba a mostrar una panorámica filológica de la materia, siendo la didáctica la que debiera prevalecer.

Además, la gran cantidad de material disponible respecto a la didáctica de la Literatura, y en concreto de materiales específicos sobre *El Quijote*, hizo que en muchos momentos tuviera que mostrar mayor capacidad de decisión y de selección. El alumnado tuvo en cuenta la diversidad de materiales, y en determinados casos lo agradeció, pero en otros hizo notar cierta reticencia hacia la amplitud de contenidos de distinto tipo. Sería preciso, por tanto, una reconsideración de los fragmentos escogidos, así como de las actividades. Mostrar al alumnado el interés y el objetivo de las actividades fue, en algunos casos, complicado, pues se presentaban en muchas ocasiones un poco descontextualizadas, casi como un «deber» para controlar, en vez de una actividad de refuerzo y comprensión, aunque de esta última forma habían sido concebidas.

3.1.8 TABLA RELACIONAL

Objetivos generales	Objetivos específicos	Competencias	Contenidos	Contenidos específicos-	Criterios de evaluación	Estándares de evaluación
Obj.LE.7.	5. Considerar y valorar el concepto de «clásico» en la literatura española a través de la escritura.	CCL-CAA-CIEE	Bloque 4	Sesión 4: introducción a <i>El Quijote</i> .	Crit.LE.4.6.	Est.LE.4.6.1
Obj.LE.8.	3. Leer y analizar fragmentos de obras de Cervantes, especialmente de <i>El Quijote</i> .	CCL-CAA	Bloque 2	Sesión 4: introducción a <i>El Quijote</i>	Crit.LE.2.3	Est.LE.2.3.2. Est.LE.2.3.3.
			Bloque 4	Sesión 5: <i>El Quijote</i> : formas y temas	Crit. LE.4.5	Est.LE.4.5.1. Est.LE.4.5.2.
Obj.LE.13.	4. Conocer el desarrollo en otras artes de motivos y temáticas vinculados a la obra cervantina. 6. Atender a la figura y evolución del héroe como elemento transversal en la literatura.	CAA-CSC-CCEC	Bloque 4	Sesión 3: los géneros narrativos Sesión 6: la pervivencia del Quijote. Arte popular, cine y literatura.	Crit.LE.4.3.	Est.LE.4.3.1. Est.LE.4.3.2.

Obj.LE.14.	<p>1. Ubicar la figura de Miguel de Cervantes en el panorama literario de la época.</p> <p>2. Conocer la poesía, las obras teatrales principales y los géneros narrativos cultivados por Miguel de Cervantes.</p>	CCL-CAA	Bloque 4	<p>Sesión 1: Introducción. Vida y contexto de Miguel de Cervantes</p> <p>Sesión 2: La poesía y el teatro de Cervantes.</p>	Crit.LE.4.2	Est. LE. 4.2.1
------------	---	---------	----------	--	-------------	----------------

3.2 PROYECTO DE INNOVACIÓN: « ¿Y SI LEEMOS *EL QUIJOTE*? »

3.2.1 JUSTIFICACIÓN

El Proyecto de Innovación llevado a cabo en el IES Jerónimo Zurita lleva como título « ¿Y si leemos *El Quijote*? » y tiene como objetivo mostrar al alumnado de 3º de ESO nuevas formas de acercamiento a la obra cervantina. Su diseño y formulación fueron llevados a cabo con la ayuda de varias personas: en primer lugar, se tuvo como marco la asignatura *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en lengua castellana y literatura*, cursada en el segundo cuatrimestre; en segundo lugar, sus implicaciones se pusieron en común junto a mi tutora de prácticas en el centro; y, finalmente, con la tutora de prácticas de la Universidad.

El Proyecto surge de la observación de diversas realidades durante el *Practicum I* y sobre todo durante el *Practicum II* y la implementación de la Unidad Didáctica sobre Cervantes y *El Quijote*. Estas realidades, inabarcables seguramente, versan sobre la problemática de la lectura de obras de tal magnitud –magnitud de varios tipos, además– en el aula de Secundaria. La lectura de *El Quijote* en los niveles medios y superiores del ámbito educativo es todavía una cuestión debatida en los círculos investigadores y de práctica docente. ¿Tienen que leer los adolescentes *El Quijote*? ¿Deberían leerlo? ¿Están preparados? ¿Deberían estarlo? ¿Por qué deberían hacerlo?

El alumnado, por su parte, responde: *no lo queremos leer*¹. Las razones expuestas giran en torno a la cuestión del aburrimiento y la grandeza–sobre todo física– de la obra. Siendo así, la solución para quien ha leído y disfrutado de la obra es sencilla: la cuestión del aburrimiento deriva de la no lectura y está estrechamente vinculada a la segunda razón. Ciertamente *El Quijote* es una obra extensa y como tal, aparenta ser aburrida. De esta forma, si el aburrimiento queda desmentido con casi cualquier selección que se haga de la obra; la longitud de la misma no es un problema irresoluble: « ¿por qué no leer solo algunas partes, si la genialidad de la pluma del alcaíno está presente en cada línea? » (Ortiz Ballesteros, 2005, p. 63).

Durante las clases dedicadas a la implementación de la Unidad Didáctica se puso de manifiesto un especial recelo hacia la obra más importante de la literatura

¹ Al preguntarles qué les parecería si leyéramos *El Quijote*, entre el silencio más elocuente y las respuestas más repetidas sobresalía la idea de que *no les apetecía leerlo: es un libro muy largo y aburrido*.

castellana por parte del alumnado. Asimismo, se detectaron poca competencia lectora y todavía una menor educación literaria. La denominación como «clásico» de la Literatura era, para el alumnado, un motivo más para evitar el contacto con la obra. A partir de esto, se consideró la necesidad de modificar la forma de lectura, y la teatralización – varias de las alumnas estaban en cursos y talleres de teatro *amateur*– se presentó como un modo que quizá podía inducir a una lectura atenta y amplia de la obra.

De esta forma, el Proyecto de Innovación que diseñé –aunque no pude llevarlo a la práctica por completo– se basa en la dramatización del texto cervantino como forma de acercamiento de la obra literaria al alumnado de Secundaria. Durante las clases en las que implementé la Unidad Didáctica, el alumnado se mostraba casi siempre muy espontáneo, con mucha predisposición para hablar en público –aunque a veces sin las herramientas y habilidades adecuadas–, por lo que vi en la teatralización del texto una manera de acercarnos, fielmente y de manera «más breve y menos aburrida» a la gran obra maestra de la literatura española. Además, el «encuentro» con un trabajo similar, aunque de amplitud mucho mayor, supuso la toma de la decisión final para llevar a cabo este Proyecto de Innovación. Me refiero a la tesis doctoral de María Esther Valerio López (2012), que lleva como título: *El teatro como estrategia didáctica para promover la lectura del Quijote en jóvenes de 12 a 18 años de edad*.

3.2.3 MARCO TEÓRICO

Las innumerables preguntas que el profesorado de Lengua Castellana y Literatura se plantea para promover el acercamiento de la obra cervantina se vinculan directamente con el tema –harto debatido– de la lectura de los clásicos en las aulas. La obra de Italo Calvino, *¿Por qué leer a los clásicos?* (1992) puede aportar luz a la cuestión –aunque siempre será una cuestión de «prioridades» o de «gustos»–:

la escuela debe hacerte conocer bien o mal cierto número de clásicos entre los cuales (o con referencia a los cuales) podrás reconocer después «tus» clásicos. La escuela está obligada a darte instrumentos para efectuar una elección; pero las elecciones que cuentan son las que ocurren fuera o después de cualquier escuela. (p. 10)

Discutir sobre si leer los clásicos de la Literatura en el aula es, en muchos casos, estéril, aunque no por ello innecesario. Se ha escrito mucho sobre el tema, sobre si es preferible introducir otro tipo de lecturas que inciten después al alumnado a leer más; si no son adecuados para su nivel cognitivo; si se introducen adaptaciones, etc. Para construir el presente Proyecto de Innovación se tuvieron en cuenta estas cuestiones,

pero se mantuvo como pilar la idea de que, tras leer en conjunto el primer capítulo de *El Quijote* en el aula, a partir de la edición de Francisco Rico de Alfaguara, el alumnado mostró un especial interés hacia la obra: después de aclarar los términos y las expresiones, señalaron episodios de humor que no esperaban. Además, al saber que estaban leyendo parte de la obra sin adaptaciones hicieron notar cierto «orgullo», lo que hizo que, sin considerar de forma más profunda si deben o no deben leer *El Quijote*, se decidiera a leer más capítulos e intentar hacerlo de una forma más dinámica.

Con el objetivo de mejorar la competencia en educación literaria, el primer paso que es preciso dar es la lectura del texto y «transmitir un sentimiento estético por la literatura a través de la provocación literaria para despertar el entusiasmo por la lectura literaria con el fin de que el lector viva y disfrute la verdadera literatura de manera directa y personal» (Altamirano Flores, 2013, p. 232). La teatralización constituye, en general, una práctica de «vivencia» o actualización del texto de una manera más viva. Con esta herramienta a nuestro alcance, es más sencillo que el alumnado viva más intensamente la literatura.

La incitación a la lectura es otro de los grandes temas que cruzan transversalmente este proyecto. Teniendo dicha incitación como objetivo, el trabajo realizado puede empezar a exponerse desde sus consecuencias: son varios las investigaciones que relatan la buena aceptación por parte del alumnado de la lectura del clásico cervantino. Contra todo pronóstico –o prejuicio–, la lectura de *El Quijote* entre el alumnado de Secundaria, según las experiencias, es significativamente positiva. Así lo muestran, por ejemplo, docentes como Sarrió Rubio (2005). Asimismo, ante «la pérdida de referencias culturales de relieve, la falta de tradiciones intelectuales» (Dueñas Lorente y Taberner, 2013, p. 68) entre el alumnado de Secundaria – que se pudo comprobar durante el *Practicum II*– la lectura de varios capítulos de *El Quijote* podía limitar este aspecto al menos en lo que a la lectura de la obra cervantina se refiere.

Además, se tiene en cuenta que la teatralización es una herramienta que puede incentivar la lectura y así desarrollar en el aula la educación literaria a través de una lectura más libre de los textos:

La lectura y la dramaturgia son dos formas de comunicación, en las cuales reina la libertad, tanto para el lector como para el actor y pensamos que llevando a cabo una experiencia teatral en la escuela, donde el eje fundamental sea la lectura de forma libre y

placentera para los niños, podríamos contribuir en la formación del gusto por la lectura. (Puerta, 1997, p. 34)

Según Tomás Motos, «la dramatización es un proceso expresivo que para que tenga lugar necesita que el sujeto, el alumnado, se implique» (Motos, 2009, p.5). Esta implicación está estrechamente vinculada al componente emocional, especialmente relevante para el desarrollo del gusto lector. Como afirma Marta Sanjuán (2011): «el componente emocional es intrínseco al acto de lectura, no un mero “añadido” o concesión al enfoque cognitivo habitual para hacer de la lectura algo más “lúdico” o “placentero. Sin la implicación emocional del lector no es posible la interpretación». (p.96)

3.2.4 OBJETIVOS Y CONTENIDOS

El texto cervantino es sencillo para su dramatización. Para llevar a cabo este proyecto tuve en cuenta la influencia teatral de Cervantes, la gran presencia de diálogo en *El Quijote* y el detalle de las descripciones. Adapté el texto a partir de la edición de Alfaguara del año 2007 que hace Francisco Rico.

El objetivo principal de este proyecto era que el alumnado pudiera acercarse a la obra cervantina de una manera más dinámica, pero sin olvidar la importancia del texto. Era una forma, además, de conocer más fragmentos de la obra además de los molinos de viento. Así, la selección se realizó de manera que pudieran señalar lo que ya conocían de la obra con aspectos novedosos que seguramente matizaron su conocimiento general. Me propuse introducir capítulos que resultan menos conocidos, pero que resumen en buena manera las características, el tono, el estilo, el modo de caracterizar personajes, los temas, etc., de la obra.

Los objetivos concretos del proyecto «¿Y si leemos *El Quijote*?» son los siguientes:

- ◆ Mejorar la competencia lectora a través de la teatralización de textos narrativos.
- ◆ Mejorar la competencia oral a través de la práctica teatral.
- ◆ Incentivar la lectura de los clásicos de la Literatura española.
- ◆ Desarrollar capacidades para el trabajo en grupo.
- ◆ Optimizar el manejo de fuentes como diccionarios y materiales de consulta.

El proyecto está diseñado para llevarse a cabo en 5 sesiones. Por motivos de tiempo, tuve que readaptar las sesiones y llevar dos a la práctica: una primera en la que se realizaba la lectura atenta de los fragmentos y la siguiente en la que se llevaba el fragmento a la escena. Idealmente, sería preciso una mayor preparación en la materia de «escenificación» y dramaturgia. Aquí solo se expone el Proyecto de manera que el texto es el que mayor relevancia tiene, pero deberían considerarse la importancia de la puesta en escena y dramatización de todo el proceso –lo que llevaría a introducir objetivos y contenidos nuevos–. Al tratarse de un curso poco acostumbrado a la lectura de los clásicos, decidí no introducir demasiados aspectos técnicos y centrarme en limitar las consideraciones que tenían de la obra cervantina.

3.2.5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

La idea primera era que fuera el alumnado quien adaptara el texto para después dramatizarlo. Después de reconsiderarlo pensé que de esta forma seguramente perdieran el interés desde un primer momento, pues aunque no resulta difícil, sí es un poco tedioso. Así que decidí hacer yo las adaptaciones, dividir el aula y entregar los textos. El reparto de personajes lo delegué en ellos y comenzamos a leer el texto. Llevé varios diccionarios al aula, por lo que al mismo tiempo que leían los textos, debían anotar aquellas palabras que resultaran desconocidas. Era esta una manera de utilizar la herramienta del diccionario de forma significativa, pues si no conocían el significado de la palabra, no podían representar la escena adecuadamente. Después de leer los textos, vimos una serie de fragmentos que teatralizaban la obra de Cervantes²: así podían tenerlos como modelos, además de ver más fragmentos de la obra. Poco a poco conocían cada vez más fragmentos de la obra, aunque no fueran leídos.

El adaptar la obra por parte del alumnado podría haber constituido una de las técnicas que recoge Colomer (1991, p. 25) para la enseñanza de la literatura desde la educación literaria, teniendo, además, un objetivo específico y que dé interés al acto de realizarlo: llevarlo a escena. No obstante, se tuvo en valor especialmente el modo de

² Escogí las adaptaciones teatrales del Grupo L'Om-Imprebís: http://www.cervantesvirtual.com/portales/miguel_de_cervantes/681142_quijote_imprebis_01/

lectura grupal: a través de la división del texto era preciso llevar a la práctica un proceso de escucha activa, en el que ya no existía la posibilidad de evitar el contacto directo con la obra.

Para llevar a cabo la teatralización se puso en marcha un proceso de activación de los conocimientos que el alumnado ya poseía sobre el teatro. Era un modo, por tanto, de actualizar y llevar a la práctica aprendizajes anteriores. Asimismo, se tuvo en cuenta el espacio del aula, y que los límites del Proyecto eran claros: la exposición de la escena ante el grupo. De forma hipotética podría darse un mayor alcance al Proyecto: una representación preparada para presentarse al resto de grupos, con el desarrollo que se precisara.

En este caso se buscó en todo momento no perder el enlace con el texto cervantino, pues era este el objetivo principal. Para ello se tuvo en consideración no introducir aspectos propiamente teatrales que impidieran el correcto desarrollo de lectura: no era precisa una memorización del texto. No obstante, se valoró la creatividad en cuanto a escenificación, pues esto estaba estrechamente vinculado a la comprensión y lectura del texto. Asimismo se valoró la capacidad de reflexión sobre los vínculos entre las artes, así como la influencia de *El Quijote* en diversas artes –aspecto introducido en la Unidad Didáctica–.

La metodología utilizada fue en todo momento activa. El trabajo se realizó por grupos y la parte teórica del proyecto tenía lugar de forma siempre vinculada a la práctica o a la exposición de materiales audiovisuales o de cualquier otro tipo. Así, el Proyecto no se desvincula del texto literario clásico pero se invierte la manera en la que normalmente se produce su acercamiento, haciendo más dinámica la experiencia.

3.2.6 ACTIVIDADES

El producto final del Proyecto de Innovación consistió en la representación de la escena. Se adaptaron los siguientes capítulos:

- ◆ Capítulo VIII. Primera Parte. La aventura de los molinos de viento. Personajes (3): Narrador, don Quijote, Sancho.
- ◆ Capítulo XXXV. Primera parte. Aventura de los cueros de vino. Personajes (5): Narrador, Sancho, Cura, don Quijote, Ventero.

- ◆ Capítulo XXI. Primera parte. El yelmo de Mambrino. Personajes: Narrador, Don Quijote, Sancho.
- ◆ Capítulo XXIX. Segunda parte. El barco encantado. Personajes: narrador, Don Quijote, Sancho.
- ◆ CAPÍTULO XLIII. Segunda parte. De los consejos que dio don Quijote a Sancho Panza para gobernar su ínsula. Personajes: Don Quijote, Sancho.

Las actividades propuestas, junto a la temporalización, son las siguientes:

Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Reparto y lectura rápida de los fragmentos ◆ Visionado de fragmentos como «modelos» ◆ Diálogo sobre la escenificación de <i>El Quijote</i>
Sesión 2	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lectura atenta de los fragmentos ◆ Contextualización del fragmento ◆ Búsqueda de información y consulta de fuentes
Sesión 3	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Comentario y trabajo en grupo sobre la escena ◆ Reflexión grupal sobre vínculos entre artes
Sesión 4	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Ensayos y preparación dramática
Sesión 5	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Puesta en escena ◆ Reflexiones y diálogo sobre lo llevado a cabo ◆ Autoevaluación

3.2.7 EVALUACIÓN

La evaluación del Proyecto se realizó de manera que se tuviera sobre todo información sobre el trabajo en grupo, tanto a nivel general como individual. Se entregó una rúbrica a cada miembro del grupo para que se autoevaluara, y así poner énfasis en el desarrollo del trabajo de manera grupal y no tanto en el resultado final. Los objetivos se mostraban más claramente a lo largo del proceso que en el resultado mismo –los medios y el tiempo insuficiente no permitían una «dramatización» para ser evaluada–, así que se decidió no evaluar el producto final por parte del profesorado.

Autoevaluación						
Evaluación grupal e individual		1 Deficiente	2 Mejorable	3 Aceptable	4 Bien	5 M
Evaluación grupal	El grupo ha permanecido cohesionado, compartiendo las responsabilidades de la actividad					
	Se ha respetado la opinión de los demás, el turno de palabra y las ideas de cada miembro del grupo					
	Cada estudiante ha cumplido un rol determinado					
Ev. grupal	Ha habido debate entre los miembros del grupo, donde se han atendido a las aportaciones y se han llevado a la práctica					
	La presentación de la escena ha sido elaborada a partir de la colaboración de todos los miembros del grupo					
Evaluación individual	He mantenido una actitud participativa en la preparación y la puesta en escena					
	He respetado las ideas de los demás					
	He cumplido con el rol que se me había asignado					
	Me siento satisfecho/a con lo aprendido					

En general, la autoevaluación por parte del alumnado fue más positiva en el plano individual que en el grupal. Se sentían en general muy satisfechos con lo aprendido, y afirmaban haber cumplido con lo expuesto. En el nivel grupal, se manifestaba mayor reticencia hacia la «cohesión del grupo», aunque sí que valoraban positivamente, en general, la colaboración para escenificar el capítulo.

3.2.8 LA PUESTA EN MARCHA: RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Este proyecto se diseñó teniendo en cuenta que las consideraciones que el alumnado tiene de la obra cervantina están basadas en miedos e inseguridades lectoras; que *El Quijote* está estrechamente vinculado a la práctica teatral desde varias perspectivas, y que la teatralización del texto cervantino pone en funcionamiento una serie de competencias básicas para el desarrollo personal, social y humanístico.

Los resultados, aunque solo pueden considerarse parciales, considero que son positivos. El alumnado en general mostró una actitud muy predispuesta a realizar la dramatización. Les di la opción de que podían caracterizarse, esto supuso un aliciente para la preparación de la escena. Considero que el trabajo en grupo necesitaba darse a través de otra perspectiva. En este caso, el alumnado no estaba tan pendiente de los «resultados académicos», pues el objetivo no era redactar un trabajo, sino actuar, así que su actitud hacia los demás integrantes de su grupo cambió por completo.

Lo que prevaleció en el aula fue la risa, pero no una risa hacia los compañeros, sino por las escenas y el texto que estaban representando. Es por lo que creo que a través de este Proyecto pudo limitarse –e incluso desaparecer– la idea preconcebida de «aburrida» que tenían de la obra. Al mismo tiempo, aunque no supuso una lectura integral, ni ordenada, ni siquiera en ocasiones contextualizada dentro del argumento de la obra, fue una lectura activa, comprensiva y adecuada de varios fragmentos.

La utilización del diálogo como metodología y la posibilidad de expresión libre sobre aspectos de la obra que se presentaban de manera más espontánea permitieron que el alumnado mostrara mayor interés hacia la obra, pues no existía la posibilidad de presentar una actitud errónea hacia la misma. El proceso de lectura se produjo de manera que el alumnado tenía que implicarse y el esfuerzo por comprender determinados términos y pasajes se veía reforzado en una actividad concreta, lo que hacía que no perdiera el sentido directo que precisa para su consecución.

4. RELACIONES EXISTENTES ENTRE LA ELABORACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INNOVACIÓN DOCENTE

El diseño y desarrollo de la Unidad Didáctica «Cervantes, no tan lejos» y del Proyecto de Innovación «¿Y si leemos *El Quijote*?» fueron consecutivos. A través de las pautas de las asignaturas del Máster cursadas durante el segundo cuatrimestre –sobre todo de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua castellana y Literatura* y de *Evaluación, innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura*– se llevó a cabo el diseño de los dos proyectos, teniendo en cuenta las características propias del aula concreta de 3ºESO del IES Jerónimo Zurita. Fue, por tanto, un trabajo de cooperación entre la Universidad y la práctica docente en el Instituto, siendo este un aspecto fundamental para considerar la evolución de métodos y herramientas en el ámbito educativo:

[...] la universidad, ocupada del estudio del conocimiento científico acerca de un determinado tema, debe unir su esfuerzo al que ya realiza la escuela, viviendo la problemática cotidiana de esa misma temática en el aula, para conformar una visión conjunta convergente, en objetivos comunes, y así desarrollar una propuesta creativa que dé las respuestas oportunas. (García Llamas, Quintanal, 2014, p. 73)

El diseño de la Unidad Didáctica se ciñó a lo establecido en el currículo de la ESO, mientras que el Proyecto de Innovación, aun siguiendo sus pautas, tenía como objetivo mostrar las posibilidades de nuevas herramientas para el trabajo de lectura en el aula y la mejora de competencias. Durante las clases dedicadas a la implementación de la Unidad Didáctica sobre Cervantes fui consciente de varias necesidades que procuré cubrir a lo largo del Proyecto de Innovación. Se encuentran así, estrechamente vinculados, ya no solo por la temática –continuamos con Cervantes y su obra– sino también porque pude a lo largo del Proyecto ampliar cierta mecánica que había procurado introducir ya durante las clases de la Unidad: el trabajo cooperativo y la importancia del diálogo y la expresión de opiniones, sentimientos y experiencias a la hora de la lectura de un texto literario. La idea que engloba a los dos proyectos es, por tanto, similar, aunque durante la Unidad Didáctica tuve que ceñirme más a los contenidos y objetivos que marca la legislación, dejando la educación en materia literaria un tanto al margen.

Asimismo, durante los dos proyectos quise remarcar la importancia del vínculo entre distintas manifestaciones artísticas. Si durante la Unidad Didáctica esta importancia quedó impresa a través de una clase de carácter más teórico, durante el Proyecto de Innovación tuve como objetivo que se manifestara de manera real y que surgiera a través de la práctica. El proceso de adaptación del texto narrativo al teatral, aunque no pudo llevarse a cabo por parte del alumnado, mostró vínculos estrechos, así como la búsqueda de información relativa a adaptaciones de *El Quijote* tanto en pintura y arte popular como en cine y series de televisión. Se mostraba así la «actualidad» y cercanía de la obra cervantina al alumnado de Secundaria, uno de los objetivos principales que me proponía en el diseño de los dos proyectos.

La magnitud de la obra de Miguel de Cervantes, unida a su importancia, hace que se precise un trabajo de reconsideración y programación previos para que el alumnado no se sienta desconcertado ante una obra que considera lejana, «clásica». Es necesario que este «acercamiento» se planifique de acuerdo a los presupuestos pedagógicos y didácticos actualizados, teniendo en cuenta el desarrollo de competencias y los hábitos lectores; y no tanto la indiscutible importancia de la obra cervantina. Es por eso que a través del diseño de estos dos proyectos he tenido como base la idea de «actualización» del clásico, intentando mostrar en todo momento los vínculos del pasado y la cultura literaria con el presente del alumnado, procurando crear, de esta forma, una serie de referentes culturales e intelectuales a los que puedan tener acceso.

En conclusión, el desarrollo de la Unidad Didáctica implantó los principios que consideraba necesario continuar a lo largo del Proyecto de Innovación: el trabajo grupal y desarrollo de la competencia lectora. Fue a partir de las primeras clases de la Unidad Didáctica cuando reconsideré el proceso que debía llevar a cabo: debía volver a las consideraciones teórico-prácticas de las asignaturas del Máster, no dejar nada a la improvisación y tener claramente establecidos los principios, objetivos y contenidos. Así, he podido comprobar nuevamente la importancia de la programación y la verdadera labor del docente:

Nuestra labor es facilitar al alumnado la construcción de esquemas de conocimiento y colaborar a que estos evolucionen correctamente. Por lo tanto, la ayuda pedagógica debe ser una guía para que, a través de la programación de unidades didácticas, los alumnos sean los verdaderos protagonistas del proceso de aprendizaje, del que depende en última instancia la construcción de conocimiento (Binaburo, 2007, p. 14).

El trabajo teórico que surge en la Universidad –recordando lo que afirmaban García Llamas y Quintanal (2014)– debe tener su correspondencia en la práctica docente real del aula. He podido comprobar con el desarrollo de estos dos proyectos que, si bien una entidad y la otra no siempre encuentran un punto de coordinación total, el estudio conceptual previo resulta fundamental. Asimismo, la introducción de la realidad del aula y su contexto en el ámbito universitario es imprescindible para no caer en estudios vacíos de significado y en trabajos sin prospección posible.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

A través de este Trabajo Fin de Máster he procurado incardinar los conocimientos teórico-prácticos, adquiridos y desarrollados en la Facultad de Educación, con la realidad docente a la que he podido acceder por primera vez. Son, como afirmaba al comienzo de este trabajo, las huellas de un proceso que, como huellas, solo muestran una pequeña parte de lo que ha sido el recorrido. De este modo, he procurado demostrar aquello que cada asignatura ha sedimentado, primero en forma de reflexión, luego con la exposición de dos de los proyectos que se han llevado a la práctica.

El transcurso del Máster de Profesorado ha permitido especializarme y ampliar mi formación en Filología Hispánica. La necesidad de «profesionalizar» al alumnado universitario, sobre todo del egresado de disciplinas humanísticas, hace que la docencia universitaria conciba un amplio abanico de posibilidades para nuestro futuro profesional, que transita entre la especialización en didáctica y metodologías específicas, hasta la oportunidad de poner en práctica los proyectos. Es por esta razón por la que resalto principalmente la cuestión de coordinación entre la teoría y la práctica de la que se ha podido disponer a lo largo de este último curso, cuestión a la que antes no había podido tener acceso.

La especialización y la concreción de los contenidos han posibilitado una toma de conciencia en cuanto a la necesidad de atender a múltiples factores, la mayoría superpuestos, que tienen lugar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El educativo es un ámbito complejo, una suma de realidades en las que intervienen factores de carácter social e individual. La puesta en práctica de lo aprendido en las aulas de la Facultad ha permitido atender a esa complejidad del sistema educativo y poder conocer, sin todavía manejar, las herramientas disponibles para el profesorado. Entre estas «herramientas», destaco sobre todo la que he considerado más importante: el espíritu crítico a la hora de reflexionar sobre la propia práctica docente, aceptando los errores, las limitaciones y atendiendo a las necesidades reales del alumnado.

Al mismo tiempo, me gustaría destacar de este proceso la toma de conciencia de una realidad subyacente al proceso de enseñanza de la materia de mi especialidad, la de Lengua Castellana y Literatura. A lo largo de las clases teóricas se asumieron ciertas

realidades que parecen fijadas en cuanto a lo que supone dar una clase de Lengua Castellana y Literatura en un Instituto. En primer lugar, el acuerdo era general en que las clases de esta materia tienen un aspecto poco llamativo o interesante para el alumnado, a menudo, tediosas y cuanto menos, según los niveles, difíciles. En segundo, y como consecuencia de lo primero, es necesaria una reconsideración de los materiales, de las metodologías y de los enfoques didácticos que se den de la materia. Para ello, resulta indispensable la herramienta a la que aludía en el párrafo anterior: la conciencia crítica de lo que supone nuestra práctica como docentes.

La enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura precisa un aparato teórico que facilite al profesorado las herramientas y técnicas necesarias, como se ha manifestado a lo largo de las clases y en los periodos de prácticas. Este aparato teórico lleva años gestándose, cumpliendo con su finalidad práctica. Sin embargo, si el objetivo es seguir manteniendo su practicidad, debe en todo momento atender a los procesos actuales de cambio, tanto a nivel individual en el alumnado, como en un nivel superior de cambio histórico y social, para estar al tanto de las necesidades actuales y cumplir, en la medida de lo posible, con sus objetivos.

Sin perder el horizonte creado por todos los investigadores y profesores que han trabajado por la mejora de la enseñanza, ya sea en el nivel general o en el específico de la enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura, queda ahora que se mantengan las líneas de investigación y de trabajo, alentadas por conciencias nuevas. Es en ese punto en el que siento mi responsabilidad futura: ofrecer mi mejor capacitación para el desempeño docente, investigando, poniendo en práctica, ampliando conocimientos, acertando y equivocándome en los procesos y en los resultados. Recordar y volver a pisar las huellas, pero siempre con la mirada puesta en el camino que queda por recorrer.

6. REFERENCIAS

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Agudo, J. L., Cano, J., Lorenzo, J. (2014). *Organización de los centros educativos: LOMCE y políticas neoliberales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Altamirano Flores, F. (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía. Revista de lingüística, literatura y cultura*, 7, 227-244.
- Ballesteros, A. (2005). El derecho de los jóvenes a “no leer” El Quijote. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (1), 61-74. Recuperado 4 abril 2017, de: <https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/169>
- Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Médica Panamericana.
- Binaburo, J. A., (2007). *Cómo elaborar unidades didácticas en enseñanza secundaria*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Brown, S. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Calvino, I. (1992). *Por qué leer a los clásicos*. Barcelona: Tusquets.
- Cantón, I., Pino-Juste, M. (2014). *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cervantes, M. (2007). *Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Alfaguara.
- Colom, A. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico: nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- _____(1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Dueñas Lorente, J. D., Tabernero, R. (2013). Los clásicos en el aula. Una propuesta: hipertextualidad y contexto histórico. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 16, 65-77. Recuperado el 3 abril de 2016:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4169236>

- García-Llamas, J. L. y Quintanal, J. (2014). El desarrollo lector y su relación con la mejora de las competencias básicas. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 11, 71-91.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- López Valero, A., Encabo E., (2002). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura: un enfoque sociocrítico*. Barcelona: Octaedro.
- Monclús, A. (2011). *La educación entre la complejidad y la organización*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Creatividad y sociedad*, 14, 1-35.
- Naval, C. (2008). *Teoría de la educación: un análisis epistemológico*. Pamplona: Eunsa.
- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Puerta, M. (1997). *La lectura y el teatro unidos en una experiencia educativa*. Universidad de los Andes: Mérida (Venezuela).
- Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100.
- Sarrió Rubio, M. (2005). El Quijote: ese gran aburrido. Un método de incitación a la lectura. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 17, 255-264. Recuperado 6 abril 2017, de:
<http://search.proquest.com/openview/e1773e0c1c4ad47388f3b9beb16fbfc5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=85331>
- Valero López, M. E. (2012). *El teatro como estrategia didáctica para promover la lectura del Quijote en jóvenes de 12 a 18 años de edad*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Valladolid. Recuperado el 3 de abril:
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1791/1/TESIS235-121121.pdf>