



Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación

**Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.
Especialidad de Lengua castellana y literatura.**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Modalidad A

Curso 2011/2012

UNA REALIDAD DISTORSIONADA:

**Sociopoética de la identidad de los adolescentes a través de
textos literarios. *La Ola* de Morton Rhue**

Autor/a: Bernad Germán, Jorge Manuel
Fecha: 25 de junio de 2012

Director/a: Ezequiel Briz Villanueva

Índice

Introducción	1
Primera parte. Fase de formación general	
Módulo 1. Contexto de la actividad docente	2
Módulo 2. Interacción y convivencia en el aula	4
Módulo 3. Procesos de enseñanza - aprendizaje.....	6
Primera parte. Fase de formación específica	
Módulo 4. Diseño curricular en la especialidad Diseño curricular de las asignaturas de las especialidades de Lengua Castellana y Literatura	9
Contenidos disciplinares para la materia de Lengua Castellana y Literatura.....	11
Módulo 5. Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje en la especialidad Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura	15
Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura	17
Módulo 6. Evaluación, innovación e investigación en la especialidad Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura	21
Asignaturas optativas	
Prevención y resolución de conflictos (módulos 2 y 3).....	26
Recursos didácticos para la enseñanza de lengua extranjera -inglés (módulo 5)	28
Prácticum	
Prácticum I: integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula	30
Prácticum II: diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura	33
Prácticum III: evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura.....	36
Segunda parte. Propuestas de futuro e innovación	41
Conclusiones finales	54
Anexos. Bibliografía	

Introducción

Mi intención a la hora de abordar este máster, allá por el mes de octubre del año pasado no fue otra que la de incorporar a mi formación académica los conocimientos necesarios que me permitieran desarrollar una función docente lo más competente posible.

Mi familia siempre ha mostrado un especial interés por la cultura y, en especial, por todo aquello relacionado con el mundo clásico. Es más, mi padre es profesor de latín y mi madre licenciada en Historia, por lo que ya desde pequeño se me inculcó un amor por todo aquello que tuviera que ver con la Antigüedad. Por eso, ya desde mi adolescencia, tuve muy claro que mi futuro profesional estaría enfocado hacia las letras y más concretamente hacia las lenguas clásicas latina y griega.

Así pues, cursar las asignaturas de este máster en la especialidad de Lengua Castellana y Latín y Griego me ha servido para completar mi formación académica de tal manera que ahora me siento capaz de enfrentarme a clases de Literatura o de Lengua pudiendo aportar conceptos de historia de la lengua y evolución del latín.

Por todo ello, las páginas que siguen son una síntesis de nuestro trabajo a lo largo de todo el año. Trabajo que se divide de la forma que sigue. El trabajo consta de una primera parte, cuyo objetivo persigue la exposición de las distintas asignaturas llevadas a cabo durante el curso, que a su vez, se dividen en la formación general y la formación específica. A la formación general le corresponden los módulos 1 a 3. A la formación específica le corresponden los módulos 4 a 6. A continuación presentaremos las dos asignaturas optativas correspondientes a cada bloque de formación. Para concluir esta primera parte haremos referencia al Prácticum I, II y III. La segunda parte se centra ahora en la propuesta de innovación que se trabajó con la realización del proyecto de investigación. El planteamiento de este máster, concluye, pues, en lo que el lector tiene en sus manos, es decir, el Trabajo de Fin de Máster, cuya intención es una valoración del trabajo personal realizado en el mismo de cara a ejercer una docencia no ya tan alejada en el tiempo y que lleve a buen puerto el arduo proceso de formación personal y profesional que iniciamos ya en la infancia.

PRIMERA PARTE

Fase de formación general. Módulo 1. *Contexto de la actividad docente*

a) Introducción

Nos encontramos ante una asignatura que consta de dos partes, una referida al contexto social y familiar del proceso educativo y otra al centro educativo, que deben guardar una estrecha relación, para contribuir a la adquisición de las competencias correspondientes. Su carácter obligatorio implica que es fundamental para todos los futuros docentes, cualquiera que sea su especialidad y se apoya en la figura de un profesor-innovador-investigador con capacidad de reflexión sobre la práctica y un importante conocimiento de su entorno. Esta materia se encuentra vinculada al Prácticum I. Los profesores encargados de impartir esta asignatura son Jacobo José Cano de Escoriarza y Jaime Mingujón. Esta asignatura pertenece al primer semestre.

b) Proceso formativo

Esta asignatura nos permite obtener una visión bastante completa de lo que es un centro educativo tanto a nivel de organización interna como el lugar que ocupa dentro de la sociedad. El centro educativo es muy importante para los futuros docentes ya que es el lugar donde van a desarrollar su labor educativa. La asignatura, que se divide en dos partes, plantea tres bloques de contenidos:

1. Sociedad y educación
2. Familia y educación
3. Los centros de Educación Secundaria

La primera parte, que constituye la parte teórica de la asignatura, está dedicada al estudio del centro educativo y todo lo que eso conlleva. El instituto lo podemos comparar con una sociedad a pequeña escala. Esta sociedad tiene sus miembros que la integran, que son los profesores y los alumnos y tiene también sus normas para que haya un orden en las relaciones entre sus miembros. Tenemos aquí, pues, el primer contacto con la legislación, que debemos conocer muy bien, ya que nos tenemos que ceñir a ella como miembros de la comunidad docente a la hora de impartir nuestras clases. Sin embargo, no sólo nos dedicamos a estudiar la legislación actual, sino que también hicimos un breve repaso por las sucesivas legislaciones, desde la Ley Moyano hasta la actual.

Por otro lado, nos familiarizamos con los documentos internos que componen la estructura burocrática del centro y entramos en contacto con las siglas hasta ese

momento incomprensibles como PEC (Proyecto Educativo de Centro), PGA (Programación General de Aula), PAD (Plan de Atención a la Diversidad) o PAT (Plan de Acción Tutorial), simplemente por citar unos pocos documentos a modo de ejemplo.

Esta primera parte de la asignatura se completó con la elaboración de un trabajo, que pudimos realizar en grupos de tres o cuatro personas, y que consistió en realizar un análisis en profundidad de los documentos oficiales de un centro de enseñanza Secundaria. Este trabajo está directamente relacionado con el periodo de prácticas I.

La segunda parte de la asignatura está dedicada al contexto social y familiar del proceso educativo, vinculado al área de Sociología. A este respecto estudiamos puntos tan importantes como la sociedad y la educación, con los agentes que en ella toman parte como son la familia, los grupos de iguales y la escuela, las funciones sociales, la formación ciudadana y su legitimación, qué supone que se prolongue la edad de la escolaridad obligatoria y las redes educativas por citar sólo los más importantes. Estos conocimientos nos suponen poder situar y comprender perfectamente la función que tiene la escuela como lugar de aprendizaje en la sociedad y sobre qué pilares se sustenta, es decir, las diferentes teorías tanto de índole social como económica que subyacen. Se nos evaluó mediante un examen y actividades complementarias que fuimos realizando en clase.

c) Aprendizajes realizados

Esta asignatura la consideramos fundamental y muy importante ya que nos aporta la tan necesaria base teórica para poder comprender la estructura interna de un centro de enseñanza Secundaria sin la cual estaríamos totalmente desorientados, pues es compleja. En definitiva, el instituto es semejante a una micro sociedad, en la que hemos sido capaces de integrarnos con total naturalidad comprendiendo el marco de la profesión en la que estamos ya inmersos en su vertiente legal e institucional y pudiendo participar en la organización de los centros educativos y contribuir en sus proyectos y actividades. Por lo cual, esta asignatura nos ayudó, una vez en el centro y en pleno Prácticum I a comprender al cien por cien las explicaciones cuando nos entrevistamos con los respectivos responsables en el instituto.

d) Conclusiones

Con esta asignatura hemos trabajado y aprendido el funcionamiento de un instituto de enseñanza secundaria. Querríamos añadir, por último, que el estudio de la trayectoria histórica de las leyes educativas nos ha parecido muy instructivo y nos ha despejado mucho el camino hacia la comprensión de otras asignaturas.

Fase de formación general. Módulo 2. *Interacción y convivencia en el aula*

La asignatura parte de un enfoque multidisciplinar en el que se integran los desarrollos científicos de la psicología evolutiva y de la personalidad y la psicología social de la educación. En esta visión panorámica se abordan cuestiones como el desarrollo de la personalidad a lo largo del ciclo evolutivo; el proceso de construcción de la propia identidad y la importancia de los fenómenos ligados a la interacción, la motivación, la comunicación, el contexto, la convivencia y el grupo y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este diseño curricular supone reivindicar el importante papel educador y orientador que debe asumir el profesorado de Secundaria. Esta asignatura la impartieron conjuntamente el profesor David Gimeno Lanuza y la profesora Marta Gil Lacruz y corresponde al primer semestre.

b) Proceso formativo

La asignatura está dividida en dos partes, una parte dedicada al ámbito teórico y la otra al ámbito práctico. El profesor David Gimeno Lanuza se encargó de impartir esa parte práctica debido a su experiencia personal como psicólogo que ha ejercido en los centros educativos. Su planteamiento de la asignatura fue siempre hacernos reflexionar sobre los distintos problemas psicológicos que nos podemos encontrar como futuros docentes. La dinámica de las clases giró en torno a los debates que se producían y respondían a preguntas como ¿por qué miente la gente? ¿Es posible querer a alguien más que a uno mismo? El objetivo que se perseguía era que comprendiéramos que, a veces, no es sencillo guiar a los demás hacia un punto concreto que nos interese.

Pues bien, en la asignatura trabajamos estos objetivos mediante dos actividades en concreto, que consideramos importantes y que pasamos a comentar muy brevemente.

La primera actividad consistía en formar dos grupos entre los alumnos, uno estaba formado por marcianos, que, por supuesto, no comprendían nuestro idioma y el otro, formado por terrícolas. El objetivo de los terrícolas era hacer que los marcianos comprendieran que podían utilizar sus piernas para ponerse de pie. Entiéndase que los marcianos son los alumnos de los centros y los terrícolas los profesores de los mismos, con lo que se simula el funcionamiento de una clase.

La segunda actividad consistía, de nuevo formados dos grupos, en lanzar una bola de papel de espaldas a la papelera, con las indicaciones que aportaba el otro grupo. Con lo que se redundaba en el objetivo de la primera actividad, añadiendo que las orientaciones que damos como profesores a los demás tienen que ser lo más precisas posible.

La profesora Marta Gil Lacruz impartió la docencia de la segunda mitad de la asignatura, en este caso, la parte teórica. Durante las sucesivas sesiones nos presentó una historia de la psicología desde la Antigüedad y haciendo hincapié por último en la teoría correspondiente al trabajo en grupo y equipo de trabajo y los procesos de comunicación que se desarrollan en el aula. Como práctica de esta parte de la asignatura se nos planteó una actividad focalizada en el estudio del barrio de Casablanca a través de los objetivos de las distintas especialidades que compartíamos esta asignatura. Esta práctica se trabajó en grupos de tres o cuatro personas. Nuestro grupo, al pertenecer a la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, centró las actividades en torno a la etimología de la palabra barrio y cuestiones de índole gramatical.

c) Aprendizajes realizados

Esta asignatura, en su conjunto, se ajusta muy bien a lo que es el objetivo perseguido desde el primer día por parte del alumnado de este máster, esto es, trabajar directamente durante las clases con posibles casos de alumnos con problemas reales, a los que nos tuvimos que enfrentar como docentes. Por ello me considero suficientemente capacitado para identificar y comprender las características de mis futuros estudiantes, sus contextos sociales y los factores que influyen en su motivación por aprender, así como comprender el desarrollo de su personalidad y las posibles disfunciones que afecten a su aprendizaje.

Esto lo consideramos el primer paso para una posible atención a la diversidad, puesto que como docentes a pie de aula, somos los primeros en notar en nuestros alumnos sus dificultades y los primeros también en poder ponerles remedio. Por otro lado, también me siento suficientemente formado en esta asignatura para identificar y valorar los métodos efectivos de comunicación con mis alumnos y profundizar en los problemas de comunicación que puedan surgir y, por supuesto, en sus soluciones. Finalmente, me siento capaz de desarrollar estrategias que permitan la prevención y resolución de conflictos.

d) Conclusiones

Esta materia tiene cierta similitud con la asignatura optativa denominada prevención y resolución de conflictos y no en vano dicha optativa complementa los módulos 2 y 3. Así pues, por un lado, se nos enseñó a tratar diferentes tipos de situaciones complejas con adolescentes que son propensos a presentar problemas de tipo psicológico. Puesto que los profesores somos los primeros en darnos cuenta de los problemas que pueden presentar nuestros alumnos, estos contenidos nos han parecido

muy útiles. Finalmente, consideramos que nuestra formación como futuros docentes se ha incrementado considerablemente con los contenidos impartidos en esta asignatura en cuanto a los diversos aspectos psicológicos.

Fase de formación general. Módulo 3. *Procesos de enseñanza-aprendizaje*

a) Introducción

Esta asignatura pretende impulsar y tutorizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes. En este módulo, desarrollado como una asignatura obligatoria, el estudiante va a trabajar aquellos conceptos y teorías fundamentales sobre las que luego se va a trabajar en los módulos 4, 5 y 6, en el marco de las respectivas especialidades y con el principal objetivo de diseñar y evaluar una programación de aula, interiorizando la práctica de la enseñanza como un proceso dialéctico de indagación y reflexión continuas estructurando de modo coherente todos los elementos que la componen – Competencias básicas, objetivos de aprendizaje, contenidos, actividades, evaluación del aprendizaje y del proceso de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad-, y elaborando de forma secuenciada las diferentes unidades didácticas que se desarrollan. Esta asignatura la impartieron conjuntamente el profesor José Luis Bernal Agudo, Jesús Javier Sarsa Garrido y la profesora Sandra Vázquez Toledo y corresponde al primer semestre.

b) Proceso formativo

La docencia de esta asignatura fue impartida por tres profesores y, en consecuencia, se dividió en tres partes y los temas a seguir fueron los siguientes:

- 1) Modelos de enseñanza-aprendizaje.
- 2) Procesos de interacción y comunicación, organización del clima de aula.
- 3) Componentes curriculares de los procesos de enseñanza – aprendizaje.
- 4) Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje: conceptos, tipos, sentido y límites de la evaluación.
- 5) La atención a la diversidad.
- 6) El uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje

La primera parte se dedicó a la teoría de la asignatura y estuvo a cargo del profesor José Luis Bernal Agudo, con quien estudiamos el BOA poniendo especial interés en los temas transversales del currículo aragonés, es decir, en la educación en valores y en la animación a la lectura. También comprendimos la diferencia entre las competencias y las competencias básicas, de las cuales, en total suman ocho y el orden

jerárquico que comienza en el aula y acaba en el Gobierno del Estado. Por último, tuvimos una introducción a los procedimientos de evaluación, pues esto lo veremos más en profundidad en la última parte de la asignatura. Como tarea se nos encargó la elaboración de una unidad didáctica en grupos de cuatro o cinco personas. La segunda parte de la asignatura estuvo relacionada con el ámbito de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Esta parte fue impartida por el profesor Jesús Javier Sarsa Garrido y con él estudiamos en qué consiste la brecha digital, los materiales educativos multimedia, como por ejemplo las webquest, el uso de las TIC aplicado a la enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva cronológica, esto es, desde el proyecto Mercurio (1985-1986) hasta nuestros días con el portal AGREGA. Por último, estudiamos los amplios recursos de que disponemos en la red a través de los portales de documentos. La tercera parte, cuya docencia estuvo a cargo de la profesora Sandra Vázquez Toledo, consistió en una profundización completa en los procesos de enseñanza-aprendizaje que comenzamos a ver con el profesor Bernal. Aquí no sólo trabajamos de una manera teórica, sino además práctica en relación a temas tan importantes como la motivación de nuestros alumnos, la influencia de las expectativas de los profesores en los alumnos, la autovaloración y el método de utilización de las recompensas externas.

Por otro lado, destacamos la importancia que tiene la evaluación en nuestra labor, pero hay que hacer un buen uso de ella. Vimos esto, pues, a través de mapas conceptuales de la evaluación, los objetivos de la evaluación y las características de la misma, que afectan a la motivación de los alumnos. Un claro ejemplo de esto que acabamos de nombrar son los trabajos en grupo, pues los alumnos desarrollan competencias transversales relacionadas sobre todo con la comunicación entre iguales, pero hay que tener mucho cuidado en la forma de evaluar dicho trabajo. Esto se puede conseguir mediante los recursos que hemos estudiado en esta parte de la asignatura, es decir, la coevaluación del proceso de trabajo en grupo o el reparto de puntos en función de la contribución de cada miembro del equipo.

Para finalizar, destacamos el estudio fundamental e imprescindible de las teorías del aprendizaje. Desarrollamos en total tres teorías, a saber, el conductismo, cuyos autores más relevantes son Paulov y Skinner; el cognitivismo, con autores como Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel y el constructivismo, cuyos autores más representativos son Piaget y Vygotsky. Teorías estas con las que nos identificaremos más o menos, pero a las que, sin duda, vamos a recurrir frecuentemente durante nuestra labor docente.

c) Aprendizajes realizados

La asignatura en su conjunto se presenta interesante. Sin embargo, lo que más llamó mi atención como profesor que se está formando fue entrar en contacto con los portales de documentos que existen en la red, como es el caso de *Chiron*, pues nos es de gran utilidad para conseguir materiales didácticos que amenicen considerablemente las clases a nuestros alumnos, con lo que conseguimos que se interesen por la materia y mantenemos una motivación constante por su parte. Fue de gran interés instructivo también para mí la parte teórica última de la asignatura, pues me permitió conocer y trabajar con métodos específicos de enseñanza-aprendizaje.

En conjunto, después de cursar esta asignatura considero que tengo la formación adecuada para concebir la teoría y la práctica de la enseñanza como un proceso dialéctico de indagación y reflexión continuas, puesto que ha sido la forma de trabajar durante las sesiones y por parte de todos los profesores y es lo que nos han transmitido a nosotros, así como evaluar mis propias suposiciones y prejuicios y la forma en que éstas pueden afectar a las prácticas de enseñanza, puesto que pienso que se me han proporcionado las bases teóricas adecuadas para reforzar o rechazar mi concepción de la enseñanza. Finalmente, me considero capaz de analizar y valorar el impacto del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en los procesos de desarrollo y aprendizaje, cosa extremadamente importante en el mundo en que vivimos, rodeados de avances tecnológicos, así como de desarrollar estrategias para aprender y enseñar a pensar y para el desarrollo del pensamiento creativo en el aula.

d) Conclusiones

A modo de conclusión, vamos a centrarnos exclusivamente en comentar la propuesta de trabajar una unidad didáctica al comienzo de la asignatura con el profesor Bernal, pues considero fundamental que los alumnos de este máster de formación entren en contacto desde un primer momento con los elementos que componen una unidad didáctica para que clase a clase acaben por dominar la manera de llevar a cabo dicha unidad didáctica, imprescindible en la labor docente de un profesor.

Fase de formación específica. Módulo 4. Diseño curricular en la especialidad

Diseño curricular de las asignaturas de las especialidades de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego.

a) Introducción

Esta asignatura se incluye en el módulo específico 4 que se ocupa de la competencia específica número 4, “Planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en la especialidad y materia de su competencia”, en lo que se refiere a “Competencias relativas al diseño curricular”. Incluye las materias de “Diseño curricular de las asignatura de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego” y “Contenidos disciplinares para la materia de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego” (formación complementaria y actualización científica disciplinar). Las dos materias y se coordinan de manera que el panorama y análisis de los contenidos científicos para las diferentes materias de la especialidad se realizan partiendo del proyecto realizado en la primera asignatura. La docencia de esta asignatura la ha llevado a cabo el profesor Ezequiel Briz Villanueva y pertenece al primer semestre.

b) Proceso formativo

La asignatura trata de diseñar una programación anual, sobre todo centrada en los cuatro cursos de la E.S.O. Hay además una parte teórica de la misma, que se trabajó mediante dossieres de apuntes. Los temas más importantes que se trataron fueron acerca de la evaluación, los contenidos y las competencias básicas. Sin embargo, se trabajó mucho más de una manera práctica. Esto lo acreditan las cinco tareas que se plantearon a los alumnos y que a continuación comentamos muy brevemente sus contenidos fundamentales.

La primera tarea llevó por título “Juicios iniciales del alumnado sobre la asignatura Diseño Curricular de Lengua Castellana y Literatura”. Donde, como alumnos, reflexionamos de manera intuitiva sobre el contenido de la asignatura, sobre lo que nos interesaría aprender, planteando al profesor nuestras ideas, necesidades y propuestas concretas.

La segunda tarea llevó por título “El área de Lengua Castellana y Literatura en el Currículo. Contexto legislativo general de la educación española”. La principal conclusión que extrajimos aquí fue que muchos de los profesores se dedican, exclusivamente, a impartir las nociones teóricas correspondientes a su asignatura. Un profesor no sólo es un transmisor de conceptos, sino que también lo es de valores. El

profesor tiene una gran labor social y en sus manos está el influir de manera positiva en sus alumnos inculcando unos principios y unos valores que les servirán a lo largo de toda su vida.

La tercera tarea llevó por título “El área de Lengua Castellana y Literatura en el currículo oficial”. La asignatura de Lengua Castellana y Literatura es uno de los pilares fundamentales de la enseñanza debido al carácter transversal que tiene el lenguaje para la adquisición y comprensión del resto de materias.

La cuarta tarea llevó por título “El diseño curricular en el área de Lengua Castellana y Literatura. El contexto, las competencias y los objetivos educativos”. Fue interesante observar los diferentes centros en los que vamos a realizar las prácticas, de ésta forma nos hemos hecho una pequeña idea de lo que vamos a encontrar. De esta manera, no se llegará al centro sin saber nada del mismo, y con este pequeño acercamiento conociendo el tipo de instituto y los diferentes alumnos existentes en él, podremos observar todo con nuevos ojos y no sólo eso sino además observar con más atención la solución de problemas concretos como la dificultad del lenguaje, etc.

La quinta y última tarea llevó por título “Memoria de prácticas. Observación del centro educativo y del proceso de enseñanza-aprendizaje en la materia específica”. Estas prácticas, que hacen relación al Prácticum I me han confirmado que realmente disfruto de la vida de un instituto. También me he dado cuenta del enorme trabajo que hay detrás de un aula o el esfuerzo de organizar un centro para que funcione correctamente y con un buen clima de trabajo. Siendo estas prácticas dirigidas a la observación de la documentación del centro, he llegado a la conclusión de que la documentación sí es importante, pues con la documentación estamos formando el esqueleto de la organización del centro, pero que no hay que olvidar que con lo que se trabaja es con adolescentes. Por último, la evaluación de la asignatura consistió en desarrollar una programación anual de manera individual.

c) Aprendizajes realizados

Considero que esta asignatura es fundamental para mi desarrollo formativo como futuro docente y me creo capaz de desenvolverme con soltura al consultar la legislación educativa de E.S.O. y Bachillerato en el área de Lengua y Literatura con la finalidad de comprender y aplicar al diseño curricular los contenidos, así como las competencias básicas, la contextualización y los objetivos marcados en la misma.

Sin dejar de lado, por supuesto, el tema que se ha comentado muchas veces durante las sesiones dedicadas a esta asignatura y que nos ha hecho comprender también que muchos de los profesores se dedican, exclusivamente, a impartir las nociones

teóricas correspondientes a su asignatura, en este caso, Lengua Castellana y Literatura. Un docente no sólo es un transmisor de conceptos, sino que también lo es de valores.

Mi aprendizaje en esta asignatura se completó con la realización de una programación anual, trabajo que se vinculó con la unidad didáctica realizada en la asignatura de Fundamentos de diseño instruccional.

d) Conclusiones

Hemos llegado a la conclusión de que la asignatura se plantea de una forma asequible y muy interesante para desarrollar nuestra función como docentes en el área de Lengua Castellana y Literatura. También hemos analizado conductas que se deben llevar a cabo durante una clase y otras que no. Hemos visto que la responsabilidad del profesor, como docente, es la de formar a los jóvenes para ser competentes en el ámbito laboral y no sólo en el académico y, al mismo tiempo, formarlos para convivir en una sociedad democrática y participativa.

También nos proporciona las herramientas apropiadas para comprender el contexto en el que están inmersas nuestras futuras aulas o centros de trabajo. Por todo esto que acabamos de exponer, concluimos que la asignatura de Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura y Latín y Griego no sólo es importante para nuestra futura profesión como docentes, sino que, además, es fundamental para el desarrollo del máster.

Fase de formación específica. Módulo 4. Diseño curricular en la especialidad.

Contenidos disciplinares para la materia de Lengua Castellana y Literatura

a) Introducción

Esta asignatura de índole teórico-práctica tiene como objetivo principal generar y desarrollar en el alumno criterios de análisis y evaluación del valor formativo de distintos contenidos (conceptos, metodologías, procedimientos, materiales) de Literatura española en la especialidad de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Como objetivo específico, el alumno ha de aprender de seleccionar, priorizar y dar una orientación adecuada a los distintos contenidos de su especialidad en función de su valor formativo y cultural, del marco curricular de las enseñanzas y del contexto educativo. Esta asignatura se coordina estrechamente con la asignatura previa de Diseño curricular de las materias de las especialidades de Lengua Castellana y Literatura y Lenguas Clásicas, junto a la cual constituye el Módulo 4 del Máster, ya que su objeto son los contenidos desarrollados en los diseños curriculares de la asignaturas propias de la especialidad en lo que afecta más directamente a la educación literaria. La

asignatura fue impartida por el profesor Luis Sánchez Lailla. Esta asignatura hace referencia a los contenidos de literatura y pertenece al segundo semestre.

b) Proceso formativo

La asignatura se divide en tres bloques de contenido y la realización de cuatro tareas. En primer lugar estudiamos las bases epistemológicas de la ciencia literaria. Dentro de este bloque destacamos los contenidos que consideramos más relevantes como el concepto de literatura y qué podemos entender por literatura y qué no, así como la crítica y teoría literaria. En este momento realizamos la primera tarea “mapa conceptual de la literatura” que consistió en estudiar y explicar una obra literaria por objetos de estudio, es decir, emisor, receptor, mensaje, etc. La realización de esta tarea nos ha servido para comprender y cuestionar las líneas teóricas más destacadas en la interpretación de la disciplina y conocer las cuestiones y perspectivas más relevantes que centran el trabajo de la comunidad científica en el ámbito de la literatura española, así como reconocer y aplicar distintas herramientas didácticas para el estudio de la literatura española en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura.

Durante el período de prácticas llevamos a cabo la segunda tarea, que consistió en una lectura detallada de la legislación tanto de Secundaria como de Bachillerato. A continuación, estudiamos los criterios organizativos para el estudio de la literatura: periodos, géneros, obras y autores y los cánones literarios.

Esto nos lleva a la tercera tarea, que consistió en la elaboración de un canon personal para argumentar por qué recomendaríamos los tres libros que componen nuestro canon a otras personas o a nuestros alumnos. El fin de esta tarea es seleccionar obras literarias que no tengan por qué ser las canónicas para explicar un periodo literario, sino que las podemos seleccionar nosotros. Esta tercera tarea consiste en la elaboración de un canon personal con un contenido máximo de tres títulos de obras literarias elegidas por los alumnos de la asignatura de acuerdo con nuestros gustos personales. Para la elaboración del canon, el profesor sugirió que al menos dos de las tres obras elegidas estuvieran libres de una función pedagógica explícita y que simplemente obedecieran al criterio de recomendar el libro a otra persona. Para el tercer libro, sin embargo sí que podíamos pensar ya en cuestiones de tipo más pedagógico o que leeríamos con nuestros alumnos. Cuando hubimos elegido las tres obras, redactamos a continuación un breve ensayo por obra con el fin de argumentar nuestra elección. Para la elaboración del ensayo, pudimos utilizar como guía el documento que el profesor nos proporcionó de Harold Bloom titulado *Cómo leer y por qué*.

Ya en el bloque dos de la asignatura que lleva el título de “claves para el conocimiento de la literatura”, vimos la literariedad, la función poética, los rasgos de la lengua poética y las modalidades expresivas: prosa y verso, así como criterios para la definición de los géneros literarios.

Esto nos lleva a la cuarta tarea de la asignatura, que lleva por título “explicar una figura retórica”. Esta tarea consiste en la elección de un texto, verso o prosa, para explicar a los alumnos, que no poseen formación literaria, el funcionamiento de una figura retórica o un rasgo de significación. En el texto que seleccionemos, la aparición de estos elementos tendrá que ser obvia para que, como hemos dicho, a las personas que no estén avezadas en trabajar con textos literarios les resulte fácil, sencilla y asequible la explicación. La explicación deberá ser sencilla y los ejemplos se localizarán en el texto. Por otro lado, tanto si elegimos una figura retórica como un rasgo de significación, tendremos que tratar de integrarlo en el sentido global del poema y plantearlo de igual manera que lo trabajaríamos para exponerlo en clase con nuestros alumnos.

Finalmente, estudiamos el bloque tres de la asignatura, que lleva por título “fuentes de conocimiento para el área” y donde vimos fundamentalmente los fondos bibliográficos, catálogos, bibliotecas virtuales y la literatura española en la Red.

c) Aprendizajes realizados

Con la primera tarea “mapa conceptual de la literatura” desarrollamos las siguientes competencias: comprender y cuestionar las líneas teóricas más destacadas en la interpretación de la disciplina, conocer las cuestiones y perspectivas más relevantes que centran el trabajo de la comunidad científica en el ámbito de la literatura española y reconocer y aplicar distintas herramientas didácticas para el estudio de la literatura española en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura. Esta tarea nos ha servido de mucha ayuda para comprender mejor la explicación de las obras literarias desde un punto de vista diferente al tradicional, vinculado siempre a los datos que aporta la historia. Este punto de vista, que ahora conocemos, nos va a permitir trabajar con nuestros alumnos la obra literaria en cuestión siendo dicha obra literaria el centro de la propia explicación.

Con la segunda tarea “síntesis de la legislación” desarrollamos las siguientes competencias: describir y analizar los contenidos relacionados con la educación literaria en el currículo educativo vigente para los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Consideramos esta tarea fundamental para poder ejercer como profesores en un centro de enseñanza secundaria.

Con la tercera tarea “canon personal” desarrollamos las siguientes competencias: analizar y evaluar qué contenidos son más adecuados y relevantes de acuerdo con los objetivos, competencias, actividades y principios metodológicos establecidos en el diseño curricular para las asignaturas de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura. Con la realización de esta tarea nos hemos tenido que plantear qué lecturas consideramos que son importantes para nosotros y por qué. En mi caso, la respuesta a este *por qué* ha tenido mucho que ver con el contenido de las obras literarias planteadas, pues consideramos que en primer lugar, y sobre todo para que se cree en nuestros alumnos un hábito lector y un gusto por la literatura, se tienen que familiarizar nuestros alumnos con los contenidos de las obras literarias, para, más adelante profundizar más en la forma. Además, muchas veces, como pasa también en nuestro caso, la profundización en la obra literaria supone el conocimiento de algún idioma extranjero para poder apreciar mucho mejor la obra en su conjunto. Esta tarea, pues, me ha permitido enfrentarme a una nueva posibilidad de explicar la literatura recurriendo a los textos que no tienen por qué ser los canónicos, con lo que la selección de títulos se abre considerablemente. Es un nuevo enfoque de trabajo.

Con la cuarta tarea “comentario de una figura retórica” desarrollamos las siguientes competencias: describir y analizar los contenidos relacionados con la educación literaria en el currículo educativo vigente para los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Analizar y evaluar qué contenidos son más adecuados y relevantes de acuerdo con los objetivos, competencias, actividades y principios metodológicos establecidos en el diseño curricular para las asignaturas de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura. Reconocer y aplicar distintas herramientas didácticas para el estudio de la literatura española en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura. Fundamentalmente hemos desarrollado con esta tarea una visión crítica a la hora de buscar los textos para que sirvan de ejemplo de la teoría que explicamos en clase. Esta forma de trabajar es extremadamente útil para nuestro futuro como profesores de lengua porque es la mejor manera de trabajar con los alumnos. Los alumnos comprenderán de una mejor manera y mucho más clara si se les va presentando la teoría con arreglo a unos ejemplos que sean lo suficientemente claros y expresivos como para disipar las dudas que puedan surgir.

d) Conclusiones

La orientación eminentemente práctica de esta asignatura ha jugado un papel fundamental a la hora de tratar con el objetivo principal, tanto de la asignatura como del máster en general. Esta asignatura ha resultado muy interesante porque nos ha permitido formarnos consiguiendo habilidades mediante la práctica para poder enfrentarnos a una clase de literatura. Creemos pues, que el conjunto del máster tendría que seguir este planteamiento de hacer reflexionar al alumno sobre los conceptos que debe explicar en un futuro a sus alumnos. Pues, no es lo mismo saber un concepto que tenerlo que exponer a los demás de una forma clara y concisa que no plantee dudas o plantee las menos posibles.

Fase de formación específica. Módulo 5. Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje en la especialidad.

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

a) Introducción

La asignatura tiene un carácter básico de fundamentación sobre distintos tipos de metodologías, actividades y recursos apropiados para distintos contextos de aprendizaje. Se hará una revisión de distintos modelos para el diseño de actividades y unidades didácticas, adaptando en cada caso los modelos y diseños a distintas situaciones de aprendizaje correspondientes a las especialidades de los alumnos que cursan esta materia, es decir, Lengua Castellana y Literatura y Latín y Griego. La docencia de esta asignatura la ha llevado a cabo el profesor Ezequiel Briz Villanueva. Esta asignatura corresponde al primer semestre.

b) Proceso formativo

Como parte propiamente más teórica de la asignatura se hizo un comentario de la legislación actual haciendo hincapié en las referencias psicológicas en el currículo para cada año de la educación Secundaria y estudiamos las características fundamentales de los adolescentes. Los temas más importantes que se trataron fueron acerca de las teorías docentes, así pues, estudiamos el cognitivismo piagetiano y el innatismo, así como las características que debe poseer un buen profesor. Por otra parte, atendiendo a una parte eminentemente más práctica, se han realizado un total de cinco tareas las cuales tienen una relación directa con la materia tratada en clase y que a continuación reflejamos aquí de una forma muy sucinta.

La primera tarea llevó por título “Creencias y juicios iniciales de los alumnos sobre la asignatura”. Remarcamos la utilidad de la materia tratada en nuestra futura vida laboral, puesto que es algo que en los diferentes centros de educación se pide a los docentes. La segunda tarea llevó por título “Experiencias de aprendizaje en el área de lengua y Literatura”. El profesor de la materia de Lengua Castellana y Literatura imparte una materia muy amplia con muchos aspectos importantes a los que resulta difícil dedicar tiempo equitativamente. El profesor debería concienciarse de que su función no es solamente dotar de unos conocimientos teóricos a los alumnos, sino que también debe formar a los alumnos para poder relacionarse de forma correcta, eficaz y concisa con la sociedad y poder ser personas totalmente integradas en su entorno. La tercera tarea llevó por título “Elaboración del contexto psicológico y psicolingüístico para el área de Lengua y Literatura” En las manos de los futuros docentes está el destino de las futuras generaciones. Si formamos bien a los docentes estos serán capaces de formar correctamente a las generaciones venideras. Así pues, estos, si son coherentes, consecuentes, etc. serán capaces de transmitir esos valores tan fundamentales a sus alumnos. La cuarta tarea tuvo por título “Aspectos sociolingüísticos y pragmáticos”. La obligación del docente es proporcionar a los alumnos una serie de herramientas según la especialidad de cada profesor, pero también ser modelo y ejemplo de conducta frente a las personas que está formando. La quinta tarea tuvo por título “Comentario de unidades didácticas”. Hay muchas unidades didácticas diferentes que como profesores podemos elegir, pero antes de elegir un libro de texto, habrá que observar que esas unidades trabajen las cuatro habilidades: hablar, escuchar, escribir y leer, y, además, que fomenten la participación de los alumnos y permitan desarrollar todas las capacidades de los mismos dándoles las pautas necesarias para su adquisición. Es necesario, pues, antes de elegir un libro de texto, observar que las unidades presenten una buena didáctica. La sexta tarea tuvo por título “Voces de la didáctica de la Lengua y la Literatura”. Se expusieron en clase diecinueve libros, individualmente o en grupos, durante la etapa final de la asignatura. Estas exposiciones se realizaron con el fin de que fuera conocida por parte de los alumnos una bibliografía general, pero a la vez fundamental para su futuro, tanto académico como laboral. Finalmente, a la realización de una prueba objetiva se sumó una unidad didáctica para completar la evaluación total de la asignatura, además de la presentación del portafolio de la asignatura.

c) Aprendizajes realizados

Considero que esta asignatura es fundamental para mi desarrollo formativo como futuro docente, sobre todo, gracias a la realización, de nuevo, de una unidad didáctica, pues creo que realizar una correcta unidad didáctica conlleva practicar mucho. Además de esto, me creo capaz de desenvolverme con soltura para analizar críticamente distintos modelos y teorías de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje, puesto que hemos trabajado el análisis crítico de unidades didácticas propuestas por las editoriales en clase; y, a su vez, me siento capaz de diseñar y evaluar situaciones de aprendizaje apropiadas para casos prácticos concretos en el contexto de su especialidad, puesto que hemos trabajado en las clases la teoría que nos lo va a permitir y, por añadidura, hemos trabajado una amplia bibliografía que nos permite conocer los distintos autores, durante las exposiciones de los alumnos de la asignatura, que han trabajado esos conceptos didácticos y que nos sirven de complemento a esa teoría vista en clase.

d) Conclusiones

Una de las finalidades de esta asignatura es guiar a los estudiantes en su actividad y en la percepción de sus propios progresos, así como también desarrollar la capacidad para localizar información, para formular, analizar y resolver problemas; dichas finalidades han sido cumplidas con la realización de un portafolio. A esto se añade la planificación de una unidad didáctica, tarea fundamental que los alumnos del máster deben dominar de cara a su futuro laboral.

Fase de formación específica. Módulo 5. Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje en la especialidad.

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

a) Introducción

La presente asignatura tiene por objeto el diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de la Lengua Castellana y Literatura, actividades, tanto individuales como en grupo, de reflexión y aplicación de contenidos, comentadas, además, colectivamente. Tales actividades implicarán el análisis, la contextualización y la valoración de los contenidos curriculares de la Lengua Castellana y su Literatura, de materiales y libros de texto de dicha disciplina, así como el análisis de las posibilidades que ofrecen las TIC (usos, incidencia, ventajas, inconvenientes...) en el ámbito

lingüístico-comunicativo y literario. Asimismo, se propondrán actividades referidas a modos de evaluación específica.

b) Proceso formativo

Esta asignatura se ha dividido en dos partes. Una parte se ha dedicado a la literatura, donde hemos desarrollado fundamentalmente lecturas de ensayos como *Lecciones de poesía para niños inquietos* de Luis García Montero, *Como una novela*, de Daniel Pennac y *Estudio de los textos teatrales para niños*, de Isabel Tejerina que nos han proporcionado la base necesaria para enfrentarnos a la docencia. Además de esto, se hicieron una serie de lecturas y unidades didácticas sobre ellas con sus correspondientes exposiciones acerca de libros de literatura juvenil. Así pues, La primera exposición, que llevaron a cabo las compañeras Eva Lorente, Gema López y Julia Guelbenzu, trató el tema de los cuentos populares poniendo el foco de atención en la labor de restauración que Rodríguez Almodóvar hizo de algunos relatos, llevando a cabo, además un estudio científico de los mismos comparando distintas versiones de cada uno de ellos. La unidad didáctica que diseñaron las compañeras trata el cuento de *El príncipe encantado*. Está planteada con un desarrollo de cuatro sesiones para el curso de primero de la E.S.O. La segunda exposición, que llevaron a cabo las compañeras Esther Sebastián, Pilar Aznar e Isabel Aranda, trató el tema de los cuentos de Andersen, especialmente en tres de ellos *La Sirenita*, *Las zapatillas rojas*, *La reina de las nieves*, en *Cuentos*.

La tercera exposición, que llevaron a cabo las compañeras María Bayona, Carlota Palacio y Teresa Almárcegui, trató el tema de los cuentos de los hermanos Grimm, especialmente tres de ellos *Caperucita Roja*, *La Ondina*, *La Ondina en el estanque*, en *Cuentos de la infancia y del hogar*. La unidad didáctica correspondiente se va a desarrollar en *el primer ciclo de la ESO*, más concretamente en *el curso de primero*. Se trata de la unidad siete, perteneciente al segundo cuatrimestre, y su título es: *¡Cuéntame un cuento! La Caperucita y la Ondina de los Grimm*. La cuarta exposición, que llevaron a cabo las compañeras Berta Ruiz, Blanca Vicente, Cira Lavorante y Pauline Souriou, trató el tema de los cuentos escritos por el escritor aragonés Benjamín Jarnés, especialmente tres de ellos *Ondina*, *El río de Marcial* y *la niña en venta*, en *Cuentos de agua*. La quinta exposición, que llevaron a cabo los compañeros Jorge Bernad, Amelia Diz, Alba Taboada y M^a José Juez, entre los que me incluyo, trató la novela de Carmen Martín Gaité *Caperucita en Manhattan*, así como la *Caperucita Roja* de Perrault como fuente principal. En cuanto a nuestra unidad didáctica, está diseñada para un curso de 4º de la E.S.O. con siete sesiones de cincuenta minutos en total más la evaluación. Trabajamos con los alumnos fundamentalmente la comparación de las

diferentes versiones de *Caperucita Roja* para ofrecerles un punto de vista lo más completo posible, a parte de trabajar con ellos la gramática, la comprensión escrita, así como la expresión oral a través de exposiciones que tendrán que llevar a cabo. La sexta exposición, que llevaron a cabo las compañeras Elena Gómez, Cristel Marqués y Beatriz Paricio, trató la obra de teatro de Cano *¡Te pillé, Caperucita!* La unidad didáctica planteada por las compañeras está dirigida a un curso de 2º de la E.S.O. y está compuesta por doce sesiones de 55 minutos cada una de ellas más la evaluación. La séptima exposición, que llevaron a cabo los compañeros Adrián Gómez, Raquel Caminals y Laura Trébol, trató la obra *Konrad o el niño que salió de una lata de conservas*. En cuanto a la unidad didáctica, se desarrolló durante la tercera sesión y a través de un debate, guiado por el profesor, mediante el cual tratarán aquellos temas más relevantes del libro (adopción, comportamiento padres e hijos, amigos, perfección, bien vs. mal, sociedad, virtudes vs. defectos, convivencia, amor,...).

La octava exposición, que llevaron a cabo los compañeros José Manuel Martínez, Javier Sánchez y Clara Arregui, trató acerca de la obra *Percy Jackson y el ladrón del rayo*. En cuanto a la unidad didáctica, se ha diseñado para acercar al alumno a la mitología, con lo que está pensada para un curso de 1º de Bachillerato, en concreto para la materia de Latín. Las sesiones son nueve en total y los alumnos tendrían que explicar las funciones de Propp, los diferentes tipos de mitos y, finalmente, se les propuso a los alumnos la redacción de su propio mito. La novena exposición, que llevó a cabo la compañera Carmen Guiu, trató acerca de la antología *Efectos secundarios*. En cuanto a la unidad didáctica, ha sido diseñada para 2º de bachillerato, con la que se pretende analizar la autoimagen y se evaluará mediante una observación sistemática del participante. La décima exposición, que llevaron a cabo las compañeras Nuria Ordóñez, María Martínez, Paloma Pueyo e Isabel Solano, trató acerca de la obra *Libro de las preguntas*. En cuanto a la unidad didáctica, lleva el título de ¿Puedo preguntarle a mi libro si es verdad que yo lo escribí? Y está diseñada para alumnos de 1º de la E.S.O. y se compone de nueve sesiones: introducción a la poesía hispanoamericana del siglo XX. Pablo Neruda (sesiones 1 y 2). Pablo Neruda e Isidro Ferrer. *El libro de las preguntas* (sesiones 3, 4, 5 y 6). Finalmente, se llevó a cabo un taller poético “Pregúntale a Neruda” (sesiones 7, 8 y 9). A continuación, desarrollamos una secuencia didáctica que llevó a cabo una serie de actividades relacionadas con la obra de Ana María Matute: *Los niños tontos*. Dentro de esta obra, hemos seleccionado el primer poema de la misma, *la niña fea* y el último *mar* para trabajarlos con nuestros alumnos en clase. Los dos poemas se trabajarán con los alumnos de primero de la E.S.O., mientras que los dos

textos autobiográficos que encontramos al final del libro los hemos elegido para trabajarlos con los alumnos de cuarto de la E.S.O. pues dan más juego para reflexionar más profundamente debido a su mayor nivel de maduración.

La segunda parte de la asignatura se dedicó a la lengua donde en primer lugar realizamos una lectura reflexiva de dos artículos que están directamente relacionados con nuestro ámbito, la enseñanza en la educación Secundaria. El primer artículo fue “Demandas de formación del futuro profesor de Secundaria” escrito por la profesora Rosa Ana Martín Vegas de la Universidad de Salamanca y el segundo fue “Ser profesor de Secundaria, hoy” escrito por el profesor Joan Teixidó Saballs de la Universidad de Girona. A continuación, llevamos a cabo un comentario acerca de *la oración* propuesto por la editorial Anaya; actividades con *hot potatoes* y, finalmente, un comentario crítico de tres artículos acerca la didáctica de la lengua. El primero de Martín Vegas (2009) y que podemos encontrar en *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. El segundo capítulo, escrito por los autores López Valero y Eduardo Fernández (2002) forma parte de una *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Por último, el tercer capítulo, escrito por Josefina Prado Aragonés (2004), que podemos encontrar dentro del libro *Para educar en el s. XXI*, está dedicado a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Esta asignatura fue impartida por las profesoras Elvira Luengo Gascón, para la parte de literatura y M^a Teresa Esteban Royo, para la parte de lengua. Esta asignatura pertenece al segundo semestre.

c) Aprendizajes realizados

Las dos partes en que se divide esta asignatura, impartiendo la docencia de la misma dos profesoras, son muy diferentes. Para la parte de Literatura sí que considero que ha sido interesante, puesto que he conocido gran cantidad de autores de literatura juvenil, no sólo extranjeros, sino también de nuestra tierra, como Jarnés. Además, la amplia bibliografía que hemos manejado nos será muy útil en un futuro no ya tan lejano para nuestras clases en los centros y de esta manera ofrecer un amplio repertorio a nuestros alumnos pudiendo explicar el fundamento de las obras que les presentamos. Esta es una asignatura que persigue que nosotros como estudiantes seamos capaces de aplicar y especificar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Castellana y su Literatura lo aprendido en la asignatura “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje”. Por ello se establecerán mecanismos de coordinación entre ambas disciplinas, basados en entrelazar las diferentes unidades de ambas materias y utilizar el portafolio que los estudiantes diseñan en aquella como referencia básica para el desarrollo de esta. En definitiva, con la presente disciplina, se trata de

formarnos para que convirtamos las clases de Lengua Castellana y Literatura en un medio esencial de desarrollo de la sensibilidad lingüística y literaria, de forma que nuestros futuros alumnos se habitúen a adoptar una actitud reflexiva y crítica ante la lengua.

d) Conclusiones

El objetivo principal de esta asignatura, impartida en dos bloques por dos profesoras distintas, es dotar a los alumnos del máster de herramientas suficientes para que ellos, por sí mismos, sean capaces de generar actividades a partir de textos elegidos o requeridos por la administración.

Por un lado hemos profundizado en la situación actual de la enseñanza Secundaria a través de varios artículos de total actualidad que nos han permitido tomar posiciones en nuestra manera particular de entender la enseñanza, teniendo en cuenta que a esto se añade la experiencia vivida en los centros de prácticas en el segundo y tercer período de las mismas. Considero que ahora estamos más capacitados para poder dar nuestra opinión al respecto. Finalmente, considero fundamental toda la bibliografía que la profesora nos ha proporcionado y que nos será muy útil en un futuro ya no tan lejano como docentes.

Fase de formación específica. Módulo 6. Evaluación, innovación e investigación en la especialidad.

Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura

a) Introducción

El objetivo del módulo es que los futuros profesores adquieran la competencia para la mejora continua de su práctica docente, mediante la evaluación de la misma, la puesta en marcha de proyectos de innovación, la elaboración de trabajos de investigación educativa y la actualización científica permanente en el marco de las materias y asignaturas que corresponden a la especialidad de Lengua Castellana y Literatura. Por último, realizan, de forma tutorizada, un proyecto de innovación o de investigación educativa en el aula, durante su periodo de Prácticum III. El módulo tiene su eje en la mejora de la programación y la actividad docente a través de tres ejes fundamentales: evaluación, innovación e investigación. La docencia de esta asignatura fue impartida por la profesora Elvira Luengo Gascón. Esta asignatura pertenece al segundo semestre.

b) Proceso formativo

En esta asignatura hemos desarrollado los proyectos de innovación que nos han proporcionado la base necesaria para enfrentarnos a la docencia desde la perspectiva de querer investigar a la hora de incorporarnos a nuestra labor docente. Estos proyectos se llevaron a cabo durante el Prácticum III. Los temas más importantes que se trataron fueron la exposición de contenidos que nos proporcionaron la necesaria base teórica para la realización de los proyectos, el diseño de una pequeña investigación o intervención docente en una materia específica de la especialidad de Lengua y Literatura, o de Latín y Griego, contextualizada en el centro de Prácticas y, por último, la defensa y justificación del proyecto en clase. Las exposiciones se realizaron por orden alfabético de los centros de prácticas. Así pues, la primera exposición correspondió al proyecto de innovación del I.E.S. Avempace por los compañeros, entre los que me incluyo, Jorge Bernad, M^a José Juez Loureiro y Esther Sebastián Liso. El concepto de nuestro proyecto de innovación pretende analizar la influencia que la sociedad actual ejerce en los adolescentes para hacerles conscientes de su grado de influencia y despertar en ellos una conciencia crítica que les permita ser menos maleables y más reflexivos. Las compañeras aprovecharon la necesidad de la Escuela Oficial de Idiomas para incorporar su proyecto de innovación como un club de lectura, ya que la situación de la E.O.I. es un poco distinta a la de los institutos de enseñanza Secundaria. El concepto de su Proyecto se plantea como una introducción a la literatura española a través de 2 cuentos de Benjamín Jarnés, un importante autor aragonés, cuyos cuentos trabajados en este proyecto, *Ondina* y *La niña en venta* se publicaron. La tercera exposición correspondió al proyecto de investigación e innovación llevado a cabo en el instituto de Educación Secundaria Félix de Azara por los compañeros María Amelia Estévez, José Manuel Martínez y Javier Sánchez. El concepto del proyecto de innovación e investigación que han trabajado los compañeros se ha fundamentado sobre los contenidos literarios de las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura, Latín y Griego (incluidas las asignaturas optativas de Literatura y Cultura Clásica) y ha buscado desarrollar la transversalidad de los valores ciudadanos y constitucionales de igualdad de género a través del estudio del papel de la mujer en la época antigua, particularmente en Grecia y Roma –tratando, evidentemente, la cuestión desde cierta perspectiva antropológica–. La cuarta exposición correspondió al proyecto de investigación e innovación llevado a cabo en el instituto de Educación Secundaria Goya por las compañeras Eva Lorente, Isabel Solano y Virginia Tello y dirigido a alumnos de 2º de Bachillerato (grupos B,C,D) y 4º de ESO (grupos B,C,D). Los objetivos que se han

planteado para la realización de este proyecto de innovación e investigación son, en primer lugar, profundizar en el estudio de la Literatura española de posguerra a través del acontecimiento masivo, de carácter social y político, que implicó el exilio de muchos republicanos; incitar al alumno a la reflexión a través de fenómenos como la salida de generaciones literarias enteras desde España y su aceptación en los países de acogida, donde hubo un enriquecimiento cultural y, por último, plantear al alumno cuestiones acerca de su propia identidad desde esta perspectiva. La quinta exposición correspondió al proyecto de investigación e innovación llevado a cabo en el instituto de Educación Secundaria Ítaca por los compañeros Adrián Gómez, Gema López y Laura Trébol y dirigido a alumnos de 4º de ESO D. El concepto del proyecto de innovación e investigación llevado a cabo por los compañeros se divide en dos vías de investigación a partir de la práctica y la teoría. ¿Los adolescentes aprender mejor con prácticas o con examen? y ¿Los adolescentes son como los tópicos dicen que son? Así pues, las dos hipótesis planteadas por este grupo son, por un lado, si las prácticas y los exámenes se complementan y, por otro, si los adolescentes son como los tópicos dicen que son. La sexta exposición correspondió al proyecto de investigación e innovación llevado a cabo en el instituto de Educación Secundaria Miguel Servet por las compañeras Teresa Almárcegui y Carmen Guíu y dirigido a alumnos de 1º y 2º de Bachillerato vespertino. Los objetivos que se persiguieron al plantear este proyecto de innovación e investigación responden a dos puntos de vista, en primer lugar el objetivo general, que consiste en analizar la imagen que el joven tiene de sí mismo, desde la sociopoética de la identidad: análisis del discurso autoficcional en los textos literarios y en el lenguaje de los adolescentes y de su entorno para proyectarla en la creación de un poema personal. En segundo lugar los objetivos específicos, como desarrollar la sensibilidad artística, literaria y el criterio estético, afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, aprender la técnica y las estrategias para escribir un haiku y utilizar la lectura literaria como fuente de placer. La séptima exposición correspondió al proyecto de investigación e innovación llevado a cabo en el instituto de Educación Secundaria Pedro de Luna por las compañeras Clara Arregui, María Bayona Moreno y Carlota Palacio Ruiz y dirigido a alumnos de 1º y 4º de la E.S.O. Las compañeras han ideado este proyecto de innovación e investigación con una clara pretensión de búsqueda de mecanismos basados en ese proceso que sirvan como un nuevo método de educación literaria y a la vez como nuevo método de conocer a los alumnos. La octava exposición correspondió al proyecto de investigación e innovación llevado a cabo en el instituto de Educación Secundaria Pilar Lorengar por las compañeras Pilar Aznar, Raquel Caminals

y Julia Gulbenzu. Los objetivos que se persiguieron al plantear este proyecto de innovación e investigación responden a dos puntos de vista, en primer lugar el objetivo general, que persigue valorar las ideas previas de los alumnos en relación con el tema de la mujer y la literatura. Localizar posibles prejuicios relacionados con los roles sexuales asignados al hombre y a la mujer, así como Fomentar la reflexión crítica de los alumnos sobre la relación existente entre mujer y literatura, considerándola desde tres perspectivas diferentes: la mujer como escritora, la mujer como lectora y la mujer como personaje literario. La novena exposición correspondió al proyecto de investigación e innovación llevado a cabo en el instituto de Educación Secundaria Portillo por las compañeras Paloma Pueyo, Isabel Gimeno y Berta Ruiz de Lazcano y dirigido a alumnos de 1º de la E.S.O. Los objetivos perseguidos por este grupo a la hora de realizar su proyecto de innovación e investigación son, por un lado, en cuanto al objetivo general, Conocer los valores de los adolescentes y comprobar cómo el estudio de la literatura universal puede influir en el desarrollo de su identidad y valores morales. Por otro lado, los objetivos específicos plantean Conocer a los adolescentes, ¿qué imagen tienen de sí mismos? Dar a conocer la literatura universal. Potenciar la lectura como fuente de conocimientos y adquisición de valores además del primordial aspecto lúdico y placentero. Construir un pensamiento moral autónomo, justo y solidario. Desarrollar el espíritu crítico, constructivo y creativo a partir de la lectura de obras literarias. La décima exposición correspondió al proyecto de investigación e innovación llevado a cabo en el instituto de Educación Secundaria Ramón y Cajal por las compañeras María Martínez Larrosa, Nuria Ordóñez García y Blanca Vicente Ramírez y dirigido a alumnos de 1º y 2º de Bachillerato. Los objetivos que persiguen las compañeras con el desarrollo de este proyecto de innovación e investigación son la identificación y reflexión sobre la propia identidad a través de la confrontación con la imagen del hombre moderno de los textos y el Desarrollo de la competencia literaria. Planteándose, así mismo, una hipótesis de partida basada en que los textos provocaron una reflexión por parte de los alumnos sobre su identidad y sobre la relación con la figura de autoridad paterna. Dicha reflexión quedó reflejada en los instrumentos de observación utilizados, cuyos datos revelaron que existe una relación problemática y conflictiva de diversa índole entre los adolescentes y su entorno familiar. La undécima exposición correspondió al proyecto de investigación e innovación llevado a cabo en el colegio Santa Ana por las compañeras Elena Gómez Miguel, Cristel Marqués Ruiz y Beatriz Paricio Gómez y dirigido a alumnos de 2º y de 3º de la E.S.O. Este proyecto pretende conocer los refugios físicos y metafóricos de los adolescentes y ver qué lugar

ocupa en ellos la lectura y la escritura. El tema fundamental que desarrollaron fue *la creación de un mundo fantástico como refugio en los personajes infantiles de Ana María Matute*. La duodécima exposición correspondió al proyecto de investigación e innovación llevado a cabo en el instituto de Educación Secundaria por la compañera Alba Taboada y dirigido a alumnos de 1º de la E.S.O. y 1º de Bachillerato. El propósito de este proyecto es observar la realidad de los adolescentes y, a su vez, determinar de qué manera afrontan las dificultades que en esta dura etapa van surgiendo. Igualmente, se analizará la importancia de las relaciones sociales en la adolescencia. A su vez, será inevitable abordar subtemas como el amor, la amistad o las drogas los cuales nos permitirán ofrecer una opinión más amplia sobre el tema central.

c) Aprendizajes realizados

Encontramos aquí, pues, el número de doce exposiciones de proyectos de innovación e investigación correspondiente a la asignatura impartida en el máster de formación de profesorado Evaluación e innovación docente e investigación educativa en el ámbito de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura.

Con la realización de estos proyectos se ha intentado y en nuestra opinión creemos que se ha conseguido, por lo expuesto a lo largo de todas las exposiciones durante las clases, acercar la literatura a los adolescentes enfocándola en sus propios intereses y haciendo que la contemplen a través de sus propios puntos de vista, siempre dentro de lo posible. A parte de esto, hemos aprendido a desarrollar una investigación en el ámbito de la docencia que responde a un patrón distinto a las investigaciones que hemos podido desarrollar en el ámbito de la filología con arreglo a las distintas carreeras de las que provenimos. En mi caso, me enfrenté a un proyecto de investigación que tenía como objeto estudiar un autor humanístico. Sin embargo, estos proyectos que hemos trabajado en esta asignatura pretenden la mejora de la adecuación de nuestros alumnos adolescentes.

d) Conclusiones

Ha sido muy interesante, pues, haber podido contar con esta asignatura en el máster de formación del profesorado, pues consideramos que es fundamental si lo que pretendemos es que los profesores del futuro estén preparados para, no sólo poder hacerse cargo de sus clases de una forma competente, sino, además, poder ejercer la investigación.

Asignaturas optativas. Optativas relacionadas con los módulos 2 y 3.

Prevención y resolución de conflictos

a) Introducción

Es una de las asignaturas optativas relacionadas con el módulo II: Interacción y convivencia en el aula, con el que están relacionadas también, como optativas, las asignaturas: Educación emocional en el profesorado y Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

Planteamos el estudio de esta asignatura desde la visión del conflicto como posibilidad de cuestionamiento de los valores de la sociedad actual y como elemento educativo fundamental en las sociedades democráticas. Se trataría sobre todo de priorizar un enfoque eminentemente preventivo y promotor de un clima que facilite la adquisición de competencias y la educación en valores.

La docencia de esta asignatura se divide en dos partes y entre dos profesores, encargándose el profesor Jacobo José Cano de Escoriarza de una parte y la profesora María Nieves Esperanza Cuadra Pérez de la otra. Esta asignatura pertenece al primer semestre.

b) Proceso formativo

Esta asignatura nos permite completar la función que nosotros consideramos fundamental en la formación de un futuro docente, pues creemos que tiene que estar lo mejor preparado posible para poder resolver cualquier situación conflictiva que pueda surgir en un aula. Por ello, por una parte la asignatura va a girar en torno a la práctica, es decir, cómo resolveríamos nosotros posibles casos que se pueden plantear en un centro, y, por otra parte, dedicamos la otra mitad de la asignatura a estudiar los documentos oficiales del centro que están directamente relacionados con la convivencia y la resolución de conflictos. A este respecto, en la primera mitad de la asignatura, vimos y practicamos la teoría básica del conflicto, con sus aspectos conceptuales y estructuras, la negociación y las buenas prácticas de resolución de conflictos en un centro educativo. Hicimos hincapié en las herramientas para resolver conflictos, como herramientas de gestión, el conflicto interpersonal o directo, los elementos para analizar los diferentes conflictos o para resolverlos. Por último, se dedicaron varias sesiones al conflicto intercultural y tuvimos la oportunidad de contar con los mediadores del CAREI, invitados por la profesora Nieves Cuadra, quienes nos informaron ampliamente de en qué consiste su trabajo y de qué manera se coordinan para ofrecer apoyo a los distintos centros de nuestra ciudad.

La otra mitad de la asignatura, estuvo directamente más relacionada con el estudio en profundidad de los documentos del centro que nos pueden ayudar a la hora de intervenir en la resolución de un conflicto como, por ejemplo, la Carta de Derechos y Deberes, el Plan de Convivencia y el Reglamento de Régimen Interior entre otros, los cuales corresponden al Departamento de Orientación del centro. Finalmente, se nos plantearon cuestiones del tipo ¿qué hacemos con los secretos que nos cuentan los alumnos a los profesores? Pues debemos estar preparados para afrontar cuestiones de este tipo si de verdad queremos ayudar a nuestros futuros alumnos a resolver un problema que puedan tener.

c) Aprendizajes realizados

La elección de esta asignatura optativa es debido a que me parece fundamental en la vida cotidiana de los profesores. Pero sí que considero que, ya que podemos ver el centro educativo como una sociedad en pequeño, tenemos que estar abiertos, como en cualquier ámbito de nuestra vida a la convivencia con los demás, convivencia que en algunos casos puede crear pequeños problemas y precisamente por esto que acabo de decir, los docentes no sólo debemos ser capaces de resolver los conflictos, sino que debemos intentar prevenirlos y, de esta manera, dar ejemplo de buena conducta a nuestros alumnos.

Tras cursar esta asignatura, me siento capacitado y con las herramientas necesarias a mi alcance para poder conocer e identificar las características del alumnado, sus contextos sociales y culturales y los factores que influyen en la motivación por aprender. Puesto que hemos realizado un trabajo práctico, fundamental para conocer nuestros puntos fuertes y débiles, esto nos da la posibilidad de recurrir a estas herramientas que completan nuestras carencias al consultar la abundante bibliografía que nos han proporcionado los profesores.

Así como, desarrollar estrategias favorecedoras de la atención a la equidad, la educación emocional y valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, puesto que conocemos los documentos y organismos oficiales y con los que, en el momento en que ejerzamos como profesores, nos podremos coordinar.

Por último, me siento capacitado para poder desarrollar estrategias que permitan la prevención y resolución de conflictos, ya no sólo en el ámbito laboral, sino también en el personal.

d) Conclusiones

Apuntamos, a modo de conclusión que la mayoría de los estudiantes, en los que me incluyo, pensábamos al principio de cursar esta asignatura que los profesores que la impartieran nos iban a proporcionar una especie de receta mágica para no volver a tener problemas nunca más. Pecamos de ingenuos, pues la naturaleza humana es conflictiva y más cuando convive en espacios tan reducidos. Sin embargo, sí que considero que con paciencia, diálogo y los recursos que nos ha proporcionado la asignatura, podemos enfrentarnos en buena medida a las posibles dificultades que nos puedan surgir en el transcurso de nuestra labor docente.

Asignaturas optativas. Optativas relacionadas con el módulo 5.

Recursos didácticos para la enseñanza de lengua extranjera-inglés

a) Introducción

Esta asignatura aborda el análisis y la aplicación de estrategias de interacción en el aula de inglés como lengua extranjera, así como el análisis, la identificación y el desarrollo de habilidades que permitan al profesor comunicar los contenidos de una materia en lengua inglesa.

Dado que la asignatura se impartirá en inglés y que la participación del alumno en las actividades orales y escritas se hará en esta lengua, se recomienda un nivel de competencia oral y escrita de la lengua de B2, según establece la clasificación del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas. La asignatura se divide en dos partes, a pesar de que la docencia la imparte una única profesora. Esta distribución obedece a que el periodo de prácticas II y III se sitúa justo en este momento y divide de esta manera la asignatura.

Durante el primer periodo de impartición, los estudiantes se familiarizarán con los contenidos básicos de la asignatura, analizarán el lenguaje del aula y planificarán una unidad didáctica.

En el segundo periodo, los estudiantes presentarán una actividad didáctica de forma oral utilizando los recursos adquiridos para gestionar de forma eficaz la interacción en el aula y para transmitir la información. La docencia de esta asignatura fue impartida por la profesora M^a José Rodríguez-Maimón Torrijo. Esta asignatura pertenece al segundo semestre.

b) Proceso formativo

Se intercala la teoría con la práctica para hacer comprender al alumno el concepto de CLIL, que no es lo mismo que bilingüismo. Es, sin embargo, dar los contenidos de una asignatura, como historia, por ejemplo, en una lengua extranjera. Por otro lado, la asignatura plantea una serie de prácticas. Estas prácticas consisten en que los alumnos lleven a cabo exposiciones de 15 minutos en inglés con el objetivo de demostrar tener los recursos necesarios para poder impartir una *lesson* en inglés. Además de esto, tuvimos la oportunidad de contar con la visita de la profesora Concha Gaudó, con quien hablamos a cerca de que la enseñanza de materias a través de una lengua extranjera debe contar con una formación teórica del profesor para que conozca los principios metodológicos en los que se basa la integración de la lengua y los contenidos, los objetivos que persigue este tipo de enseñanza, sus beneficios y los problemas que presenta tanto para el profesor como para los alumnos. El futuro profesor de materias en lengua inglesa, o cualquier profesor que pretenda enseñar unos determinados contenidos en una lengua extranjera o L2, debe también familiarizarse con la utilización de los recursos didácticos adecuados. Con ese fin se realizará una revisión de la literatura más relevante sobre los fundamentos de CLIL y una revisión de casos prácticos en España y otros países. Para la formación práctica se presentaron actividades variadas donde adaptamos secuencias didácticas y unidades didácticas para temas de la especialidad, en mi caso adapté contenidos de historia a una clase de primero de Bachillerato.

c) Aprendizajes realizados

Tras haber cursado esta asignatura me veo capaz de poder desarrollar una clase en una lengua extranjera, en este caso inglés gracias a los recursos que la asignatura me ha proporcionado, como, por ejemplo, el uso del vocabulario, la simplificación de los textos que se proporciona al alumnado, el uso de los tiempos verbales o la forma de retroalimentación.

d) Conclusiones

La asignatura plantea una parte teórica donde el alumno entra en contacto con el concepto de CLIL, esto es, los conceptos y métodos de trabajo que realiza el profesorado con alumnos sobre todo de colegios donde se imparten clases en una segunda lengua, que no bilingües. Con CLIL lo que hacemos es reforzar la lengua meta, en este caso el inglés y mientras favorecemos en el alumnado la adquisición de otras

competencias. Esto, sin embargo, no se puede aplicar a cualquier materia, sino que requiere unas características determinadas:

- Una materia que tenga un desarrollo racional.
- Una materia que no tenga presión sobre el programa.
- Que las asignaturas no tengan un carácter propedéutico.

Creo que la enseñanza de contenidos de esta forma es lo que necesitamos hoy en día en nuestros centros de secundaria.

Prácticum

Practicum I: Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula.

a) Introducción

El Prácticum I constituye la primera fase de estancia en el centro educativo, donde se llevarán a cabo observaciones, análisis y reflexiones propias de las materias de los tres primeros módulos, con el objetivo de iniciar el contacto del estudiante con la realidad escolar en su conjunto. Este Prácticum se desarrollará antes de la finalización de estos módulos (intercalado), de modo que el estudiante tiene una fase posterior de análisis y reflexión sobre la experiencia del Prácticum, que sirve de cierre (de carácter global e integrador) de los módulos. Lo esencial de esta asignatura de 4 créditos es aproximarse al entorno de un Centro de Educación Secundaria, de Formación Profesional, de otras enseñanzas de régimen especial, o de Educación de las Personas Adultas, atendiendo a los fundamentos teóricos que se están trabajando en dichos módulos. El Prácticum I estuvo tutorizado por la profesora María Nieves Esperanza Cuadra Pérez. Esta asignatura pertenece al primer semestre.

b) Proceso formativo

Para completar la formación de esta asignatura se nos pidió la realización de una memoria de prácticas que comprendió de una serie de puntos. Estos puntos fueron un diario de prácticas, que recogió los acontecimientos más importantes de la actividad de cada estudiante; un mapa de los documentos existentes en el centro, reflejando las relaciones entre ellos; un estudio en profundidad de uno de los documentos que aparezca en el mapa creado anteriormente, en nuestro caso elegimos el Plan de Atención a la Diversidad; un análisis y valoración de los cauces de participación y relación existentes en el centro a partir de lo recogido en las diferentes entrevistas y reuniones y, por último, un documento de análisis y valoración de elementos estructurales y proyectos de orientación y acción tutorial.

Nosotros hemos querido destacar aquí la parte que consideramos más importante de la memoria del Prácticum I y la que más nos llamó la atención por diversos motivos. En primer lugar, porque es fundamental para comprender la estructura interna de un centro educativo y, en segundo lugar, porque está directamente relacionada con la asignatura del primer semestre Contexto de la actividad docente. Nos referimos al estudio en profundidad de uno de los documentos, de los cuales nosotros elegimos el Plan de Atención a la Diversidad.

El plan de atención a la diversidad es un documento oficial del centro en el que se informa sobre los diferentes programas que incorpora el instituto para atender de forma adecuada a todo su alumnado, esto quiere decir que no solamente se atiende de una manera especializada al alumno que no cumple por sí solo las expectativas del currículo, sino también al que lo sobrepasa. Este plan de atención pertenece al departamento de Orientación, el cual, junto con todos los demás departamentos (recogido esto en el Proyecto Curricular) desemboca finalmente en el Proyecto Educativo de Centro.

Hemos de destacar también el hecho de que nuestro centro de prácticas, el I.E.S. Avempace, sea pionero en la implantación de estos programas de atención a la diversidad y cuente con una larga experiencia de trabajo en este aspecto sobre todo gracias a que el profesorado que imparte los programas de atención a la diversidad es de plantilla y no varía.

En el Plan de Atención a la diversidad también se pone de relieve que es muy importante contar con los medios necesarios por parte de la administración que proporcionen esa debida atención a la diversidad, es decir, los profesores que se encarguen de esas mencionadas clases de apoyo. Tiene que haber suficiente número de profesores que permita disminuir suficientemente la *ratio* de los alumnos (de diez a quince según expone la legislación actual) para proporcionarles la necesaria atención que precisan uno por uno y, a su vez, permitir un trabajo mucho más fluido. En un primer lugar se dio prioridad a atender al estrato inferior de alumnos puesto que era el más numeroso y después, en segundo lugar, cuando esta necesidad ya estaba cubierta, se procedió a atender al estrato superior de alumnos que, por otra parte cuenta con un número más reducido.

No obstante hemos detectado dos niveles de atención dentro del estrato inferior diferenciándose el primer nivel del segundo en la posibilidad de obtener el Título de Graduado en E.S.O. Dentro del estrato inferior, en un primer nivel se presentan los programas de Desdobles, Adaptaciones Curriculares, P.A.B., Diversificación y

Compensatoria; en un segundo nivel se presentan los programas de U.I.E.E., Aula de Español y PROA. En atención a los alumnos que pertenecen al estrato superior se presenta el programa Plurilingüe (inglés).

c) Aprendizajes realizados

Tras la superación del Prácticum I, entendido como la puesta en práctica de los aprendizajes adquiridos en el primer semestre con las asignaturas en dicho periodo impartidas, aunque la finalidad última de todas ellas no es el Prácticum I, sino el máster en su conjunto, me he sentido capaz de poder participar en la organización del I.E.S. Avempace. He entendido cómo funciona la estructura interna del centro, cómo se coordinan los diferentes departamentos entre sí y las diferentes tareas que desempeñan los distintos profesores del centro hasta llegar al director. Esto hace referencia a los documentos del centro, es decir, al contenido de la asignatura Contexto de la actividad docente. Sin embargo, durante las entrevistas con los diversos profesores también nos hablaron acerca del ambiente que había en sus clases, cómo se manejaban con los alumnos más conflictivos y los medios que a ellos, de manera general, les habían servido para prevenir y resolver conflictos. Estoy pensando sobre todo en el programa de Unidad Especial de Intervención Específica, donde se introducen los alumnos que constituyen los casos más desesperados y que, sin embargo, al poner al profesor adecuado al frente de la clase y sobre todo, al no sustituirlo regularmente como nos comentaron que pasa en otros centros, se obtienen unos buenos resultados. Esto me hizo ver en qué modo se pueden aplicar los conocimientos obtenidos en las asignaturas Interacción y convivencia en el aula y Prevención y resolución de conflictos.

d) Conclusiones

La realización del Prácticum I me ha permitido como profesor en prácticas poder moverme por las distintas clases, no sólo de la especialidad elegida en el propio máster, sino de distintas especialidades. Esto lo considero un aspecto positivo debido a que un profesor que entre directamente a trabajar no va a poder moverse fuera de su departamento y observar en primera persona el funcionamiento de las distintas clases del centro, pues tiene que dedicarse a preparar e impartir sus clases. Sin embargo, yo tuve la oportunidad de charlar con casi todos los profesores del centro, lo que contribuyó a poder ser consciente definitivamente de la realidad del instituto y tener una visión completa de dicho centro de enseñanza Secundaria, pues cuando pasas los seis años en un instituto durante tu formación, es decir, siendo alumno, no tienes esa visión completa del centro y muchas veces no percibes ni siquiera los problemas que pueden surgir a nivel administrativo. Estas primeras prácticas también me han abierto los ojos

acerca de que no todos los centros son iguales en cuanto a su organización interna, pues dependen en gran medida de su situación geográfica dentro de la ciudad. Mi caso, por ejemplo, es el de haber cursado la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en el I.E.S. Goya, situado en el centro de Zaragoza, cuyo ambiente me resultó distinto al del I.E.S. Avempace, al estar más apartado, al final del barrio del Actur.

Prácticum

Prácticum II: Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura.

a) Introducción

El Prácticum II constituye la segunda fase de estancia en el centro educativo de Educación Secundaria. En ella, los estudiantes participarán plenamente y de forma activa en este entorno educativo y pondrán en práctica los conocimientos, procedimientos y actitudes aprendidos en los tres módulos genéricos previos y, especialmente, en los específicos 4 y 5. Este prácticum se desarrollará intercalado en dichos módulos de modo que permita un posterior análisis y reflexión sobre la experiencia. El Prácticum II estuvo tutorizado por el profesor Ezequiel Briz Villanueva. Esta asignatura pertenece al segundo semestre.

b) Proceso formativo

En este apartado vamos a describir brevemente las tareas que llevamos a cabo a lo largo del prácticum II, a saber, la unidad didáctica y el estudio comparativo.

La primera de las tareas que desempeñamos en el periodo de prácticas es la unidad didáctica. La unidad didáctica que nosotros teníamos que explicar tenía que ver con la parte de la sintaxis que el tutor del centro nos había reservado: las oraciones subordinadas adverbiales comparativas y concesivas. Se nos asignaron dos sesiones para explicar las oraciones comparativas, otra sesión para explicar las oraciones subordinadas concesivas y, finalmente, otra sesión para repasar *grosso modo* toda la sintaxis vista hasta el momento. Posteriormente se acordaría con los alumnos una fecha para poner el examen que cerrara la sintaxis. De este modo, nuestra intervención duró cinco sesiones contando la sesión que tendríamos que utilizar para que los alumnos hicieran el examen.

El estudio comparativo que nosotros desarrollamos a continuación puso énfasis en que los alumnos de los institutos, lamentablemente cada vez más, dejan de lado los libros en favor de sus versiones cinematográficas y, en el caso de que no las haya, ni siquiera les va sonar el título de la obra literaria. Es evidente que la lectura requiere un

esfuerzo por parte del lector y que es mucho más sencillo dejar que las imágenes vayan pasando sin más. También queremos aprovechar para dejar claro que hay *pelis*, como dirían nuestros alumnos, que son muy importantes y deben ser vistas y conocidas. Además de todo esto, vamos a hacer también hincapié en el desarrollo de la escritura.

Nuestro estudio comparativo se va a contextualizar en la Educación Secundaria Obligatoria, concretamente en los cursos de 1ºA y 4ºC del I.E.S. Avempace, centro donde realizamos las prácticas. Así pues, tenemos el grupo de 1ºA, por un lado y el grupo de 4ºC, por otro. Los grupos de primero, como hemos comentado en otros apartados, son muy heterogéneos y distintos a los otros grupos en los que hemos desempeñado nuestra actividad docente, pues hay chicos que están diagnosticados con hiperactividad y llevan tratamiento médico al respecto. Otros alumnos tienen déficit de atención. Por todo ello se hace más complicado mantener el orden en estas clases. Por otro lado, el grupo de 4º no es muy numeroso debido a que los alumnos de diversificación abandonan el aula para ser atendidos más adecuadamente con su programa específico de atención a la diversidad.

Como hemos observado que a los alumnos les interesa la historia, hemos decidido seleccionar fragmentos muy representativos e influyentes de biografías de personajes históricos. Nuestra intención, pues, es llevar al aula las vivencias de personajes reales y muy importantes para el transcurso de la historia para así motivar a la lectura a nuestros alumnos, mediante conocimientos que les puedan interesar y servir. A partir de estos objetivos, los alumnos, a lo largo de tres sesiones van a leer dos textos breves a cerca de dos figuras históricas y, en una tercera y última, van a redactar un texto, que, finalmente, será evaluado, incorporando esa calificación a la suma de las restantes de dicha evaluación.

Los personajes históricos que hemos seleccionado son Julio César y Palafox. Las actividades que hemos realizado para que los alumnos entren en contacto con las obras biográficas han sido distribuidas de dos maneras diferentes, dependiendo del grupo en el que se iban a llevar a cabo dichas actividades que, a continuación, pasamos a describir. El estudio comparativo se ha trabajado en dos grupos de la Educación Secundaria Obligatoria, es decir, el grupo de 1ºA, y el grupo de 4ºC.

Se seleccionó el fragmento más representativo de cada biografía, en el caso de César, una traducción de la *Guerra Civil*, cuyo fragmento escogido fue “la campaña de Ilerda” debido a su proximidad geográfica a nuestra ciudad, y en el caso de Palafox, un fragmento de sus memorias que tiene que ver con el segundo sitio de la ciudad de Zaragoza, también muy cercano al contexto de nuestro alumnos, y se presentó a los

mismos para leerlo y pasar después a debatirlo. Debido a que no se puede exigir el mismo grado de reflexión al grupo de 1º que al grupo de 4º, con este último se realizó un seminario de carácter más amplio y se incidió en todo tipo de cuestiones.

El primer grupo que entró en contacto con las obras biográficas fue el de 1ºA. Cada alumno leyó un fragmento del texto seleccionado y pasaron después a reflexionar sobre el texto. Un día más tarde, entró en contacto con las obras biográficas el grupo de 4ºC. El proceso de trabajo que se llevó a cabo con el grupo de 4º C fue el mismo, pero, debido al mayor grado de madurez de los alumnos que están terminando la E.S.O., se incidió en cuestiones más complejas. Así pues, en este grupo los alumnos también leyeron los fragmentos seleccionados, habiéndoseles indicado un párrafo previamente, pero, sin embargo, como hemos dicho más arriba, la reflexión posterior fue realizada de diferente manera. Se les explicó a los alumnos cuestiones de la Guerra de la Independencia vinculadas directamente con los fragmentos seleccionados y acerca de la campaña que desempeñó César conectando así, de manera transversal, la exposición con otras materias del currículo. Destacamos, a modo de conclusión, que, en el grupo de 4ºC, la presentación de la obra tuvo muy buena acogida y el debate que se formó interesó mucho a los alumnos. Los alumnos de ambos grupos, en la tercera sesión redactaron los escritos correspondientes, sobre el personaje que más les llamó la atención y dichas redacciones se evaluaron posteriormente. Los mejores resultados los obtuvieron los alumnos de cuarto de la E.S.O., en comparación con los de primero. No obstante, la experiencia ha sido satisfactoria y enriquecedora para ambos grupos, a los que les gustó mucho el desarrollo de las sesiones.

c) Aprendizajes realizados

Tras la estancia en el centro en el periodo de este Prácticum II he aprendido a poner en práctica una unidad didáctica, en este caso de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, pero en concreto de sintaxis española en un grupo de segundo de Bachillerato y a afrontar todas las dificultades que puedan llegar a surgir. Así pues, esta experiencia completa mi formación como futuro docente y ahora me veo más capacitado para enfrentarme a una clase.

d) Conclusiones

Durante la estancia en el instituto me he dado cuenta de lo que implica ser un *profesor de Secundaria*. Este período de prácticas, aunque ha sido de seis semanas, me ha parecido corto, pues en el centro es donde verdaderamente se aprende y de las asignaturas que más me han aportado.

El aforismo latino *dum disces, doce* se muestra revelador y vigente todavía, como casi todo lo clásico. Cuando comienzas este máster y te enfrentas a sus asignaturas comienzas con unas ideas muy claras de lo que es un *buen* profesor. Toda la vida académica has sido alumno y has estado en contacto constante con profesores, sabes lo que a ti te gusta y lo que no de ellos, los criticas o los elogias, se mantienen en tu memoria o se sumergen en las penumbras del olvido.

Para mi experiencia, no ya sólo como futuro docente, que es un camino que acaba de comenzar, sino como simple persona a la que le preocupan sus semejantes y la sociedad en la que vive, este período de tiempo ha dejado honda huella. Pues me ha hecho plantear el concepto que tenía de la educación, desde sus mismos cimientos, y, ahora, la estructura nuevamente creada es mucho más robusta que en su origen.

En mi modesta opinión, considero que un *buen* profesor tiene que tener las siguientes características:

- Querer trabajar por el bien de los demás, para lo cual, debes ser una persona generosa.
- Creer en el trabajo que desempeñas, para lo cual, debes tener vocación por este trabajo, muchas veces ingrato.
- Transmitir a los alumnos todos los conocimientos que poseas y que esos conocimientos les sirvan de algo en su vida.

Todo esto que acabo de exponer, no me lo he planteado hasta que he empezado a trabajar como docente. Pues no es hasta entonces, hasta que te enfrentas a unos alumnos reales con sus requerimientos reales y lo que esperan de ti como su profesor, cuando tienes verdadera conciencia de lo es formar parte del cuerpo docente y tener la oportunidad de formar mejores personas que cambien esta sociedad de la que muchas veces nos quejamos. Para esto me he dado cuenta que sirven las prácticas.

Prácticum

Prácticum III: Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura.

a) Introducción

El Prácticum III constituye la tercera fase de estancia en el centro educativo de Educación Secundaria de forma ininterrumpida con el Prácticum II. En ella, los estudiantes participarán plenamente y de forma activa en este entorno educativo y pondrán en práctica los conocimientos, procedimientos y actitudes aprendidos en los módulos previos y, especialmente, en el módulo específico 6. Los estudiantes

simultanearán la actividad docente enriqueciéndola de manera coherente con el desarrollo de proyectos de innovación o investigación educativa cuyos fundamentos se han proporcionado en ese módulo. El Prácticum III estuvo tutorizado por el profesor Ezequiel Briz Villanueva. Esta asignatura pertenece al segundo semestre.

b) Proceso formativo

En este apartado vamos a describir brevemente la tarea que llevamos a cabo a lo largo del Prácticum III, a saber, el proyecto de investigación docente.

La segunda de las tareas que debemos desarrollar en el período de prácticas es el proyecto de investigación: la sociopoética de la identidad en los adolescentes. El proyecto consiste en investigar, a través del incentivo de la lectura, hasta qué punto nuestros adolescentes están manipulados por la sociedad que los rodea. Para ello, hemos seleccionado tres obras que consideramos clave, como son: *La Ola* de Morton Rhue, *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury y *Un mundo feliz* de Aldous Huxley.

Unas encuestas que recogen el estado inicial de conocimientos acerca del tema tratado en cuestión y el final, cuando nosotros ya hemos intervenido en los grupos, enmarcan el proyecto para obtener unos datos objetivos.

Las actividades que hemos realizado para que los alumnos entren en contacto con la obra literaria *La Ola*, obra de la que yo me he encargado, han sido distribuidas de dos maneras diferentes, dependiendo del grupo en el que se iban a llevar a cabo dichas actividades que, a continuación, pasamos a describir. El proyecto de innovación se ha trabajado en tres grupos de la Educación Secundaria Obligatoria, es decir, dos grupos de 1º, 1ºF y 1ºA, y en un grupo de 4º, 4ºC concretamente. Se seleccionó el fragmento más representativo de la obra y se presentó a los alumnos para leerlo y pasar después a debatirlo. Debido a que no se puede exigir el mismo grado de reflexión a los grupos de 1º que al grupo de 4º, con este último se realizó un seminario de carácter más amplio y se incidió en todo tipo de cuestiones. El primer grupo que entró en contacto con la obra de *La Ola* fue el de 1ºF. Cada alumno leyó un párrafo del texto seleccionado y pasaron después a reflexionar sobre el texto. En el debate se introdujeron paulatinamente las preguntas que aparecen en el cuestionario con el fin de comentarlas y que los alumnos obtuvieran la mayor claridad posible acerca del tema tratado a lo largo del proyecto. El segundo grupo que entró en contacto con la obra fue el de 1ºA, un día más tarde. El proceso de trabajo que se llevó a cabo con el grupo de 1º A fue el mismo que con 1ºF. El tercer y último grupo que entró en contacto con la obra fue el de 4ºC. En este grupo los alumnos también leyeron el texto seleccionado, habiéndoseles indicado un párrafo previamente, pero, sin embargo, como hemos dicho más arriba, la

reflexión posterior fue realizada de diferente manera. Se les explicó a los alumnos cuestiones de la II Guerra Mundial vinculadas directamente con la novela y, debido a que la novela trata de explicar el surgimiento del movimiento autoritario en la Alemania Nazi, se hizo referencia también a cómo surge en el mundo Occidental la democracia y la dictadura, procedentes del mundo clásico, conectando así, de manera transversal, la exposición con otras materias del currículo. Destacamos, a modo de conclusión, que, en el grupo de 4ºC, la presentación de la obra tuvo muy buena acogida y el debate que se formó interesó mucho a los alumnos, tanto que pidieron permiso para añadir dicha obra a las lecturas programadas por nuestro tutor.

Las actividades que hemos realizado para que los alumnos entren en contacto con la obra literaria *Fahrenheit 451* han sido las siguientes. Al principio de la sesión se les preguntaba si sabían que significaba la palabra “Fahrenheit”. Pretendíamos con esto que los alumnos con poca información pudieran relacionar conceptos y aprender a través de la indagación, en lugar de que el profesor les diera todas las respuestas correctas. Una vez los alumnos se habían preguntado acerca del título de esta obra se les comenzaba a explicar el argumento y hacíamos una serie de preguntas abiertas sobre si conocían otras sociedades que hubieran quemado libros anteriormente y por qué creían que lo hacían. Esta actividad funcionó mejor con los alumnos de 4º de E.S.O. que con los de 1º de E.S.O, posiblemente porque tengan más conocimientos sobre historia y hayan visto más películas relacionadas con el tema. Por último se les explicó brevemente que era un libro de ciencia ficción que el autor escribió para criticar la censura de libros en Estados Unidos y durante la Alemania Nazi.

A continuación, los alumnos hicieron lectura en voz alta de un fragmento representativo de la obra de Bradbury para mejorar su capacidad de atención, su habilidad lectora y su capacidad de comprensión. Las diferencias entre los dos niveles en esta actividad fueron asombrosas, incluso las diferencias dentro del mismo nivel. En 1º de E.S.O el nivel en general era muy bajo, no sólo porque no entendieran bien el texto cuando lo iban leyendo, sino porque tenían serias dificultades para leer en voz alta con fluidez. Este problema estaba más acentuado en el grupo A, donde había alumnos con dificultades graves de lectura, mientras que en el grupo F, la lectura era más fluida y tenían mejor comprensión lectora. Por eso, cada poco debíamos releer con ellos y explicarles qué decía el texto, qué pretende el emisor con ello... En cuanto al grupo de 4º de E.S.O. la lectura era fluida, entonada con corrección y la comprensión lectora era bastante buena. Ellos mismos iban alternándose para que todos pudieran leer en voz alta y después de cada párrafo explicaban lo que habían entendido y qué opinaban sobre las

intenciones del emisor. La última actividad consistió en una reflexión final sobre lo que habían leído en la actividad anterior. Para ello, dirigimos diferentes preguntas sobre el texto o sobre si opinaban que era fácil convencer a alguien sobre algo y si todo el mundo tiene la capacidad para manipular a los demás. Los alumnos reflexionaron bastante y expresaron diferentes puntos de vista que habían deducido de esta experiencia, aunque las reflexiones de los alumnos de 4º de E.S.O. fueron más profundas y argumentadas que las de 1º de E.S.O.

Por último, las actividades que hemos realizado para que los alumnos entren en contacto con la obra literaria *Un mundo feliz* fueron las siguientes. La primera actividad consistió en una evocación por nuestra parte de una sociedad muy avanzada tecnológicamente. Pretendíamos que los alumnos dieran rienda suelta a su imaginación y creatividad y nos dijeran cómo sería esa sociedad. Además, servía para prepararnos para la actividad siguiente. Hicimos, pues, una serie de preguntas abiertas a los alumnos y ellos contestaban. La verdad es que esta actividad funcionó mucho mejor en los alumnos de 1º de E.S.O. que en los alumnos de 4º de E.S.O. y se mostraron mucho más participativos e ingeniosos. También, se sorprendieron mucho más por la tecnología que aparecía en el libro que sus compañeros de 4º de E.S.O.

La siguiente actividad fue la representación de un fragmento de la obra de Huxley por los alumnos. Lo que queríamos conseguir era no sólo que leyeran un texto más como ya habían hecho en los dos casos anteriores, sino que, además, hicieran algo diferente y más memorable. En resumen, el fragmento consistió en una muestra de cómo la sociedad futurista del libro, condicionaba a los niños desde muy pequeños a tener unos gustos determinados.

La última actividad consistió en una reflexión final sobre lo que habían experimentado en la actividad anterior. Para ello, se hicieron diferentes preguntas a cada alumno dependiendo del papel que habían representado en la actuación. Los alumnos expresaron sus diferentes puntos de vista que obtuvieron de la experiencia, algunos a favor y otros en contra, pero que a todos marcó. En los alumnos de 4º de E.S.O., de todos modos, los resultados fueron más productivos y reflexionados que los de 1º de E.S.O., quienes en muchos casos se quedaron en la superficie del problema.

c) Aprendizajes realizados

Tras la estancia en el centro en el periodo de este Prácticum III he aprendido a llevar a cabo un proyecto de investigación en los grupos de la E.S.O. aprovechando la unidad didáctica del profesor del centro en relación con la literatura universal. Esto me ha supuesto un reto, pues nunca me había enfrentado a un proyecto de semejantes

características, pero la verdad es que resultó ser una experiencia interesante, sobre todo por la buena recepción que tuvo en el grupo de cuarto de la E.S.O. pues el tema de la manipulación, sobre todo en la Alemania Nazi, les pareció muy interesante y se consiguió que quisieran leer por placer. Fue una experiencia positiva a pesar de las dificultades y negativas que tuvimos que superar por parte de los profesores del centro, que fueron bastantes, incluso teniendo nosotros que buscar grupos adicionales para poder llevar la investigación a buen puerto.

d) Conclusiones

Durante la estancia en el instituto me he dado cuenta de lo que implica ser un *profesor de secundaria*. Este período de prácticas, aunque ha sido de seis semanas, me ha parecido corto, pues en el centro es donde verdaderamente se aprende y de las asignaturas que más me han aportado.

El aforismo latino *dum discas, doce* se muestra revelador y vigente todavía, como casi todo lo clásico. Cuando comienzas este máster y te enfrentas a sus asignaturas comienzas con unas ideas muy claras de lo que es un *buen* profesor. Toda la vida académica has sido alumno y has estado en contacto constante con profesores, sabes lo que a ti te gusta y lo que no de ellos, los criticas o los elogias, se mantienen en tu memoria o se sumergen en las penumbras del olvido.

Para mi experiencia, no ya sólo como futuro docente, que es un camino que acaba de comenzar, sino como simple persona a la que le preocupan sus semejantes y la sociedad en la que vive, este período de tiempo ha dejado honda huella. Pues me ha hecho plantear el concepto que tenía de la educación, desde sus mismos cimientos, y, ahora, la estructura nuevamente creada es mucho más robusta que en su origen.

En mi modesta opinión, considero que un *buen* profesor tiene que tener las siguientes características:

- Querer trabajar por el bien de los demás, para lo cual, debes ser una persona generosa.
- Creer en el trabajo que desempeñas, para lo cual, debes tener vocación por este trabajo, muchas veces ingrato.
- Transmitir a los alumnos todos los conocimientos que poseas y que esos conocimientos les sirvan de algo en su vida.

Todo esto que acabo de exponer, no me lo he planteado hasta que he empezado a trabajar como docente. Pues no es hasta entonces, hasta que te enfrentas a unos alumnos reales con sus reales requerimientos y lo que esperan de ti como su profesor, que tienes verdadera conciencia de lo es formar parte del cuerpo docente y tener la oportunidad de

formar mejores personas que cambien esta sociedad de la que muchas veces nos quejamos. Para esto me he dado cuenta que sirven las prácticas.

SEGUNDA PARTE

Propuestas de futuro e innovación

Introducción

Las propuestas de futuro e innovación de este máster se desarrollan en dos ámbitos del mismo, por un lado, en la asignatura que se encuentra dentro del módulo seis: *evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura*, por otro, en el *Prácticum III*, durante la segunda estancia en el centro de prácticas, que en nuestro caso fue el I.E.S. Avempace.

Esta investigación nació con la intención de estudiar la influencia que ejerce la sociedad de nuestros días en los adolescentes. Optamos en su momento por este tema debido a que es precisamente en esta etapa de la vida donde los individuos pueden estar muy influidos por diferentes elementos externos a ellos como la publicidad, la moda, los medios de comunicación, figuras modelo en su día a día o el grupo de iguales, es decir, de los grupos de amigos, tanto para bien como para mal.

El proyecto que desarrollamos siguió la línea de investigación propuesta por la profesora Elvira Luengo Gascón, profesora encargada de impartir la docencia de la asignatura *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura* y que versa sobre la sociopoética de la identidad de los adolescentes, y que consiste en que los alumnos entren en contacto con las obras literarias, concretamente las tres obras que nosotros hemos seleccionado y que son *La Ola* de Morton Rhue, *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury y *Un mundo feliz* de Aldous Huxley porque son novelas que tratan el tema de la manipulación de forma directa, a través de las cuales se van a encontrar a sí mismos como individuos frente a la influencia de la sociedad.

Participantes

Las personas que participaron en este proyecto de investigación fueron las siguientes:

- Alumnos del máster que realizaron la investigación:
 - Jorge Bernad Germán, licenciado en Filología Clásica.
 - María José Juez Loureiro, licenciada en Periodismo.
 - Esther Sebastián Liso, licenciada en Filología Hispánica.

- Profesora de la asignatura de *Evaluación e innovación docente* y directora del proyecto
 - D^a. Elvira Luengo Gascón.
- Profesores implicados en el centro de prácticas I.E.S. Avempace:
 - Alberto Jiménez Lliste, tutor del centro y profesor tutor de 4^oC.
 - Reyes Casasnovas Beltrán, profesora de 1^oA y 1^oF.
- Alumnos del centro de prácticas con los que se realizó la investigación:
 - **4^o E.S.O. C:** Es un grupo con una ratio de doce alumnos de carácter ordinario que se desdoblaba en la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura*, ya que la otra parte del grupo se dirigía al aula de Diversificación, pues tenía dificultades para el aprendizaje. Tenían un nivel bajo, pero mostraban interés por aprender, aunque se dispersaban con bastante facilidad.
 - **1^o E.S.O. A:** Grupo compuesto por once alumnos y que estaba considerado como uno de los peores grupos de este nivel. Había bastante repetidor y algún alumno con déficit de atención. Su capacidad de interés por la asignatura era bastante escasa, aunque la mitad de la clase mostraba una actitud más activa y participativa que el resto. Las faltas de asistencia eran muy frecuentes.
 - **1^o E.S.O. F:** Había diecisiete individuos en este grupo. A pesar de que no tenían un nivel muy alto mostraban bastante atención e interés por la asignatura. Hablaban bastante, pero si la actividad era interesante se concentraban y hablaban sobre aspectos relacionados con ella.

Objetivos

Así pues, el objetivo general que persigue este proyecto es despertar en nuestros alumnos una conciencia crítica, favoreciendo, además, la creación de una conciencia social y ciudadana para poder enfrentarse adecuadamente al mundo que los rodea.

Por otra parte, como objetivos específicos, a su vez, se trabajó en este proyecto para que nuestros alumnos fueran capaces de redactar textos de intención literaria a cerca de sus propias experiencias en relación con las influencias que los demás tengan en ellos, y, además, pudieran consolidar hábitos lectores. Finalmente, pudieran valorar nuestros alumnos también la lectura como fuente de placer, de aprendizaje, de conocimiento del mundo, de autoconocimiento y de enriquecimiento personal.

Metodología

El método que se utilizó para la realización de este proyecto fue la investigación-acción, que tiene dos vertientes, por un lado nos permite obtener datos cuantitativos, esto es, datos que se obtienen de manera lo más objetiva posible. Por otro lado, este método nos permite también obtener datos cualitativos, que son aquellos que hemos conseguido a través del análisis de los escritos de los alumnos y, debido a ello, los consideramos subjetivos.

Así pues, ya desde el primer momento en que comenzamos a dar forma a este proyecto, nos convencimos de que nuestros resultados, por muy imparciales que pudieran llegar a ser, estarían, aun así, condicionados por nuestra manera subjetiva de enfocar la investigación, es decir, nosotros como investigadores esperamos ya desde un principio unos determinados resultados y problemas de la propia investigación. Este conjunto, pues, de supuestos y creencias que definen las peculiaridades del objeto a investigar determinan el tipo de problemas que se plantea y las expectativas que se albergan en la misma. Es muy importante tener presente que nuestra opinión fue tomando forma de acuerdo a una posición concreta del tema que tratamos. ¿Es posible que, como futuros profesores, nuestro afán investigador sea encontrar una solución para manipular a nuestros alumnos para que atiendan en clase, se comporten correctamente, en definitiva, y según nuestra opinión, para que sean mejores personas? Puede ser que simplemente nuestra intención sea la de despertar una conciencia crítica en nuestros alumnos. Así pues, debemos tener siempre presente nuestras propias influencias en nuestro proyecto de investigación.

Además, algo inherente al ser humano es su capacidad de experimentación en primera persona, es decir, la práctica y posterior reflexión acerca de lo ocurrido en ella. En nuestro caso, esta práctica consiste en el desarrollo del proyecto de investigación con los alumnos del I.E.S. Avempace, permitiéndonos comprobar si nuestros postulados son correctos o no, pues la reflexión sobre la práctica es la vía para mejorar: *“la investigación educativa hace de la práctica una cosa más teórica en el sentido de enriquecerla mediante la reflexión crítica”* (Carr y Kemmis 1988:136).

Pero no podemos dejar de lado que, en primer lugar Elliot (1978, 1987 y 1990) nos dice que la investigación propia de las didácticas específicas se muestra más eficaz cuanto mayor correlación se establezca con los contextos reales y concretos. Por otro lado, Shulman (1986) considera que la práctica educativa posee una lógica muy distinta a la racional científica, por lo que conviene recurrir al enfoque naturalista o cualitativo,

basado en la filosofía naturalista-fenomenológica, es decir, se tienen en cuenta las implicaciones internas que el individuo puede aportar para justificar su conducta.

Siguiendo, pues, la línea de Shulman (1986), nosotros, ahora como investigadores, también recurrimos a diferentes estrategias, como encuestas o, sobre todo, textos que los propios alumnos redactaron. Así, se hace imprescindible la apreciación tanto cualitativa como cuantitativa de las referencias y las informaciones para la interpretación de los datos provenientes de nuestros alumnos. A este respecto, en nuestro proyecto de investigación vamos a servirnos de las mencionadas encuestas y los textos redactados por los propios alumnos.

Nosotros vamos a asumir, pues, el papel de profesor investigador en el aula (Gimeno, 1983:354) y vamos a desarrollar nuestra investigación en contacto directo con el contexto académico para el que está planteado.

Estado del arte

En cuanto al estado del arte, hacemos aquí hincapié en la bibliografía que hemos trabajado más directamente, debido a lo reducido del espacio del que disponemos. Los sujetos con los que realizamos nuestra investigación son estudiantes de secundaria, por ello nos interesó su desarrollo cognitivo, el desarrollo de su identidad y agentes que formarán parte en su socialización. El período de la adolescencia tiene unos límites temporales que últimamente se han visto ampliados en tal medida que su extensión temporal casi se ha duplicado (Moreno, 2010). Además de esto, encontramos diferentes subetapas incluidas en la adolescencia: una adolescencia temprana entre los 11 y los 14 años; una adolescencia media, entre los 15 y los 18 años, y una adolescencia tardía o juventud, a partir de los 18 años. De esta manera, podemos decir que nuestros alumnos se encuentran, por un lado, en una *adolescencia temprana*, entre los 11 y los 14 años, que son los dos grupos de primero de la E.S.O. y, por otro, en una *adolescencia media*, entre los 15 y los 18 años, en el que se encuentra nuestro cuarto de la E.S.O.

Respecto al conocimiento del mundo social, durante esta etapa se elaboran nuevas nociones sobre la *nacionalidad*, la *religión* y el *funcionamiento político o económico*. Los niños ya habían construido explicaciones sobre estos aspectos y en la adolescencia se producen ciertos avances que podemos resumir en la elaboración de nociones que atienden a aspectos esenciales, ponen en relación diferentes elementos y sistemas, e incluyen el cambio como un factor intrínseco toda realidad social (Deval, 1989).

Esto es, precisamente, lo que queremos conseguir y fomentar con nuestro trabajo de investigación docente sobre la sociopoética de la identidad. Ya que la adolescencia es una etapa de la vida donde todos estos cambios que nos plantea Moreno (2010) en su

artículo tienen mayor relevancia, nosotros nos proponemos hacerles reflexionar para que elijan el camino que les parezca más correcto o adecuado en su recorrido hacia la etapa adulta.

Finalmente, tan dependiente del entorno será un adolescente que no reflexiona ni critica lo heredado como el que se define exclusivamente por oposición, pues, como afirma Marcia (1980), lograr la identidad supone tanto una crisis en la que pasamos revista a los valores y las creencias recibidas del entorno como un compromiso autónomo con las elecciones propias, que no significa que sean independientes del medio. Esta crisis es normativa, es decir, supone una fase de desequilibrio que no se traduce en patología alguna, sino en una oportunidad de desarrollo, camino de una nueva adaptación más eficaz al entorno.

Otro aspecto importante son los agentes externos que entran en contacto con los adolescentes. La *familia* ha cumplido un papel decisivo en la infancia y, evidentemente, los adolescentes continúan vinculados afectivamente a sus padres, aunque con la edad, los amigos pasan a ser figuras centrales, y, sobre todo, cambie la relación. La interacción con los iguales beneficia el desarrollo tanto en aspectos intelectuales como sociales (Garaigordobil, 2000) al tiempo que no está exenta de aristas negativas, tales como las presiones sufridas por los compañeros en diferentes terrenos: comportamientos desadaptados, conformidad, o rechazo de metas escolares. Nosotros nos desenvolvimos a lo largo de la elaboración de nuestro proyecto, sobre todo, entre estos dos agentes, pues los alumnos de los grupos de primero de la E.S.O. todavía están muy vinculados a las opiniones de sus padres. Sin embargo, los alumnos del grupo de cuarto de la E.S.O. ya se han desligado en general de la opinión de sus padres y se centran ahora en este segundo agente de socialización, es decir, los amigos. Por último, tratamos la escuela. La institución educativa contribuye al progreso personal de los estudiantes a condición de que contemple sus necesidades evolutivas y se centre más en los “activos” que en las limitaciones de los adolescentes. Nuestro proyecto de investigación tuvo muy presente que los adolescentes van pasando del ámbito de influencia familiar al de sus iguales y estos, como hemos mencionado ya, forman grupos (Perinat, 2003). Los adolescentes que van a ser objeto de estudio en nuestro trabajo van a formar o van a pertenecer al grupo informal, que busca simplemente el encuentro social (Palmonari y Pombei, 1989).

En resumen, la persona se consolida emocionalmente y aprende habilidades sociales mediante sus relaciones en grupo. En la adolescencia, al asumir los valores del grupo, se produce un distanciamiento de los adultos familiares y se consigue una

primera forma de identidad personal. Lo obtenido en el marco de relaciones del grupo llega a formar parte de uno mismo y a constituir aspectos que se transfieren a otras situaciones interpersonales. Así se ve que lo que es imprescindible en un tipo de relación es incluso rechazado en otro contexto interpersonal; y se aprende a actuar de forma conveniente en diferentes situaciones sociales.

Sesiones y fases de desarrollo

El proyecto se situó dentro de la unidad didáctica en la que el tutor del centro tenía previsto, en el grupo de cuarto, tratar la literatura universal. En total, se dedicaron entre los tres grupos doce sesiones para realizar las encuestas, tanto iniciales como finales y a trabajar con los alumnos. Estas doce sesiones, negociadas con los diversos tutores de los distintos grupos se desarrollaron a lo largo de la tercera y sexta semana de estancia en el centro. Fue una pena que no pudiéramos contar con más tiempo.

El proyecto se divide, pues, en ocho fases:

Fase 1: Planteamiento del proyecto.

El problema, que se englobaba dentro de la línea de investigación seleccionada, que nos presentaba mayor interés era el grado de influencia de la sociedad actual en los adolescentes, ya que la adolescencia es un periodo de la vida en que los individuos parecen estar bastante influidos por los agentes externos, así como investigar cuáles son los agentes que más intervienen en este proceso. Para ello elegimos tres novelas englobadas dentro de la literatura actual que muestran cómo la sociedad puede llegar a influir en los individuos, estas son: *La Ola*, Morton Rhue, *Fahrenheit 451*, Ray Bradbury y *Un mundo feliz*, Aldous Huxley.

Fase 2: Realización de las primeras encuestas.

Después de la presentación de la propuesta y su aprobación por parte de la profesora, realizamos una de las partes fundamentales para la realización de este proyecto: las encuestas. Estas encuestas nos dirán en qué grado los alumnos son conscientes de la influencia que ejerce la sociedad sobre ellos, sobre nosotros, y si después de nuestras intervenciones estas opiniones se modifican o se mantienen.

Fase 3: Recopilación de los primeros datos.

La primera sesión sobre este proyecto en cada grupo consistió en la realización de la encuesta por parte del alumnado. Con estas respuestas, nosotros recopilamos una serie de datos iniciales con los que realizamos unos gráficos que nos permitieron observar el grado de conocimientos de los alumnos sobre el tema de nuestra investigación y sobre los libros que tratamos. Al realizar los gráficos de cada grupo, incluso pudimos comparar las diferencias existentes entre individuos de la misma edad

(los dos grupos de primero de la E.S.O.) y las existentes entre alumnos que se encuentran en diferentes etapas dentro de la adolescencia (los grupos de primero y el de cuarto de la E.S.O.) y que tienen niveles de conocimiento diferentes.

Fase 4: Sesiones con los alumnos sobre las obras elegidas.

En esta fase de la investigación cada uno de nosotros realizó una sesión o media, pues el tiempo estuvo siempre limitado, con los alumnos donde se trabajaron textos representativos de las tres obras elegidas que ayuden al alumnado a reflexionar y a ser consciente de su grado de influencia para despertar, de este modo, una conciencia crítica que le permita ser menos maleable y más reflexivo.

Después de una introducción tanto de la novela como del autor, los alumnos leyeron en voz alta e interpretaron los fragmentos representativos de cada una de las tres novelas con el objetivo de mejorar su comprensión lectora y consolidar sus hábitos lectores.

Como en mi caso la novela que trabajé fue *La Ola*, creo conveniente reproducir aquí el texto que utilicé para trabajar con los alumnos:

Queridos redactores de El cotilleo:

He escrito esta carta para El cotilleo. No os molestéis en buscar mi nombre porque no lo encontraréis. No quiero que mis amigos ni los otros chicos sepan que la he escrito yo.

Bienvenido a La Ola o...

Soy un alumno de primer año del instituto Gordon. Hace tres o cuatro días, mis amigos y yo nos enteramos de que todos los mayores forman parte de esto que llaman La Ola. Sentimos curiosidad. Ya sabéis que los pequeños siempre queremos imitar a los mayores. Unos cuantos fuimos a la clase del señor Ross para ver lo que era. A algunos de mis amigos les gustó lo que oímos, pero otros no estábamos seguros. A mí me pareció una tontería.

Cuando terminó la clase, empezamos a salir. Pero uno de los mayores nos paró en el pasillo. No lo conocía, pero nos dijo que estaba en la clase del señor Ross y nos preguntó si queríamos entrar en La Ola. Dos de mis amigos dijeron que sí, dos dijeron que no lo sabían y yo dije que no me interesaba.

Entonces este chico empezó a contarnos que La Ola era genial. Nos explicó que cuantos más chicos participaran en ella, mejor sería. Nos dijo que casi todos los mayores ya se habían hecho de La Ola y también muchos de los más jóvenes.

Mis dos amigos que al principio habían dicho que no estaban seguros, cambiaron enseguida de idea y dijeron que querían entrar. Entonces, me preguntó: “¿Y tú no vas a hacer lo que hagan tus amigos?”.

Le dije que ellos seguían siendo mis amigos aunque no me hiciera de La Ola, pero no paró de preguntarme por qué no quería pertenecer al movimiento. Lo único que le dije fue que no me apetecía.

Entonces se puso furioso. Me contó que pronto los que fueran de La Ola dejarían de ser amigos de los que no formaran parte de ella. Incluso me dijo que me quedaría sin amigos si no me apuntaba al movimiento. Creo que estaba intentando meterme miedo.

Pero le salió el tiro por la culata. Uno de mis amigos le explicó que no entendía por qué se tenía que pertenecer a La Ola si uno no quería. El resto de mis amigos pensaron lo mismo y nos fuimos.

Hoy me he enterado de que tres de mis amigos ya se han hecho de La Ola porque algunos alumnos de último año habían hablado con ellos. Me he encontrado en el pasillo al chico de la clase del Señor Ross y me ha preguntado si ya formaba parte del movimiento. Le he dicho que no pensaba hacerlo. Me ha contestado que si no me unía pronto a ellos, sería demasiado tarde. Lo que yo quiero saber es: ¿Demasiado tarde para qué?

(*La Ola*, capítulo 11, pp. 89- 91)

Finalmente, tanto durante la lectura como al final de esta, se realizaron preguntas a los alumnos que les ayudaron a reflexionar sobre los fragmentos elegidos, a relacionarlos con su vida cotidiana y con nuestra investigación para que recapacitaran sobre la influencia que ejerce la sociedad sobre ellos.

Fase 5: Realización de las encuestas finales y de los textos.

En la última sesión con cada grupo los alumnos volvieron a cumplimentar la encuesta, puesto que así vimos las diferencias existentes en sus opiniones entre el antes y el después de nuestras intervenciones y comparamos los datos que obtuvimos en la fase tres con los obtenidos en esta. Además, durante la mayor parte de esta última sesión de trabajo, los alumnos redactaron una reflexión sobre todo lo tratado donde se fomenta su capacidad creativa.

Fase 6 y 7: Recopilación de los datos y comparación de los datos anteriores y posteriores.

Al igual que en la fase tres, recopilamos los datos y realizamos unos gráficos que comparamos con los obtenidos anteriormente, así como también los confrontamos para observar las diferencias existentes dentro del mismo nivel (los dos cursos de primero de la E.S.O.) o entre niveles (los dos grupos de primero y el de cuarto de la E.S.O.).

Fase 8: Verificación de la hipótesis.

Para finalizar esta investigación debimos reflexionar sobre si nuestra hipótesis, es decir, si los adolescentes están influidos por la sociedad que los envuelve, se verificó y cuáles son los agentes que más participaron en este proceso, así como acerca de los resultados y las posibles mejoras que se podrían llevar a cabo para que el proyecto fuera un éxito.

Actividades

***La Ola* de Morton Rhue.**

Las actividades que realizamos para que los alumnos entraran en contacto con la obra literaria *La Ola* fueron distribuidas de dos maneras diferentes, dependiendo del grupo en el que se iban a llevar a cabo dichas actividades que, a continuación, pasamos a describir.

Se seleccionó el fragmento más representativo de la obra, que hemos visto más arriba, y se presentó a los alumnos para leerlo y pasar después a debatirlo. Debido a que no se puede exigir el mismo grado de reflexión a los grupos de 1º que al grupo de 4º, con este último se realizó un seminario de carácter más amplio y se incidió en todo tipo de cuestiones.

El primer grupo que entró en contacto con la obra de *La Ola* fue el de 1ºF. Cada alumno leyó un párrafo del texto seleccionado y pasaron después a reflexionar sobre el texto. En el debate se introdujeron paulatinamente las preguntas que aparecieron en el cuestionario con el fin de comentarlas y que los alumnos obtuvieran la mayor claridad posible acerca del tema tratado a lo largo del proyecto.

El segundo grupo que entró en contacto con la obra fue el de 1ºA, un día más tarde. El proceso de trabajo que se llevó a cabo con el grupo de 1º A fue el mismo que con 1ºF.

El tercer y último grupo que entró en contacto con la obra fue el de 4ºC. En este grupo los alumnos también leyeron el texto seleccionado, habiéndoseles indicado un párrafo previamente, pero, sin embargo, como hemos dicho con anterioridad, la reflexión posterior fue realizada de diferente manera. Se les explicó a los alumnos cuestiones acerca de la II Guerra Mundial vinculadas directamente con la novela y, debido esto a que la obra trata de explicar el surgimiento del movimiento autoritario en la Alemania Nazi, se hizo referencia también a cómo surgió en el mundo Occidental la democracia y la dictadura, procedentes del mundo clásico, conectando así, de manera transversal, la exposición con otras materias del currículo.

Destacamos, por último, que, en el grupo de 4ºC, la presentación de la obra tuvo una acogida muy buena y el debate que se formó interesó mucho a los alumnos, tanto que pidieron permiso para añadir dicha obra a las lecturas programadas para el trimestre por nuestro tutor. Las dos obras restantes estuvieron a cargo de mis compañeras de prácticas, por lo cual, vamos exponer un breve resumen de su actuación.

***Fahrenheit 451* de Ray Bradbury**

La segunda novela con la que nuestros alumnos entraron en contacto fue *Fahrenheit 451*, que fue tratada por la compañera Mª José Juez. Esta novela trata el tema de cómo ser manipulado para aceptar una sociedad impuesta por el gobierno y sus normas sin posibilidad de cuestionársela. El objetivo planteado consistió en que los alumnos observaran cómo se puede manipular o hacer pensar a la gente de una determinada manera a través de la argumentación. Para lo cual se llevaron a cabo una serie de actividades.

Se preguntó a los alumnos si sabían qué significaba la palabra “Fahrenheit” y se les ayudó a relacionarla con los grados Celsius y con la temperatura a la que arde el papel. Se les pidió que imaginaran el argumento del libro, aunque después se les explicó brevemente. Se les preguntó si conocían alguna sociedad que se hubiera dedicado a quemar libros en un momento determinado, haciendo así alusión a la primera obra tratada *La Ola* y a los nazis. Por último, se les explicó la intención del autor cuando escribió esta obra.

Se dividió el texto en tantas partes como alumnos había en el aula para que todos leyeran. Se les explicó el objetivo del emisor para que pudieran leer con esa misma intención el texto y, finalmente se les ayudó a reflexionar y a entender la intención del texto.

Se hizo a los alumnos una serie de preguntas sobre el texto, sobre si creían que es fácil manipular a los demás y sobre si pensaban que todos tenemos capacidad para manipular a los demás.

***Un mundo feliz* de Aldous Huxley**

En cuanto a la última novela tratada, *Un mundo feliz*, el planteamiento fue similar. La novela de Huxley fue trabajada por la compañera Esther Sebastián y trata acerca de cómo ser manipulado durante la infancia para desarrollar unos hábitos determinados durante la adolescencia y, así, asimilarlos como propios en la edad adulta. Con esto se quería conseguir que los alumnos llegaran a entender en qué consiste *estar manipulado* mediante la experiencia de sufrir un método de manipulación simulado en el aula al estilo de *Un mundo feliz*. Para lo cual, se llevaron a cabo una serie de actividades.

Se situó a los alumnos en el contexto de *Un mundo feliz* mediante una breve explicación. Se les pidió a continuación que imaginaran una sociedad muy avanzada tecnológicamente y se les preguntó por qué creían que todos eran felices y qué querían ellos para ser felices. Se les informó de lo que tenían que dar a cambio para formar parte de esa sociedad.

Se repartieron papeles a los alumnos de la clase, preferiblemente teniendo en cuenta sus características, se preparó el escenario y los objetos necesarios y, finalmente, se dieron unas directrices sencillas a cada uno. Se puso en marcha entonces la actuación.

Se hizo una serie de preguntas a cada estudiante teniendo en cuenta el papel que experimentó en el simulacro: preguntas de comprensión y de opinión. A continuación, se propuso a los alumnos que pensaran si creían que alguna vez habían sido manipulados de esa manera o de alguna otra más sutil.

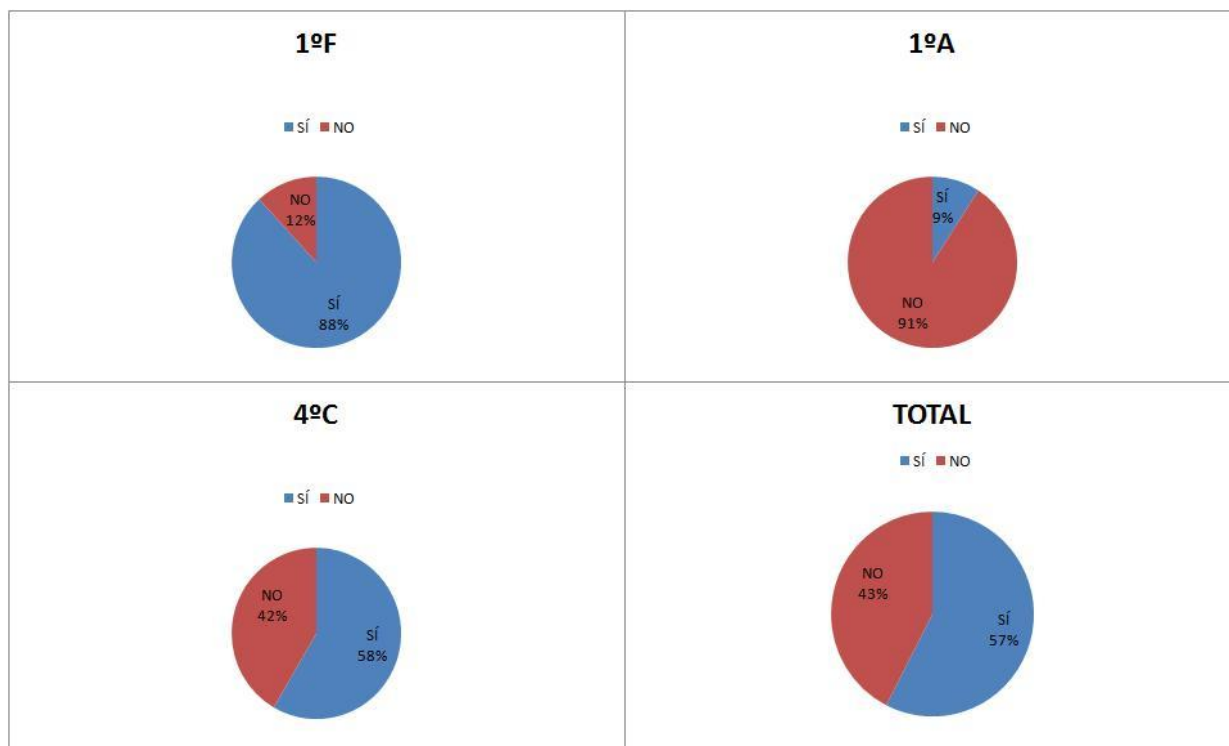
Problemas encontrados

En cuanto a los problemas encontrados en la realización de este proyecto, la puesta en práctica de este proyecto fue un poco complicada, aunque, finalmente, después de tratar con los dos tutores del centro y con la directora del proyecto, pudimos encontrar una solución factible para ambas partes mediante el desarrollo de nuestro proyecto en dos cursos de primero de la E.S.O.

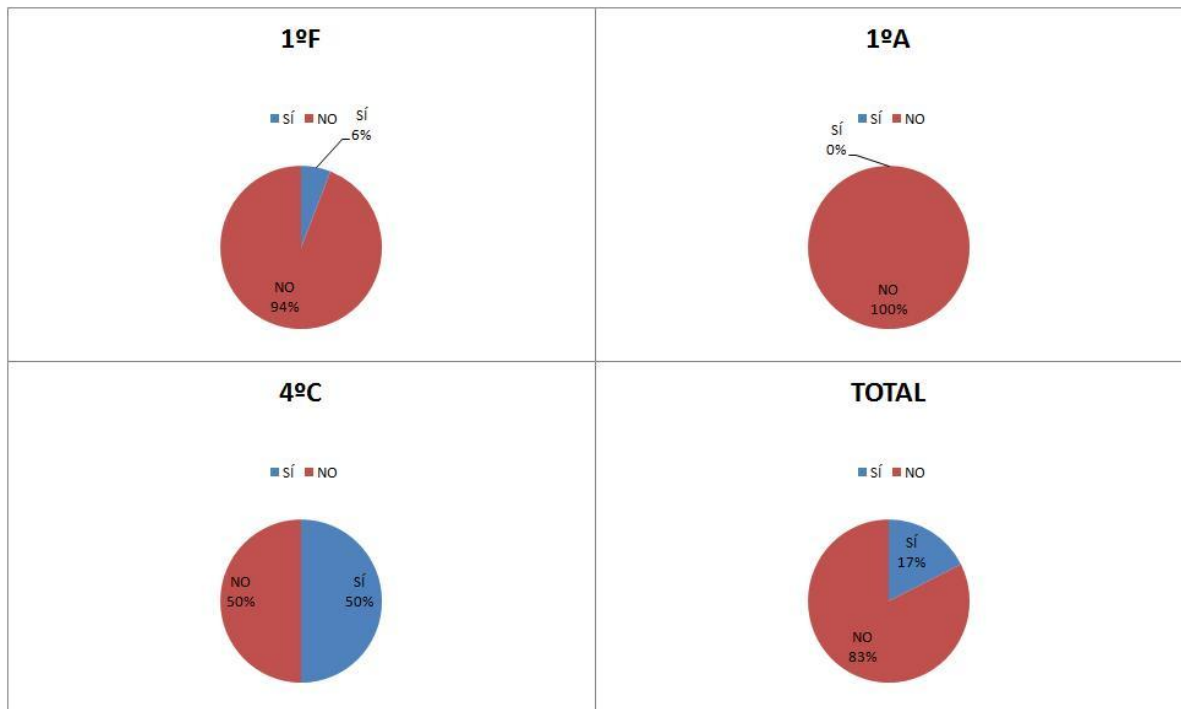
Preguntas representativas

Las preguntas que consideramos más representativas de la investigación las colocamos a continuación como botón de muestra de los datos que hemos obtenido tras realizar con nuestros alumnos tanto las encuestas iniciales como las finales. Son cuatro las preguntas que aquí encontramos, pues la primera hace referencia a la parte general de las encuestas, que trata el tema de la manipulación de manera global, pasando después a formular preguntas que hicieran referencia a cada una de las obras tratadas. Así pues, la primera pregunta que aquí encontramos pertenece al grupo de las preguntas generales, la segunda hace referencia a la obra *La Ola*, la tercera pregunta a *Fahrenheit 451* y la cuarta pregunta a la obra *Un mundo feliz*. Estos fueron los resultados que obtuvimos.

¿Crees que estás manipulado? Marca con una x la casilla correspondiente



¿Crees que el conocimiento de la historia puede hacer que no pasen las mismas cosas en el futuro?

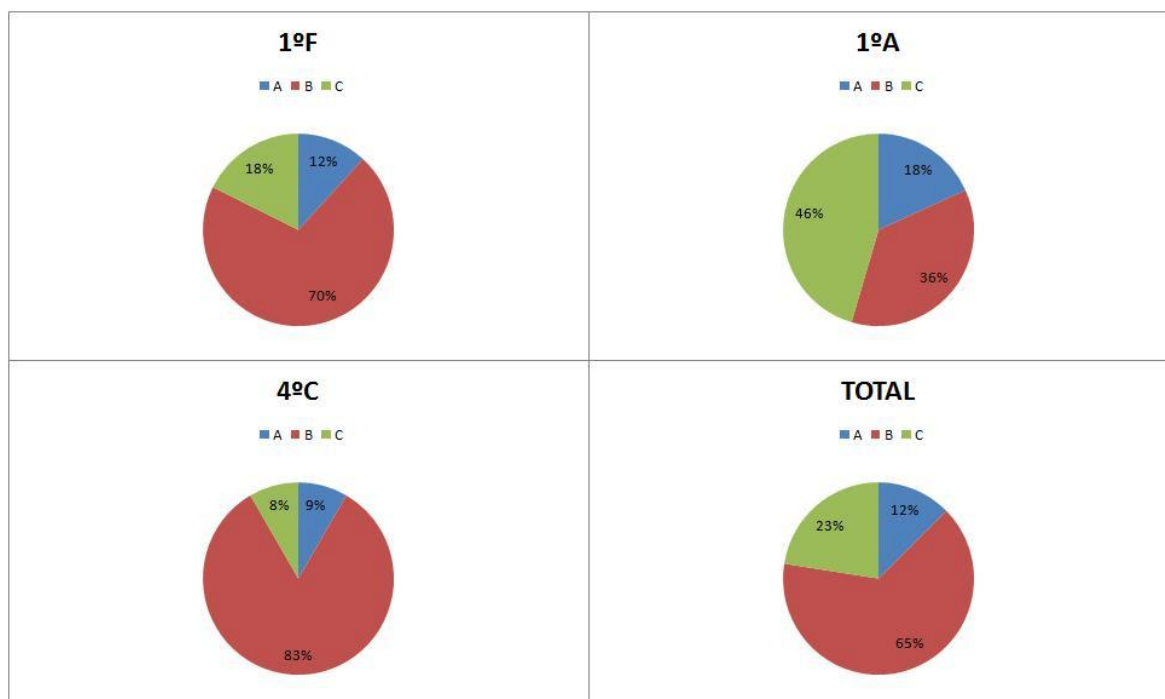


¿Crees que nuestra sociedad manipula a los individuos?

A: Cada vez menos

B: Cada vez más

C: No varía



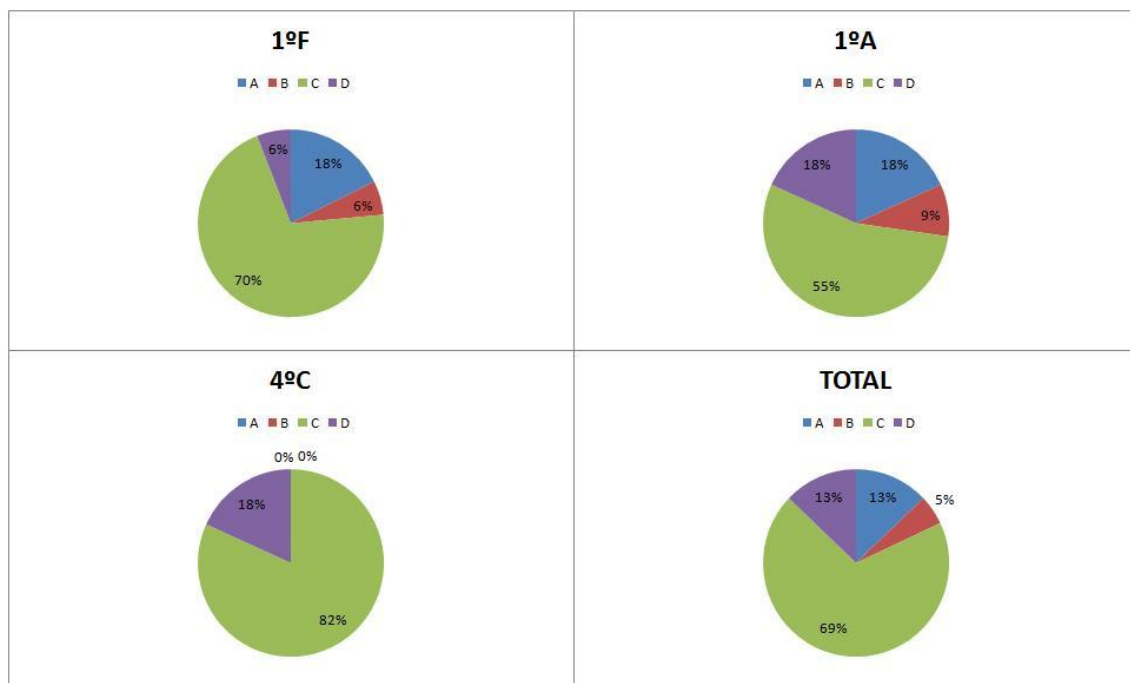
¿Crees que una sociedad sin libros sería?:

A: Una sociedad más feliz y mejor

B: Una sociedad donde todos pensaríamos igual

C: Una sociedad donde no habría cultura ni se conocería la historia

D: Una sociedad igual que la de ahora, porque con Internet tendríamos los mismos conocimientos



Resultados obtenidos en los textos finales

¿Alguna vez te has sentido manipulado por alguien para hacer algo que no querías hacer? o, por el contrario, ¿alguna vez te has sentido manipulado por los demás para no hacer algo que querías hacer?

"Estas dos opciones me han ocurrido muchas veces, pero voy a narrar una que puede que me marque para siempre. Hice algo que no quería hacer, tal vez por culpa de mis amigos. Hace dos años y medio, todos mis amigos fumaban a pesar de su edad (12-13 años). En ese momento, el único "pringado" del grupo era yo, ya que no lo hacía. Así que una tarde de Pilares, probé el tabaco. Al principio, empecé a toser, no me gustaba su sabor ni el olor que desprendía. Desde esos Pilares, fumo muchísimo. Llevo casi 3 años fumando y ahora me es imposible dejarlo. Lo he intentado reiteradas veces y no lo he conseguido. Tendré 40 años y llevaré toda la vida fumando... Me acordaré siempre de ese día que, por hacerme el mayor o "el guay", comencé a fumar."

Alfonso, 4º C

Conclusiones sobre nuestro proyecto

Como conclusiones a nuestro proyecto de investigación, verificamos la hipótesis inicial y encontramos grandes diferencias entre los dos niveles en los que se ha realizado este estudio. Por otro lado, El tiempo que hemos podido dedicar a la realización de este proyecto ha sido muy breve teniendo en cuenta el objetivo que persigue nuestro proyecto de investigación. Por ello, para obtener una mayor profundidad en las conclusiones necesitaríamos disponer de un mayor número de sesiones de trabajo con nuestros alumnos.

Posiblemente relacionado con lo que acabamos de exponer esté el hecho de que en algunos casos no haya quedado claro el concepto *estar manipulado* que hemos trabajado con los alumnos a lo largo de la investigación, pues hemos notado a este respecto ciertas dificultades en las respuestas obtenidas por medio de las encuestas realizadas, por ello, a pesar de que los adolescentes creen que la sociedad está influida, sobre todo por la publicidad, ellos se consideran diferentes. Finalmente, los adolescentes reconocen la importancia de los libros para la sociedad, aunque confiesan no leer frecuentemente.

Conclusiones finales

Concluimos, pues, este Trabajo de Fin de Máster con la sensación de haber cursado a lo largo de un año trece asignaturas que nos han permitido ampliar los horizontes de nuestra formación académica y orientadas a ejercer, dentro de un corto período de tiempo, la profesión para la que llevamos tanto tiempo preparándonos. Es en este preciso momento, cuando podemos llegar a unas conclusiones que verdaderamente se ajusten a valorar lo que ha sido nuestra labor.

Así pues, este máster nos ha ayudado a comprender la realidad de los centros educativos, que es un descubrimiento muy valioso. Un centro educativo no sólo es un lugar en el que se reúnen diariamente una multitud de adolescentes para adquirir una serie de conocimientos que quizá les sirvan o no, según su punto de vista personal. Pues sobre todo hoy en día, nuestra área de conocimiento, es decir, las humanidades, están siendo poco valoradas, lo que consideramos es una verdadera calamidad.

Nosotros tratamos con adolescentes que muchas veces, desmotivados o hastiados, simplemente buscan unos buenos guías que les dirijan sus actividades educativas en una correcta dirección. Nosotros creemos que esto es lo que persigue, y a pesar de algunas dificultades de carácter administrativo y burocrático, consigue finalmente este máster que está formando a los futuros profesores y, por ende, a las futuras generaciones.

Pues, como hemos podido observar a lo largo de todo este curso, el objetivo principal que ha perseguido incansablemente este máster es generar unos docentes independientes y críticos en sus respectivas especialidades tratando de combatir ese tipo de profesor que se dedica a reproducir delante de sus alumnos una serie de conocimientos.

Nosotros, como hemos dicho, tratamos con personas que, precisamente por estar en la etapa más complicada de sus vidas, tenemos que saber orientar. Esto es esencialmente lo que nos aporta esta formación que acabamos de finalizar, sin más tapujos, pues nuestras carreras nos aportan las herramientas necesarias para adquirir una serie de conocimientos especializados, pero, hasta ahora, no nos enseñan a tratar con los demás a un nivel pedagógico.

Así pues, al finalizar este curso, nos sentimos capaces de integrarnos perfectamente en la profesión docente, puesto que comprendemos la legislación a ella vinculada, que hemos estudiado en la asignatura de contexto de la actividad docente y lo hemos visto personalmente durante el Prácticum I. Somos capaces de comprender los contextos sociales y familiares que rodean a nuestros alumnos, que hemos visto en las asignaturas de interacción y convivencia en el aula y de prevención y resolución de conflictos, y los cuales condicionan el desempeño de nuestra labor docente.

Por otro lado, nos consideramos capacitados para propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, puesto que la motivación de nuestros alumnos es uno de los pilares fundamentales estudiados en la asignatura de procesos de enseñanza-aprendizaje. Así como de impulsar el proceso de aprendizaje y el interés de nuestros alumnos incluso impartiendo contenidos de diferentes materias en una lengua extranjera, debido a lo aprendido en la asignatura de recursos didácticos. Además de esto, podemos diseñar, organizar y planificar de manera independiente el programa y las actividades de aprendizaje de nuestra materia, puesto que todo esto lo hemos trabajado en las correspondientes asignaturas de diseño, fundamentos y contenidos, ya sean de lengua o de literatura y lo pusimos en práctica durante el Prácticum II. Como broche de cierre, llevamos a cabo un proyecto de investigación durante el Prácticum III, que nos capacita para convertirnos en docentes de vanguardia.

Por todo esto, queremos finalizar estas conclusiones diciendo que este máster es un paso adelante en la mejora de la formación académica de un grupo muy importante y esencial de la sociedad como es el profesorado.

Bibliografía

- AA.VV. (2005). *Efectos secundarios*. Madrid: Anaya.
- Acosta, V. (1996). *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Málaga: Algibe.
- Aguado, D. (2008). *Habilidades para el trabajo en equipo: programa de entrenamiento*. Madrid: Ediciones UAM.
- Agudo, J. J. (2006). *Comprender nuestros centros educativos*. Zaragoza: Mira Editores.
- Aitchison, J. (1992). *El mamífero articulado. Introducción a la psicolingüística*. Madrid: Alianza.
- Alarcos, E. (1978). *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Alarcos, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Albadalejo, T. (1992). *Semántica de la narración: la ficción realista*. Madrid: Taurus.
- Allen, D. (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Barcelona: Paidós.
- Almela, R. (1999). *procedimientos de formación de palabras en español*. Barcelona: Ariel.
- Alonso Girgado, L. (1993). *Comentario de textos poéticos del s. XX. metodología y análisis resuelto de siete poemas*. Barcelona: PPU.
- Álvarez Méndez, M. (1985). *Didáctica currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona: Alamex.
- Amado, A. (1965). *Materia y forma en poesía*. Madrid: Gredos.
- Amorós, A. (1985). *Introducción a la novela contemporánea*. Madrid: Cátedra.
- Andersen, H. C. (1996). *Las zapatillas rojas, La reina de las nieves; Cuentos*. Madrid: Anaya.
- Arrukero, E. (2009). *La competencia digital en el área de lengua*. Octaedro: Barcelona.
- Azaustre, A. Y. (1997). *Manual de retórica española*. Barcelona: Ariel.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Bal, M. (1985). *Teoría de la narrativa*. Madrid: Cátedra.
- Bardavío, J. M. (1976). *Teoría de la novela*. Madrid: Sgel.

- Bateson, G. Y. (1984). *Comunicación. La matriz social de la psiquiatría*. Barcelona: Paidós.
- Belaiz, L. (2000). *la evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla: Díada.
- Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué*. Barcelona: Anagrama.
- Bobes Naves, M. d. (1987). *Semiología de la obra dramática*. Madrid: Taurus.
- Bobes, n. M. (1993). *La novela*. Madrid: Síntesis.
- Bosque, I. (1980). *Problemas de morfosintaxis*. Madrid: Universidad Complutense.
- Bousoño, C. (1970). *Teoría de la expresión poética*. Madrid: Gredos.
- Bouton, C. (1982). *El desarrollo del lenguaje*. Buenos Aires: huenul-Unesco.
- Bradbury, R. (2002). *Fahrenheit 451*. Madrid: MDS Books.
- Briz, E. (2004). "El arte de leer: orientaciones para la didáctica de la lectura expresiva". En A. Mendoza, & M. S. al., *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, 13*. Zaragoza: ICE.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de entrenamiento y evaluación de las habilidades sociales*. Madrid: S.XXI.
- Camarero, M. (1998). *Introducción al comentario de textos*. Madrid: Castalia.
- Cano, C. (1994). *¡Te pillé, Caperucita!* Madrid: Bruño.
- Cano, R. (1987). *el predicado verbal*. Madrid: Coloquio.
- Carr, W. y. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casalmiglia, H. y. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Chomsky y Piaget, J. (1983). *Teorías del lenguaje-teorías del aprendizaje*. Barcelona: Crítica.
- Chomsky, N. (1971). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Chomsky, N. (1979). *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Chomsky, N. (1980). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Chomsky, N. (1987). *Estructuras sintácticas*. madrid: s.XXI.

- Clemente, R. (1995). *Desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- Cohen, J. (1977). *Estructura del lenguaje poético*. Madrid : Gredos.
- Coleman, J. (1985). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Concha, i. V. (2007). *Antología comentada de la generación del 27*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Coronas Alonso, R. (1983). *Análisis conductual del aprendizaje verbal*. México: Trillas.
- Coseriu, E. (1992). *Competencia Lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.
- Crespillo, m. Y. (1997). *Comentario de textos literarios*. Málaga: Analecta Malacitana.
- Crystal, D. (1981). *Lenguaje infantil. Aprendizaje y lingüística*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Crystal, D. (1994). *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Madrid: Taurus.
- Cuesta, U. (2000). *Psicología social de la comunicación*. Madrid : Cátedra.
- Dahl, R. (1995). *Cuentos en verso para niños perversos*. Madrid: Altea.
- Dale, P. (1980). *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*. México: Trillas.
- Díez Borque, J. (1996). *Comentario de textos literarios. Método y práctica*. Madrid: Playor.
- Díez Borque, J. Y. (1975). *Semiología del teatro*. Barcelona: Planeta.
- Domínguez Caparrós, J. (1977). *Introducción al comentario de textos*. Madrid: MEC.
- Edwards, D. Y. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós-Mec.
- Elliot, J. (1987). "Teachers as Researchers". En J. Dunkin, *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Training*. Sidney: Pergamon Press.
- Erikson, E. (1980). *Identidad juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Escartín Gual, M. Y. (1983). *Comentario estilístico y estructural de textos literarios*. Barcelona: PPU.
- Farias, J. (1983). *Años difíciles*. Valladolid: Miñón.

- Fernández, S. (1985). *Gramática española*. Madrid: Arco/libros.
- Fernández, S. (1987). *Didáctica de la gramática: teorías lingüísticas, sistema de la lengua*. Madrid: Narcea.
- Galeote, M. (2002). *Adquisición del lengua. Problemas, investigación y perspectivas*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordibil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- García Barrientos, J. (2001). *Cómo se comenta una obra de teatro. Ensayo de método*. Madrid: Síntesis.
- García Barrientos, J. L. (1998). *El lenguaje literario 2.Las figuras retóricas*. madrid: Arco Libros.
- García Berrio, A. Y. (1992). *Los géneros literarios: sistema e historia*. Madrid: Cátedra.
- García Montero, L. (2000). *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Granada : Comares.
- Garrido Domínguez, A. (1993). *El texto narrativo*. madrid: Síntesis.
- Garvey, C. (1987). *El habla infantil*. Madrid: Morata .
- Gili Gaya, S. (1961). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Spes.
- Giménez, M. (2010). *Programación didáctica de Lengua Castella y Literatura*. Madrid: CEP.
- Gimeno, J. (1983). "Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad". En G. y. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Giné, N. Y. (2000). *Evaluación en la Educación Secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona: Graó.
- Gómez, L. (1998). *Perífrasis verbales*. Madrid: Arco/Libros.
- Grimm, J. Y. (1992). *Caperucita Roja; Cuentos de la infancia y del hogar*. Madrid: Anaya.
- Gullón, R. (1980). *Espacio y novela*. Barcelona: Bosch.
- Gutiérrez, S. (1995). *Estructuras comparativas*. Madrid: ARco/Libros.
- Hernández Guerrero, J. Y. (2004). *Teoría, historia y práctica del comentario literario*. Barcelona: Ariel.
- Hernández, C. (1986). *Gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Huxley, A. (1999). *Un mundo feliz*. Madrid: El Mundo.

- Kristeva, J. (1980). *El texto de la novela*. Barcelona: Lumen.
- Lafourcade, P. D. (1975). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- Lalana, F. (1990). *Edelmiro II y el dragón Gutiérrez*. Madrid: Bruño.
- Lázaro Carreter, F. Y. (1980). *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra.
- Lindo, E. (1995). *Manolito Gafotas*. Madrid: Alfaguara.
- Lomas, C. (1999). *Cómo hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Luengo, E. (2007). *Cuentos de agua. Benjamín Jarnés*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Luria, A. (1980). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Fontanella.
- Luria, A. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson, *Handbook of adolescent psychology*. Nueva York: Wiley.
- Martín Duque, I. Y. (1987). *Géneros literarios. Iniciación a los estudios literarios*. Madrid: Playor.
- Martín Gaite, C. (2005). *Caperucita en Manhattan*. Barcelona: Siruela.
- Martín, A. y. (1987). *No pidas sardina fuera de temporada*. Madrid: Alfaguara.
- Mendoza, A. (2002). "Facetas de la investigación en didáctica de la lengua y la literatura. Consideraciones para establecer un diseño de investigación".
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Miller, G. (1985). *lenguaje y habla*. Madrid: Alianza.
- Moreno, A. (2010). "Los estudiantes de educación secundaria: características y contextos de desarrollo y socialización". En C. Coll, *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Moure, G. (2003). *El síndrome de Mozart*. Madrid: S.M.
- Muñoz Adánez, A. (2006). *métodos creativos para las organizaciones*. Madrid: Pirámide.
- Myers, D. (2001). *Psicología social*. Santa Fe de Bogotá: Mcgraw-Gil.

- Navarro Tomás, T. (1972). *Métrica española. Reseña histórica y descriptiva*. Madrid: Guadarrama.
- Neruda, P. Y. (2006). *Libro de las preguntas*. Valencia: Media Vaca.
- Nieto, M. (1978). *Evolución del lenguaje en el niño*. México: Porrúa.
- Nöstlinger, C. (1980). *Konrad o el niño que salió e una lata de conservas*. Madrid: Alfaguara.
- Núñez Ramos, R. (1993). *La poesía*. Madrid: Síntesis.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Edición.
- Pallarés, M. (2009). *Técnicas de grupo para educadores*. madrid: ICE.
- Palomo Vadillo, M. (2008). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*. Madrid: ESIC.
- Pascual, J. (2000). *Evaluar la lengua en el aula. Análisis de necesidades del profesorado*. Oviedo : Universidad de Oviedo.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Pérez Montero, C. (1995). *Evaluación del lenguaje oral en la etapa cero-seis años*. Madrid: S.XXI.
- Pérez Simó, R. (2007). *Lo mejor y lo peor de la adolescencia*. Barcelona: Cahoba.
- Perinat, A. (1998). *Psicología del desarrollo: un enfoque sistémico*. Barcelona: Edhasa.
- Perrault, C. (1980). *Caperucita Roja; Bettelheim, B. Los cuentos de Perrault*. Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. (1971). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: SeixBarral.
- Piaget, J. (1975). *La formación del símbolo en el niño*. México: F. Cultura Económica.
- Piaget, J. (1982). *Las formas elementales de la dialéctica*. Barcelona: Gedisa.
- Pinker, S. (1995). *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza.
- Price, S. D. (2006). *Resource books for teachers. Teaching other subjects through English*. Oxford: Oxford University Press.
- Quilis, A. (1986). *Métrica española*. Barcelona: Ariel.
- Reyzabal, M. (1994). *Lengua Castellana y Literatua. Programación en Educación Primaria*. Madrid: Escuela Española.
- Rhue, m. (2010). *La Ola*. Barcelona: Takatuka.

- Richelle, M. (1984). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Herder.
- Rincón Ríos, F. Y. (1999). *El taller de la novela*. Barcelona: Octaedro.
- Río, M. (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona: Ice-Horsori.
- Rodríguez Almodóvar, A. (1995). *El príncipe encantado, Juan el de la vaca, La hormiguita; Cuentos al amor de la lumbre*. Madrid: Anaya.
- Rojo, G. (1978). *Clausulas y oraciones*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Rojo, G. (1983). *Aspecto básicos de sintaxis funcional*. Málaga: Agora.
- Romera Castillo, J. (1980). *El comentario semiótico de textos*. Madrid : SGEL.
- Rosales, C. (1988). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Rotger, B. (1989). *Evaluación formativa*. Madrid: Cincel .
- Saenz, O. (1989). *Didáctica general*. Madrid: Anaya.
- Saenz, O. (1991). *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Marfil.
- Saenz, O. (1994). *Didáctica general. Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil.
- Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Algibe.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de personales reflexivos*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Seco, M. (1989). *Gramática esencial del español*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Serrano, J. Y. (1997). *Didáctica de la lengua y literatura*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Shulman, L. S. (1986). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En M. Wittrock, *Handbook of Research on Teaching* (págs. 9-84). Barcelona: Paidós MEC.
- Skinner, B. F. (1981). *Conducta verbal*. México: Trillas.
- Spang, K. (1993). *Géneros literarios*. Madrid: Síntesis.
- Stufflebeam, D. Y. (1989). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-Mec.
- Tapia, A. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Mirata.
- Tejerina, I. (1993). *Estudio de los textos teatrales para niños*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.

- Tenbrink, T. (1981). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- Valera Merino, E. P. (2005). *Manual de métrica española*. Madrid: Castalia Universidad.
- Valle, F. (1992). *Psicolingüística*. Madrid: Morata.
- Vaquero Goyanes, M. (1988). *¿Qué es la novela? ¿Qué es el cuento?* Murcia: Universidad.
- Vázquez, G. (2000). *la destreza oral. Conversar, exponer, argumentar*. Madrid: Tandem-Edelsa.
- Verdín Díaz, G. (1970). *Introducción al estilo indirecto libre en español*. Madrid: CSIC.
- Verdugo, M. (1994). *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: s.XXI.
- Vez, J. (2001). *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras*. Rosario-Santa Fe (Argentina): Homo Sapiens.
- Vila, I. (1990). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Barcelona : Graó.
- Villanueva, D. (1989). *El comentario de textos narrativos: la novela*. Gijón: Edicione Júcar.
- Woods, P. (1985). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-Mec.