

Trabajo Fin de Máster

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

La actividad docente y la formación lingüística y literaria: la entrevista y la picaresca en la ESO

Teaching activity and linguistic and literary training: the interview and the picaresque in ESO

Autor

Jaime Marcuello Giner

Directora

Elvira Luengo Gascón

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2017

Índice

Justificación.....	1
1. Introducción.....	2
Materias del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas: reflexión y valoración.....	3
1.1. Módulos generales.....	4
1.2. Asignaturas específicas.....	7
1.3. Asignaturas optativas.....	11
1.4. Prácticum (I, II y III).....	12
2. Justificación de selección de proyectos.....	14
2.1.La Unidad Didáctica.....	15
2.1.1. Contexto e introducción a la Unidad Didáctica “Entrevista con la picaresca”.....	16
2.1.2. Análisis de “Entrevista con la picaresca”.....	16
Título.....	16
Justificación.....	17
Descripción.....	17
Situación en la Programación Didáctica.....	18
¿A quién va dirigida?.....	18
Objetivos, contenidos y competencias básicas.....	19
Recursos.....	25
Metodología.....	27
Actividades.....	29
Atención a la Diversidad.....	32
Evaluación.....	33
Autoevaluación del profesor.....	34
2.2.El Proyecto de Innovación.....	34
2.2.1. Introducción a “La figura del pícaro en el siglo XXI: la actualización del personaje”.....	35
2.2.2. Análisis de “La figura del pícaro en el siglo XXI: la actualización del personaje”.....	36

Marco teórico.....	37
Hipótesis.....	38
Objetivos.....	39
Desarrollo de la actividad.....	41
Evaluación del proyecto.....	43
Análisis de los resultados.....	44
Autoevaluación del Proyecto de Innovación.....	45
Conclusiones de “La figura del pícaro en el siglo XXI: la actualización del personaje”.....	45
3. Reflexión crítica sobre las relaciones existentes entre los proyectos.....	46
4. Conclusiones y propuesta de futuro.....	48
5. Bibliografía.....	51

JUSTIFICACIÓN

El futuro siempre está irremediabilmente ligado al presente y lo que en él se labra, de igual manera que este lo está al pasado. Los rasgos definitorios de una sociedad avanzada pueden hallarse en multitud de factores, pero, sin duda, uno de los que ostenta mayor peso es la Educación. A través de ella, la sociedad forma individuos que perpetúan el legado heredado y que asientan las bases del futuro al que aspira la nueva sociedad del mañana. Su importancia es reconocida por gobiernos y por organismos no gubernamentales por igual; UNICEF, por ejemplo, señala que a la Educación “Se le atribuye la capacidad de transmitir el legado cultural a las nuevas generaciones, aportar al crecimiento de las naciones, promover la movilidad social de las personas y como un garante de la cohesión social y la democracia” (Castillo y Contreras, 2014, p. 5).

Así, pues, hablar de la Educación es hablar del ADN del mundo en el que vivimos, y plantearse y formularse su papel en la vida moderna, así como el de todos y cada uno de los elementos que la integra, es un tema de gran importancia. Ante algo así, la docencia debe llamar a la puerta de aquel que quiere desempeñar dicha labor como una vocación, como una profesión que ejercitar con pasión pero, sobre todo, siendo absolutamente consciente del peso que sobre sus hombros carga. He aquí el momento de introducir la razón por la que me encuentro cursando el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, y ahora escribiendo estas páginas. Estoy firmemente convencido de que la Educación es la herramienta clave a través de la que se puede cambiar el mundo, y es la necesidad de aportar algo a ese necesario cambio por lo que mi formación académica me ha conducido a este punto. En las palabras de Diego Gracia encuentro el argumento al que me suscribo para apoyar mi opinión:

He creído y sigo creyendo que los seres humanos y los países se construyen y se destruyen en las aulas. Y que por eso los profesores tenemos una enorme responsabilidad. [...] Suelo decir que me dedico a esto porque creo en ello, porque pienso que ésta es la manera que yo creo más eficaz de trabajar por un mundo mejor (García, 2007, pp. 809-810)

En mi caso particular, a lo largo de mi etapa estudiantil he cursado con éxito todos los cursos y el grado universitario de Filología Hispánica en la Universidad de Zaragoza

debido a la pasión por la literatura y al interés que me ha generado a partir de mi adolescencia la historia de la misma. Acabado el grado, decidí cursar este Máster de Profesorado guiado por mi deseo de unir dos de mis grandes pasiones: la literatura y el trato con personas. De manera no oficial siempre he llevado a cabo actividades con niños y adolescentes y desde hace tiempo tengo claro que me gustaría dedicarme a la enseñanza. Así pues, encuentro en esta oferta académica de la Universidad de Zaragoza la oportunidad de encontrar una salida laboral perfectamente acorde a mis deseos vocacionales.

1. INTRODUCCIÓN

En España, el marco educativo está controlado por el gobierno del país. Este es el encargado de gestionar y producir las leyes que regulan la Educación y de hacer que estas se cumplan. El panorama español ha sido cambiante en el último medio siglo: hasta llegar a la ley actual hemos tenido leyes educativas como la LGE, la LODE, la LOGSE, la LOPEG, la LOE... además de las frecuentes modificaciones y adaptaciones que estas han sufrido dentro de su propio marco. Los cambios en materia legal respecto a la Educación han ido variando prácticamente con cada nuevo partido político gobernante, y así llegamos hasta el año 2013, cuando el Partido Popular (PP) promulgó la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa), publicada en el Boletín Oficial del Estado que vio la luz el 10 de diciembre de ese mismo año. Actualmente, la adaptación y autorización de la LOMCE en nuestra comunidad autónoma se recoge en el Boletín Oficial de Aragón (BOA) del 26 de mayo de 2016, concretamente la Orden ECD/489/2016.

En lo relativo exclusivamente al Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, que va a ser el objeto base de análisis de este trabajo, observamos una contextualización propia que debe ser tomada en cuenta. Dicho Máster se implantó por vez primera en el curso 2009/2010 en la Universidad de Zaragoza. Su objetivo es formar a los estudiantes que lo cursan como futuros docentes de acuerdo al marco legislativo de Educación establecido a partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el Real Decreto 1393/2007, el Real Decreto

1834/2008, y en la Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre.¹ En esta última, se recoge lo siguiente:

Por lo tanto, a la vista de las disposiciones citadas, resulta procedente establecer los requisitos a los que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de Máster que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, que presenten las universidades para su verificación por el Consejo de Universidades. (2007, p.1)

Así pues, cursar el Máster Universitario de Profesorado se torna indispensable para la entrada al mercado laboral en calidad de docente en las disciplinas contempladas en el mismo, ya que permite a quienes lo cursan dominar las competencias de *saber* (conjunto de conocimientos relacionados con la psicología educativa, el currículo de la especialidad, competencias, metodología, didáctica, evaluación, atención a la diversidad, organización de los centros, etc.), *saber ser/saber estar* (capacidad de servir como modelo de cara a un completo desarrollo socio-afectivo y de los valores del alumnado) y *saber hacer* (conjunto de conocimientos curriculares que se ostentan como profesionales cualificados).²

Materias del Máster de Educación Secundaria: reflexión y valoración

En el presente apartado se plasmará una reflexión y valoración de las asignaturas que integran el programa curricular del Máster de Educación Secundaria, así como los diferentes aspectos que la integran, véase competencias que se trabajan, contenidos recogidos y resultado de esta. Se busca, así, reflejar una valoración personal del panorama general de la titulación entrando en el análisis relativamente pormenorizado de aquello que la integra.

Para realizar este comentario valorativo comenzaremos por el análisis de las materias que integran los módulos generales del Máster (1, 2 y 3) correspondientes a las asignaturas “Contexto de la actividad docente”, “Interacción y convivencia en el aula” y “Procesos de enseñanza y aprendizaje” respectivamente. En segundo lugar se reflexionará sobre las asignaturas específicas, relativas a la especialidad de Lengua

¹ Fuente primaria: <http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/index.html>.

² *Ibidem*.

castellana y Literatura, que se corresponde con las asignaturas “Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura y Latín y Griego”, “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura y Latín y Griego” y “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura” (módulo 5), “Contenidos disciplinares de literatura” (ligado al módulo 4), y “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura” (módulo 6). A continuación, en tercer lugar, se atenderá a las asignaturas optativas que se ofrecen dentro del programa del Máster, que en este caso en particular serán las materias “Prevención y resolución de conflictos” (relacionada con el módulo 2) y “Habilidades comunicativas” (ligada al módulo 5). Y para finalizar se introducirá el análisis y comentario de los períodos de Prácticum I, II y III (ligados a los módulos generales el primero, a los módulos 4 y 5 el segundo, y al módulo 6 el tercero).

1.1. Módulos generales

Iniciamos el análisis de las distintas asignaturas que han integrado el Máster de Profesorado en este curso 2016-2017 centrándonos en primer lugar en estos primeros módulos, cuyos contenidos son comunes a todas las especialidades y básicos para desarrollar de manera óptima la labor de docencia.

La primera asignatura que comentaremos a continuación es “Contexto de la actividad docente”, correspondiente al módulo 1 y cuyo peso es de 4 créditos dentro del programa curricular. Dicha materia proporciona al alumnado la aproximación al contexto de los centros académicos en su vertiente social, cultural y, especialmente, administrativa y legal. Cuando, como estudiantes, se pensaba en la actividad docente antes de comenzar el presente curso, en la preparación y ejecución de las clases, la elaboración y corrección de exámenes, etc. Sin embargo, rara vez se tenía en cuenta el marco legislativo y administrativo de la educación, igual de esencial a la hora de entender la docencia en su totalidad. Por ello, la pertinencia de esta asignatura dentro del programa del curso es indudable, puesto que pone en contacto al alumnado con lo que podríamos decir “la otra realidad” de ser profesor/a: leyes, documentos oficiales, etc. De esta manera, hemos podido trabajar con el BOE, BOA, y con libros que enmarcan esta actividad docente en su contexto legal como *Organización de los centros educativos* (Cano y Lorenzo, 2014). Atendiendo a las competencias y a los objetivos

presentes en la guía docente y su aplicación en el desarrollo de las clases, podemos advertir un doble hilo conductor de la asignatura. Por un lado, se atiende al estudiante y al colectivo en su circunstancia, entendido este como sujeto o conjunto de sujetos que forman parte de la comunidad educativa y, por ende, están en contacto con otras instituciones: la familia y los diferentes patrones y modelos hoy considerablemente heterogéneos de la misma, el profesorado, los compañeros y compañeras y la normativa que rige el funcionamiento de la institución escolar. Por otro lado, las competencias y objetivos de la asignatura se centran también en el proceso de mejora de calidad educativa, dando cabida al desarrollo de la atención a la diversidad, educación en valores y mejora de los cauces de comunicación y participación en el centro escolar, teniendo como objetivo, a su vez, convertir a este en un centro de participación y centro cultural de la zona en la que se ubique. Tras cursar esta asignatura, el resultado ha sido el conocimiento por parte de los estudiantes del contexto en el que la docencia y la vida escolar se enmarcan, más allá de lo que como antiguos alumnos y alumnas de colegios e instituto conocíamos. La gran utilidad de la asignatura es, sin duda, la familiarización de los estudiantes con el contexto real de los centros que, además, pudimos corroborar más adelante en los períodos de prácticas y vimos que supone un alto porcentaje del esfuerzo de la actividad docente.

En el módulo 2 encontramos la asignatura “Interacción y convivencia en el aula”, cursada durante el primer cuatrimestre. Su peso en la relación de asignaturas cursadas es mayor que la mayoría: 6 créditos. En este caso se realiza una aproximación a los estudiantes de colegio/instituto desde una perspectiva más bien psicológica y social, atendiendo al proceso de evolución de estos y de socialización con el entorno. Atendiendo a las competencias que se recogen para esta asignatura genérica, principalmente encontramos la de crear un espacio formativo y participativo que favorezca el correcto desarrollo de los y las estudiantes, así como proporcionarles una orientación académica desde la perspectiva psicológica, biológica y social de cada uno. De este modo, podemos distinguir varias líneas temáticas de las que se ocupa “Interacción y convivencia en el aula”. Por un lado, los contenidos se centran en el desarrollo de los individuos a nivel psicobiológico sobre todo en la etapa en la que el alumnado se encuentra en secundaria-bachillerato. Por otro lado, la asignatura también se encarga de atender a la faceta social y familiar del alumnado, entendido este como parte de la estructura en la que se integra en ambos entornos. Finalmente, la asignatura

ofrece una tercera vía de contenidos relativos a la orientación personal, académica y profesional partiendo de los contenidos anteriormente mencionados. La valoración personal de esta asignatura es sobresaliente, ya que los contenidos que ofrece son fundamentales de cara a la actividad docente. Entender al alumnado no como mero agente pasivo en la educación, sino como elemento activo a todos los niveles y en pleno desarrollo psicológico y social es una de las claves para alcanzar un sistema educativo a la altura de las expectativas. A menudo el factor psicológico es infravalorado en nuestra sociedad al no ser algo físicamente visible, tangible; sin embargo, las evidencias de que juegan un papel esencial en el desarrollo del individuo y de que, por tanto, afecta a la vida académica, son continuas. En este sentido, la asignatura facilita el acceso al alumnado de Máster de Profesorado a una interesante bibliografía relacionada con estos ámbitos, como puede ser el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (Barlow, Coover, *et al.*, 1952) y diferentes guías contra el acoso escolar, problemas de salud en el entorno escolar, etc. sobre los que hemos podido realizar actividades preparatorias para la realidad que nos encontraremos en las aulas. Por estas razones la pertinencia de esta asignatura dentro del programa del Máster de Profesorado está más que justificada, pues dota a los y las estudiantes de una base esencial relativa al factor humano de un alumnado que día tras día llena las aulas de los centros.

Para cerrar el comentario de estos módulos generales, nos centramos ahora en el tercero, con la asignatura “Procesos de enseñanza y aprendizaje” (4 créditos). Las competencias que se busca que el alumnado adquiriera al cursar dicha materia se centran en el dominio de la acción docente en el aula, especialmente en lo tocante al desarrollo de estos constantes procesos de enseñanza y de aprendizaje. El objetivo de estas competencias es que, como docentes, seamos capaces de desarrollar y diseñar actividades y planificaciones que pongan en contacto al alumnado con los contenidos pertinentes mediante un espíritu motivador y reflexivo que haga del aprendizaje un proceso pleno. Como estudiantes que hemos cursado esta asignatura hemos aprendido a dominar los diferentes elementos que intervienen en el proceso educativo e integrar de manera óptima la educación emocional y en valores, atención a la diversidad, incorporación de las TIC, etc. en el proceso de enseñanza llevado a cabo en las aulas. En resumen, lo que aporta esta asignatura es la mejora y dominio por parte del alumnado de las habilidades y destrezas teóricas para impartir clases. Así pues, una de las actividades más importantes que esta asignatura permite llevar a cabo es la

planificación de una propuesta de actividades parecido al diseño de una unidad didáctica. Aquí es donde realmente se le permite al alumnado (por grupos) aplicar los conocimientos adquiridos: en este caso en concreto mi grupo trabajó el Romanticismo. Gracias a esta actividad pudimos enfrentarnos por primera vez al reto de plantear un modo concreto de transmitir los conocimientos y empezamos a trabajar con la aplicación de las metodologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1.2. Asignaturas específicas

Pasamos ahora al análisis, reflexión y valoración de las asignaturas obligatorias reservadas a la especialidad de Lengua Castellana y Literatura. Comenzaremos por las tres materias que componen el cuarto módulo del programa del Máster Profesorado. En el primer cuatrimestre se cursa la asignatura “Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura y Latín y Griego”, una asignatura que, pese al ligeramente inferior peso dentro del programa general (3 créditos), recoge unos contenidos especialmente interesantes. Esta asignatura permite al alumnado familiarizarse con el currículo oficial relativo a la asignatura de “Lengua Castellana y Literatura” (así como “Literatura Universal” y “Taller de Lengua”), esto es, competencias, objetivos, contenidos, criterios de evaluación contemplados, etc. Los objetivos y competencias que recoge esta materia contemplan el dominio de estos contenidos de cara a la práctica docente, imprescindibles de cara al desempeño de dicha profesión. La manera que hemos trabajado estos contenidos durante el cuatrimestre ha sido interiorizándolos a través de su lectura y posterior debate común, mediante pequeños coloquios que nos permitió poder reflexionar sobre todos los conceptos y comprender ya no solamente cuáles son, sino por qué están ahí y cuál es su función real. La pertinencia de esta asignatura en el Máster está plenamente justificada, ya que nos permite al alumnado conocer de primera mano y de manera teórico-práctica el currículo oficial y cómo se contemplan los diferentes contenidos dentro del modelo educativo actual.

También dentro del primer cuatrimestre y de este quinto módulo se encuentra “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura y Latín y Griego” (4 créditos). Se puede percibir una relación entre esta asignatura y “Procesos de enseñanza y aprendizaje”, ya que ambas se ocupan en parte de las metodologías llevadas a cabo en estos procesos de adquisición de conocimientos en el aula. Sin embargo, esta asignatura que ahora nos ocupa se centra

exclusivamente en la disciplina de Lengua Castellana y literatura y los contenidos que la integran. Cursar esta materia implicó trabajar de primera mano con las metodologías que contempla la didáctica actual y, sobre todo, implicó llevarlas a la práctica a la hora de diseñar una “proto-unidad didáctica”. Este es sin duda uno de los puntos fuertes de la asignatura y de la primera mitad del curso, ya que nos obligó a enfrentarnos a la ardua tarea de elaborar un conjunto de actividades o propuesta didáctica contemplando determinados contenidos teóricos fundamentales en la enseñanza hoy, véase la “Taxonomía de Bloom” (Bloom, 2005) y su importancia de cara a establecer los objetivos específicos contemplados para las actividades y su posterior evaluación. La presencia de esta asignatura es fundamental en el programa del Máster de Profesorado, ya que, junto a “Procesos de Enseñanza y Aprendizaje” permite al alumnado estar en contacto con unos contenidos tanto teóricos como prácticos de cara a la impartición de clase y a la planificación y diseño de actividades, propuestas y unidades didácticas, una de las facetas o labores más importantes del profesorado.

En el quinto módulo nos centramos en la asignatura del segundo cuatrimestre “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura”, cuyo peso destaca respecto a las demás asignaturas: 8 créditos. Podemos establecer conexiones con la anterior, aunque, si bien aquella se centraba en la aplicación de principios metodológicos, esta se centra en la elaboración de actividades, propuestas, unidades didácticas, etc., a través de las que trabajar los contenidos específicos de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Podemos realizar el análisis atendiendo por separado al doble plano de la asignatura, impartido por docentes diferentes incluso: por un lado encontramos la vertiente lingüística de la asignatura y por otro el plano literario. No obstante, antes conviene prestar atención a las competencias y objetivos que se recogen globalmente para la asignatura. Estas primeras se orientan al dominio de la elaboración de actividades basadas en los contenidos de la especialidad y de los propios contenidos lingüísticos y literarios que se contemplan para la misma con el objetivo de formar docentes especialistas en su materia. Diseñar, gestionar y desarrollar son las palabras clave en cuanto a las destrezas que se le permite al alumnado aprehender gracias a cursar esta asignatura de diseño de actividades. Comenzamos ahora a analizar por separado las dos partes que componen la materia. Comenzamos por la vertiente lingüística en la que, durante el desarrollo de las clases, vimos toda una serie de contenidos teóricos desde una perspectiva más bien reflexiva

acerca de todos los aspectos que integran la lengua, concretamente: el texto, la comunicación oral, la gramática y el aprendizaje de la lengua. Esta parte teórica se complementó constantemente con una parte práctica en la que trabajamos todos los aspectos vistos a través de propuestas de actividades semanales. A cada apartado teórico le correspondió una actividad práctica que nos permitió al alumnado aplicar los conocimientos. De esta manera nos enfrentamos a una problemática muy importante para nuestro futuro: ¿cómo impartiremos de manera atractiva los contenidos de la lengua que parece no despertar ningún interés en el alumnado? Durante estas sesiones prácticas pudimos buscar nuestro propio camino a través de, por ejemplo, el estudio lingüístico de los préstamos y neologismos en una actividad basada en el “Trap” (género musical muy de moda hoy en día) y así innovar por nuestra cuenta y aprender a diseñar ejercicios atractivos. Por su parte, la dimensión literaria tuvo presente el marco teórico en tanto que se impartieron una serie de contenidos sobre la literatura juvenil y la cuentística que no se contempla en los planes de estudio universitarios y que, sin embargo, es esencial de cara a la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura en los institutos. En este sentido, Sanjuán, Dueñas, *et al.* (2007) señalan el origen de esta carencia en los niveles educativos más tempranos (Infantil y primaria), lo que inevitablemente supone un obstáculo en la ESO. La parte práctica, en el ámbito de la educación literaria, al igual que la de su contraparte lingüística, se centró en la elaboración de actividades y trabajos basados en un corpus amplio de obras literarias y de ensayos críticos. Considero esto de gran utilidad, ya que por primera vez los estudiantes pudimos diseñar actividades sobre los diferentes géneros y subgéneros literarios propios de la literatura juvenil, así como la teoría crítica literaria y su didáctica específica, contenidos, todos ellos, ligados a la realidad de los alumnos y alumnas de los centros de enseñanza, lo que constituyó un reto importante. Así pues, pudimos entrar en contacto con obras con las que no se suele centrar la atención desde una perspectiva literaria general como la novela de Martín Gaité *Capercucita en Manhattan*, la poesía de Ana María Matute con *Los niños tontos* y estudios como los de Teresa Colomer (2005) en los que se trata la temática de la importancia de la lectura y la escritura en las escuelas. De esta manera pudimos aplicar buena parte de los contenidos vistos en la parte más teórica de la asignatura en los trabajos realizados fuera del horario de clase por grupos. En el caso de mi grupo, analizamos, estudiamos y propusimos actividades en base a los cuentos de hadas desde una perspectiva psicoanalítica partiendo de las ideas de Bettelheim plasmadas en su obra *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Así,

podimos plantear unas líneas genéricas y reflexivas sobre cómo transmitir los contenidos del psicoanálisis, tan interesantes como poco vistos en el las aulas. Cabe mencionar también que mediante esta asignatura pudimos dedicar tiempo a realizar tareas con el objetivo de elaborar meticulosamente nuestras respectivas unidades didácticas, y no solo eso, sino que pudimos ejecutar una exposición sobre las mismas y así poder opinar detenida y horizontalmente entre nuestros compañeros sobre los aspectos de mejora de las mismas. Así pues, también pudimos presenciar una mesa redonda que constituyó un excelente debate sobre la literatura juvenil y su concepto, amén de otras ponencias como la de Túa Blesa y la de Mario Cosculluela. Por último, no es de extrañar que el peso de esta asignatura dentro del plan general sea mayor, pues prácticamente son dos asignaturas unidas en una sola, cada una con cierta independencia y con un peso asignado de cuatro créditos.

Continuamos analizando las otras dos asignaturas que constituyen el grupo de las específicas. Comenzamos por la asignatura “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura” (módulo 6, con 3 créditos), asignatura reservada para el segundo cuatrimestre. Se trata tal vez de la asignatura más teórica. Las competencias y los objetivos en cuanto a resultados de aprendizaje van de la mano, ya que se centran en proporcionar al alumnado las bases necesarias para tomar parte y valorar la investigación en educación como herramienta de mejora del sistema. Cursar esta asignatura nos proporciona a los estudiantes la base necesaria para indagar en la materia y llevar a la práctica nuevas metodologías, herramientas, sistemas de evaluación, etc. El gran peso que ostenta la teoría dentro del programa de la materia no implica que se descuide la práctica: uno de los objetivos propuestos al alumnado es el diseño individual de un proyecto de innovación en el que plasmar lo aprendido y llevarlo a la práctica por nuestra cuenta en el aula (durante el período de prácticas), analizando y evaluando los resultados.

La última de las asignaturas de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura y Latín y Griego es “Contenidos disciplinares de literatura” (asociada al cuarto módulo, 4 créditos), relacionada también con la optatividad. Esta materia se centra en dar una base al alumnado acerca de los contenidos literarios pertinentes que se imparten en las aulas de los centros escolares en Aragón en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Entre las competencias que se busca que el alumnado adquiera se encuentra no sólo el dominio de estos contenidos, sino la capacidad de organizarlos, exponerlos, priorizar...

así como el dominio de las fuentes bibliográficas y la actualización científica de la materia de Literatura. Los resultados de aprendizaje recogidos en la guía responden a estas competencias de las que venimos hablando: a grandes rasgos estos resultados implican el dominio de la literatura en su más amplio sentido (desde el canon hasta la problemática de la terminología que la define pasando por la capacidad crítica de analizar la historia literaria). De estos resultados, los que más se han trabajado y han sido el manejo de fuentes bibliográficas y la capacidad de organizar, seleccionar y priorizar las ideas relativas a los diferentes temas que abarca el temario. La formación que aporta esta asignatura es más que interesante, pues estos resultados de aprendizaje y competencias adquiridas contribuyen a la mejora continua del conocimiento y aprehensión de los contenidos literarios. Nunca se deja de aprender ni de estudiar, y más en una disciplina como la filología y como la enseñanza-aprendizaje, por lo que trabajar y ahondar en este tipo de trabajos y labores siempre es una tarea útil. Así pues, una vez cursada esta asignatura, como estudiantes hemos obtenido el perfeccionamiento de los métodos de trabajo y el perfeccionamiento intelectual a la hora de establecer y delimitar objetos de estudio y cómo proyectarlos.

1.3. Asignaturas optativas

Este tercer apartado de reflexión de las asignaturas del Máster de Educación está reservado a las asignaturas de carácter no obligatorio y complementario, no ligadas ni a la troncalidad ni a ninguna de las especialidades en concreto. De esta manera, estas asignaturas buscan contribuir al perfeccionamiento de la actividad docente.

La materia optativa cursada en el primer cuatrimestre es “Prevención y resolución de conflictos”. En este caso encontramos relación entre los contenidos y competencias recogidas en el programa y los correspondientes a las asignaturas troncales del primer cuatrimestre, especialmente “Contexto de la actividad docente”, ya que ambas se centran en el contexto del aula y del centro, priorizando esto sobre la actividad docente de transmisión de conocimientos. Las competencias y contenidos presentes en esta asignatura giran en torno al objetivo de hacer del aula y del centro escolar un ambiente regido por un clima óptimo y de buena convivencia que permita al alumnado desarrollarse académica, social, psicológica y emocionalmente. Así pues, por un lado “Prevención y resolución de conflictos” se centra en dotar a los alumnos de la capacidad de familiarizarse con el contexto del alumnado, tanto como grupo-clase como

individualmente, preparándonos así para ser capaces de mejorar la comunicación y la convivencia dentro de la clase. Por otro lado, la asignatura busca que, como estudiantes, seamos capaces de diseñar y llevar a la práctica planes de actuación para la prevención y resolución de conflictos, así como el potencial de la tutoría.

La optativa reservada al segundo cuatrimestre es “Habilidades comunicativas”, cuyo objetivo básico es dotar al alumnado del conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para la comunicación oral del profesorado ante la clase. Supone así una aproximación teórico-práctica a las diferentes teorías del discurso entendiendo los procesos de enseñanza-aprendizaje como comunicación continua. Así mismo, se busca desarrollar no solo las capacidades para interactuar y comunicar en el aula, sino también para reflexionar sobre las ideas propias como docentes. Una de las actividades más importantes, además de las exposiciones sobre el contenido de artículos, fue la grabación y posterior análisis de una de las clases impartidas en el centro durante el período de prácticas. Para ello, una de las fuentes que más útiles resultaron a la hora de analizar nuestras propias actuaciones es el artículo “Análisis de la interacción verbal profesor-alumno” (Sanjuán, 1974), gracias a la cual pudimos seguir un patrón más que interesante para estudiar los puntos fuertes y campos de mejora de nuestra actuación oral como docentes. La función que cumple esta asignatura dentro de la programación general del Máster es esencial: aunque hay tendencia a entender cada vez más el papel del docente como moderador más que comunicador, no debe menospreciarse ni restar valor a la comunicación oral como principal forma de transmisión de conocimientos. A fin de cuentas, el dominio de las habilidades comunicativas es fundamental para estar al frente de una clase.

1.4. Prácticum (I, II y III)

Cerramos este apartado de comentario y reflexión de las diferentes materias cursadas en este Máster de Profesorado hablando de los períodos de Prácticum, divididos en tres fases, pero llevadas a la práctica en dos. Comenzamos por el primer período, relativo al “Prácticum I: Integración y participación en el centro y fundamentos del trabajo en el aula”, ligado a los módulos generales 1, 2 y 3, cuyo peso es de 3 créditos. Los objetivos y resultados de aprendizaje esperables en el alumnado se centran en conocer de primera mano el contexto del centro educativo y su funcionamiento: órganos de gobierno, cauces de participación, coordinación entre los elementos

integrantes del centro, relación con los documentos oficiales estatales, de comunidad y de centro, etc. En resumen, este período de prácticum implica la inmersión de los estudiantes en la labor docente en su más amplio sentido. Las competencias marcadas para esta asignatura se enmarcan dentro del mismo objetivo: se busca que el alumnado se integre en la profesión docente asimilando su marco institucional y todo el contexto que rodea a la docencia. En mi caso concreto, estas prácticas las realicé en el C.E.I.P.S. Agustín Gericó, y supuso una experiencia sumamente interesante para los estudiantes, ya que fue la entrada por primera vez a un centro educativo desde una perspectiva docente: hasta entonces siempre había sido estudiante, pero gracias a esta asignatura hemos podido hacerlo en calidad de futuros docentes, y es uno de los elementos que más enriquecen el Máster y nuestra formación académica. Durante este tiempo este trabajo fue sobre todo de consulta de documentos oficiales: la mayor parte del tiempo el trabajo se limitó a ocupar la biblioteca o la sala de profesores y estar en contacto con la Programación general Anual del centro, aunque también hubo momentos en los que la agenda y el tutor del centro nos permitió entrar por vez primera a una clase y observar de primera mano su funcionamiento desde una perspectiva docente.

En segundo lugar, en el segundo cuatrimestre tenemos los períodos de Prácticum II (“Diseño curricular y diseño de actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura”; ligado a los módulos 4 y 5, con 4 créditos) y Prácticum III (“Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura”; ligado al módulo 6, con 3 créditos). El primero de estos se centra en la práctica docente como tal, en diseñar nuestra unidad didáctica dirigida desde la asignatura de “Diseño de actividades para el aprendizaje de la Lengua Castellana y la Literatura” y nuestra planificación docente y en llevarla realmente a la práctica, mientras que el segundo se centra en el proyecto de innovación diseñado en “Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa”. Es difícil analizar estos períodos por separado, ya que a efectos prácticos, han supuesto un solo período de estancia en el centro. Sin embargo, considero que estas dos asignaturas constituyen el eje central de nuestra formación docente. Si bien son igualmente importantes todos los contenidos teóricos vistos en las demás materias, considero que es aquí donde la vocación de la docencia realmente sale a la luz y donde realmente nos damos cuenta de que la docencia es verdaderamente la profesión que queremos desempeñar el resto de nuestras vidas. Durante esta estancia en el colegio Agustín Gericó tuve la oportunidad de planificar por

primera vez una unidad didáctica e impartirla a un alumnado real. Las fases de diseño, planificación, ejecución y evaluación han supuesto la mejor experiencia a nivel personal y académico del Máster de Profesorado. A pesar de que se presentaron algunas dificultades, la experiencia fue excepcional, y fue enormemente satisfactorio transmitir los contenidos literarios de la picaresca española contemplados en mi unidad didáctica y ver los resultados de aprendizaje en los alumnos y alumnas de la clase.

Cabe destacar el papel de las tutoras y tutor asignados en estos períodos de prácticas. Contamos con un tutor de centro, Cristian Vicedo, quien realizó la supervisión y la guía constante en el centro C.E.I.P.S. Agustín Gericó. En la universidad, el Prácticum I estuvo tutorizado en mi caso particular por Rebeca Soler, quien a través de la reunión que se convocó en el mes de noviembre nos comunicó las directrices básicas que debíamos seguir en el centro, así como las pautas para la elaboración de la memoria pertinente. En cuanto a los Prácticum II y III, la tutora fue Elvira Luengo. El trabajo con ella nos permitió elaborar la Unidad Didáctica con mayor precisión, así como perfilar también las bases de la ligazón del Proyecto de Innovación con esta. A través de las reuniones que se convocaron durante los períodos de prácticas se fueron perfilando estos aspectos y supusieron una guía de apoyo para realizar nuestra labor. La tutora de la Universidad también realizó una visita al centro para dialogar con el tutor Cristian Vicedo sobre determinados aspectos de estas Prácticas.

2. JUSTIFICACIÓN DE SELECCIÓN DE PROYECTOS

Buena parte de la labor docente se ocupa en el diseño, planificación, organización y ejecución de programaciones, actividades, proyectos, etc. En este apartado del presente trabajo se presentarán los dos grandes trabajos de planificación realizados durante este Máster Universitario de Profesorado, esto es, la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación, asociados a la asignatura de “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura” y al “Prácticum II: Diseño curricular y diseño de actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura” el primero, y a la asignatura de “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura” y al “Prácticum III: Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura”.

2.1. La Unidad Didáctica

A lo largo de nuestra vida como estudiantes, especialmente en las etapas escolares, tendemos a ligar la docencia a impartir clase, esto es, a la práctica en el aula. Sin embargo, ser profesor o profesora implica una carga de trabajo que va mucho más allá de estar frente a una clase transmitiendo conocimientos. La preparación para esta profesión que se ofrece en el Máster de Educación Secundaria brinda la oportunidad al alumnado de ser conscientes de qué implica realmente ser docente. Entre todas las labores a las que una profesora o profesor debe enfrentarse en su profesión se encuentra la del diseño y planificación de los contenidos que se va a transmitir en las clases.

De esta manera llegamos a la Unidad Didáctica. En ella encontramos una de las herramientas fundamentales del diseño y planificación en el aula en tanto que supone una guía flexible que orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje. La importancia fundamental que aporta la Unidad Didáctica es que constituye el puente de unión entre los elementos curriculares y la práctica docente real: “El profesor debe imaginar cómo organizar el currículum alrededor de los elementos más importantes a los que hacen referencia los estándares, estableciendo una secuencia de actividades activa y sensible al contexto y a los alumnos” (Moral, Robles, *et al*, 2010, p. 52). Además, el dominio de la elaboración de unidades didácticas implica otra serie de beneficios. Ricardo Lucena reflexiona sobre dos planos del diseño y planificación en la labor docente: por un lado la seguridad que le aporta al docente y, por otro lado, la capacidad reflexiva del mismo. Escribe:

El hecho de afrontar la tarea educativa, que como es bien sabido conlleva un elevado nivel de incertidumbre, con una planificación previa, permite eliminar en el profesorado una parte de la inseguridad y la tensión natural en todo proceso abierto. De esta manera, cabe afirmar que la programación otorga seguridad al docente, lo que lleva a hablar de la programación como una guía de acción de la enseñanza [...] Por otro lado, debe valorarse la importancia de que el hecho de programar tiene para el maestro por ser ésta una actividad reflexiva y, tal y como se acaba de señalar, con un fuerte componente teórico. El docente, al afrontar esta tarea, realiza una actividad muy diferente (aunque absolutamente complementaria) de la que lleva a cabo en el aula; en definitiva, se trata de «pensar la práctica» (Lucena, 2008, p. 208)

A continuación, analizaremos a nivel individual la Unidad Didáctica elaborada para este período de Prácticum, entendiendo esta como el elemento fundamental sobre el que trabajar en la práctica los contenidos curriculares pertinentes en la docencia.

2.1.1. Contexto e introducción a la Unidad Didáctica: «Entrevista con la picaresca»

La Unidad Didáctica que a continuación se analizará a grandes rasgos está diseñada para el curso de 3º de ESO. Conviene, antes de nada, realizar una pequeña contextualización en cuanto al centro, al alumnado y al nivel curricular. Esta se llevó a cabo en el C.E.I.P.S. Agustín Gericó, un colegio del barrio de San José, cuyo alumnado pertenece mayoritariamente a la clase media-baja social y presenta un alto porcentaje de inmigración (39% desde Infantil hasta ESO). El diseño se realizó para los dos grupos del curso de 3º de ESO (A y B).

¿Por qué «Entrevista con la picaresca»?

Esta Unidad Didáctica nace de la necesidad de transmitir una serie de conocimientos literarios al alumnado. Partimos del punto inicial de la motivación. Debemos ser conscientes de que la asignatura Lengua Castellana y Literatura despierta un bajo interés en los estudiantes, tanto en su vertiente lingüística como en la literaria. Por ello, «Entrevista con la picaresca» tiene como objetivo despertar el interés del alumnado a través de una metodología activa y participativa y de establecer un puente entre los contenidos y el mundo interior de estos, pilares sobre los que se busca entrar en contacto con su motivación.

2.1.2. Análisis de la «Entrevista con la picaresca»

A continuación comenzamos ya con el análisis y reflexión sobre las partes integrantes de la Unidad Didáctica que ahora nos ocupa. A través de estas páginas se pretende plasmar los aspectos más relevantes de la misma, así como una justificación y una argumentación de por qué se ha realizado de esa manera y qué aspectos pueden mejorarse.

Título

La elección de «Entrevista con la picaresca» como nombre de la Unidad Didáctica responde en primer lugar a los contenidos que va a tratar: la vertiente literaria se centra en la picaresca española de los siglos XVI y XVII y, la lingüística, en el género de la

entrevista y en las modalidades oracionales. Partiendo de que el alumnado no muestra especial interés por este tipo de contenidos, es conveniente encontrar un título original que llame la atención y pueda contribuir a que se genere una especie de *captatio benevolentiae* entre los y las estudiantes del aula. Así pues, el título elegido para esta unidad trata de aunar ambas cosas y hacer referencia a sus contenidos de una manera lo más original posible. Personalmente, mi opinión es que el título cumple de forma limitada con su objetivo: sí que explicita lo que se va a ver, pero en el plano motivacional y de generar interés creo que hay un margen de mejora aunque siempre es complicado encontrar el título perfecto, realmente llamativo.

Justificación

La presente Unidad Didáctica —«Entrevista con la picaresca»— nace de la necesidad y voluntad de transmitir los contenidos literarios anteriormente citados. La elección del tema se basa en dos razones: la primera de ellas es el atractivo filológico de estos contenidos para mí como docente, ya que considero que la picaresca es uno de los géneros literarios españoles más divertidos y bonitos de enseñar; y la segunda razón obedece a motivos de secuenciación y planificación general del curso, ya que el período de tiempo de prácticas coincidió con la impartición de estos contenidos en uno de los dos niveles de ESO a los que el tutor da clase. A su vez, la forma usual de organizar los contenidos por el tutor implica generalmente combinar los contenidos literarios y los lingüísticos dentro de las unidades didácticas que se llevan al aula. Por ello, de manera complementaria, la Unidad Didáctica que ahora nos ocupa contempla también la dimensión lingüística relativa a la entrevista periodística y a las modalidades oracionales.

En cuanto a la justificación de su pertinencia dentro del programa de contenidos a impartir en el aula, tanto la faceta literaria como la lingüística de esta Unidad Didáctica se recogen en la planificación curricular oficial, reservándose estos para el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

Descripción

«Entrevista con la picaresca» podría definirse, como un diseño, planificación, organización y secuenciación de objetivos, contenidos, criterios y métodos de evaluación cuyo objetivo se centra en despertar el interés entre el alumnado por la

literatura picaresca y la entrevista a través de metodologías participativas y dinámicas que involucren activamente a los y las estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el diseño de la misma se trató de integrar de la manera lo más homogénea posible las diversas competencias recogidas en el currículum oficial mediante actividades cooperativas e interactivas, incidiendo especialmente en la «conciencia y expresiones culturales» y en la «comunicación lingüística».

Situación en la Programación Didáctica

La Unidad Didáctica se sitúa en la tercera evaluación dentro de la programación general del curso 2016-2017 de Lengua y Literatura en el C.E.I.P.S. Agustín Gericó. Esto se debe a que la impartición de los contenidos de la literatura picaresca se reserva a este período debido a la secuenciación establecida de los contenidos de literatura para el curso de 3º de ESO. La metodología escogida por el docente responsable del centro implica el apoyo de los contenidos en el libro de texto de la editorial SM para el curso correspondiente, por lo que la organización del curso obedece a grandes rasgos a la estructuración presente en el libro. En este caso, los contenidos contemplados en la Unidad Didáctica se ubican en los temas 8 («En regreso de los mitos») y 9 («Habla conmigo»).

¿A quién va dirigida?

Como ya hemos mencionado, esta Unidad Didáctica se diseñó, planificó y se llevó a cabo en el C.E.I.P.S. Agustín Gericó en el curso de 3º de ESO. Antes de contextualizar al alumnado al que van dirigidos estos contenidos, conviene hacer referencia al tipo de alumnado que se encuentra en el centro por su ubicación y contexto social. Como rasgos importantes que vemos en la PGA y que deben ser tenidos en cuenta para elaborar la unidad, apreciamos que el nivel sociocultural es medio-bajo, que el número de alumnado inmigrante alcanza el 39%, y que hay casos de falta de estrategias de trabajo y también de carencias de habilidades sociales.

Se tuvo la oportunidad de tener contacto previo con los dos grupos de 3º de ESO en los que se iba a desarrollar la Unidad Didáctica y de obtener la información suficiente para ajustar la unidad al contexto. La caracterización de estos es la siguiente: en el grupo A se encontraban 24 alumnos y alumnas de origen mayoritariamente español, pero con heterogeneidad significativa (siete personas de origen árabe,

sudamericano, asiático, africano y del este de Europa); en el grupo B, el listado fue de 12 alumnos y alumnas de origen español, a excepción de un chico árabe y otro sudamericano.

Cabe destacar que esta Unidad Didáctica fue diseñada y ejecutada entre dos personas. En mi caso, el grupo en el que impartí la unidad es el A, mientras que mi compañera Carlota Carmona lo hizo en el B. Merece especial atención la heterogeneidad en cuanto a nacionalidades que hemos visto aquí. El nivel de integración de este alumnado en esta clase en particular era considerablemente alto, pero no por ello debe pasarse por alto, ya que la óptima inclusión de este perfil de estudiantes es esencial para el correcto desarrollo del proceso educativo. López Melero (2006) apunta a la necesidad de un cambio cultural que busque no la adaptación del alumno al sistema, sino la de este último al primero en la medida de lo posible. Escribe: “Hay que evitar la tiranía de la normalización. El establecer normas generales sin contemplar las diferencias individuales representa más un acto de poder que de comprensión y respeto a la diversidad” (Melero, 2006, p. 9).

Objetivos, contenidos y competencias básicas

A continuación se incluye un cuadro general explicativo en el que se plasman las relaciones entre estos elementos, para después comentarlos de manera individual y más detenidamente como corresponde en estas páginas:

Objetivo General	Objetivo Específico	Contenidos	CB
Obj.LE.1. Comprender textos orales y escritos del ámbito familiar, social, académico y de los medios de comunicación, graduando la complejidad y extensión de los mismos a lo largo de la etapa de Educación Secundaria.	Identificar y reconocer los diferentes tipos de modalidades de habla en función de la actitud del hablante (enunciativa, interrogativa, exclamativa, desiderativa, dubitativa e imperativa). El alumnado debe conocer qué caracteriza cada modalidad y debe saber explicarlo a sus compañeros.	Bloque 1: escuchar y hablar	CCL
	Clasificar el tipo de entrevista que constituyen las entrevistas vistas en clases (<i>Hasta el fondo, XL Semanal</i>).	Bloque 1: escuchar y hablar	CCL CD
Obj.LE.8. Analizar con una actitud crítica distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios. Obj.LE.8. Analizar con una actitud crítica distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios.	Extraer la información principal a partir de la lectura individual y colectiva de los textos seleccionados (Tratado I de <i>El Lazarillo de Tormes</i> y el primer capítulo de <i>El Buscón</i>) y de la visualización del video proyectado en clase para este propósito (<i>Los Simpson</i>). Análisis de los personajes, estilo, acción y léxico presentes en dichos textos.	Bloque 1: escuchar y hablar Bloque 2: leer y escribir Bloque 4: educación literaria	CCEC
	Analizar de forma crítica los factores que influyen en la entrevista periodística proyectada en las sesiones (<i>Hasta el fondo, XL Semanal</i>).	Bloque 1: escuchar y hablar Bloque 2: leer y escribir	CCL CD
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.	Conocer la literatura picaresca a partir del estudio de dos fragmentos pertenecientes a dos de sus obras más representativas: <i>El Lazarillo de Tormes</i> y <i>El Buscón</i> de Francisco de Quevedo. Estudio de las características principales del movimiento literario de la picaresca: tipo de personajes, crítica a la sociedad, autobiografía y uso de la primera persona.	Bloque 2: leer y escribir Bloque 4: educación literaria	CCEC CD
	Comparar las obras <i>El Lazarillo de Tormes</i> y <i>El Buscón</i> y sus personajes (Lázaro y Pablos) y analizar las similitudes y diferencias existentes.	Bloque 4: educación literaria	CCEC CD

Objetivos generales

La selección de objetivos curriculares es esencial de cara a la organización de los contenidos y, sobre todo, del enfoque que queremos darles. Los objetivos generales seleccionados buscan abarcar los aspectos más importantes en relación a los contenidos literarios y lingüísticos que hemos comentado que encierra la Unidad Didáctica. La selección de estos tres objetivos generales no quiere decir que no se trabajen en absoluto los demás, ya que hemos de aspirar a llevar al aula actividades completas que trabajen el mayor número de aspectos posibles. No obstante, se considera que esos tres son los más relevantes de cara a este diseño.

Señala Armando López (1998) que los objetivos generales en la etapa de ESO en el área de Lengua y Literatura se centran en la óptima formación de las competencias comunicativas y literarias y giran en torno a cuatro aspectos básicos: comprensión verbal (oral y escrita); expresión de pensamientos, deseos, etc. con coherencia, corrección y propiedad; desarrollo del hábito de lectura y capacidad de reflexión sobre la propia lengua.

En este aspecto, los objetivos generales seleccionados se ocupan de estos cuatro aspectos en mayor o menor medida. Los tres seleccionados que se aprecian en la tabla anterior (OBJ.LE.1, 8 y 14) ponen al alumnado en contacto directo con textos de carácter oral y escrito. Así pues, a través de ellos se trabajan los contenidos tanto de lengua como de literatura contemplados en «Entrevista con la picaresca». Las relaciones entre estos y los contenidos se aprecian en el cuadro.

Objetivos específicos

Partiendo de los objetivos generales recogidos para la unidad, los objetivos específicos seleccionados tratan de concretarlos: “Describe los resultados mínimos del aprendizaje del alumnado. El ‘cómo’ un alumno demuestra que ha aprendido lo que pretendíamos” (López, 1998, p. 107). Así pues, a través de la concreción de estos se pretendió aplicar los objetivos generales a lo que se esperaba que los y las estudiantes aprendiesen sobre la picaresca española de los siglos XVI y XVII y sobre la entrevista periodística. A continuación analizamos la razón o razones por las que estos objetivos se concretaron de la siguiente manera:

- OBJ.LE.1: se decidió que los resultados de aprendizaje esperables en el alumnado se centrasen en los aspectos básicos de identificar las modalidades oracionales en función de la actitud del hablante y los tipos de entrevista. Al tratarse de 3º de ESO, se consideró que el nivel pertinente no debería ir más allá del reconocimiento de estas clasificaciones, por lo que no se profundizaría en estos contenidos. Para ello, las herramientas empleadas fueron el libro de texto con el que el alumnado trabajó y dos entrevistas realizadas de carácter muy diferente con el objetivo de que los y las estudiantes identificasen y diferenciases sus rasgos: por un lado encontramos la entrevista cómica y simulada en el programa de Andreu Buenafuente a Albert Einstein (Berto Romero), y por otro lado, la entrevista realizada a Michael Gillon en el *XL Semanal*.
- OBJ.LE.8: los objetivos específicos en este punto se concretaron con vistas a lograr el dominio por parte del alumnado de identificar los elementos fundamentales y más significativos de los textos, así como su análisis adecuado al nivel de 3º de ESO. Para ello se planificó trabajar con los textos literarios de *El Lazarillo de Tormes* (Anónimo, 1554) y *El Buscón* (Quevedo, 1626), y con la entrevista de *XL Semanal* nombrada anteriormente.
- OBJ.LE.14: este objetivo general se centra específicamente en la educación literaria. Por ello, los objetivos específicos se diseñaron de acuerdo a esta y se centraron en que el alumnado conociese el período literario relativo a la picaresca española y sus obras más representativas, así como que fuese capaz de compararlas y extraer la información teórica a raíz de las conclusiones obtenidas tras un proceso de reflexión y análisis guiado por el docente.

Contenidos

Con «Entrevista con la picaresca» se pretende transmitir al alumnado una serie de conocimientos del área de la Lengua y Literatura que obedecen a unos contenidos contemplados en el currículo oficial. De esta manera, estos aparecen perfectamente estructurados y secuenciados por etapas y niveles en el Boletín Oficial de Aragón que regula la Ley de Educación actual (LOMCE). Para la concreción de contenidos, entonces, se acudió a esta organización curricular, y se determinó que en la Unidad Didáctica se trabajaría esencialmente con tres bloques de contenidos:

- Bloque I. Comunicación oral: escuchar y hablar. Este bloque de contenidos es esencial en la materia de Lengua y Literatura. Al trabajar con la entrevista periodística, el protagonismo de estos contenidos es imprescindible, ya que ocupa en torno al 50% del peso total de «Entrevista con la picaresca». En el currículo oficial se recoge este bloque en dos vertientes: hablar y escuchar. Aunque la primera se trabaja de manera secundaria (imposible prescindir de ella en la asignatura que nos ocupa), es de la segunda de lo que más se ocupa la unidad debido a la incorporación de materiales audiovisuales al aula (un capítulo de la serie *Los Simpson*, un fragmento de la película *El Buscón* dirigida por Berriatúa y la entrevista humorística *Hasta el fondo: Albert Einstein*). Dentro de esta faceta de “escuchar”, el objetivo principal es que el alumnado comprenda, identifique los rasgos y características principales y realice el análisis de los textos orales con los que se trabaja a través de la observación.
- Bloque II: Comunicación escrita: leer y escribir. Trabajar cualquier aspecto literario obviando estas facetas de lectura y escritura resultaría completamente improductivo. «Entrevista con la picaresca» se centra en buena parte en la transmisión de los conocimientos relativos al género literario de la picaresca, de manera que la lectura se trona actividad imprescindible en tanto que se pretende que la aprehensión de estos conocimientos literarios se sustenten sobre el contacto y lectura de las obras más representativas de dicho género, es decir, *El Lazarillo de Tormes* (Anónimo, 1554) y *El Buscón* (Quevedo, 1626). Asimismo, también se sustenta en la lectura parte del estudio de la entrevista periodística, ya que se programa la lectura de la que se recoge en *XL Semanal* sobre Michael Gillon. La faceta de la escritura se trabaja en menor grado dentro de la planificación de la Unidad Didáctica. Al igual que sucede en el Bloque I con la faceta de “hablar”, aquí el acto de escribir se trabaja de manera secundaria: no es el objetivo principal que en esta unidad el alumnado específicamente desarrolle las habilidades y destrezas pertinentes, pero siempre conviene trabajar de manera continua e incluso interdisciplinar dicha actividad.
- Bloque IV: educación literaria: introducción a la literatura a través de los textos. Como ya hemos mencionado, el peso de la literatura en «Entrevista con la picaresca» es prácticamente del 50%. Es difícil imaginar una educación literaria no basada en el contacto directo con las obras literarias, con las fuentes primarias. Por ello, y como ya se ha indicado, el estudio de este bloque de contenidos se hace

principalmente a través de las obras más representativas del género literario de la picaresca, de manera que la ligazón con este cuarto bloque de contenidos es inevitable.

En cuanto a la secuenciación y organización de estos contenidos, debemos prestar atención a varios factores. Los períodos de “Prácticum II: Diseño curricular y diseño de actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura” y “Prácticum III: Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura” se llevaron a cabo durante el segundo cuatrimestre del calendario universitario, lo que implica que en el calendario por el que se rigen los centros escolares coincidió nuestra visita con el final de la segunda evaluación y principios de la tercera. Como consecuencia, «Entrevista con la picaresca» se desarrolló al comienzo de este tercer trimestre (marzo-abril de 2017). Esto se basa en que el tutor del centro responsable del grupo, en su Programación Didáctica, planificó que estos contenidos se desarrollarían en estas fechas en base a la secuenciación y organización de los contenidos literarios que el libro de texto sobre el que se apoya (*Lengua castellana y literatura*, de la edición SM, coordinado por J. M. Blecua).

El resultado de esta secuenciación fue que la ejecución de las seis sesiones planificadas de la Unidad Didáctica se llevó a cabo entre los días 17 de marzo y 4 de abril. La razón por la que apenas seis sesiones se extendieron tanto en el tiempo es que entre esos días tuvieron lugar las vacaciones de Semana Santa y coincidió además la semana previa con un intercambio a Francia en el que estaba involucrada buena parte del alumnado de la clase, por lo que en esa semana no pudo avanzarse materia.

Competencias básicas

El sistema educativo viene contemplando desde hace años en los procesos de enseñanza y aprendizaje el desarrollo de determinadas habilidades o destrezas por parte del alumnado: las competencias básicas. El diseño de esta unidad sobre la picaresca pretendió abarcar el mayor número de estas, intentando trabajar con el mayor número de ellas. Esto nace de la necesidad de trabajar de manera completa e interrelacionada las diferentes competencias que se recogen en el currículo oficial: puesto que en la vida real es fundamental el dominio de todas y frecuentemente de manera simultánea, los diseños y planificaciones susceptibles de ser llevados al aula deben contemplar el desarrollo del

mayor número posible de estas competencias en cada unidad. «Entrevista con la picaresca» se basa esencialmente en el trabajo y dominio de tres competencias, que son:

- Competencia en comunicación lingüística: cualquier Unidad Didáctica que trabaje materia lingüística –como lo es esta– está irremediabilmente ligada al desarrollo de esta competencia. Esta es especialmente importante en el diseño de esta unidad ya que a través del trabajo de la entrevista periodística se busca que el alumnado domine una importante dimensión del periodismo y de la lengua en tanto que se desarrollan una serie de contenidos relativos a las modalidades oracionales.

A esto se debe sumar que la asignatura de Lengua Castellana y Literatura debe entenderse como una materia en la que convergen aspectos literarios y lingüísticos que deberían tratarse de manera lo más conjunta posible. Por ello, la dimensión literaria de «Entrevista con la picaresca» se diseñó con el objetivo de incidir en el dominio de esta competencia en comunicación lingüística que resulta fundamental en esta asignatura.

- Competencia de conciencia y expresiones culturales: el contacto del alumnado con la rica tradición literaria de nuestro país es uno de los pilares sobre los que se sustentan los contenidos y objetivos de la materia. Por ello, esta competencia se torna indispensable y se incide en ella a través de la lectura directa de fragmentos de las obras más representativas de la picaresca española (*Lazarillo de Tormes*, Anónimo) y (*El buscón*, Quevedo). Entendemos en este punto la literatura como una dimensión importantísima en el desarrollo del individuo y de la sociedad cuya pertenencia dentro de los programas curriculares está de sobra justificada. Apelamos a las palabras de Túa Blesa (2004) para defender la capacidad de la literatura (el autor habla en concreto de la poesía) de ampliar los horizontes del individuo: “La escritura poética es, por el contrario, en sus propios términos, una apertura. Apertura al tránsito, al de la lectura, al de la crítica y la teoría” (p. 11). Y no sólo eso: en la Unidad Didáctica se ha pretendido entender el concepto de “expresiones culturales” de una manera más amplia, cuyos límites van más allá de la concepción tradicional del mismo. Vivimos en un mundo en el que, queramos o no, la televisión, internet y diversos medios y soportes constituyen canales de expresión cultural cada vez más consolidados. No es la intención de este diseño desplazar a la tradición literaria del centro de esta competencia, pero sí ampliar las fronteras y dar cabida a una parte de la realidad menos contemplada dentro de los

diseños curriculares y didácticos habituales. En este sentido se encuentra justificada la presencia de materiales de trabajo como la entrevista *Hasta el fondo: Albert Einstein*, «Michael Gillon: El cazador de los siete planetas», la película *El buscón* (Berriatúa, 1979) y el capítulo 12x07 de *Los Simpson*. Estos materiales se incluyen en la Unidad Didáctica con el objetivo de que el alumnado reconozca determinados contenidos de expresión cultural aplicados a la realidad más cercana y conocida por ellos, como por ejemplo la extrapolación del carácter picaresco y aplicación en personajes actuales nacionales e internacionales (me refiero concretamente al personaje de Bart Simpson).

- Competencia digital: debemos asumir que el acceso a la información ha cambiado en las últimas décadas: el acceso en papel cada vez pierde más terreno frente a los soportes digitales. Y no solo eso, sino que las inmensamente mayores posibilidades que ofrecen estos últimos, unido a la familiaridad y el dominio que el alumnado presenta hacia estos, hace de la inclusión de la competencia digital algo esencial en la educación moderna. Pese a que no es una de las bases ni objetivos concretos a trabajar de «Entrevista con la picaresca», sí que se puede considerar que el espíritu de utilizar las nuevas tecnologías como soportes de acceso a la información está incluido en la unidad. Así pues, se busca que el alumnado sepa manejar estas herramientas a través de la lectura online de *El Lazarillo de Tormes* (< www.cervantesvirtual.es >) y que se familiarice con el acceso a la información a través de estas herramientas tecnológicas (*Youtube*, *XL Semanal* online, etc.)

Cerramos de esta manera el apartado relativo a los objetivos, contenidos y competencias básicas con la esperanza de haber plasmado de manera óptima las relaciones pertinentes entre los elementos constituyentes. Diseñar y organizar requiere establecer multitud de conexiones entre estos elementos con el objetivo de que los procesos de enseñanza y aprendizaje se lleven a cabo con éxito, así como la transmisión de conocimientos y desarrollo de habilidades y destrezas en el alumnado.

Recursos

El diseño, planificación y organización de una Unidad Didáctica es fundamental. Sin embargo, este debe formarse de acuerdo a las posibilidades que el contexto ofrece y a las condiciones que este impone. Los recursos de los que disponemos como docentes

para ejecutar los elementos planificados deben ser tenidos en cuenta en todo momento para una correcta puesta en práctica: debemos asegurarnos de que disponemos de todo aquello que consideremos imprescindible. Antes de comenzar la reflexión sobre por qué estos recursos son los recogidos en el diseño de «Entrevista con la picaresca», es necesario mencionar que dicha unidad se vio sometida a determinadas limitaciones – eminentemente temporales– que impidieron que las ambiciones en cuanto a actividades y proyectos volasen más alto. Esto no implica que la Unidad Didáctica no se ejecutase correctamente, sino que la elección de recursos se realizó acorde a una planificación no tan ambiciosa como se hubiese deseado.

Estos recursos se seleccionaron de acuerdo a tres niveles: recursos materiales, personales y organizativos. En cuanto a los primeros, su papel es fundamental para el adecuado desarrollo del plan establecido. Por un lado, se consideró pertinente, y en buena parte esencial, incluir recursos materiales que podemos decir “tradicionales”, esto es, libro de texto, pizarra y dosieres. De entre estos, el primero constituyó un apoyo teórico, un recurso del que el alumnado dispuso para reforzar los contenidos impartidos en clase. Los dosieres con sendos fragmentos de *El Lazarillo de Tormes* y *El Buscón* se incluyeron en el diseño como base sobre la que impartir los contenidos literarios pertinentes sobre la picaresca española. Mediante ellos se busca que el proceso de aprendizaje se base en la práctica activa del alumnado y su involucración en las tareas propuestas. La pizarra, por último, se consideró elemento indispensable como elemento sobre el que fijar la teoría a través de cuadros aclarativos y explicativos. Se puede considerar este recurso realmente útil como elemento visual al suponer un refuerzo visual que ayuda a la retención de la información. Dentro de estos recursos materiales, la planificación de la unidad recogió la inclusión de materiales más actuales, entre los que contamos el uso de la pizarra digital/proyector y soportes de red como la página del “Cervantes Virtual” o *Youtube*. Estos constituyen una parte fundamental dentro de los recursos empleados, puesto que supone el contacto entre alumnado y los contenidos desde un enfoque que se aleja de las perspectivas tradicionales, que es lo que se busca en parte en «Entrevista con la picaresca»: innovación y contacto activo con los materiales de trabajo.

En lo relativo a los recursos personales no se contempló ninguna necesidad particular: se contó con el responsable docente y con el grupo de 24 alumnos y alumnas que conformaron el grupo de 3ºA de ESO del C.E.I.P.S. Agustín Gericó. En cuanto a

los recursos organizativos sí que hay aspectos que merecen la pena ser comentados. El grupo-clase quedase dividido en cuatro grupos de seis miembros cada uno. Esto se debe a que la Unidad Didáctica se basa intencionadamente en la aplicación de metodologías cooperativas en las que el protagonismo debe ostentarlo el alumnado a través de su implicación en la tarea. Se considera que el trabajo cooperativo es una de las más sólidas bases de la educación actual y del futuro más inmediato.³ Por otro lado, en lo tocante a la organización temporal de la unidad, como ya se ha mencionado, se decidió planificar seis sesiones en total más una pre-sesión en la que se planteó brevemente las bases para la primera sesión.

Metodología

Entramos en una cuestión fundamental para la educación actual y para la educación del futuro. Mucho se habla actualmente del enfrentamiento entre las metodologías tradicionales y las innovadoras. No debemos subestimar el potencial de muchos aspectos de las metodologías más tradicionales, muchas veces basadas en la repetición y en el monólogo docente, pero sí es cierto que no puede entenderse un sistema educativo que se base en metodologías anticuadas para un mundo tan dinámico y cambiante, radicalmente diferente a lo que apenas unas décadas atrás era el panorama educativo. En esta línea de debate, Rosa Ana Martín (2009) habla de dos enfoques en cuanto a la elección y aplicación de una metodología al aula: el tradicional frente al constructivista. Argumenta:

El segundo enfoque [constructivista] es más valorado actualmente, ya que el alumnado no puede desarrollar destrezas básicas para su madurez intelectual y es de suponer que este tipo de esfuerzo por su parte es más rentable para su formación y preparación en general [...] La metodología constructivista exige al profesor también un mayor esfuerzo, ya que deja de ser un transmisor de conocimiento para convertirse en un planificador de la información, un guía para el alumno en su proceso de aprendizaje y un coordinador del trabajo realizado (Martín, 2009, pp. 59-60)

Apostamos en el diseño de «Entrevista con la picaresca» por una metodología en la línea constructivista que perfila Martín en su estudio. El trabajo cooperativo, como hemos ya hemos señalado, es una de las bases más sólidas de la unidad. Buscamos con

³ Ahondaremos en estas cuestiones en el apartado siguiente.

ello ir más allá del mero trabajo en grupo y establecer un conocimiento bidireccional (profesor-alumnado y viceversa) y horizontal (alumnado-alumnado).

en una estructura de la actividad cooperativa, los alumnos y las alumnas están distribuidos en pequeños equipos de trabajo, heterogéneos, para ayudarse y animarse mutuamente a la hora de realizar los ejercicios y las actividades de aprendizaje en general. Se espera de cada escolar no solo que aprenda lo que el profesor, o la profesora, le enseña, sino que contribuya también a que lo aprendan sus compañeros y compañeras del equipo. Los escolares consiguen este doble objetivo si, y solo si, los demás también lo consiguen (hay interdependencia positiva de finalidades). El efecto o el «movimiento» que esta estructura provoca es la «cooperatividad» entre los escolares en el acto de aprender. (Pujolas, 2009, pp. 228-229)

A través de la división del grupo-clase en cuatro grupos cooperativos de trabajo de seis miembros cada uno, buscamos que el alumnado pueda trabajar de esta manera horizontal y obtenga el conocimiento no solo a partir de la impartición de contenidos del docente, sino que aprendan unos de otros en base a su esfuerzo, de manera que el aprendizaje se ve impregnado de una mayor motivación, interés e implicación por su parte. De esta manera, las relaciones profesor-alumnado y entre el propio alumnado se contemplan en el diseño dentro de estos parámetros.

Esta metodología del trabajo cooperativo se aplica a buena parte de las actividades programadas y recogidas dentro de la Unidad Didáctica. Lo veremos con más detenimiento en el siguiente apartado, pero conviene que aquí tracemos algunas pinceladas. El texto de *El lazarrillo de Tormes* se trabaja esencialmente a partir de estos grupos cooperativos. El docente no da ningún tipo de teoría previa, sino que cada grupo de trabajo se especializa en un aspecto fundamental de la obra y cada uno explica los contenidos al resto de la clase, impulsando así que el conocimiento fluya horizontalmente entre el alumnado, quedando el papel del docente limitado a mero guía y orientador de la tarea. Con metodología similar se llevan a cabo otras actividades de lengua contempladas en la misma unidad, entre las que se encuentra el estudio de las modalidades oracionales en función de la actitud del hablante que veremos con mayor detenimiento. La metodología de la *flipped classroom* también se contempla en momentos puntuales de la unidad. Esta se utiliza concretamente para trabajar con *El lazarrillo de Tormes*, ya que la sesión primera contemplada en nuestro diseño requiere

que el alumnado previamente leyese el fragmento pertinente de la obra y trabajase los contenidos asignados de cara a poder trabajar en dicha sesión como hemos reflejado en el párrafo anterior.

Así pues, «Entrevista con la picaresca» trata de dar cabida a un tipo de metodología innovadora dentro de las posibilidades que las mencionadas limitaciones permitieron. Con un éxito relativo, se trató de seguir esta línea constructivista en la que el alumnado carga con mayor protagonismo y peso dentro de estos procesos de enseñanza-aprendizaje. Si algo quedó claro de la puesta en práctica, es que Martín está en lo cierto cuando afirma que este tipo de metodologías exige un mayor esfuerzo al docente. Sin dedicarle un tiempo considerable al diseño y aplicación de estas, los resultados no se ajustan exactamente a lo esperable, y los beneficios para el alumnado se ven reducidos. No obstante, el camino metodológico debe seguir estos pasos en un esfuerzo por adaptar el sistema a la realidad del alumnado actual y no al revés necesariamente, puesto que este último encarna el contexto verdadero en el que se enmarca el mundo moderno.

Actividades

Dentro de la planificación de una Unidad Didáctica, la parte tal vez más visible es la puesta en práctica y ejecución de las actividades llevadas al aula. Ahora bien, debemos plantearnos como docentes qué papel queremos que cumplan estas y qué tipo de relación queremos establecer con los elementos curriculares. Venimos de unas metodologías tradicionales a las que se acusa de plantear actividades poco motivadoras, repetitivas y tan ligadas a la aplicación teórica que se les achaca estar poco o nada ligadas a situaciones reales y significativas. Hablando de los microproyectos en el aula en el ámbito de las ciencias, Alicia Fernández y María Luisa Oliveras (2015) escriben:

Nos planteamos que los alumnos no sigan viendo las matemáticas y las ciencias como algo aislado en sí mismo, inconexo con el mundo en que viven, sino que es posible plantearse cuestiones científicas a propósito de las cosas que nos rodean en nuestro entorno físico y social cercano, y así concebimos los MP como un producto curricular interdisciplinar en el que se pueden concebir relaciones entre la distintas áreas científicas, lo que permitiría una globalización en el tratamiento de los temas, así como el desarrollo de varias destrezas tanto

sensoriales como de razonamiento abstracto (Fernández y Oliveras, 2015, p. 482)

Aunque en este caso «Entrevista con la picaresca» se aplica al campo de Lengua y Literatura y además no se trata de un microproyecto, tomamos aquí la idea de que las actividades deben apuntar a una aplicación real o al menos presentar una ligazón suficientemente significativa con la realidad que envuelve al estudiante. La motivación tiene que estar presente en el aula, y esta es una buena fuente de conexión. Así pues, el diseño de las diferentes actividades se basó en estas premisas, y a continuación analizaremos cómo se realiza.

La primera actividad, como hemos visto, parte de la aplicación de una *flipped classroom* mediante la cual el alumnado debe leer y analizar un fragmento de la obra *El lazarillo de Tormes*. Al trabajar durante la primera sesión en los grupos con las propias reflexiones del alumnado y puesta en común, se logra que los estudiantes se impliquen en su tarea y aprehendan los contenidos por su propio camino, siendo así el docente, como hemos indicado antes, un mero guía y/o orientador. Con *El buscón* trabajamos de forma parecida a través de una lectura común en clase del primer capítulo de la obra, mediante la cual, con su simultáneo análisis en voz alta y en grupo, pudieron familiarizarse con la obra y, sobre todo, comparar los rasgos más significativos entre las dos novelas más representativas de la picaresca. Pero aun así, sigue faltando algo: la aplicabilidad a la realidad. Los docentes de Lengua y Literatura se enfrentan con frecuencia a la pregunta del alumnado de “¿para qué sirve la asignatura?”. Es nuestra obligación hacer ver a los alumnos y alumnas que los contenidos que se tratan en literatura son los mismos que encontramos en la vida real: conflictos, sentimientos, historias... Por ello, una de las actividades propuestas es la visualización de un fragmento de *Los Simpson* (12x07) para comprobar que los mismos rasgos definitorios de los protagonistas de las obras trabajadas se aplican a un personaje actual como es Bart Simpson. Entrando en las actividades reservadas al bloque de lengua, se planteó de nuevo el trabajo en grupos en busca de flujo horizontal del conocimiento. Para tratar los contenidos de las modalidades oracionales en función de la actitud del hablante, a cada grupo se le asignó una o dos de las modalidades, y su trabajo en la sesión fue trabajar y aprender esos conocimientos para después exponerlos ante sus compañeros de clase de los demás grupos. Así pues, no solamente el conocimiento se produce activamente por parte del alumnado, sino que además se les ofrece el reto de hablar en público, campo

esencial a trabajar en la asignatura. Por su parte, la actividad reservada a la entrevista se realizó a través de la visualización de vídeo y en el acceso a través de dispositivos móviles. Estas actividades buscan, por un lado, entrar en contacto con los contenidos relativos a la entrevista y, por otro lado, familiarizarse en el ámbito escolar con el acceso a la información en soportes digitales, lo que podemos considerar crucial en la educación del futuro que perseguimos.

Como una de las herramientas de evaluación se optó por un examen escrito, algo más acorde a la metodología tradicional que a la que pretendíamos seguir. La explicación de esto está nuevamente ligada a las limitaciones: por un lado, no se dispuso del tiempo necesario para poder realizar suficientes actividades de las que obtener una calificación fiel a los resultados de aprendizaje, y por otro lado, el alumnado estaba muy acostumbrado a tipos de evaluación muy cerrados (exámenes) y, por preferencias especialmente del tutor del centro, se optó por dicha herramienta. Sin embargo, la voluntad nunca fue obtener la calificación resultante de una prueba tan cerrada y limitada, de manera que se trató de quitársele peso a través de una actividad que daba opción a subir nota obteniendo un plus. Esta consistió en un concurso en el que cada grupo debía dar respuesta en treinta segundos a las preguntas que se iban formulando sobre los contenidos vistos hasta entonces. La actividad se incluyó con la voluntad fundamental de potenciar el factor lúdico y ameno que introduce el juego. Dicho concurso, además, supuso un doble reto: por un lado ese extra en la calificación y, por otro lado, la competitividad (sana y controlada) por ganar.

Como conclusión a este apartado, podemos decir que el conjunto de actividades diseñadas y organizadas en «Entrevista con la picaresca» tratan de abarcar todos los contenidos y cumplir con todos los objetivos a través de la participación del alumnado. Buscamos así la incorporación de elementos de gran utilidad como la participación, el factor lúdico y, sobre todo, la cooperación entre iguales. A continuación, se incluye un cuadro aclarativo en el que se ligan estas actividades a sus respectivos objetivos y contenidos:

Objetivo general	Contenidos	Actividad	Temp.
Obj.LE.1. (+ específicos asociados) ⁴	Bloque 1	Estudio y explicación de una de las modalidades de habla	Sesión 3
	Bloque 1	Proyección de entrevistas: escucha y análisis	Sesión 4

⁴ Véase cuadro de la página 19.

Obj.LE.8. (+ específicos asociados)	Bloque 1	Lectura y análisis del Tratado I de <i>El lazarillo de Tormes</i>	Sesión 0
	Bloque 2		Sesión 1
	Bloque 4	Lectura del primer capítulo de <i>El Buscón</i>	Sesión 2
		Video de la película de 1979 <i>El Buscón</i>	Sesión 2
		Capítulo de Los Simpson	Sesión 2
		Cuadro comparativo de los personajes pícaros	Sesión 2
	Bloque 1	Vídeo de Albert Einstein en <i>Hasta el Fondo</i>	Sesión 4
Bloque 2	Entrevista en <i>XL Semanal</i>	Sesión 4	
Obj.LE.14. (+ específicos asociados)	Bloque 2	Lectura y análisis del Tratado I de <i>El lazarillo de Tormes</i>	Sesión 0
	Bloque 4		Sesión 1
		Lectura del primer capítulo de <i>El Buscón</i>	Sesión 2
		Video de la película de 1979 <i>El Buscón</i>	Sesión 2
		Capítulo de Los Simpson	Sesión 2
		Cuadro comparativo de los personajes pícaros	Sesión 2
	Bloque 4	Lectura y análisis del Tratado I de <i>El lazarillo de Tormes</i>	Sesión 0
			Sesión 1
		Lectura del primer capítulo de <i>El Buscón</i>	Sesión 2
	Cuadro comparativo de los personajes pícaros	Sesión 2	

Atención a la Diversidad

En un grupo-clase lo más usual es encontrar siempre un cierto grado de heterogeneidad en el alumnado, que puede ser no ser significativo, pero también puede entrañar un reto para el correcto funcionamiento de la clase. El apartado de atención a la diversidad trata de salvar esta barrera. Durante el período de prácticas no se encontró en el grupo de 3º A una diversidad significativa como para introducir elementos complementarios de atención a la diversidad. Sin embargo, aunque ya las actividades buscaban la participación equitativa del alumnado, sí que se contempló una actividad de estas características que no se llevó a cabo. Esta consiste en una actividad de refuerzo que busca afianzar el aprendizaje de los contenidos de la picaresca a través de la participación del alumnado y el apoyo educativo. Nos pareció pertinente incluir en el diseño de «Entrevista con la picaresca» esta actividad ajustada a una sesión de clase en la que se desarrollaría un juego de rol mediante el cual parte de los y las estudiantes harían de entrevistadores y la otra parte encarnaría el papel de personajes de la picaresca entrevistados. Buscamos el refuerzo educativo a partir del factor lúdico también, a partir de actividades que puedan interesar más al alumnado y así cumplir con este objetivo y el de incrementar la participación en el aula como medidas de atención a la diversidad.

Evaluación

Llegamos en este punto a uno de los aspectos más importantes dentro de la actividad docente. Con esto queremos medir el nivel de adquisición de los contenidos por parte del alumnado recogidos en la unidad. Hemos entendido el concepto de “evaluación” en este diseño como herramienta educativa que cumple una función eminentemente formativa y que busca no solo la calificación, sino la evolución y el desarrollo de los estudiantes en cuanto al conocimiento de los contenidos curriculares y las competencias pertinentes. Se tiende en el sistema educativo actual a valorar por encima de todo, en última instancia, la importancia de la calificación, produciéndose así una superposición de la función acreditativa de la evaluación sobre la función propiamente formativa. Ambas son necesarias dentro del marco educativo y de cara al óptimo desarrollo del alumnado, pero “Que ambas funciones contribuyan a la calidad de la educación escolar requiere que la acreditativa no anule a la pedagógica” (Marchesi y Martín, 2014, p. 345). En cuanto a la Unidad Didáctica que se llevó a cabo durante el período de prácticas, hay que señalar que se trata de una sola unidad enmarcada en la programación general del curso elaborada por el tutor del centro con anterioridad. Esto implica, guste o no, que se enmarca dentro de una planificación muy basada en la calificación, lo cual se refleja inevitablemente en el apartado de evaluación de «Entrevista con la picaresca». Habría sido deseable poder trabajar con más tiempo y enfocar las actividades a proyectos más bonitos y laboriosos cuyos resultados pudiesen ir más allá de la calificación.

Las herramientas de evaluación contempladas se basan mayormente en escalas de observación cuyos datos se obtienen del desarrollo de las actividades ejecutadas en las clases. También se emplearon las herramientas de *reaction paper* y *one-minute paper* para medir en el momento el nivel de adquisición de los contenidos más básicos vistos en las respectivas sesiones. La incorporación de estas encuentran su razón en la voluntad de introducir métodos evaluativos no tradicionales que no carguen el peso de la inevitable calificación solamente en una prueba cerrada y así el alumnado no asocie automáticamente ser evaluado con ser calificado. Finalmente, la Unidad Didáctica contempla un examen como prueba final donde el alumnado debe demostrar un dominio suficiente de la materia. El enfoque dado a esta prueba es de aplicación de los contenidos teóricos sobre ejercicios de carácter práctico. En él se incluyeron dos fragmentos de texto de las obras de la picaresca en clase y una entrevista real (*Al rincón*

de pensar: Auronplay, programa emitido en la cadena “Antena 3”), materiales en torno a los cuales giraron las preguntas. Se buscó así que el alumnado no se viese abocado a hacer un ejercicio de retención de información y exposición automática de la misma, sino que demostrase las habilidades y destrezas suficientes como para aplicar sus conocimientos sobre casos reales.

Autoevaluación del profesor

Observarse y evaluarse a uno mismo en el desarrollo de la puesta en práctica de las programaciones didácticas es muy importante, ya que nadie mejor que uno mismo para hacer autocrítica y ver qué aspectos pueden y deben mejorarse. Por ello, «Entrevista con la picaresca» incorpora un apartado relativo a la autoevaluación docente. Esta se centró en comprobar el éxito de la ejecución en tres aspectos: 1) que los contenidos contemplados pudiesen llevarse a cabo en su totalidad, 2) que la planificación fuese capaz de despertar motivación en el alumnado y 3) la adaptación de los contenidos al nivel. Con los resultados obtenidos, el nivel de satisfacción con la unidad es elevado, aunque, como ya hemos visto, el campo de mejora es considerable.

2.2. El proyecto de Innovación

Vivimos en un mundo vertiginosamente dinámico y cambiante. Las diferencias con respecto al pasado próximo son más que notables. La tecnología ha traído consigo una revolución tremenda que parece no tener límite, y la incorporación de esta a la cotidianidad de la gente es una constante hoy en día. Frecuentemente oímos hablar de la institución escolar como entidad “atrasada” que presenta una brecha considerable entre ella y el alumnado: parecen representar a mundos diferentes, anacrónicos. Debemos preguntarnos si es el alumnado el que debe amoldarse a la institución escolar o si más bien es esta última la que debe hacer un esfuerzo de actualización y aproximación al contexto actual de los y las estudiantes. Señala Luis Aguilar (2009) “que la institución escolar muestra signos de agotamiento, cuando no de obsolescencia, parece evidente” (p. 15), ante lo que manifiesta la necesidad de que sea el sistema educativo el que recupere el terreno perdido, ya que es imposible que en plena época de las TIC y del acceso en red a la información pueda existir una educación que no contemple estos aspectos.

Por su parte, la inclusión de estas TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera adecuada constituye un pilar importante en cuanto a la innovación en las escuelas. Con esto me refiero a que hace años que se han incluido ya en las aulas nuevas tecnologías como reproductores de vídeo, proyectores, ordenadores, etc., pero el trato recibido no ha sido el óptimo hasta ahora, que frecuentemente se han entendido como soporte sobre el que plasmar información y con el que poco o nada puede interactuar de manera activa el alumnado. Señala Josep Mominó (2016) que el cambio cualitativo gigante que suponen en nuestro mundo las nuevas tecnologías debe implicar un dominio de estas para el pleno desarrollo de las personas. Por lo tanto, el sistema educativo del siglo XXI debe proveer al alumnado de los conocimientos y destrezas pertinentes.

De este modo, debemos entender la innovación en el proceso educativo ya no como una herramienta a incorporar con la que complementar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino como parte inherente a la educación, donde las nuevas tecnologías ya no son soporte ni herramienta, sino un conocimiento más del nuevo mundo. En las siguientes páginas analizaremos la propuesta de Proyecto de Innovación “La figura del pícaro en el siglo XXI: la actualización del personaje”, diseñada para la materia del Máster de Profesorado “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura” y desarrollada en las aulas durante el período relativo al “Prácticum III”.

2.2.1. Introducción a “La figura del pícaro en el siglo XXI: la actualización del personaje”

La actividad docente es un constante reto para aquellos que la desempeñan y para aquellos que queremos desempeñarla en un futuro. Como hemos visto en el apartado anterior, la innovación basada en las nuevas tecnologías es esencial. Sin embargo, es tan importante como muchas veces infravalorada. Los docentes del presente y de los últimos años han tenido que enfrentarse al enorme reto de incluir esta dimensión en el aula y en sus programaciones, pero los futuros profesores y profesoras tendremos el deber de consolidar este proceso, de manera que el dominio de las TIC no suponga un intento de innovación sino parte del día a día en los centros escolares.

Este Proyecto de Innovación nace de la necesidad de entender el dominio de las nuevas tecnologías en el aula más allá de su función de soporte. “La figura del pícaro en el siglo XXI: la actualización del personaje” se crea con el objetivo de que el alumnado

trabaje directamente con herramientas web para crear un contenido donde reflejar sus ideas y habilidades. El contexto actual demanda cada vez más que las personas se adapten a los nuevos tiempos, dominados por la tecnología. Es obligación de la escuela cumplir esta premisa y trabajar para facilitar al alumnado su adaptación al mundo, en la misma línea que hace años ya se escribía:

Desde aquí se potenciarán nuevos dominios de capacidades por parte del estudiante: adaptabilidad a un ambiente que se modifica rápidamente, trabajar en equipo de forma colaborativa, aplicar la creatividad a la resolución de problemas, aprender nuevos conocimientos y asimilar nuevas ideas rápidamente, tomar iniciativas y ser independientes, aplicar las técnicas del pensamiento abstracto e identificar problemas y desarrollar soluciones” (Cabero, 2000, pp. 36-37)

Hace diecisiete años ya se señalaba esta necesidad, y el mundo en el que vivimos ha cambiado considerablemente desde entonces. Entonces hablábamos de las nuevas tecnologías en el aula entendiendo por estas la inclusión de rudimentarios ordenadores con programas que hoy consideraríamos muy limitados y un acceso a un internet muy pobre en comparación con el de hoy. Sin embargo, ya existía esa necesidad de adaptación y que a día de hoy, en 2017, es todavía mayor, por lo que podemos partir perfectamente de estas palabras de Cabero para justificar intencionalidad de la elaboración de este trabajo.

2.2.2. Análisis de “La figura del pícaro en el siglo XXI: la actualización del personaje”

El presente Proyecto de Innovación busca, como hemos visto ya, innovar en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la involucración del alumnado en el uso y dominio de las TIC. En cuanto a los contenidos que la integran, está ligado a la Unidad Didáctica “Entrevista con la picaresca”, razón por la cual la temática del proyecto gira en torno al prototipo de protagonista de la picaresca. La idea sobre la que se estructura es que el alumnado sea capaz de combinar las artes gráficas digitales y los contenidos literarios para crear carteles en los que representarán un personaje pícaro actual que encaje con los parámetros de la picaresca (pertenzca a una novela, cómic, serie, película, a la sociedad, etc.), todo ello a través de las herramientas facilitadas por la página web de diseño gráfico www.lucidpress.com. Una vez realizada esta pequeña introducción entre el apartado anterior y este pequeño avance sobre en qué consiste el proyecto, procedemos a realizar un análisis pormenorizado de las partes que integran

“La figura del pícaro en el siglo XXI: la actualización del personaje”, centrándonos especialmente en la razón por la que los elementos constituyentes se definieron de la manera en que aparecen.

Marco teórico

A través de la inserción del marco teórico se introduce este Proyecto de Innovación de la manera adecuada en su contexto pertinente. En este caso, en este apartado se buscó realizar un breve estado de la cuestión mediante el que señalar la problemática actual existente a la que nos íbamos a enfrentar para delimitar el campo de acción y, de esta manera, realizar una propuesta acorde a las necesidades demandadas. Así pues, en este marco teórico se ponen de manifiesto las carencias del sistema educativo en cuanto a su actualización respecto al alumnado y a la inclusión de las TIC en el aula como herramienta activa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que estas nuevas tecnologías a menudo se introducen en el ámbito escolar como mero soporte para mostrar información.

En dicho espacio se introducen las pertinentes citas de autoridad necesarias para realizar un adecuado estado de la cuestión. Muchos autores han escrito sobre esta demanda todavía insatisfecha en alto grado en nuestras escuelas, y algunos de ellos aparecen reflejados. Mominó (2016) señala en la actualidad que estas TIC cumplen un papel importantísimo en nuestra sociedad, y es que el cambio cualitativo que esta ha dado en los últimos años ha hecho que su dominio activo constituya un importante elemento de cohesión social al considerarse la llave de acceso a la información por antonomasia. Este carácter social es fundamental, ya que la escuela tiene la obligación de cumplir un papel cohesionador y de ofrecer igualdad de oportunidades a sus alumnos y alumnas, por lo que el trabajo de estos con las TIC se convierte en elemento imprescindible en la Educación de nuestros días y futura. Pero esta necesidad que hoy tenemos viene de atrás, de pedagogos y pensadores que hace años apostaban por el aprendizaje ligado al dominio de las nuevas tecnologías. Es el caso de J. Cabero (2000), cuyas palabras ya mostraban el camino de lo que acabaría siendo años más tarde nuestra realidad: en la escuela del futuro (para nosotros ya es la actual) la transmisión lineal y unidireccional (docente-alumnado) de los contenidos estaría abocada al agotamiento; por otro lado, estas TIC facilitarían el acceso a la información y la problemática no sería ya poder acceder, sino aprender a seleccionarla e interpretarla. Gran acierto en su

predicción, puesto que la localización es la menor de las dificultades gracias a buscadores online como *Google*, aunque por el contrario, la dudosa calidad y rigor de las fuentes que la aportan obligan a quien consulta a ostentar habilidades y destrezas suficientes como para saber seleccionar de entre aquello que lee y para saber buscar en fuentes fiables. D. B. Crespo señaló en 2003 que el uso de los recursos multimedia en el aula aportaría la posibilidad de realizar simulaciones de fenómenos más realistas con vistas a aumentar la implicación del alumnado en la tarea y permitir que entrase en juego en mayor medida su iniciativa y creatividad. Por otro lado, en el año 2000 Ana María Duarte hablaba de los “multimedia interactivos” como soportes cibernéticos cuya gran aportación era el contacto directo del alumnado con la información, amén de otras características enormemente beneficiosas para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, véase la flexibilidad, la funcionalidad, multidimensionalidad, dinamismo, modulación de la información y el acceso multiusuario.

Encontramos que la problemática a la que nos enfrentamos no solamente no es nueva, sino que hace más de una década que se viene hablando del enorme potencial de la incorporación de las TIC como herramientas de interacción activa y todavía no hemos sido capaces de aprovecharlo. Bien es cierto que ya multitud de centros escolares han sabido sacar partido a estas nuevas herramientas y soportes,⁵ pero estamos lejos de que esa sea la tónica general. Debemos trabajar por que finalmente la incorporación de estos elementos no constituya una innovación sino que formen parte de la cotidianidad escolar. El presente Proyecto de Innovación se enmarca dentro de esta línea en la que se pretende trabajar con las TIC y los soportes y herramientas web de manera directa para obtener productos finales fruto de la aplicación de contenidos de la materia de Lengua y Literatura sobre estos elementos digitales.

Hipótesis

Partimos en el diseño de este proyecto de la hipótesis principal de que las metodologías tradicionales y las formas de transmisión de conocimientos verticales y unidireccionales están abocadas a la obsolescencia. Como consecuencia, se busca adoptar una metodología innovadora que sitúe al alumnado en el papel de protagonista de su propio proceso de aprendizaje, viéndose este como sujeto activo e implicado en su

⁵ Es al caso del colegio zaragozano Cristo rey. Para ver sus proyectos innovadores en los que algunos podemos apreciar el trabajo activo del alumnado con las TIC, véase: <http://www.cristorey.zaragoza.escolapiosemaus.org/blogs/innova/>.

tarea. De esta premisa nace la hipótesis fundamental sobre la que se sustenta “La figura del pícaro en el siglo XXI: la actualización del personaje”: la interacción activa entre el alumnado y las TIC favorece el proceso educativo y mejora el aprendizaje en el aula. De esta manera, tratamos de trabajar por un lado la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje y, por otro lado, la aprehensión de unos conocimientos esenciales para el óptimo desenvolvimiento del individuo en la sociedad moderna. A lo largo del desarrollo y puesta en práctica del proyecto se buscó confirmar que esta hipótesis de partida era válida y, por tanto, que aportase grandes beneficios en el aula. En el análisis que nos va a ocupar en las páginas siguientes sobre los elementos constituyentes y la puesta en práctica veremos cómo se demostró que la ejecución de la planificación repercutió de manera positiva en el alumnado, así como también los aspectos negativos y campos de mejora.

Objetivos

“La figura del pícaro en el siglo XXI: la actualización del personaje” es un Proyecto de Innovación que, como hemos indicado anteriormente, está relacionado con la “Entrevista con la picaresca”, diseñada y ejecutada en el tercer curso de ESO en el C.E.I.P.S. Agustín Gericó. Por lo tanto, y como es lógico, ambas planificaciones tienen en común buena parte de sus contenidos y objetivos. En concreto, este proyecto se centra en los personajes pícaros característicos del género de la picaresca española, por lo que está estrechamente ligado a la dimensión literaria de la Unidad Didáctica.

Esta última contempla tres objetivos generales,⁶ pero este proyecto se liga principalmente al Obj.LE.14., que abarca la dimensión de la historia literaria. No obstante, la pretensión de trabajar con el mayor número de objetivos en cada actividad es constante, por lo que no podemos ligar el proyecto exclusivamente a uno. En este sentido, podemos establecer relación entre este diseño y los objetivos siete y quince contemplados en el currículo oficial: “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” y “Obj.LE.15. Emplear las Nuevas Tecnologías en la elaboración de trabajos y en la consulta de archivos, repositorios y diccionarios digitales”). Esta selección de objetivos obedece a la naturaleza de la actividad: el primero (Obj.LE.14)

⁶ Véase la tabla de la página 19.

encuentra su razón de ser en el carácter eminentemente literario del proyecto; el segundo (Obj.LE.7) se incluye debido a que el alumnado tendrá que introducir un texto adecuado en contenido y forma asociado a la imagen o imágenes que escojan; y el tercero (Obj.LE.15) encuentra su razón de ser en que una de las bases más importantes (junto a la dimensión literaria) radica en la utilización de la herramienta digital que ofrece la página web con la que se trabaja.

Una vez vistos los objetivos generales sobre los que se sustenta este diseño, pasemos a reflexionar sobre la concreción de los mismos, esto es, los objetivos específicos asociados y su pertinencia. La definición de estos es crucial, ya que buscamos a través de ellos concretar los aspectos que más tarde someteremos a evaluación. En este caso encontramos los siguientes:

- “Elaborar un cartel a través de la proyección de los conocimientos adquiridos sobre la picaresca”. Este es uno de los objetivos específicos más importantes, ya que a través de él medimos el nivel de corrección con el que los contenidos literarios se aplican sobre el objeto final, en este caso, el cartel.
- “Actualizar el personaje del pícaro a través de la selección de uno actual”. Aquí encontramos otro de los aspectos más importantes a realizar en este Proyecto de Innovación. En este punto tratamos que el alumnado sea capaz ya no solo de demostrar que domina los conocimientos relativos a la picaresca española, sino que además sea capaz de extrapolar dicha información y actualizarla. Uno de los aspectos más importantes de la educación es que los y las estudiantes vean una aplicación real de los contenidos que aprenden, y a través de este esfuerzo de actualización puedan observar que las características definitorias de la picaresca no son únicamente un producto literario, sino que son el reflejo de una faceta presente en la sociedad del pasado y también del presente en el que ellas y ellos viven.
- “Combinar imagen y texto mediante una selección crítica por parte del alumnado”. Más allá de los contenidos literarios, este Proyecto de Innovación busca que el alumnado se familiarice con algunas de las herramientas de diseño gráfico que internet ofrece. No buscamos la perfección en los diseños, pero sí que se den unos primeros pasos en los que se demuestren las habilidades y destrezas necesarias para combinar imagen y texto, centrándonos sobre todo en la

adecuación del texto al espacio disponible (extensión) y a los contenidos que debe contener el producto final.

- “Utilizar y aprovechar las posibilidades que ofrece las herramientas de trabajo empleadas, en este caso la página web www.lucidpress.com”. El desarrollo de la actividad principal se basa en la utilización de esta web que ofrece una amplia variedad de moldes de diseño gráfico que se pueden aprovechar para elaborar carteles llamativos y visuales. No es desde luego el aspecto más importante debido al carácter iniciático en el campo de las artes gráficas, pero sí que debemos contemplar el nivel de autosuficiencia con que se manejan los recursos ofrecidos y cómo estos se aprovechan o, por contrario, quedan en un segundo plano.

Desarrollo de la actividad

Llegamos en estas páginas al diseño de lo que posteriormente fue la puesta en práctica del Proyecto de Innovación. En este apartado vamos a tratar de analizar y reflexionar, por un lado, sobre el diseño de las actividades recogidas en la planificación del proyecto y, por otro lado, la ejecución real de este, donde veremos cómo se desarrolló, qué puntos fuertes hubo y qué aspectos presentan un campo de mejora.

En primer lugar, y aunque ya hemos visto a grandes rasgos de qué se ocupa, vamos a analizar más detenidamente en qué consiste el proyecto y en cómo se encuentra estructurado. A modo de resumen, este Proyecto de Innovación se centra en la elaboración de carteles por parte del grupo-clase en el que deben representar un personaje actual que encaje con las características del género literario de la picaresca.⁷ Una vez obtenidos los diferentes productos finales, se busca aprovechar la difusión que ofrecen las diferentes redes sociales con las que –suponemos– cuenta el centro escolar donde se lleva a cabo. La ejecución de este diseño se estructura en tres fases diferenciadas que ahora veremos con mayor pausa y atención:

Fase 1: Elaboración

Esta primera fase se corresponde con la producción de los carteles. Para poder llevarla a cabo, se necesita una serie de recursos imprescindibles. Lo primero que se necesita es al menos un dispositivo digital (preferiblemente ordenador) por cada dos o

⁷ El concepto de “pícaro” en origen se aplicaba a un tipo de personaje definido por su baja condición y deplorable ocupación social. Sin embargo, hoy lo entendemos como señala Meyer-Minnemann (2008): como un personaje definido por su carácter, no por su condición.

tres estudiantes: el centro donde se llevó a cabo el proyecto (C.E.I.P.S. Agustín Gericó) cuenta con una sala de ordenadores que permitió la utilización de uno por cada dos personas. La formación de estas parejas de trabajo se dejó a libre elección por parte del alumnado, dado que solo se destinaría una sesión (cincuenta y cinco minutos) y se prefirió que las agrupaciones fuesen cómodas para ellas y ellos. Con las parejas formadas y situados en sus respectivos ordenadores compartidos, la explicación detallada de la actividad es el siguiente paso: los alumnos deben entrar en la página web www.lucidpress.com y realizar la actividad de diseñar un cartel acorde a las características que venimos diciendo. Después de realizar la explicación, el trabajo del alumnado es completamente autónomo. El docente se limita a guiar al alumnado y a resolver las dudas que puedan surgir. Por último, el resultado final debe ser descargado y enviado por correo electrónico al profesor a la dirección facilitada. El desarrollo de esta sesión en la puesta en práctica en el centro fue un éxito, ya que los y las estudiantes entendieron rápidamente su tarea y el resultado fue en la mayoría de casos más que satisfactorio. El trabajo por parejas y la implicación en la tarea a través del uso de las TIC dio grandes resultados. El alumnado tuvo ante sí la tarea y la motivación de aprender a dominar una herramienta que desconocían a través del uso de internet. Esto, unido a la tarea de adaptar los contenidos a su realidad y poder aportar algo propio, seleccionar un personaje que ellos y ellas conociesen, hizo que la predisposición del grupo mejorase notablemente respecto a las clases cotidianas en el aula.

Fase 2: Corrección y evaluación

Cuando todos los productos finales están recogidos por parte del docente, estos son evaluados de acuerdo a los criterios de evaluación recogidos en el apartado pertinente que veremos más adelante. El objetivo de esta fase es corregir las imperfecciones que se puedan encontrar para que el resultado esté lo más cerca de la perfección posible.

Fase 3: Difusión

Una vez creados los carteles y corregidos, es el momento de colgarlos en la red y compartirlos. Los centros escolares hoy en día suelen tener cuentas creadas en redes sociales tales como Facebook, Twitter, Instagram... En el caso del C.E.I.P.S. Agustín Gericó, Twitter es la red social en la que presentan más actividad, seguida de Facebook. La idea original del proyecto es que o bien se utilizasen estas cuentas ya existentes o

bien que los y las estudiantes creasen una en alguna de las citadas redes para compartir los contenidos creados. Se pretende así aprovechar el enorme potencial de estos portales web, ya que los jóvenes de las edades asociadas a la educación secundaria y bachillerato son los que más las frecuentan y gastan buena parte de su tiempo en ellas. Por ello, esta aportación busca crear una dimensión didáctica dentro de las plataformas en las que con más asiduidad frecuentan, así como una red de contenidos creados por el alumnado de la que puedan beneficiarse los demás centros educativos y viceversa.

Sin embargo, durante el período de prácticas en el que se llevó a cabo este Proyecto de Innovación, no se pudo ejecutar esta fase del mismo por motivos de tiempo. Coincidió con una semana de intercambios del alumnado de 3º de ESO con Francia que implicó un menor tiempo de clase y, por ende, una mayor urgencia por dar los demás contenidos por parte del profesor titular del grupo. Fue una verdadera lástima, dado que el resultado de la primera fase del diseño fue excepcional, tanto en el proceso de elaboración como en el resultado final. Más adelante hablaremos de los resultados y su respectivo análisis en el próximo apartado correspondiente.

Evaluación del proyecto

La evaluación en “La figura del pícaro en el siglo XXI: la actualización del personaje” se entiende en la línea de la concepción de “proceso, o conjunto de procesos, para la obtención y análisis de información significativa en que apoyar juicios de valor sobre un objeto, fenómeno, proceso o acontecimiento, como soporte de una eventual decisión didáctica sobre el mismo” (Fontán, 2004, p. 55). Siguiendo estas palabras, la evaluación en el proyecto se entiende en el contexto de un proceso, ligado no solo a la Unidad Didáctica que orbita, sino al desarrollo del estudiante en su más amplio sentido; sin embargo, esto se ve limitado por la brevedad de nuestra presencia en el centro durante las prácticas. Por esta razón, estamos “condenados” a recurrir a la calificación – al menos en este caso concreto–. La herramienta evaluativa escogida para medir el nivel de aprendizaje de los conocimientos pertinentes y otorgar una calificación es aquí una escala de observación, cuyos ítems están diseñados de acuerdo a los elementos más importantes que intervienen en la actividad (adecuación texto-imagen, aprovechamiento de los recursos web, proyección de los contenidos teóricos...). Esto no es lo más deseable, puesto que se trata de un proyecto que busca especialmente la implicación del alumnado en la tarea y que en su seno interior nazca una motivación por lo que hace,

por aportar algo propio sobre los contenidos, y muchas veces el “miedo” a la calificación merma la creatividad e impregna el contexto académico de un carácter utilitario que no conviene para el pleno desarrollo de los individuos. No obstante, entendemos que las circunstancias obligan a que, al final de la ejecución docente, se debe contar con una calificación, y por eso este diseño obedece en parte a esa demanda del sistema educativo.

Análisis de los resultados

El Proyecto de Innovación se llevó a cabo el día 27 de abril de 2017. Participaron los veinticuatro alumnos y alumnas que integran el grupo de 3ºA de ESO del C.E.I.P.S. Agustín Gericó, por lo que el grupo se conformó con doce parejas y, por ende, el resultado fueron doce carteles como productos finales. Los resultados fueron muy buenos, sobre todo en lo que más interesa en cuanto a la formación del alumnado, esto es, el proceso de elaboración. Prácticamente todo el grupo demostró un amplio dominio de las TIC, puesto que muy pronto se familiarizó con el programa utilizado y apenas tuvieron dudas sobre su manejo. El tiempo fue muy limitado (una sesión) para la ejecución de la producción del cartel, pero pese a ello solo un grupo no pudo concluir su tarea. La mayor satisfacción y éxito del proyecto fue el alto grado de aceptación de la actividad, ya que todos mostraron rápidamente un interés por ella al ver la oportunidad de aportar un personaje que ellos conociesen: se les ocurrieron muchos nombres, reflejo de que los contenidos literarios de la picaresca se pueden aplicar a la realidad del siglo XXI. La segunda fase, de corrección, mostró una correspondencia entre el éxito motivacional de la tarea y los resultados, ya que prácticamente todo el grupo cumplió con holgura los objetivos de la actividad, y más de un cartel fue excelente no solo en cuanto a aplicación de los conocimientos, sino también en cuanto a diseño gráfico.

Sin embargo, el análisis de los resultados obtenidos de este Proyecto de Innovación no estaría completo si no se reflejasen los fallos y, sobre todo, los puntos de mejora que presenta. El tiempo supuso un importante hándicap en lo relativo a la puesta en práctica del diseño original. Esto se vio reflejado mayormente en la imposibilidad de ejecutar la tercera y final fase, sin la cual el proyecto está incompleto. Pero achacar únicamente al tiempo el fracaso en este aspecto sería esconderse tras una excusa. Aunque sí complicó notablemente las cosas, el hecho que se pone de manifiesto es que las fases de diseño y programación son fundamentales y hay que ser escrupulosos y

meticulosos en su definición. Por ello, este aspecto constituye el mayor campo de mejora del proyecto. El segundo también está ligado al tiempo: una sesión fue suficiente para elaborar sin problemas significativos los carteles, aunque lo ideal sería haber dispuesto de dos sesiones para dedicar a la primera fase, pudiendo así explicar con más detenimiento la tarea y dar más tiempo al alumnado para explotar su creatividad.

Autoevaluación del Proyecto de Innovación

Tan importante como evaluar al alumnado es realizar una autoevaluación que nos indique el éxito o fracaso de nuestra propuesta de acuerdo a los criterios y objetivos que perseguimos con la ejecución de esta. En el caso de este Proyecto de Innovación se realizó una rúbrica para medir el funcionamiento de la actividad y sus resultados basándonos en las fases primera (elaboración) y tercera (difusión). En cuanto a la primera, lo que nos interesa medir son la manejabilidad de la web, la comprensibilidad de la tarea, la motivación en el alumnado y la recepción de los carteles por parte del docente (vía mail). Con estas premisas buscamos medir la recepción de la actividad, su nivel de comprensión y el éxito de esta primera fase, ya que constituye la primera base del proyecto. Respecto a la tercera fase, lo que medimos es esencialmente la creación de cuentas en redes sociales (si las hay) o aprovechamiento de las plataformas web de las que dispone el centro, y por otro lado la difusión de los productos. Justificamos estas dos premisas dentro de la autoevaluación en tanto que tratan de observar si se cumple o no el objetivo de ser capaces de llegar a un público mayor mediante estas TIC.

Conclusiones de “La figura del pícaro en el siglo XXI: la actualización del personaje”

La puesta en práctica del presente Proyecto de Innovación ha presentado multitud de puntos fuertes y débiles sobre los que es necesario articular una conclusión. El hecho de que solamente se haya ejecutado la primera fase del proyecto y que a pesar de ello la motivación mostrada por el alumnado fuese elevada es un factor que debemos tener en cuenta. Se confirma la hipótesis así de que el trabajo interactivo del alumnado con las TIC favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que genera una motivación que suele no existir en el desempeño de las clases tradicionales observadas en el centro.

La otra gran conclusión que se saca de esta puesta en práctica es la reafirmación de algo que ya sabíamos: la importancia de la planificación y el fundamental papel que

en ella tiene el tiempo. A la hora de llevar a cabo un proyecto debe garantizarse que se podrá realizar enteramente, cosa que no sucedió en este caso. Por lo tanto, la mejorable planificación deja en entredicho el éxito de la ejecución del Proyecto de Innovación. Sin embargo, se trata de un diseño que, visto el éxito hasta el punto en el que se desarrolló, a título individual, yo volvería a llevarlo al aula en el futuro después de someterlo a un importante proceso de perfeccionamiento, puesto que a esto debemos añadir el que considero un gran potencial de la fase de difusión, cuyos resultados me gustaría un día comprobar y analizar de cara a la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en última instancia, del sistema educativo.

3. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE LOS PROYECTOS

Los diseños realizados durante este Máster de Profesorado en el curso 2016-2017, Unidad Didáctica y Proyecto de Innovación, no se deben entender por separado. Ambos presentan una estrecha ligazón entre sí: “Entrevista con la picaresca”, como hemos visto, se centró, por un lado, en los contenidos de lengua relativos a la entrevista periodística y, por otro lado, en los relativos a la picaresca española; por su parte, “La figura del pícaro en el siglo XXI: la actualización del personaje” aprovechó esos contenidos para estructurar la actividad innovadora vista en el apartado anterior, donde literatura tradicional se mezcla con actualidad y con el empleo activo de las TIC por parte del alumnado. A su vez, cada uno de estos proyectos se asocia a una asignatura del segundo cuatrimestre del máster en particular: el primero a “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura” y el segundo a “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura”. Las materias se complementan entre ellas del mismo modo que ambos diseños: mientras que una se centra en el diseño de actividades (como su propio nombre indica), la otra se centra en la innovación, aspectos que confluyen de igual manera tanto sobre la Unidad Didáctica como sobre el Proyecto de Innovación. Al diseñar “Entrevista con la picaresca” y “La figura del pícaro en el siglo XXI: la actualización del personaje” se tuvo la oportunidad de aplicar a título individual los conocimientos, habilidades y destrezas aprendidas al cursar las mencionadas asignaturas. Esto sirve para comprender que aunque se trate de aspectos diferentes, en la

práctica su aplicación es conjunta: no se puede entender el diseño sin innovación y viceversa. La relación que existe entre ambos es de hermandad.

El nexo de unión entre las dos planificaciones está en la literatura picaresca. Ambas tratan de transmitir una serie de contenidos y conocimientos relativos a la historia literaria propia, pero aunque el objetivo básico no sea el mismo (en la unidad es aprender a diseñar e integrar todos los aspectos que la integran, en el proyecto es buscar formas innovadoras de tratar los contenidos a través de actividades renovadoras), en ambas se debe aplicar un procedimiento similar. Por ello, en este punto es de obligado cumplimiento indicar el objetivo curricular de formación literaria que se comparte.

Además de la relación temática, otro pilar fundamental común reside en la voluntad de transmitir los contenidos a través de metodologías que rompan con las tradicionales. “Entrevista con la picaresca” está gobernado por un espíritu participativo que trata de poner al alumnado en el centro de su proceso de aprendizaje. Como hemos visto en apartados anteriores, el aprendizaje se basa en la implicación de los y las estudiantes en la tarea, con la intención de que esta se les presente como algo motivante. Por su parte, “La figura del pícaro en el siglo XXI: la actualización del personaje” comparte estos principios metodológicos. Las dos actividades principales sobre las que se basa (la elaboración del cartel y su difusión) implican el trabajo directo del alumnado, y les brinda la oportunidad de aportar de cara al público algo suyo, una faceta de su mundo, a través de la representación de un personaje que ellos y ellas conocen y sienten que están contando algo nuevo. En este aspecto, podemos decir que ambos diseños comparten un interés central por la motivación. Hemos visto que su ejecución no fue perfecta ni mucho menos, pero el nivel de éxito en esta empresa fue notable, ya que las actividades parecieron despertar cierta predisposición del grupo (aunque bien es cierto que con algunas actividades más que con otras, como no puede ser de otra manera).

Y en último lugar, el aspecto final que comparten ambos proyectos es la dimensión formativa para el alumnado del Máster de Profesorado. La elaboración de la Unidad Didáctica y del Proyecto de Innovación nos ha provisto de la oportunidad de entrar en contacto por primera vez en nuestra vida con el reto de hacer un diseño real que se va a llevar al aula, o al menos así ha sido en mi caso en particular. Todos los aspectos teóricos que hemos visto a lo largo del desarrollo de todas y cada una de las

asignaturas es esencial para desempeñar la labor docente y, si no se conocen, resulta una tarea casi imposible de llevar a cabo. Sin embargo, esta dimensión práctica del máster nos enfrenta a la realidad de la docencia. Sin entrar a hablar ya del desarrollo de las clases, nos obliga a hacer el esfuerzo de atar todos los cabos en las fases de diseño, planificación y organización. Por ello, considero fundamental señalar esta relación entre los proyectos, puesto que ambos contribuyen enormemente a nuestra formación curricular.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE FUTURO

Los casi once meses transcurridos en los que se ha desarrollado este Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas nos han permitido obtener un vasto conocimiento relativo a todos los aspectos que integran la labor docente. A continuación se presentarán las conclusiones más importantes que, a título individual, he extraído al finalizar el presente curso.

En primer lugar, me gustaría indicar que este Máster de Profesorado me ha brindado por primera vez la oportunidad de entrar en contacto real con la docencia. Hasta este año, como estudiante, siempre he vivido el sistema educativo desde la perspectiva del alumnado, y pese a que desde hace tiempo he tenido en mente la docencia, no es posible hacerse completamente a la idea de lo que implica verdaderamente ser profesor hasta que se cursa esta oferta universitaria. Por ello, la primera conclusión que saco en claro es que la experiencia ha sido satisfactoria en cuanto a formación académica y, especialmente, en cuanto a la dimensión práctica de la misma. Facilitar a los y las estudiantes la oportunidad de tener un contacto real con la práctica docente es tan esencial, e incluso me atrevería a decir que más, que la formación curricular sobre los contenidos teóricos que envuelven a la práctica escolar y su contexto. La docencia es una profesión vocacional para la que se debe tener pasión, y hemos tenido en este curso la oportunidad de desmentir o reafirmar (como es mi caso) dicha vocación. Además, el hecho de haber contado con el apoyo y guía de un tutor de prácticas profesor del centro asignado ha ayudado enormemente a desarrollar este gusto por la docencia. Al margen de posibles discusiones sobre metodología y otros aspectos,

la pasión transmitida por mi tutor, Cristian Vicedo, hace que quiera ser profesor todavía con más ganas que cuando empecé el curso.

En el párrafo anterior he hablado de la gran oportunidad que brinda el máster para entrar en contacto con la práctica docente, pero no hay que subestimar en absoluto la formación curricular que proporciona el Máster de Profesorado. Es fácil pensar solamente en el acto de dar clase cuando alguien se imagina la labor docente, ya que es lo que todos hemos podido apreciar como estudiantes. Sin embargo, la actividad docente se enmarca en un contexto mucho mayor en el cual dar clase es solo una de las muchas actividades que implica la profesión, solo una de las múltiples dimensiones que esta tiene. Gracias a cursar las diferentes asignaturas hemos podido entender y estudiar que los centros escolares están poblados por individuos con un contexto personal, familiar, una dimensión grupal, de clase, de curso, etc., y que los propios centros atienden a los y las estudiantes, al profesorado, al factor psicológico del alumnado, al marco legal, al contexto social, etc. Hemos tenido la suerte de poder atender de manera más o menos detenida cada uno de estos aspectos con los que no se suelen contar cuando se está fuera de la formación docente. Por todo esto, el Máster de Profesorado ofrece las garantías formativas necesarias para desempeñar el importante papel que cumplen los profesores y profesoras dentro de nuestra sociedad del siglo XXI.

En mi opinión, el aspecto que valoro más de la profesión docente es la organización y planificación. He podido comprobar que toda actividad susceptible de llevarse a cabo en cualquier contexto académico debe llevar detrás un perfeccionado proceso de diseño. Siempre debe contemplarse un margen para cuando entran en juego los imprevistos, pero todo debe verse contemplado dentro de esta planificación, ya que esta es la que marca las pautas por la que tanto el o la docente como el alumnado se guía a la hora de realizar las actividades propuestas en todos los niveles de la formación académica. Enlazando con esta idea, es el momento de introducir algunas de las conclusiones acerca de mi rendimiento y de mis resultados en el presente curso. En estas líneas quiero referirme al hecho ya señalado de que mis expectativas acerca de la puesta en práctica de la Unidad Didáctica y del Proyecto de Innovación fueron más altas que lo que los resultados reflejan. Considero que esto es sobre todo el resultado de una planificación, diseño y organización no tan trabajados como corresponde. Es complejo cumplir unas altas expectativas cuando no se ha realizado una labor así nunca, pero creo que las posibilidades de mejora son suficientemente amplias como para trabajar en ellas,

ya que creo que los planteamientos están bien hechos tanto en la unidad como en el proyecto y son susceptibles de volver a ser llevados a cabo en el futuro. Por otro lado, como conclusiones positivas extraíbles de mi práctica docente, opino que es destacable el logro de generar motivación en el alumnado. Muchas veces constituye un reto crear interés entre los y las estudiantes, especialmente en la asignatura de “Lengua Castellana y Literatura”, pero considero que ese objetivo se cumplió con holgura.

Así pues, es el momento de poner la vista en el futuro y hacer una propuesta de cara a este. Las sensaciones con las que salgo de este curso hacia la docencia son buenas, y realmente me gustaría dedicarme a esta profesionalmente. Por ello mi propuesta de futuro pasa por ahondar en estos primeros pasos que he dado a través del diseño de la Unidad Didáctica y del Proyecto de Innovación. Creo firmemente que estos dos proyectos, sometidos al pertinente proceso de depuración y perfeccionamiento, podrían aportar grandes beneficios al alumnado. Por ello, en el futuro me gustaría seguir trabajando en una línea que busque generar interés, que motive al estudiante y que sea capaz de construir puentes entre dos mundos que hoy en día parecen antagónicos como son la Educación y la adolescencia. Esta incorporación de las TIC como herramientas de trabajo activo considero que son la llave a la educación del futuro, ya que he podido ver con mis propios ojos que hacen que los y las estudiantes se posicionen ante los contenidos con una predisposición mucho mayor.

A modo de resumen, en el futuro me gustaría investigar, indagar, explorar métodos que sean capaces de revolucionar la Educación. Esta es una de las bases de nuestra civilización, y los futuros docentes tenemos la obligación de hacer de ella la clave para acceder al mundo mejor que siempre debemos perseguir. Queremos formar personas que puedan desarrollarse como tales por encima de todo. Y en lo tocante a la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, es responsabilidad nuestra como futuros profesores de la asignatura ser capaces de mostrar a las futuras generaciones la asombrosa herencia cultural española y la riqueza de nuestro lenguaje. Pero tal vez no deberíamos limitarnos a nuestras fronteras: el atractivo de la lengua y de la literatura va mucho más allá. Debemos cuestionarnos si queremos formar a historiadores de la literatura o lingüistas profesionales, o por el contrario queremos fomentar la pasión por nuestra hermosa disciplina, la misma que despertó en el fuero interno de los grandes autores que emplearon sus campos como herramienta de construir su nuevo mundo que es hoy el presente en el que vivimos y buscamos transformar.

5. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Aguilar Hernández, L. (2009). Políticas del cambio en educación y gestión de la innovación, en *Innovar: revista de ciencias administrativas y sociales*. N. ° extra 1 (suplemento diciembre), 2009, pp. 9-24. Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v19s1/19s1a02.pdf> [Consultado el 11.06.17]

Anónimo. (1981). *El lazarillo de Tormes*. Madrid: Alianza.

Barlow, D. y Coover, N. (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, Juan J. López (director de la edición española). Barcelona: Masson.

Bettelheim, Bruno. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Silvia Furió (trad). Barcelona: Crítica.

Blesa, T. (2004). *Tránsitos: escritos sobre poesía*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Bloom, B. (1956). *Taxonomía de los objetivos educacionales, Manual I: El dominio cognitivo*. Nueva York: David McKay Co Inc., 1956.

Buenafuente, A. (2007). *Buenafuente*. España: El Terrat.

Cabero Almenara, J. (2000). Las nuevas tecnologías de la información y comunicación: aportaciones a la enseñanza, en *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Julio Cabero (ed), pp. 15-37. Madrid: Síntesis.

Cano, J., y Lorenzo, J. (2014). *Organización de los centros educativos*, J. L. Bernal (coord.), Zaragoza: Mira.

Castillo, J. y Contreras, D. (2014). *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano*. Santiago de Chile: UNICEF. Recuperado de: <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2014/10/Libro-informe-desarrolloprod-10619p.pdf> [Consultado el 24.5.17]

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

Crespo, D. B. (2003). El conocimiento de los medios de comunicación como principio para su integración en la formación, en *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, D. Bartolomé Crespo, A. Medina Rivilla et al., pp. 87-119. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

España, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. N. ° 295. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>. [Consultado el 24.5.17]

-. “Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas”. *Boletín Oficial del Estado*. N. ° 312. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22450. [Consultado el 25.5.17]

Fernández Oliveras, A. y Oliveras, M.L. (2015). Formación de maestros y Microproyectos curriculares, en *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*. Vol. 8, N. ° 2, pp. 472-495, Colombia.

Fontán Montesinos, M. T. (2004). Evaluación curricular y mejora didáctica, en *El Guiniguada*, N° 13, pp. 43-58, Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Gracia, D. (2007). La vocación docente, en *Anuario jurídico y económico escurialense*. Número 40. Madrid: Real Centro Universitario “Escorial-María Cristina”. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2267979> [Consultado el 24.5.17]

Groening, M. y Brooks, J.L. (1989). *The Simpsons*. Estados Unidos: Gracie Films y Twentieth Century Fox.

López, A. (1998). Los conceptos curriculares en el Área de Lengua y Literatura, en *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Antonio Mendoza (coord.), pp. 101-113. Barcelona: Sedll: ICE Universitat de Barcelona.

López Melero, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva, en *Revista Electrónica Sinéctica*, Número 29, agosto-enero, pp. 4-18. Jalisco (México): Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Lucena Ferrero, R. (2008). El profesor que programa: la programación como instrumento de trabajo, en *Compendio de didáctica general*. Juan Carlos Sánchez Huete (coord.), pp. 207-242. Madrid: Editorial CCS.

Martínez Alonso, L.M. (productora) y Berriatúa, L. (director). (1979). *El Buscón*. España: N.G. Films.

Matute, A. M. (1980). *Los niños tontos*. Barcelona: Destino.

Marchesi, Á. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza.

Martín Gaité, C. (1990) *Caperucita en Manhattan*. Madrid: Siruela.

Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.

Meyer-Minnemann, K. (2008). El género de la picaresca, en *La novela picaresca: Concepto genérico y evolución del género (siglos XVI y XVII)*. Klaus Meyer-Minnemann y Sabine Schlickers (eds.), pp. 13-40. Madrid: Iberoamérica.

Miralles, A. y Ros, M. (2015). *Al rincón de pensar*. España: Aftershare TV.

Mominó, J. M. (2016). La profesión docente y la adopción de las TIC, en *El impacto de las Tic en educación: más allá de las promesas* (J. M. Mominó y C. Sigalés (coord.), pp. 123-152. Barcelona: UOC.

Moral Santaella, C., Robles Vílchez, M.C., *et al.* (2010). El currículum y su plan de acción, en *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Cristina Moral Santaella (coord.), pp. 45-58. Madrid: Pirámide.

Pujolàs i Maset, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad, en *Revista de educación*. N. ° 349: Mayo-Agosto. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2009, pp. 228-229.

Quevedo, F. de. (1990). *El Buscón*. Miguel Ángel Teijeiro Fuertes (ed). Barcelona: PPU.

Sanjuán Álvarez, M., Dueñas Llorente, J. D., Luengo, Gascón, E. *et al.* (2007). La educación literaria en el contexto de la Titulación de Maestro, en *Innovación Docente, Tecnologías de la Información y la Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza: Caminando hacia Europa*. Antonio Herrera, Francisco José Serón y M^a Victoria Sanagustín (coord), pp. 101-102. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Sanjuán Nájera, M. (1974). Análisis de la interacción verbal profesor-alumnos, en *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*. Vol. 26, N. ° 128, pp. 107-112.

Tagarro, A. (2017). Michael Guillon: el cazador de los siete planetas, en *XL Semanal*. N. ° 1534, 19 de marzo. Madrid: Taller de editores S. A.