



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Memoria y reflexiones finales del Máster en

Profesorado de Educación Secundaria

(especialidad Lengua castellana y Literatura)

Report and final reflections from the Master's degree in
Secondary School Teaching (specialty in Spanish Language and
Literature)

Autora

Senday Mora Chopo

Directora

Ángeles Errazu Colás

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2019

Índice

1. Introducción	5
2. Reflexión sobre las competencias adquiridas.....	5
2.1. Bloque de asignaturas de formación genérica	6
2.1.1. Interacción y convivencia en el aula	6
2.1.2. Contexto de la actividad docente	8
2.1.3. Procesos de enseñanza-aprendizaje.....	9
2.2. Bloque de asignaturas de formación específica: Lengua castellana y Literatura	
.....	10
2.2.1. Fundamentos de diseño curricular de Lengua castellana y Literatura	11
2.2.2. Diseño curricular de Lengua castellana y literatura	12
2.2.3. Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua castellana y Literatura	12
2.2.4. Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua castellana y Literatura	14
2.3. Bloque de asignaturas optativas.....	15
2.3.1. Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.....	15
2.3.2. Contenidos disciplinares de Lengua castellana.....	16
2.3.3. Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante.....	17
3. Resumen de las experiencias en los períodos de prácticas.....	19
3.1. Prácticum I.....	19
3.2. Prácticum II y III	20
4. Justificación de la selección y desarrollo de los dos proyectos elegidos.....	21
4.1. Unidad Didáctica: ¡Aquí hay tomate! ¡Vamos a escribir un periódico!.....	21
4.1.1. Justificación y breve descripción	21
4.1.2. Objetivos	22
4.1.3. Competencias básicas.....	24
4.1.4. Contenidos.....	25
4.1.5. Principios metodológicos	26
4.1.6. Temporalización, sesiones y actividades	27
4.1.6.1. Sesión 1.....	28

4.1.6.2. Sesión 2.....	29
4.1.6.3. Sesión 3.....	29
4.1.6.4. Sesión 4.....	29
4.1.6.5. Sesión 5.....	30
4.1.6.6. Sesión 6.....	30
4.1.6.7. Sesión 7.....	31
4.1.6.8. Sesión 8.....	31
5. Procedimientos de evaluación.....	31
5.1. <i>Criterios de evaluación relacionados con los estándares o indicadores de aprendizaje.....</i>	31
5.2. <i>Criterios de calificación</i>	35
5.3. <i>Instrumentos de evaluación</i>	35
5.4. <i>Atención a la diversidad</i>	36
5.5. <i>Materiales y recursos didácticos</i>	36
5.6. <i>Evaluación de la Unidad Didáctica y de la actividad docente.....</i>	36
5.7. <i>Reflexión crítica sobre la puesta en práctica de la Unidad Didáctica.....</i>	37
6. Proyecto de Investigación e Innovación: Jugando a ser otro	39
6.1. <i>Justificación de la propuesta</i>	39
6.2. <i>Contextualización</i>	40
6.3. <i>Objetivos</i>	41
6.4. <i>Líneas metodológicas.....</i>	42
6.5. <i>Actividades/Acciones/Actuaciones que se llevan a cabo</i>	42
6.5.1. Descripción de las actividades:	43
6.5.1.1. Actividad I	43
6.5.1.2. Actividad 2	44
6.5.1.3. Actividad 3	44
6.5.1.4. Actividad 4	45
6.6. <i>Evaluación del proyecto</i>	46
6.7. <i>Reflexión crítica sobre la puesta en práctica el Proyecto de Innovación e Investigación</i>	46

7. Reflexión crítica sobre las relaciones existentes entre la elaboración y el desarrollo de la Unidad Didáctica y el Proyecto de Investigación e Innovación Docente	47
8. Conclusiones y propuestas de futuro en el área de Lengua Castellana y Literatura	48
<i>8.1. Conclusiones sobre la formación recibida en el Máster</i>	48
<i>8.2. Reflexión sobre la profesión docente.....</i>	49
<i>8.3. Propuestas de futuro para la enseñanza de la Lengua Castellana y la Literatura</i>	50
9. Bibliografía.....	53

1. Introducción

Ser profesora de Lengua castellana y Literatura no consiste solo en tener una gran formación filológica y haber leído muchos libros. Los valores que ha de tener un profesor van más allá de los que se encuentran en los libros. Por eso, tras acabar mis estudios filológicos, me di cuenta de que quería hacer el Máster en Profesorado de Educación Secundaria (especialidad Lengua castellana y Literatura), porque más allá de expandir el gusto por la lectura o la lengua, lo que más me motivaba era la idea de poder ser un referente para mis alumnos y eso, solo con mi formación de filóloga, no podía lograrlo.

Al terminar el grado en Filología Hispánica, pude observar que todavía me quedaban muchas cosas por aprender para poder ser una buena docente. Por lo que el siguiente paso que tenía que dar era el de aprender a poder transmitir todos los conocimientos que había obtenido en la carrera. El Máster de Profesorado era mi mejor opción para formarme como profesora ya que, además de aprender toda la parte teórica que un buen docente debe conocer, también tendría que llevarla a la práctica.

Por una parte, sentí algo de pánico al imaginarme sola delante de 25 adolescentes, pero, por otra, recordé lo importantes que habían sido los profesores durante mi formación secundaria y pensé que, si me esforzaba, podría llegar a ser como ellos. Además, ya que el Máster también ofrece un periodo de prácticas, así podría tener un primer contacto con la realidad de ser docente sin el miedo de enfrentarme a ello sola, puesto que tendría a un tutor supervisándome.

2. Reflexión sobre las competencias adquiridas

El Máster se divide en tres bloques distintos, atendiendo a si las asignaturas son generales, especializadas u optativas. A continuación, se detalla un cuadro que relaciona los bloques con sus asignaturas correspondientes:

Bloque de formación general	Bloque de formación especializada	Bloque de asignaturas optativas
Interacción y convivencia en el aula	Psicología evolutiva Psicología del desarrollo	Diseño curricular Atención al alumnado con necesidades específicas de aprendizaje

Contexto de la actividad docente	Didáctica y Organización Escolar	Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje	Lengua	Contenidos disciplinares de Lengua
	Sociología		Literatura	
Procesos enseñanza-aprendizaje		Evaluación e innovación docente, e investigación educativa		Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante

2.1. Bloque de asignaturas de formación genérica

El bloque de asignaturas de formación general se centra en los conocimientos que todo buen docente debe poseer, independientemente de la especialidad que tenga. Dichos conocimientos versan sobre temas tan imprescindibles como la psicología (tanto del adolescente como de su desarrollo en un grupo social), la organización escolar o el proceso de enseñar y aprender. Por ello, el módulo de *Interacción y convivencia en el aula* aborda su temario desde la perspectiva de la psicología, con el fin de que los futuros docentes sean capaces de identificar los cambios psicológicos que experimenta un adolescente en su etapa escolar. Por otra parte, el módulo de *Contexto de la actividad docente* establece sus objetivos en lograr abordar toda la legislación vigente en tema de educación. Esto, además, facilitará la futura realización de una Programación didáctica puesto que, para ello conocer bien la legislación es esencial. Finalmente, *Procesos de enseñanza-aprendizaje* permite desarrollar los conocimientos necesarios para comprender la dinámica que se establece al enseñar a los alumnos.

2.1.1. Interacción y convivencia en el aula

Interacción y convivencia en el aula es una asignatura que se divide en dos partes: *Psicología evolutiva* y *Psicología social*. Esta materia vale 4 créditos y fue impartida por dos profesores, uno para cada parte. Concha Ramo Cervera fue la profesora del área de Psicología evolutiva y Francisco López Moreno impartió Psicología social. Esta división sirve para establecer las diferencias que existen entre ellas. Además, las dos

especialidades que se abordan son muy extensas, por lo que así se permite aclarar las dos dimensiones que abarcan dichas psicologías. En la parte de *Psicología evolutiva* la meta es enseñar los conocimientos básicos sobre la psicología del adolescente. No se puede enseñar de la misma manera a un adulto que a un adolescente, ya que su estado mental madurativo no es el mismo, y las dificultades que puede presentar un adolescente no tienen nada que ver con las que puede presentar un adulto. Por lo tanto, ya que el Máster se centra en la enseñanza secundaria, es fundamental aprender a ver el mundo con los ojos de un adolescente, tratando de comprenderle en su totalidad. Durante la parte de *Psicología evolutiva* se tratan temas como la autoestima y la motivación, requisitos muy importantes para que el aprendizaje resulte productivo y gratificante para el alumnado. También se abordan otro tipo de temas como pueden ser las adicciones en las que pueden caer los adolescentes (en parte, ligadas a la falta de autoestima o motivación), su maduración sexual y cómo esto afecta a la forma de ver el mundo y de relacionarse que tienen los adolescentes, o temas tan serios como el bullying o acoso.

Al inicio del curso, la profesora Concha Ramo pone a disposición de los estudiantes un dossier con varios textos y artículos que servirán como materia de estudio para la asignatura. Una de las obras que fue objeto de estudio en clase fue *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia* de Kathleen Stassen Berger, de la cual se escogieron tres capítulos de especial relevancia. En el capítulo 14, Berger (2007) expone los principales cambios que experimenta una persona durante su pubertad, haciendo especial hincapié en cómo las hormonas afectan al desarrollo del adolescente tanto física como psicológicamente. En mi formación académica nunca había estudiado nada que tuviera que ver con la psicología humana, por lo que esta asignatura me pareció especialmente motivante, puesto que se abordaron temas que nunca me había planteado.

Pasando a la parte de *Psicología social*, en vez de centrarse en los adolescentes en concreto, se toma como objetivo las relaciones que establecen los adolescentes en grupo y cómo la sociedad se estructura siguiendo un canon jerárquico de grupos. En el aula es cuando los grupos sociales se empiezan a establecer, dejando marcados algunos roles que intervienen directamente en la forma de actuar de los adolescentes a lo largo del curso escolar. Saber identificar estos roles y actuar al respecto es labor del docente para conseguir crear un ambiente positivo en el aula. Para ello, uno de los primeros temas que fueron objeto de trabajo en clase fue la organización y creación de los grupos en la sociedad. Siguiendo la obra de Rojas, Vivas y Elías (2009), pudimos aprender cómo se

estructuran los grupos y la posición que ocupa cada persona que forma parte de ellos. Además, otro elemento muy importante a la hora de la creación de grupos es la normativa que adapta un grupo para la resolución de conflictos que se puedan generar en el mismo. Según Uruñuela (2016) existen dos modelos para afrontar los problemas en un grupo: el modelo punitivo-sancionador y el modelo proactivo. Estos conceptos eran totalmente nuevos para mí, ya que nunca me había parado a pensar en las relaciones invisibles que se establecen dentro de un aula. Sin embargo, ahora me doy cuenta de lo importante que es aprender a diferenciar los diferentes roles que toman los alumnos en clase para poder realizar una atención correcta tanto en gran grupo como individualmente.

2.1.2. Contexto de la actividad docente

Esta materia, al igual que *Interacción y convivencia en el aula* se divide en dos partes: *Didáctica y Organización Escolar (DOE)* y *Sociología*. Su valor es de 4 créditos y fue impartida por dos profesores: Luis Ángel Martínez (Didáctica y Organización Escolar) y Cristina Monge (Sociología). Esta división no es arbitraria, ya que ambas partes se complementan y sirven para dar una visión más amplia del contexto real en el que se desarrolla la actividad docente. Cuando un docente termina su formación, no puede lanzarse a dar clase sin ser consciente de las reglas que determinan cómo ha de enseñar su materia y qué debe enseñar de su materia. Conocer al detalle la realidad legislativa que envuelve el sistema educativo español es una más de las tareas que un docente debe llevar a cabo para poder ajustarse al marco legal correspondiente.

En la parte de *DOE*, se analiza la normativa legal educativa, teniendo en cuenta las leyes previas, así como toda la documentación legislativa que un centro de enseñanza secundaria debe tener en regla.

Según la LOMCE los centros educativos deben poseer los siguientes documentos: Proyecto educativo (PE) y Programación General Anual (PGA). Luego, en función de la comunidad autónoma en la que se ubique el centro o de sus propios proyectos, un centro puede tener también: Reglamento de Régimen Interior, Plan de Atención a la diversidad, Plan de Acción Tutorial (PAT), Plan lector. Por lo tanto, ya que se trata de documentos muy diversos e importantes, esta asignatura permite aprender las diferencias que hay entre ellos, realizando un estudio de cada uno en profundidad. Para ello, la lectura de referencia que se utilizó fue la de Bernal, Cano y Lorenzo (2014) en la que se detalla toda la documentación que ha de poseer un centro de acuerdo a la normativa estatal vigente.

Asimismo, la parte de *Sociología* amplía el espectro de conocimiento sobre el alumnado al que se le imparte clase. Si en *Psicología evolutiva* y en *Psicología social* se estudiaba al adolescente y su funcionamiento en grupo, en *Sociología* se estudian los factores externos que también intervienen en el adolescente y en el grupo. Factores como la cultura de la que proviene el alumnado (ya sean españoles, inmigrantes de primera o segunda generación, etc.) o su nivel socioeconómico (si viven en un barrio rico o en un barrio pobre), el nivel de escolarización de sus padres, etc. Todos estos factores son analizados en *Sociología*, ya que el alumnado forma parte de un contexto social integrado no solo por ellos, sino también por su entorno y sus relaciones con él.

En una de las primeras clases de la asignatura leímos el siguiente fragmento:

En pocas palabras, las escuelas no son lugares neutrales, y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral. En el sentido más amplio, los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales de aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza (Giroux, 1990, p.177)

Esta cita se quedó marcada en mi memoria porque me hizo reflexionar sobre la objetividad que tienen los docentes de cara a sus alumnos. Además, me gustó especialmente que, en una de las clases de práctica de esta parte de la asignatura, tuvimos que hacer un pequeño estudio de campo en el que teníamos que buscar información sobre cómo afecta el contexto a los alumnos de un centro determinado. Para ello tuvimos que investigar utilizando bases de datos para encontrar los niveles de renta, de pobreza o de escolarización de un área determinada de la ciudad, y a partir de ahí, sacar las conclusiones de cómo esto puede afectar al alumnado. Este ejercicio me enseñó a ver un centro de enseñanza desde otra perspectiva, teniendo en cuenta también dónde se ubica y la realidad que comparte con el entorno. En especial, pude darme cuenta también de las diferencias que una misma ciudad puede presentar, teniendo zonas con un alto porcentaje de inmigración en las que los centros poseen una gran multiculturalidad y otras en las que esto no se da.

2.1.3. Procesos de enseñanza-aprendizaje

A diferencia de las dos materias anteriores, *Procesos de enseñanza-aprendizaje* no se divide y aborda sus contenidos desde la misma perspectiva. Su valor también es de 4 créditos y la docente que la impartió fue Cristina Bravo. Si bien conocer el marco legislativo del sistema educativo y el contexto social y psicológico de los alumnos a los que se les va a impartir clase son conceptos clave, es importante que el docente disponga de la formación necesaria para poder impartir su materia utilizando diversas metodologías con diferentes instrumentos. La enseñanza ha evolucionado mucho y ha dejado de ser un mero sistema de lecciones magistrales en las que un profesor explica los contenidos y sus alumnos los copian. En esta materia, se recogen aspectos muy diversos sobre cómo desarrollar la enseñanza que ejerce un profesor. Desde cómo enseñar o qué enseñar, a cuándo enseñar, en esta materia, se abordan las diferentes fases que caracterizan un año escolar, realizando como tarea final un prototipo de Unidad Didáctica en la que se exponga todo lo aprendido teóricamente durante la asignatura. Un docente tiene que ser capaz de adaptarse a su alumnado y cambiar, en la medida en la que pueda, la forma de impartir sus clases para que al alumnado les resulten amenas y productivas. Habrá casos en los que las lecciones magistrales participativas sean necesarias, otros en los que una *flipped classroom* puede ser muy satisfactoria. Esta materia sirve para profundizar en qué casos y cuándo cambiar de metodología, cómo implementarla en el día a día escolar. Sin centrarse en una especialidad en concreto, con esta materia se obtienen las bases para que un docente sea capaz de ampliar su repertorio de habilidades didácticas. En esta asignatura se trabaja lo importante que es reconocer que existen varios tipos de inteligencias siguiendo la tesis de Gardner (1983) y se desarrollan metodologías para estimular y atender a la diversidad del alumnado. Asimismo, se complementan los conocimientos sobre la motivación utilizando teoría de Daniel Pink (2010) para aprender a responder a las necesidades de nuestros futuros alumnos.

2.2. Bloque de asignaturas de formación específica: *Lengua castellana y Literatura*

El bloque de asignaturas de formación específica se centra en la didáctica de la Lengua castellana y Literatura. No es lo mismo enseñar una asignatura puramente científica que enseñar humanidades, así que en este bloque se desarrollarán las competencias necesarias para diseñar actividades y enseñar de forma efectiva y motivante para el alumnado todo lo relacionado con la Lengua castellana y Literatura.

2.2.1. Fundamentos de diseño curricular de Lengua castellana y Literatura

Fundamentos de diseño curricular utiliza los recursos metodológicos explicados en *Procesos de enseñanza y aprendizaje* y los lleva a la práctica enmarcándolos en la especialidad de Lengua castellana y Literatura. Esta materia resulta especialmente importante, ya que consigue utilizar metodologías innovadoras en el aula de Lengua castellana y Literatura y muestra qué resultados se pueden obtener. La finalidad de esta materia no es únicamente la de enseñar cómo utilizar lo que se ha explicado en *Procesos de enseñanza y aprendizaje* al aula de Lengua castellana y Literatura, sino también sirve para abrir los horizontes de los futuros docentes y hacerles entender, por ejemplo, que la literatura no tiene por qué explicarse únicamente mediante la lectura y memorización. El hecho de que también se realicen varios trabajos finales en los que se ponen de manifiesto los contenidos aprendidos durante el curso de una manera creativa, ayuda a reforzar la idea fundamental que subyace de esta materia: partiendo de unos conocimientos base y diversas metodologías se pueden realizar muchos proyectos creativos en las clases de Lengua castellana y literatura. De cara a la realización de mi portafolio me gustó tener la libertad de poder realizarlo de la manera que nos pareciese más creativa. Para ello decidí crear algo parecido a una conversación de *WhatsApp* y llenarlo con *memes*¹ que se ajustaran a la realidad que viví en el aula. Nunca habría pensado que un trabajo así pudiera ser materia evaluable en un Máster, por lo que fue una sorpresa muy grata y que tendré en cuenta de cara al futuro para mis alumnos. Por otra parte, me gustó especialmente que en la asignatura se tratases temáticas algo más desconocidos de cara a la enseñanza, tales como la existencia de un currículo oculto. Una de las primeras lecturas que tuvimos que realizar durante el inicio de las clases fue la de la obra de María Acaso (2012) sobre las pedagogías invisibles. La existencia de un currículo oculto es algo que nunca me había planteado, y que gracias a la lectura y posterior explicación en clase de dicha obra aprendí a identificar. Preguntarles a los alumnos si se debe dejar la puerta abierta de la clase o no esconde toda una simbología que hace relación a cómo percibe el espacio el alumno. Dejar la puerta abierta puede simbolizar la apertura del espacio de enseñanza, mientras que dejarla cerrada puede implicar privacidad. Estos conceptos resultaron nuevos para mí, ya que nunca me había parado a pensar en la implicación que un gesto tan simple puede tener en el alumnado.

¹ 2. m. Imagen, video o texto, por lo general distorsionado con fines caricaturescos, que se difunde principalmente a través de internet (extraído del DRAE).

2.2.2. Diseño curricular de Lengua castellana y literatura

Finalmente, no se puede obviar el hecho de que uno de los objetivos finales de este Máster es tener la formación necesaria para poder optar a una oposición y salir satisfactoriamente de la misma. En *Diseño curricular de Lengua castellana y Literatura* se desarrollan punto por punto todos los apartados necesarios para elaborar una Programación Didáctica para lograr aprobar una oposición de manera sencilla. Desde cómo maquetarla de forma adecuada estilísticamente, hasta una defensa pública para saber cómo se realiza frente a un tribunal de oposiciones. A pesar de que las clases se fundamentaban en lecciones magistrales participativas, el conocimiento adquirido durante las mismas es de esencial importancia para la realización de la programación didáctica de cara a una oposición. Además, el hecho de que el trabajo final de la materia sea la elaboración de una Programación Didáctica casi completa, también sirve para tener ya avanzado mucho trabajo, puesto que en el futuro solo se tendrían que adecuar la normativa vigente e incluir las Unidades Didácticas pertinentes. Para el desarrollo de la programación didáctica se profundiza en los contenidos desarrollados previamente en el resto de materias, tales como la normativa vigente (trabajada previamente en la materia de *DOE*), el contexto social del alumnado al que va dirigida la programación (previamente impartido en *Psicología social, Psicología evolutiva y Sociología*), el tipo de metodología utilizado en las clases, cómo se va a evaluar y qué instrumentos de evaluación se van a llevar a cabo (dichos aspectos han sido desarrollados en *Procesos de enseñanza-aprendizaje* y *Fundamentos de diseño instruccional*). Por ello, *Diseño instruccional* resulta una materia fundamental para aunar todo lo aprendido en el resto de materias impartidas. Una Programación Didáctica debe aunar todos los contenidos que se han trabajado, tanto durante la formación filológica como durante el Máster. Para ello, en *Diseño curricular* se toma la teoría de todo lo trabajado paralelamente en el resto de materias y se materializa en el proyecto final que supone una Programación Didáctica.

2.2.3. Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua castellana y Literatura

Esta materia se imparte en el segundo cuatrimestre y tiene un valor de 8 créditos, haciendo que sea la materia que más créditos vale de todo el curso. Asimismo, la materia se divide en dos partes, una de Lengua y otra de Literatura. La parte de Lengua la imparte la profesora Ángeles Errazu Colás, y la de Literatura, Concha Salinas Espinosa. La estructura de la materia queda muy clara mediante la organización que realizan ambas profesoras. Durante la asignatura se aúnan clases teóricas y prácticas, así como trabajos individuales y grupales. Uno de los trabajos individuales consistió en la realización de una reseña sobre un artículo relativo a la didáctica de la Lengua y Literatura. Por ejemplo, el artículo que yo reseñé fue de Teresa Cervera (2012) y me sirvió para tener una idea más clara sobre cómo se enfoca la enseñanza del léxico en español. Otro de los elementos más importantes de esta materia consiste en la elaboración y desarrollo de una Unidad Didáctica.

La teoría impartida en clase se centra en diversos puntos importantes a tener en cuenta para la elaboración de actividades y de Unidades Didácticas, ya sean de Lengua o de Literatura. Se debe tener en cuenta que la especialidad de Lengua y Literatura comprende dos bloques que, aunque en muchas ocasiones van unidos, a veces requieren de diferentes tipos de didáctica para impartirlos. Es decir, en la misma materia se fomenta el gusto por la lectura y la capacidad de análisis sintáctico. Para ello, la división en dos bloques para realizar actividades especializadas en cada uno de ellos me parece muy acertada. Durante mi formación filológica he de reconocer que he seguido un camino en el que he escogido todas las materias optativas especializadas en Lengua mientras que solo he hecho las obligatorias de Literatura, por lo que dedicar sesiones solamente a la didáctica de la Literatura me ha ayudado mucho para mi formación como docente.

Las actividades presenciales fueron muy variadas y requerían del trabajo activo de todos los participantes del grupo. Por ejemplo, en una ocasión salimos a la calle e hicimos un pequeño estudio de campo sobre el uso de anglicismos en los escaparates de diferentes establecimientos en una zona concreta. Otra de las actividades se centró en la creación de textos ambiguos como método de juego para nuestros futuros alumnos. Para ello, cada grupo redactó un pequeño texto (o diálogo) y trató de hacerlo para que resultase lo más ambiguo posible. Algunos de los textos eran imposibles de adivinar, mientras que otros en seguida se entendía el juego de ambigüedades. Este ejercicio en particular me gustó mucho porque me demostró que con una simple actividad los alumnos pueden desarrollar la creatividad de forma divertida y a su vez aprender a redactar y a analizar sus propias producciones escritas.

Finalmente, la elaboración de una Unidad Didáctica y su posterior defensa resulta indispensable para poder afrontar con éxito ya no solo las oposiciones, sino el propio Prácticum II. La teoría impartida durante los dos bloques de esta materia sirve para complementar todo lo aprendido anteriormente en el Máster y unificarlo en un producto final como es una Unidad Didáctica.

2.2.4. Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua castellana y Literatura

Esta materia fue impartida por el profesor Fermín Ezpeleta Aguilar y supone 3 créditos. A pesar de tener menos créditos que las dos asignaturas optativas que se pueden escoger durante el segundo cuatrimestre, la formación que ofrece esta materia resulta fundamental, tanto para la preparación del Proyecto de Innovación que se ha de realizar durante el periodo que comprende el Prácticum III, como para la formación de un buen docente. El profesor puso a disposición de los alumnos en reprografía una serie de artículos relevantes sobre la enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura. Estos artículos fueron el material de trabajo principal. La temática de algunos de estos artículos suscitó debates que se llevaron a cabo tras la exposición de los resúmenes de cada grupo.

Uno de los primeros artículos que se trabajaron en clase, *La lengua de los titulares de noticia*², me sirvió como material de guía para la elaboración de mi Unidad Didáctica, ya que dicho artículo se centra en el uso de la prensa como material para abordar distintos apartados de la Lengua. En clase estudiamos este texto dividiéndolo en partes y poniendo en común cómo utilizaríamos un periódico como material pedagógico. A pesar de que en esa misma clase no pensé que podría serme tan útil, me sorprendió que, cuando tuve que realizar el Prácticum II, nada más ver el temario que tuve que impartir (géneros periodísticos), recordase dicho artículo y pensase en cómo implementarlo.

El *dossier* facilitado a los alumnos consta con 22 textos/artículos en total que varían en temario, como, por ejemplo: *Lexicología como recurso didáctico*, *Intertextualidad en el aula de español*, o *Recursos TIC*. Asimismo, al inicio de las clases, el profesor nos comentó una serie de revistas o recursos a tener en cuenta sobre la Didáctica de la Lengua, tales como *Ocnos* (Revista de estudios sobre lectura, Universidad de Castilla y La

²Dicho artículo es de elaboración propia del profesor y no se encuentra publicado en ningún medio.

Mancha) o *Tejuelo* (Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación. Revista de la Universidad de Extremadura).

Esta asignatura me sirvió para ampliar mis habilidades de cara a la creación de contenidos para mis clases, ya que cada día trabajábamos con diferentes tipos de actividades y comentábamos cómo podríamos implementarlas en nuestras clases. Además, la realización del Proyecto de Innovación sirve para poner en práctica todo lo aprendido durante la asignatura, y el hecho de que tenga que ser impartido en una clase real hace que se pueda ver mejor, de forma directa, si las actividades funcionan en el aula o no.

2.3. Bloque de asignaturas optativas

De toda la variedad de asignaturas optativas que ofrece la Universidad de Zaragoza en el Máster de Profesorado de mi especialidad, escogí dos puramente lingüísticas como *Contenidos disciplinares de Lengua, Enseñanza del Español a alumnado inmigrante* y una que, en mi opinión, tendría que ser obligatoria: *Atención al alumnado con necesidades específicas de atención educativa*. Me habría gustado añadir alguna asignatura dedicada exclusivamente a la literatura, como *Contenidos disciplinares de Literatura*, pero la lingüística siempre ha sido mi predilección y la enseñanza del español para extranjeros es una de mis metas como docente. En cuanto a *Atención al alumnado con necesidades específicas de atención educativa*, me parece muy importante ser conscientes de la diversidad que presenta el alumnado y cómo podemos hacer de la enseñanza algo inclusivo, por lo que esta asignatura, tal y como he dicho antes, opino que es esencial.

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

A pesar de que el resto de optativas también me parecen necesarias para tener una buena formación docente, me decanté por esta porque la diversidad es uno de los pilares transversales de la normativa educativa actual y creo que saber cómo responder adecuadamente a la misma es algo necesario. *Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo* se imparte en el primer cuatrimestre y tiene un valor de 4 créditos. La profesora que la ha impartido es Elena María Mallén. El objetivo principal

de esta asignatura consiste en dotar de las herramientas necesarias a los futuros docentes para que puedan hacer sus clases accesibles a la diversidad de alumnado que puede tener un aula.

El primer temario se centra en los aspectos legales vinculados a la educación inclusiva. Por ejemplo, se realiza un recorrido histórico de cómo se ha tratado la atención a la diversidad en España, analizando varias leyes de educación y sus apartados referentes a la diversidad del alumnado. Posteriormente, se tratan en profundidad los diferentes tipos de alumnado ACNEAE que se recogen en la normativa actual utilizando los trabajos de Ainscow y Booth (2000) y León (2005).

Además, se tiene en cuenta tanto la legislación estatal como autonómica ya que, para mi sorpresa, cada Comunidad Autónoma puede abordar la Atención a la Diversidad de manera diferente. Esto lo aprendí gracias a una de las actividades que se realizaron en clase, puesto que tuvimos que estudiar el Plan de Atención a la Diversidad de cada Comunidad Autónoma.

Una vez establecidos los conceptos básicos, los siguientes temarios que abordamos en clase se correspondieron con el estudio de las diferentes actuaciones de intervención educativa inclusivas que se pueden llevar a cabo en el aula.

Asimismo, algunas de las tareas a realizar en clase consistían en la realización de una breve Unidad Didáctica que fuese inclusiva con un determinado tipo de alumnado ACNEAE. Gracias a este trabajo y a las demás tareas que fuimos haciendo en clase, adquirí las habilidades necesarias para que en el futuro pueda hacer que mis clases y actividades sean más accesibles a todo tipo de alumnado.

2.3.2. Contenidos disciplinares de Lengua castellana

Esta materia es otra de las optativas que se pueden escoger durante el segundo cuatrimestre y tiene un valor de 4 créditos. Tal y como su nombre indica, es exclusiva a la especialidad de Lengua castellana y Literatura. El profesor que la ha impartido es José Antonio Saura Rami. En cuanto a contenido, la asignatura aborda varios tipos de contenido haciendo hincapié en el temario que se ha de estudiar de cara a las oposiciones de profesorado de secundaria, por lo que esto sirve como preparación para el futuro. Los artículos a reseñar varían, pero también están relacionados directamente con el temario de las oposiciones. Por ejemplo, el artículo que tuve que reseñar con mi grupo trataba

sobre los indoeuropeos en España (Villar, 1996, pp. 465-514), que se correspondería con el tema 7 de las oposiciones.

Por otra parte, la lectura del libro *La dignidad e igualdad de las lenguas* también me sorprendió muy gratamente. Aunque parezca que puede ser una obra meramente lingüística, Moreno Cabrera (2016) consigue con este título desmitificar muchos tabús que persisten en la actualidad sobre las lenguas, tanto en España como en el mundo. Me parece esencial que en la formación para ser profesor de Lengua castellana y Literatura se atienda a la diversidad de lenguas que tiene nuestro país y que se aclaren falsos mitos que ni un filólogo ni un profesor debería creer como, por ejemplo, las cuestiones de desprecio que sufren algunas lenguas en la actualidad.

Finalmente, la asistencia a clase también se tiene en cuenta. Para tomar nota de ello el profesor no pasaba lista, sino que repartía una serie de ejercicios de cierta dificultad (he de reconocer que me resultaron difíciles y que lo agradezco) y luego los recogía individualmente. Dichos ejercicios variaban desde comentarios lingüísticos de textos, a cuestionarios de múltiple respuesta sobre cuestiones muy específicas de sintaxis. Uno de los primeros ejercicios que se realizaron fue el de un dictado de palabras con un nivel considerable de dificultad para evaluar nuestra ortografía. El hecho de que fueran palabras poco usadas o incluso desconocidas para la mayoría hizo que pusieramos en duda hasta qué punto sabemos de ortografía. Otro ejercicio consistió en la acentuación de diptongos, hiatos y triptongos en diversas formas verbales o palabras. Estas tareas me resultaron algo frustrantes ya que no esperaba que cuestiones aparentemente sencillas fueran tan complicadas. Sin embargo, me sirvió para aprender cosas que creía que estaban asentadas y para darme cuenta de los pequeños errores que sigo cometiendo para corregirlos.

2.3.3. Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante

Esta materia también se impartió en el segundo cuatrimestre y pertenece al bloque de asignaturas optativas. Ha sido impartida por la profesora Eva María Villar Secanella y tiene el valor de 4 créditos. A pesar de tener como objetivo central la enseñanza del español como una lengua extranjera, esta optativa no es exclusiva para los alumnos de la especialidad de Lengua castellana y Literatura. Sin embargo, los contenidos sobre los que se basa se podrían considerar de carácter filológico, centrándose en varios aspectos

lingüísticos tales como el bilingüismo, la diglosia, o la didáctica propia de la lengua. Los contenidos se dividen en dos bloques, siendo uno teórico y otro práctico.

Una de las tareas iniciales es la lectura de los distintos modelos de inclusión que se ofrecen en cada comunidad autónoma de España como respuesta a las necesidades de los alumnos inmigrantes. Mediante esta lectura, se ofrece una panorámica de cómo cada comunidad autónoma sigue un protocolo diferente de acogida. Esto sirvió como tema de debate entre los alumnos, puesto que, al no existir un modelo único, las diferencias entre algunos son más que notables; por ejemplo, el modelo de Cantabria contempla la atención a las familias de los alumnos inmigrantes, cosa que ninguna otra comunidad autónoma hace. Dicha información viene recogida en un dossier de FETE Enseñanza, 2008³.

Posteriormente, se tratan cuestiones tan filológicas como son la adquisición de una segunda lengua y los problemas y dificultades que esto conlleva. Este tema me resultó muy interesante, ya que me sirvió para refrescar temas que tuve que aprender durante mi carrera en la materia de “Gramática del español para extranjeros”. Por ejemplo, uno de los materiales que hay que trabajar en clase es el capítulo 3 del *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura* de Rosa Ana Martín Vegas (2009). Este capítulo aborda la variedad sociolingüística que tiene el español, tanto peninsular como en Latinoamérica y es de un gran interés filológico.

Tras la introducción teórica, las clases se vuelven más prácticas. Se realizó una visita al C.A.R.E.I.⁴ en la que los alumnos recibimos una charla sobre el funcionamiento del centro y, asimismo, nos pusimos a trabajar en una de las tareas que nos mandó la profesora. Esta tarea consistió en analizar una serie de manuales de español para extranjeros para, posteriormente, responder a un cuestionario realizado por la propia profesora. Las preguntas eran del siguiente tipo: *¿El lenguaje es una muestra auténtica del español? ¿Qué tipo de lenguaje se utiliza, coloquial o formal?* Esta tarea me resultó muy interesante y útil ya que, salvo en la carrera, no había vuelto a estar en contacto con manuales de español para extranjeros y, gracias a este ejercicio, pude ver cómo mi visión sobre los mismos había cambiado. Si en mi formación filológica me centré en los aspectos más lingüísticos de los manuales, ahora en este máster también me fijo en la didáctica de cada uno de ellos.

³ La atención al alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma vehicular en las distintas comunidades autónomas, de FETE Enseñanza, UGT, 2008. Recuperado el 11 de septiembre de 2019 de <https://ec.europa.eu/migrant-integration/?action=media.download&uuid=2A5A0F22-066F-5CBB-280E4167A7B01DEF>

⁴ Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural.

Mi primera impresión con esta materia es que podría ser una optativa específica para la especialidad de Lengua castellana y Literatura, dado el contenido de la misma y su abundancia de términos lingüísticos. No obstante, la realidad que encontré en el aula fue distinta. De los 54 alumnos matriculados en la materia, solo 5 pertenecíamos a la especialidad de Lengua y Literatura, además de 2 alumnos de la especialidad de Latín y Griego. Esto me llevó a pensar que el resto de compañeros podría tener alguna dificultad con el temario, ya que, según mi punto de vista, puede llegar a ser puramente lingüístico. Sin embargo, el método de evaluación escogido por la profesora me hizo ver que estaba equivocada. Los instrumentos de calificación consistieron en la elaboración de un portafolio resumiendo dos sesiones de clase y analizando dos textos que se hubieran trabajado en la misma y la creación y posterior exposición de una secuenciación didáctica. Dicha secuenciación consistiría en adecuar dos sesiones de clase a enseñar algún aspecto del español que tenga relación con la especialización que cada alumno del Máster tenga. Por ejemplo, un alumno de la especialidad de Matemáticas diseñó dos sesiones en las que les explicaba a los alumnos con dificultades con el idioma una serie de ejercicios matemáticos en los que se trabajaban la comunicación oral y escrita, mediante la interpretación de enunciados y elaboración de los mismos.

En conclusión, esta optativa me ha resultado muy útil e interesante porque me ha enseñado que, por el mero hecho de estar especializada en filología, no significa que mi manera de ver la enseñanza del español sea la mejor. Al ver cómo mis compañeros adaptaban sus especialidades (distintas a la mía) para conseguir el mismo fin (enseñar un aspecto del español en concreto) de diferentes maneras he podido darme cuenta de que tener un buen bagaje de habilidades para diseñar actividades; y, sobre todo, ganas de enseñar, son cualidades mucho más importantes que cualquier especialidad. No obstante, también me ha resultado gratificante la parte más teórica (y filológica) de la materia, ya que; me resultaba muy cómodo abordar esos temas que ya conocía de antemano y profundizar en ellos, aunque esta vez haya sido desde la didáctica.

3. Resumen de las experiencias en los períodos de prácticas

3.1. Prácticum I

El primer periodo del Prácticum consiste en una toma de contacto con la realidad de un centro de Educación Secundaria Obligatoria. Es por ello que las actividades que se

llevan a cabo durante este primer Prácticum se centran en el estudio de los documentos que debe poseer un Instituto de Educación Secundaria y el funcionamiento del mismo. Más allá de labor docente realizada en las aulas, un instituto debe ser capaz de responder a la realidad en la que se ubique. Una de las peculiaridades del centro en el que realicé las prácticas es el elevado porcentaje (sobre un 80%) de inmigración de sus alumnos. Teniendo en cuenta la multiculturalidad que poseen los estudiantes, el I.E.S. El Portillo ha sido capaz de reinventarse para poder atender correctamente a todo el alumnado. Durante este primer Prácticum pude ver cómo se organizan los programas de tutorías individualizadas, las tutorías de acogida a nuevos alumnos o el programa del aula de español para inmigrantes. Todo ello se debe visualizar y recopilar en una serie de documentos que el centro puso a disposición de los alumnos que estábamos de prácticas con el fin de poder estudiarlos para entender mejor cómo se programaba todo y cómo se llevaba a cabo. A pesar de que durante este periodo la asistencia a las clases con el tutor no es una prioridad, mi tutor me dejó desde el primer momento asistir a todas las que quisiera por lo que pude conocer mejor a los alumnos a los que impartiría mi Unidad Didáctica y Proyecto de Innovación.

Además de analizar documentos, durante este *Prácticum* también tuve que asistir a varias reuniones en las que los docentes de distintas especialidades (y con distintos cargos) explicaron el funcionamiento de los planes del centro. Por ejemplo, la profesora de *Biología* nos explicó las medidas de ahorro energético que se llevaban a cabo tanto por parte de profesores como de alumnos, el secretario nos detalló a qué se destina el presupuesto del centro y el jefe de estudios nos aclaró el protocolo a seguir si se da una situación de acoso escolar. Estas reuniones me sirvieron para descubrir que un centro de enseñanza secundaria no se limita a ser un lugar en el que los profesores dan clase y los alumnos estudian, sino que hay mucho más.

A pesar de que durante este *Prácticum* mi papel siguiese siendo el de alumna, todo lo que aprendí fue muy gratificante, ya que pude ver cómo se organizan todos los planes y actividades que un centro tiene tanto dentro como fuera de las aulas.

3.2. *Prácticum II y III*

El siguiente periodo de prácticas se llevó a cabo en dos bloques separados, aunque van consecutivos en el tiempo. La principal diferencia es que durante el Prácticum II se lleva a la clase la Unidad Didáctica y en el Prácticum III se realiza el Proyecto de

Innovación. No obstante, ya que ambos proyectos solo se imparten en un grupo de alumnos, al resto de clases se ha de asistir como oyente. Este periodo de prácticas es el más emocionante y el más gratificante de todos ya que conlleva pasar al otro lado del pupitre para dar clases como un docente. Además de dar clase, también pude asistir a reuniones de departamento, reuniones de tutores de curso y guardias como si fuera una profesora más del centro. A pesar de que durante los primeros días los nervios se apoderaron de mí cuando tuve que ponerme frente de mis alumnos, la presencia de mi tutor en clase me daba la seguridad que necesitaba. Tras cada sesión que impartí, mi tutor fue comentándome los aspectos negativos, así como los positivos. Este ejercicio me sirvió para darme cuenta de que dar clase implica mucho más esfuerzo que saberse bien la lección.

Durante este periodo de prácticas pude comprobar que la realidad del aula es distinta en cada momento, ya que un mismo curso puede comportarse de manera muy diferente dependiendo del día de la semana o incluso de la hora. Estos factores no me los había planteado cuando realicé la Unidad Didáctica que puse en práctica y sin duda, afectaron en más de una ocasión en la ejecución de la misma. Sin embargo, estos pequeños contratiempos son los que precisamente ayudan más en la formación de un docente, ya que, hasta que no ocurren no se suelen tener en cuenta. Otra de las grandes lecciones que me llevé de este periodo de prácticas es la de tener siempre un plan B preparado. En alguna de las clases en las que asistí como oyente, los alumnos estaban totalmente distraídos y era imposible hacer que se centrasen en los ejercicios que mi tutor había planeado para ese día, por lo que se tuvo que optar por un plan B para captar su atención. Además de la propia labor docente de enseñar *Lengua castellana y Literatura* también tuve que participar en tutorías grupales con los alumnos en los que los temas que tuvimos que trabajar estaban más ligados al desarrollo psicológico y emocional de los alumnos.

Los periodos de prácticas son uno de los elementos más importantes de este Máster ya que te permiten ver de primera mano cómo es ser profesor en una clase de verdad y cómo eres capaz tú mismo de implantar todo lo aprendido durante el curso en tus clases.

4. Justificación de la selección y desarrollo de los dos proyectos elegidos

4.1. Unidad Didáctica: ¡Aquí hay tomate! ¡Vamos a escribir un periódico!

4.1.1. Justificación y breve descripción

Mi Unidad Didáctica consistió en explicar en un curso de 4º de la E.S.O. la teoría de los géneros periodísticos y ponerla en práctica realizando un periódico. Decidí que mi Unidad Didáctica estaría enfocada en un curso de 4º de la E.S.O. después del Prácticum I, ya que mi tutor solo impartía clases a tres cursos diferentes y me pareció que 4ºA sería el más participativo de todos. Gracias a que mantuve contacto frecuente con mi tutor para poder elaborar la Unidad Didáctica correspondiente a mi Prácticum II, este me comentó que podría realizar un proyecto conjunto con el Departamento de Historia. La característica más importante de mi Unidad Didáctica, en mi opinión, fue que los estudiantes no solo tuvieron que esforzarse en redactar y adaptar la teoría explicada en clase, sino que también tuvieron que plasmar lo que iban aprendiendo en las clases de Historia, ya que esto les servía como materia de trabajo.

En resumen, la Unidad Didáctica consiste en combinar la teoría presente en los géneros periodísticos con la redacción de estos mismos utilizando como temas los que se iban impartiendo paralelamente en las clases de Historia. Además, con estas producciones escritas, se conseguía completar un periódico histórico de principios del siglo XX. Dicho periódico no era aleatorio, sino que los alumnos debían ajustarse a la ideología de aquel que les tocase, ya que se sorteó uno por cada grupo. Por ejemplo, un grupo de estudiantes debían realizar una entrevista a un personaje histórico relevante, por lo que eligieron a Hitler ya que su periódico era el *Berliner zeitung*.

4.1.2. Objetivos

Mi Unidad Didáctica “¡Aquí hay tomate! ¡Vamos a escribir un periódico!” se enmarcó en la legislación vigente regulada por la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, recogida en el “Boletín Oficial de Aragón”, número 105, de 2 de junio de 2016, *por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Siguiendo esta normativa, los Objetivos generales para la materia de Lengua y literatura en 4º de la ESO son los siguientes:

Obj.LE.1. Comprender textos orales y escritos del ámbito familiar, social, académico y de los medios de comunicación, graduando la complejidad y extensión de los mismos a lo largo de la etapa de Educación Secundaria.

Obj.LE.2. Expresarse oralmente y por escrito con claridad, coherencia y corrección, enlazando adecuadamente las ideas entre sí desde el punto de vista gramatical y léxico-semántico.

Obj.LE.3. Analizar la estructura de la palabra y conocer los diferentes mecanismos de formación y composición de palabras.

Obj.LE.4. Ampliar el léxico formal, cultural y científico de los alumnos con actividades prácticas que planteen diferentes situaciones comunicativas en las que se pueda utilizar.

Obj.LE.5. Distinguir y analizar las distintas categorías gramaticales.

Obj.LE.6. Reconocer la función de la palabra o grupos de palabras en la oración, señalando las relaciones sintácticas y semánticas establecidas entre ellas.

Obj.LE.7. Redactar distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación, teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia y la cohesión de las ideas y la estructura.

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

Obj.LE.9. Sintetizar el contenido de textos, teniendo en cuenta la adecuación, coherencia y cohesión en la redacción, y representar la jerarquía de las ideas mediante esquemas o mapas conceptuales.

Obj.LE.10. Aplicar correctamente las reglas ortográficas y gramaticales en todos los escritos.

Obj.LE.11. Cultivar la caligrafía y la presentación en todos los escritos.

Obj.LE.12. Conocer, valorar y respetar las variedades lingüísticas de España, con especial atención a la situación lingüística de Aragón

Obj.LE.13. Fomentar el gusto por la lectura de obras literarias juveniles y de la literatura española y universal, con especial atención a la escrita por autores aragoneses.

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

Obj.LE.15. Emplear las Nuevas Tecnologías en la elaboración de trabajos y en la consulta de archivos, repositorios y diccionarios digitales.

Se resaltan en negrita los Objetivos generales que se trabajaron en mi Unidad Didáctica.

Como objetivos específicos se determinaron los siguientes:

- Redactar diversos tipos de texto pertenecientes al género periodístico como noticias, crónicas, columnas o artículos de opinión.
- Leer y analizar de forma crítica fragmentos trabajados en clase.
- Investigar y contrastar datos sobre personajes relevantes para la realización de los trabajos de clase.
- Identificar las diferentes partes que forman parte de un periódico, sabiendo diferenciarlas de acuerdo a sus características.
- Participar activamente en clase tanto de manera individual como en grupo a la hora de realizar las tareas correspondientes.

4.1.3. Competencias básicas

En cuanto a las Competencias básicas, mi Unidad Didáctica trabajó en concreto las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística

Esta competencia se trabaja directamente mediante la teoría relevante a los géneros periodísticos, ya que los alumnos deben saber reconocer las distintas partes que configuran un periódico.

- Competencia digital

De cara a buscar información y contrastarla para poder elaborar las producciones escritas del periódico, los estudiantes tienen que desarrollan una competencia digital que les permite utilizar diversas fuentes de información online con el fin de ampliar su conocimiento.

- Competencia de aprender a aprender

Ya que la teoría que se les imparte implica su puesta en práctica directa, los alumnos desarrollan también la competencia de aprender a aprender, puesto que antes de ponerse a redactar columnas y entrevistas, deben aprender cómo hacerlo correctamente.

- Competencia de conciencia y expresiones culturales

Uno de los aspectos más importantes de la Unidad Didáctica es que cada periódico corresponde a diversos países e ideologías. Esto hace que los alumnos tengan que ser conscientes de que tienen que respetar la ideología y nacionalidad del periódico en el que trabajan desarrollando su propia empatía por las culturas ajenas a las suyas.

4.1.4. Contenidos

Siguiendo, asimismo, la normativa vigente del currículum autonómico de Aragón regulada por la *Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*, los contenidos sobre los que se basó mi Unidad Didáctica pertenecen al Bloque 2: Comunicación escrita: leer y escribir del curso 4º de ESO. Dichos contenidos, de los cuales se resaltan en negrita los contenidos mínimos, se detallan a continuación:

Leer

- Conocimiento y uso progresivo de técnicas y estrategias de comprensión escrita.**
- Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos en relación con el ámbito personal, académico, social y ámbito laboral.**
- Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos y textos dialogados.**
- Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura.**
- Utilización progresivamente autónoma de los diccionarios, de las bibliotecas y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como fuente de obtención de información.**

Escribir

- Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión.**

- **Escritura de textos propios del ámbito personal, académico, social y laboral.**
- **Escritura de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y textos dialogados.**
- Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios, y como instrumento de enriquecimiento personal y profesional.

4.1.5. Principios metodológicos

Ya que el eje principal de mi Unidad Didáctica fue la adquisición del conocimiento mediante un enfoque comunicativo, la metodología principal a la hora de impartir las clases fue activa y en cooperativo. Por otra parte, la teoría fue impartida mediante lecciones magistrales participativas (de aquí en adelante, LMP) en las que los alumnos podían comentar sus dudas activamente.

No obstante, la finalidad de mi Unidad Didáctica fue que los alumnos realizasen, como proyecto final, un periódico en el que se mostraría una serie de artículos, noticias, crónicas, entrevistas, etc., que habrán redactado ellos mismos de acuerdo a la ideología que se les plantee. Por lo que el aprendizaje basado en tareas también cobró importancia.

Los contenidos que se impartieron en mi Unidad Didáctica pertenecen a un ámbito comunicativo de la Lengua como es el género periodístico. Siguiendo el currículo autonómico, la educación debe permitir que los alumnos formen una opinión crítica sobre el mundo que les rodea, basándose en sus propias experiencias y valores. En la sociedad en la que vivimos, dominada por el uso de las redes sociales y las *fake news*⁵, el hecho de que se pueda realizar un debate abierto en el aula donde los alumnos aprendan las bases que forman parte del género periodístico, permite crear en los estudiantes una opinión basada en más de un punto de vista, siempre respetando valores tan importantes como la objetividad y el respeto.

⁵ Se puede ampliar información en: <https://www.theguardian.com/media/2016/dec/02/fake-news-facebook-us-election-around-the-world>

4.1.6. Temporalización, sesiones y actividades

En el siguiente cuadro se puede ver un resumen de las sesiones planificadas, los contenidos de las mismas y la duración de estos:

SESIONES	CONTENIDOS	TIEMPO
Sesión 1	Introducción: Creación del periódico.	10 minutos
	Explicación de la teoría de una noticia y crónica.	30 minutos
	Redacción de una noticia.	10 minutos
Sesión 2	Repaso de noticia y crónica.	10 minutos
	Explicación de la teoría de una entrevista.	30 minutos
	Visualizado de entrevistas: digital y en prensa.	10 minutos
Sesión 3	Repaso de entrevista.	10 minutos
	Redacción de una entrevista a un personaje relevante.	40 minutos
Sesión 4	Explicación de la teoría de columna y crítica especializada.	40 minutos
	Visualización de columnas y críticas especializadas: digitales y en prensa.	10 minutos
Sesión 5	Repaso de columna y crítica especializada.	10 minutos
	Visualización de «Un perro andaluz».	20 minutos
	Debate sobre el mismo.	10 minutos
	Redacción de una columna y una crítica especializada.	10 minutos
Sesión 6	Repaso a todo lo anterior.	10 minutos
	Explicación de la teoría de Editorial y artículo de opinión.	20 minutos

	Visualizado de editoriales y artículos de opinión: digitales y en prensa.	10 minutos
	Redacción de editorial y artículo de opinión.	10 minutos
Sesión 7	Realización de un reportaje sobre la presentación del nº10 de la revista Noreste.	40 minutos
	Café literario.	10 minutos
Sesión 8	Corrección y supervisión de producciones escritas.	40 minutos
	Evaluación docente y de la Unidad Didáctica.	10 minutos

4.1.6.1. Sesión 1

En la primera sesión, les expliqué a los alumnos el proyecto que se va a llevar a cabo durante la ejecución de la Unidad Didáctica. El proyecto consistió en la recreación de un periódico por parte de los alumnos. Dicho periódico no fue uno aleatorio, sino que se repartieron 6 periódicos, uno por cada grupo de estudiantes. Estos periódicos fueron: *La Voz*, *L'humanité*, *The Times*, *Berliner Zeitung*, *El Debate* y *Sol*. Todos ellos comparten espacio temporal, puesto que pertenecen a inicios del siglo XX. Cada uno de ellos tiene una ideología diferente que los alumnos debían respetar. La asignación de periódicos por grupo se realizó por sorteo. Asimismo, se les incentivó a los alumnos para la realización de dicho periódico diciéndoles que, si los resultados son óptimos, no se realizaría examen.

Tras la asignación de grupos y periódicos llevé a cabo una LMP en la que se expliqué los conceptos de noticia y crónica, haciendo hincapié en las diferencias que existen entre ambas y preguntando constantemente a los alumnos con el fin de realizar una observación activa para determinar si los conocimientos se asimilaban correctamente. Repartí apuntes realizados por mí en los que se detallan las características de una noticia y una crónica. Estos apuntes sirven para tener una guía y sirven de complemento a la LMP.

Por último, en cooperativo, los alumnos redactaron una noticia a partir de un hecho que hubiera sucedido recientemente de manera local. Se les reforzó positivamente conforme fueron realizando producciones escritas. La redacción de esta noticia se llevó a cabo en la Ficha 4 del Cuaderno de notas que se les repartió a los alumnos. Dicho

cuaderno de notas serviría para recoger todas sus producciones escritas y fue un instrumento de evaluación.

4.1.6.2. Sesión 2

En la segunda sesión se dedicaron los primeros minutos al repaso de los conceptos explicados previamente sobre noticia y crónica. Tras un repaso colectivo en el que se leyeron en voz alta los apuntes y se debatieron las posibles dudas que pudieron surgir, se realizó una LMP en la que se explicaron las partes de una entrevista y sus características. Los alumnos visualizaron varias entrevistas, tanto en formato digital como en prensa. Mediante esta visualización, los alumnos deberían ser capaces de identificar las partes de una entrevista y qué elementos son importantes a la hora de redactar una. En los últimos minutos, se visualizaron dos entrevistas realizadas en un medio audiovisual (vídeo). Estas entrevistas tienen como característica que tienen como protagonista a la misma persona: Salvador Dalí. Solo que una es una entrevista real y la otra es una parodia idéntica a la real. Con esto se trata de que los alumnos fueran capaces de identificar la adecuación entre una entrevista real y una «falsa».

4.1.6.3. Sesión 3

En esta sesión, se repasó en gran grupo los conceptos previamente trabajados sobre las partes de una entrevista y cómo redactar una. A continuación, los estudiantes se dispusieron según sus grupos de trabajo cooperativo, y redactaron en grupo una entrevista que debían recoger en su Cuaderno de notas. Esta entrevista tenía que ser relevante para el periódico en el que tenían que trabajar, por lo que los personajes a entrevistar debían tener cierta relevancia histórica. Se valoró no solo la forma de redacción y su adecuación (tanto lingüística como ideológica), sino también el trabajo de investigación sobre el personaje a entrevistar para que la entrevista resulte verídica. Realicé una observación directa a cada grupo de trabajo, supervisando y aclarando las dudas que fueron surgiendo.

4.1.6.4. Sesión 4

En esta sesión partí de una LMP activa en la que expliqué los conceptos de columna y crítica especializada. Para ello, se realizó una lectura de los apuntes en voz alta por parte

de los alumnos y se comentaron dudas al respecto. A continuación, se visualizaron diferentes columnas y críticas especializadas, tanto en medios digitales como en prensa.

4.1.6.5. Sesión 5

La sesión comenzó con una breve introducción sobre la película de Luis Buñuel «Un perro andaluz», situándola tanto geográfica como temporalmente. Se analizaron de forma grupal aspectos como la corriente a la que pertenece y lo que supuso tanto en el momento de su estreno, como a posteriori. Luego, se procedió a la proyección de la película y se realizó un pequeño debate en el que se recogieron las opiniones personales de los alumnos. Se les preguntó si les había gustado, cuál creían que era el tema principal y qué les sugerían determinadas escenas. Una vez terminado el debate, los alumnos se dispusieron en grupos de cooperativo y realizaron una crítica especializada sobre la película como si hubieran atendido su estreno. Para dicha crítica especializada deberían tener en cuenta la ideología del periódico para el que trabajaban y los conceptos previamente trabajados en clase en la sesión anterior. Fui supervisando grupo a grupo las producciones escritas que deberían ser recogidas en el Cuaderno de notas.

4.1.6.6. Sesión 6

Esta sesión serviría para afianzar todo lo aprendido anteriormente, para ello se dedicaron los primeros minutos a repasar todos los conceptos explicados previamente. Posteriormente, se explicaron los últimos conceptos teóricos sobre qué es una editorial en un periódico y un artículo de opinión. Se realizó un visualizado de editoriales y artículos de opinión tanto en prensa como digitales. Tras ello, los alumnos se dispusieron en grupo de cooperativo y realizaron, a razón de dos alumnos por cada tarea, una editorial y un artículo de opinión, por lo que cada grupo (de cuatro alumnos) tendría dos editoriales y dos artículos de opinión. El tema para la realización de los mismos sería la visualización de una exposición de cuadros vanguardistas que realizaron en una de las sesiones impartidas por la profesora de historia. Fui supervisando las producciones escritas individuales y corrigiendo lo que estimé necesario. Dichas producciones debían ser recogidas en el Cuaderno de notas.

4.1.6.7. Sesión 7

La séptima sesión se desarrolló como si fuera un café literario. El motivo de este café era el de la presentación del número 10 de la revista Noreste. Dicho número tiene especial relevancia ya que fue dedicado íntegramente a producciones escritas realizadas por mujeres únicamente. Esta presentación se llevó a cabo en Zaragoza en la primavera de 1935. Esto serviría como tema de debate entre los alumnos. Para ello, se les repartió una breve guía con diversas cuestiones e información tanto sobre la revista Noreste, como de lo que supuso dicho número. Los alumnos debían realizar en grupo un reportaje sobre la presentación de dicha revista. Para que les resultase más ameno, se repartieron pastas y café a los alumnos para recrear el ambiente de un café literario.

4.1.6.8. Sesión 8

La última sesión se dedicó a la corrección y supervisión de todas las producciones escritas realizadas por los alumnos durante el transcurso de la Unidad Didáctica. Se les dejó a los alumnos los primeros minutos para que terminasen de redactar todo lo que fueron empezando durante las sesiones anteriores. Para finalizar la sesión, se les pidió a los alumnos que evaluasen tanto los contenidos que han aprendido durante las sesiones como la labor docente impartida.

5. Procedimientos de evaluación

5.1. Criterios de evaluación relacionados con los estándares o indicadores de aprendizaje.

La materia de Lengua castellana y Literatura en 4º de ESO se considera finalista, por lo que, a efectos de concreción de los criterios de evaluación se tomaron en cuenta los estándares de aprendizaje evaluables, tal y como figuran en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. Estos estándares sirven como guía para graduar si los alumnos han alcanzado resultados óptimos en su aprendizaje, así como para evaluar su rendimiento académico. A continuación, se detalla una tabla en la que se recogen los criterios de evaluación aplicados en mi Unidad Didáctica, así como los estándares de aprendizaje ligados a ellos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS CLAVE	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
		Est.LE.2.1.1. Comprende textos de diversa índole poniendo en práctica diferentes estrategias de lectura y autoevaluación de su propia comprensión en función del objetivo y el tipo de texto, actualizando conocimientos previos, trabajando los errores de comprensión y construyendo el significado global del texto.
Crit.LE.2.1. Aplicar diferentes estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos.	CCL-CAA	Est.LE.2.1.2. Localiza, relaciona y secuencia las informaciones explícitas de los textos.
		Est.LE.2.1.3. Infiere la información relevante de los textos, identificando la idea principal y las ideas secundarias y estableciendo relaciones entre ellas.
		Est.LE.2.1.4. Construye el significado global de un texto o de frases del texto demostrando una comprensión plena y detallada del mismo.
		Est.LE.2.1.5. Hace conexiones entre un texto y su contexto, integrándolo y evaluándolo críticamente y realizando hipótesis sobre el mismo.
		Est.LE.2.1.6. Comprende el significado de palabras propias del

		nivel culto de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico y reconociendo la importancia de enriquecer su vocabulario para expresarse con exactitud y precisión.
Crit.LE.2.3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás.	CCL-CSC	Est.LE.2.3.1. Identifica y expresa las posturas de acuerdo y desacuerdo sobre aspectos parciales o globales de un texto.
		Est.LE.2.3.2. Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto.
		Est.LE.2.3.3 Respeta las opiniones de los demás.
Crit.LE.2.4. Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo.	CD-CAA-CIEE	Est.LE.2.4.1. Utiliza, de forma autónoma, diversas fuentes de información, integrando los conocimientos adquiridos en sus discursos orales o escritos.
Crit.LE.2.5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos	CCL-CAA	Est.LE.2.5.2. Redacta borradores de escritura.
		Est.LE.2.5.3. Escribe textos en diferentes soportes usando el registro adecuado, organizando las

<p>adecuados, coherentes y cohesionados.</p>		<p>ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas ortográficas y gramaticales.</p> <p>Est.LE.2.5.4. Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas, estructura...) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación).</p> <p>Est.LE.2.5.5. Evalúa, utilizando guías, su propia producción escrita, así como la producción escrita de sus compañeros.</p> <p>Est.LE.2.5.6. Reescribe textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora que se deducen de la evaluación de la producción escrita.</p> <p>Est.LE.2.6.1. Redacta con claridad y corrección textos propios del ámbito personal, académico, social y laboral.</p>
<p>Crit.LE.2.6. Escribir textos en relación con el ámbito de uso.</p>	<p>CCL-CAA</p>	<p>Est.LE.2.6.2. Redacta con claridad y corrección textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos adecuándose a los rasgos propios de la tipología seleccionada.</p> <p>Est.LE.2.6.3. Utiliza diferentes y variados organizadores textuales en sus escritos.</p>

		Est.LE.2.6.4. Resume el contenido de todo tipo de textos, recogiendo las ideas principales con coherencia y cohesión expresándolas con un estilo propio, evitando reproducir literalmente las palabras del texto.
--	--	---

5.2. Criterios de calificación

Las producciones escritas tuvieron mayor peso en el porcentaje ya que fueron las que permitieron ver el desarrollo de las competencias lingüísticas de los alumnos de manera directa, además de mostrar si se han adquirido correctamente los contenidos. Seguidamente, la participación activa en clase intervino también en el cómputo total de la calificación, puesto que se valoró que los alumnos desarrollasen correctamente la expresión oral y fueran capaces de trabajar en equipo desarrollando una interdependencia positiva. En la siguiente tabla se detallan los porcentajes atribuidos a los criterios de calificación:

Criterios de calificación	Porcentaje
La suma de los estándares atribuidos a las producciones escritas.	60%
La suma de los estándares atribuidos a la participación activa tanto en grupo como en manera individual.	40%

5.3. Instrumentos de evaluación

Como instrumentos de evaluación se utilizaron el análisis de las producciones escritas mediante rúbricas de seguimiento para determinar su grado de adecuación con los estándares de evaluación. La observación directa sistemática, tanto grupal como individual fue otro instrumento de evaluación que realicé en el transcurso de las clases, especialmente, cuando opté por una metodología cooperativa.

5.4. Atención a la diversidad

Tal y como se detalla en la normativa autonómica vigente en el *Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón*, se realizarán los principios generales de actuación necesarios para contribuir a que el desarrollo de la Unidad Didáctica atienda a la diversidad del alumnado haciendo que el aprendizaje sea lo más inclusivo e individualizado posible, atendiendo a las necesidades de cada alumno. Para ello, realicé una observación directa de cada alumno y tomé medidas de apoyo siempre que lo vi necesario. Dichas medidas fueron generales y obedecieron a las necesidades que cada alumno presentó.

Siendo uno de los pilares principales de mi Unidad Didáctica el aprendizaje en cooperativo y el enfoque comunicativo, se abogó siempre por una educación inclusiva en la que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades y la misma atención por parte de la profesora.

5.5. Materiales y recursos didácticos

Los materiales que utilicé fueron apuntes de elaboración propia en los que se detalla la teoría trabajada previamente en clase, un cuaderno de notas en el que los alumnos tenían que recoger todas sus producciones escritas, presentaciones en powerpoint (para la realización del café literario), así como la visualización de artículos, noticias, entrevistas (tanto en prensa, como digitales y audiovisuales). Asimismo, utilicé como apoyo la obra de Sanz Barajas (2003) para realizar mis apuntes. También se proyectó en clase la película «Un perro andaluz» de Luis Buñuel.

Se les repartió a los alumnos, en el café literario, una fotocopia a tamaño real directa del original del número 10 de la revista Noreste, así como una planilla del periódico en el que tenían que trabajar donde pegarían sus producciones escritas. Todo el material era recogido en una carpeta que guardaba yo al final de la clase.

5.6. Evaluación de la Unidad Didáctica y de la actividad docente

De cara a la evaluación de la actividad docente, se les repartió a los alumnos un sencillo cuestionario en el que evaluaron diferentes aspectos del ejercicio docente, como,

por ejemplo, el nivel de claridad de lo comentado en clase, la predisposición del profesor para resolver dudas, o su grado de satisfacción con la asignatura. Este tipo de evaluaciones son muy necesarias para que el profesor realice una autocrítica de su trabajo y tenga en cuenta los puntos en los que debe mejorar, así como lo que realiza correctamente.

Asimismo, se les repartió conjuntamente a los alumnos una diana de evaluación en la que podían evaluar las actividades y contenidos desarrollados durante la Unidad Didáctica. En dicha diana de evaluación, se podían evaluar tanto contenidos como nivel de dificultad de los mismos o tiempo dedicados a ellos.

5.7. Reflexión crítica sobre la puesta en práctica de la Unidad Didáctica

Poner en práctica una Unidad Didáctica que has creado desde cero por primera vez como docente implica muchos retos y conlleva asumir que los errores sirven para aprender y mejorar. A la hora de crear una Unidad Didáctica, por mucho que intenté que mis expectativas fueran realistas, no pude, como es lógico, prever la realidad del aula en todos sus contextos, por lo que muchos factores externos a mí afectaron a la realización de mis sesiones. Antes de cada sesión yo tenía estudiado lo que quería impartir y cómo lo quería hacer, pero una vez traspasado el umbral de la puerta del aula, no siempre logré los objetivos que me marcaba en mi Unidad Didáctica. Esto derivó en que necesité alguna sesión más de lo que había previsto para poder realizar todas las actividades que tenía planeadas. Además, durante los primeros días, cualquier imprevisto en el aula me suponía un reto a superar con el fin de llevar a cabo la sesión con normalidad. Por ejemplo, algo que me ha enseñado el hecho de haber puesto en práctica mi Unidad Didáctica es a tener siempre un plan de emergencia en el caso en el que ocurra algún imprevisto o simplemente, los alumnos no muestren las reacciones que yo esperaba. Imprevistos como el mal funcionamiento de los ordenadores derivaron a que mis lecciones no se basaran en la visualización de contenido por internet, sino que también se pudieran apoyar en otros recursos que no dependieran de un ordenador (como son los apuntes que se les repartió a los alumnos). Asimismo, cuando los alumnos se encontraban especialmente distraídos (algo notable según el día de la semana o la hora) intenté hacer que las actividades en las que tenían que estar más activos fueran el foco principal de la sesión.

Por otra parte, el hecho de sentirme el centro de atención de los alumnos me enseñó a jugar más con los espacios del aula, así como a mejorar mi entonación y presencia al hablar en público. Gracias a los comentarios críticos de mi tutor pude darme cuenta de

que desplazándome más por la clase y hablando siempre de cara a los alumnos mejoraba notoriamente la atención de estos.

Sin embargo, tras acabar de impartir mi Unidad Didáctica pude observar que se pueden mejorar varios apartados para hacer que las sesiones fueran más productivas y estimulantes. Uno de los principales problemas que surgieron en cada sesión fue el hecho de tener que estar moviendo las mesas para formar grupos de varios alumnos. A pesar de que puede resultar una actividad sencilla que requiere pocos minutos, los alumnos perdían una gran cantidad de tiempo para realizar esto, ya que se entretenían en hablar los unos con los otros y a pesar de los esfuerzos de mi tutor y míos, nunca conseguimos que lo hicieran en menos de 5 minutos. Además, al final de la Unidad Didáctica no les realicé ningún pequeño control de conocimientos, ya que mi tutor y yo establecimos que la realización del periódico serviría como control, pero me habría gustado haber realizado dicho control para poder apreciar realmente el nivel de cada alumno y si los grupos estaban formados correctamente.

No obstante, a pesar de estos contratiempos y pequeños detalles a mejorar, la puesta en práctica de mi Unidad Didáctica me enseñó lo que es realmente ser una profesora de lengua castellana, con los miedos y las inseguridades que esto implica, así como la satisfacción y orgullo que da ver que los alumnos aprenden algo nuevo gracias a ti. También he aprendido que detrás de cada sesión que realizaba había mucho trabajo que no habría podido hacer sin tener los conocimientos necesarios que adquirí en el Máster. Saber cómo programar correctamente el contenido adecuado a un curso específico y logrando hacer actividades interesantes y motivantes es un reto que sin haber estudiado el Máster no habría podido lograr.

Finalmente puedo decir que esta experiencia ha sido, no solo una de las mejores que he podido tener como estudiante del Máster de profesorado y futura docente, sino también como una lección de vida. Volver a las clases en las que pasé toda mi etapa de enseñanza secundaria y Bachillerato como docente me ha hecho darme cuenta de la gran diferencia que existe hoy entre quien yo era como alumna de instituto y quien he intentado ser como profesora. Espero que algún día pueda volver otra vez al instituto, quizás al mismo, y que sea para quedarme.

6. Proyecto de Investigación e Innovación: Jugando a ser otro

6.1. Justificación de la propuesta

Cuando mi tutor de prácticas me comunicó en el primer prácticum que entre los cursos que él impartía se encontraba uno de Aula de Español, no dudé en que este sería el objeto de estudio de mi Proyecto de Investigación. El aprendizaje de nuevos idiomas es algo que siempre me ha motivado como estudiante y ahora, como futura docente, me gustaría poder pasar al otro lado del pupitre para ser yo quien imparta una lengua extranjera. Sin embargo, durante el transcurso de mis estudios de diversos idiomas (inglés, francés y ruso) he podido observar diferentes metodologías cuyos resultados diferían considerablemente. Por lo tanto, previo al desarrollo de mi segundo prácticum, tuve una reunión con mi tutor en la que le expuse mis ideas y donde intercambiamos opiniones. Tras esta reunión decidimos que mi Proyecto de Investigación se centraría en enseñar estructuras bastante complejas del español (tales como las de subjuntivo) mediante el uso de juegos de rol.

Primeramente, me resultaba esencial conocer un poco la realidad del aula, qué tipo de alumnos se encontrarían ahí, entre otras cosas. Me sorprendió gratamente que fueran 6 alumnos en total, porque trabajar con un número tan limitado me pareció que podría dar buenos resultados. Luego, discutí con mi tutor sobre cómo se impartían las clases y cuál era el objetivo de las mismas. Cabe recordar que en un Aula de Español los alumnos pueden tener desde niveles casi nulos del idioma hasta niveles en los que se pueden defender. El objetivo de estas clases es que los alumnos adquieran un nivel B1 dentro del Marco de Referencia Europeo. Tener claro el objetivo principal y el nivel al que se aspira resulta fundamental para poder plantear cualquier hipótesis.

En cuanto a la mecánica de las clases, mi tutor me comentó que se basaba en un enfoque comunicativo, por lo que la metodología tradicionalista de copiar y repetir quedaba descartada desde un primer momento. Este es otro de los puntos que marcaron el destino de mi Proyecto de Innovación, ya que tenía en mente algo en lo que los alumnos participaran activamente, sin tener que depender de realizar ejercicios en casa. No me parecía adecuado que si el objetivo final de un Aula de Español es lograr la inserción de los alumnos al grupo de su clase para que puedan seguir con sus estudios en la lengua extranjera, en vez de practicarla en clase se limiten a hacer ejercicios en la misma. No obstante, también me comentó que, de momento, al tratarse de alumnos de diversas

procedencias (cinco nacionalidades distintas: Siria, Marruecos, Argelia, Moldavia y Gambia) estos todavía no interactuaban demasiado entre sí.

Por ello, tras discutirlo con mi tutor, establecimos que mi Proyecto de Innovación tendría que estar basado en un enfoque comunicativo en el que los alumnos estuvieran practicando los nuevos conceptos de la lengua extranjera desde el primer momento para que pudieran asimilarlos con mayor rapidez, facilitando, a su vez, que se conociesen mejor y estableciesen relaciones interpersonales positivas. En cuanto al contenido, escogí algunos aspectos que resultan especialmente complejos para los estudiantes de español como lengua extranjera, tales como el uso del subjuntivo en diversos ámbitos. Para hacer que estos contenidos resultasen amenas para los alumnos, decidí utilizar uno de los recursos de la metodología comunicativa: los juegos de rol. Con ello, conseguí motivarles a participar activamente en la clase mientras practicaban expresiones nuevas.

6.2. Contextualización

En la introducción de mi Proyecto de Investigación, definí los conceptos básicos del enfoque comunicativo con el fin de poder profundizar en ellos en el transcurso del Proyecto. Ya que, el enfoque comunicativo es la herramienta principal de trabajo en el aula, resultó conveniente hacer un recorrido sobre el término para establecer en qué consiste el enfoque comunicativo y sus características. Según la definición que aporta el Centro Virtual Cervantes (2002):

El enfoque comunicativo (en inglés, Communicative Approach) se conoce también como enseñanza comunicativa de la lengua (en inglés, Communicative Language Teaching), como enfoque noción-funcional (en inglés, Notional-functional Approach) o como enfoque funcional (en inglés, Functional Approach). De su apelativo se desprende que con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.

Este enfoque es relativamente moderno, ya que se comenzó a popularizar a finales de los años 60 gracias al lingüista británico C. Candlin (1980) que lo defendía por el desarrollo de la competencia comunicativa que este implica, a diferencia del enfoque

tradicional que optaba por un desarrollo puramente lingüístico. El currículo comunicativo define el aprendizaje de una lengua como “el aprender a comunicarse una persona en tanto que miembro de un grupo sociocultural determinado” (Candlin, 1980). Es decir, si aplicamos el enfoque comunicativo al Aula de Español, les damos la oportunidad a nuestros alumnos de aprender el idioma mediante situaciones reales que pueden experimentar ellos mismos en el contexto en el que se envuelven. Por otra parte, para aplicar el enfoque comunicativo en el aula se pueden utilizar varios recursos. Uno de ellos es el del juego de rol. Para su definición, volvemos a utilizar el Diccionario de términos de ELE ofrecido por el Centro Virtual Cervantes (2002), que considera que:

El juego teatral, juego dramático o juego de rol (en inglés, role-play) es una breve representación teatral basada en una situación de la vida real —p. ej., comprar en un supermercado—, o bien en una situación ficticia —p. ej., un alumno interpreta a Salvador Dalí, otro, a Federico García Lorca y un tercero, a Luis Buñuel—.

Este tipo de actividad nos permite controlar una situación que se puede dar en la vida real, por lo que el lenguaje y las expresiones utilizadas son propias del entorno. El juego de rol estimula la creatividad de los alumnos y les hace incorporar elementos nuevos del habla real en su lenguaje mediante dinámicas en las que intervienen activamente. Asimismo, se trabaja la competencia oral (tanto hablar como escuchar) de los estudiantes, puesto que para realizar el juego correctamente deben escuchar a sus compañeros (y, por ende, respetarlos) y expresarse. Debemos tener en cuenta que el Aula de Español en la que impartí este Proyecto de Innovación consta de 6 alumnos con edades comprendidas entre los 14 y los 15 años, por lo que fomentar la disciplina entre compañeros haciendo que respeten sus turnos de habla es otro de los objetivos a conseguir.

6.3. Objetivos

El objetivo principal de mi Proyecto de Innovación fue la correcta asimilación de los usos más básicos del subjuntivo por parte de los alumnos. Asimismo, otro de los objetivos fue que los alumnos aprendieran a dar consejos utilizando varias construcciones y formas verbales, tanto de indicativo como de subjuntivo.

6.4. Líneas metodológicas

La metodología implantada se basó en el enfoque comunicativo, utilizando los juegos de rol como motor principal para el desarrollo de las actividades. Al ser una clase con un número muy limitado de alumnos, estos juegos de rol podían ser controlados perfectamente, asegurando la correcta realización de los mismos.

Las actividades que se realizan mediante el juego de rol hacen que los estudiantes realicen un ejercicio que “se desarrolla de modo exclusivo mediante la acción y el lenguaje directo de los alumnos, por lo común dialogado” (Eines y Mantovani, 1997, p. 121). Mediante estos juegos, el alumno puede desinhibirse e interpretar a otro personaje con el que puede realizar acciones que le causarían pudor si las hiciera bajo su nombre (recordemos que estamos tratando con adolescentes).

6.5. Actividades/Acciones/Actuaciones que se llevan a cabo

En el siguiente cuadro se detalla la planificación de las dos sesiones en las que llevé a cabo mi Proyecto de investigación:

Sesión 1 (total 50 minutos)	Sesión 2 (total 50 minutos)
<p>Puesta al día: 5 minutos</p> <p>Se dedicaron los primeros 5 minutos de la clase para hablar con los alumnos sobre diversos temas, ya sea repaso del día anterior, como resolución de dudas.</p>	<p>Puesta al día: 5 minutos</p> <p>Se repasaron los conceptos tratados el día anterior y se resolvieron las dudas que puedan surgir sobre los mismos.</p>
<p>Actividad 1: 25 minutos</p> <p>Reparto de fichas sobre cómo dar consejos y explicación de las diferencias: Indicativo vs. Subjuntivo.</p>	<p>Actividad 4: 25 minutos</p> <p>Juegos online destinados a repasar y afianzar el uso del indicativo y subjuntivo que realizaron tanto individuales como en grupo.</p>

<p>Actividad 2: 20 minutos</p> <p>Juego de rol: Se les asignó a los alumnos una serie de papeles con los que tenían que realizar un diálogo.</p>	<p>Evaluación del ejercicio docente: 5 minutos</p> <p>Realización de un breve cuestionario en el que se les preguntó a los alumnos cómo de adecuadas habían sido las sesiones y si estaban conformes con lo aprendido / trabajado.</p>
---	---

6.5.1. Descripción de las actividades:

6.5.1.1. Actividad I

Se le repartió a cada alumno una ficha como la que se adjunta a continuación. A partir de esta ficha, se trabajaron conceptos teóricos como el uso de indicativo y subjuntivo para dar consejos. El enfoque fue comunicativo, por lo que la teoría se impartió de forma magistral y los alumnos tuvieron que ponerla en práctica mediante la realización de ejercicios orales. Estos ejercicios fueron preguntas que la profesora les planteó y cuya respuesta requiso dar un consejo.

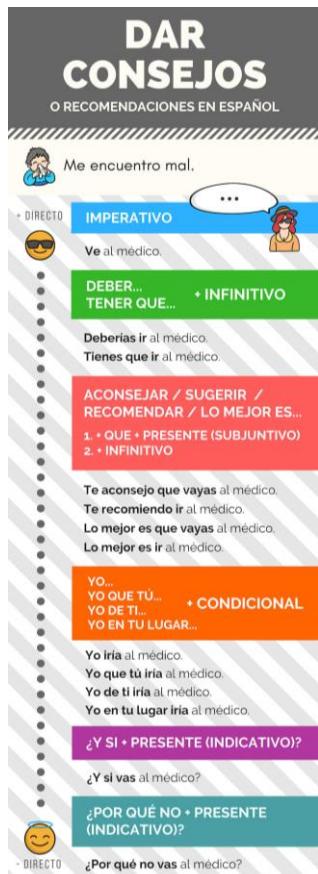


Figura 2. Ficha teórica

A partir de esta ficha, se les planteó a los alumnos diferentes situaciones ante las cuales tuvieron que responder dando consejos. Debían usar cada vez una construcción diferente.

6.5.1.2. Actividad 2

Se realizó un juego de rol en el que los alumnos tuvieron que interpretar un diálogo (guiado por la profesora). En este diálogo debieron utilizar formas tanto de indicativo como de subjuntivo. Se les repartió una serie de fichas en las que se detalló el diálogo a realizar. Por ejemplo:

Diálogo 1:

Messi: Te has roto una pierna. No sabes qué hacer.

Neymar: Eres el mejor amigo de Messi y tienes que aconsejarle qué hacer porque se ha roto la pierna.

Diálogo 2:

Juan: Has ganado un millón de euros en la lotería y quieres gastar el dinero comprando videojuegos.

Marta: Eres la madre de Juan y tienes que aconsejarle que no gaste todo el dinero.

Mediante esta actividad se fomentó la interacción entre los alumnos con el fin de que estableciesen relaciones interpersonales entre ellos. Además de ser una actividad basada en el método comunicativo, la cooperatividad resultó esencial para que fuera satisfactoria, ya que, al ser un diálogo, los dos alumnos tuvieron que cooperar activamente.

6.5.1.3. Actividad 3

En la actividad 3 también se realizó un juego de rol, pero en este caso los personajes los pudieron elegir los propios alumnos y solo tenían un contexto al que ceñirse. Los contextos fueron:

1. Ganar la Champions League de fútbol.
2. Desear algo a un amigo que cumple años.

Con esta actividad los alumnos tuvieron que desarrollar su creatividad, así como utilizar expresiones en las que se formulasen los verbos tanto en indicativo como en subjuntivo.

6.5.1.4. Actividad 4

Se realizó una serie de juegos online que se llevaron a cabo con los ordenadores del aula. Dichos juegos fueron tanto individuales como en cooperativo. El primero de estos juegos fue un breve cuestionario, tipo Kahoot, en el que cada alumno participó individualmente y cuyo objetivo era el de tener el mayor número de respuestas acertadas posible. Estas preguntas fueron de múltiple respuesta y trataron, especialmente, de verbos en subjuntivo. Además, este cuestionario fue la versión ampliada del primer test que se les realizó a los alumnos para determinar su nivel de comprensión de los verbos en subjuntivo. Adicionalmente, los alumnos pudieron realizar otro cuestionario similar en el que compitieron con el resto de la clase por parejas, en vez de individualmente. De tal manera los alumnos pudieron discutir con sus compañeros las opciones que ellos consideraban correctas, favoreciendo el trabajo en equipo y el intercambio de opiniones. Otro juego consistió en una carrera de caballos online en la que se premió tanto la rapidez de respuesta como que la respuesta sea correcta. Las preguntas volvieron a tratar sobre verbos en subjuntivo. Ejemplo de dicho juego:

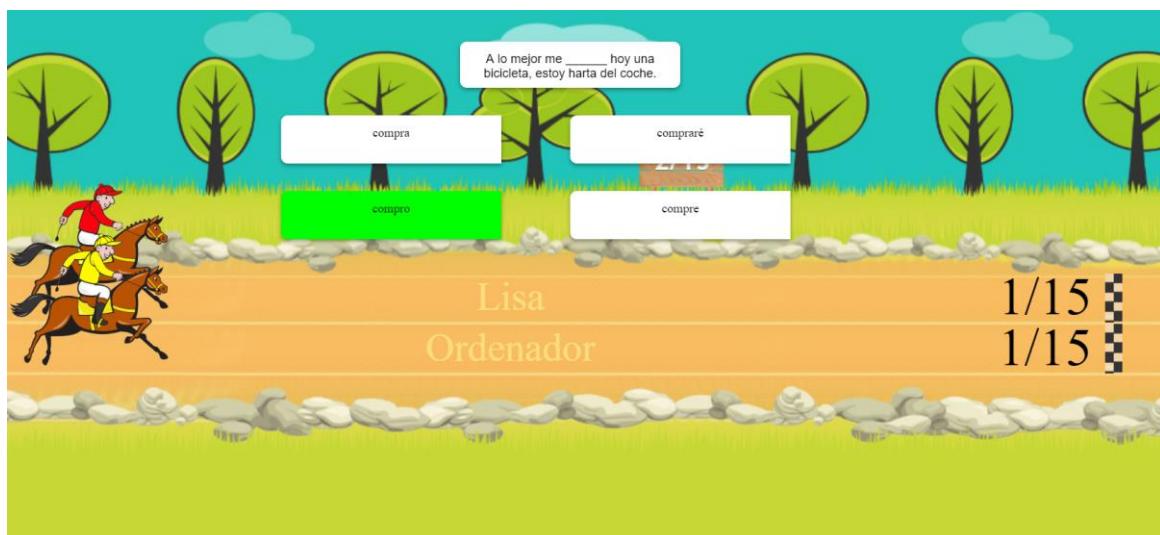


Figura 3. Cuestionario a modo de juego

6.6. Evaluación del proyecto

Para evaluar este proyecto, tuve que comparar los resultados obtenidos por los alumnos respecto al porcentaje de respuestas correctas en el cuestionario sobre verbos en subjuntivo, ya que se realizó el mismo antes de iniciar el Proyecto y se repitió con algunas preguntas más al finalizar este. Los alumnos mostraron un porcentaje muy alto de respuestas acertadas en el cuestionario final, por lo que pude determinar que el Proyecto resultó ser positivo. Asimismo, en la parte final de la segunda sesión, se destinaron unos minutos a realizar un cuestionario de satisfacción de los alumnos con las actividades realizadas. Este cuestionario recogió preguntas del tipo:

- ¿Te han parecido fáciles las actividades?
- ¿Crees que has aprendido algo nuevo?
- ¿Te parece útil lo que has aprendido?
- ¿Te parecen divertidas las actividades? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Todos los alumnos afirmaron haber aprendido cosas nuevas y que las actividades les resultaron entretenidas, especialmente las de juego de rol y los cuestionarios online.

6.7. Reflexión crítica sobre la puesta en práctica el Proyecto de Innovación e Investigación

En definitiva, resulta evidente que la aplicación de los juegos de rol en el Aula de Español sirve para motivar a los alumnos a que desarrollen de forma activa sus competencias lingüísticas. Teniendo en cuenta el auge masivo que ha tenido el enfoque comunicativo en los últimos años de cara a la enseñanza de lenguas extranjeras, la realización de actividades como los juegos de rol hace que este enfoque pueda ponerse en práctica en cualquier contexto de aula. Además, al tratarse de alumnos adolescentes que participan en el programa de Aula de Español para adquirir el nivel B1 de español con la mayor brevedad posible, utilizar una metodología que se base en el uso del habla real hace que los alumnos desarrollen sus competencias lingüísticas más rápido, facilitando que los estudiantes puedan establecer relaciones interpersonales saludables con sus compañeros.

7. Reflexión crítica sobre las relaciones existentes entre la elaboración y el desarrollo de la Unidad Didáctica y el Proyecto de Investigación e Innovación Docente.

A simple vista, mi Unidad Didáctica y mi Proyecto de Innovación tienen objetivos bastante diferenciados: en el caso de la Unidad Didáctica la temática se centró en los géneros periodísticos e iba destinada a alumnos de 4º de E.S.O., mientras que el Proyecto de Innovación fue destinado a mejorar el español de los alumnos inmigrantes de 3º de E.S.O. mediante los juegos de rol. Sin embargo, a pesar de que los objetivos parecen totalmente opuestos, existe un hilo conductor que enlaza mi Unidad Didáctica con mi Proyecto de Innovación.

La simulación de roles que llevé a cabo durante las clases del aula de español para inmigrantes también se puede observar en el proyecto que mi Unidad Didáctica tenía como finalidad: los alumnos de 4º de E.S.O. tenían que *convertirse* en periodistas, jugar a ser otros, incluso si esto conllevaba aceptar ideologías que eran completamente opuestas a las suyas. Mediante los juegos de rol, los alumnos pueden distanciarse de sí mismos y observar desde primera persona otros puntos de vista. Cuando una de las alumnas de 4º tuvo que escribir una entrevista idealizando la figura de ciertos personajes de ideología contraria a la suya, me preguntaba, casi asqueada, por qué tenía que hacer eso si ella no pensaba de esa manera. Ponerse en la piel de otra persona, aunque sus ideas sean opuestas a las nuestras, hace que trabajemos factores psicológicos como la empatía, algo que no suele ser tomado en cuenta en las aulas y cuya importancia para el desarrollo de una persona madura en una sociedad es vital.

Otro factor que comparten tanto mi Unidad Didáctica como mi Proyecto de Innovación es la metodología activa basada en el trabajo cooperativo. A pesar de ser grupos con intereses y particularidades distintas, uno de mis objetivos era que en ambos casos los alumnos pudieran establecer relaciones interpersonales entre ellos mismos. En el caso de 4ºA, los alumnos ya se conocían previamente y se podían observar diferentes grupos sociales, algo que tuve en cuenta a la hora de realizar los grupos de trabajo en cooperativo para favorecer las relaciones ya existentes y dar lugar a crear otras nuevas. Por otra parte, en el caso de los alumnos del aula de español, solo se conocían un par de ellos y todos tenían realidades y culturas distintas, por lo que hacer que cooperasen para conocerse mejor, ayudó a que rompieran las barreras culturales que tenían para llegar a conseguir un bien común: hablar mejor español.

A la hora de realizar mi Proyecto de Innovación, escogí el Aula de español a sabiendas de que el grupo era totalmente diferente al de mi Unidad Didáctica porque pensé que sería una oportunidad de trabajar con alumnos cuyas realidades eran desconocidas para mí y cuyo entorno no tenía nada que ver ni con el mío ni con el de los alumnos de 4º de E.S.O. Tal y como he ido mencionando a lo largo del trabajo, una de mis metas como docente es enseñar español para extranjeros, por lo que trabajar con el grupo de Aula de español me pareció una oportunidad perfecta para tener una toma de contacto.

Finalmente, tras terminar de impartir tanto mi Unidad Didáctica como mi Proyecto de Innovación sentí en ambos casos la misma sensación: satisfacción. A pesar de que ambos grupos de alumnos eran diferentes entre sí y planteaban retos distintos, el resultado fue positivo en los dos. En el caso de mi Unidad Didáctica los alumnos se convirtieron en pequeños periodistas, mientras que, en mi Proyecto de Innovación, los estudiantes llegaron a comprender y utilizar sin problemas expresiones de subjuntivo. Ambos grupos partieron de algo desconocido para llegar a dominarlo utilizando metodologías comunicativas y de trabajo en cooperativo. Poder observar la evolución de los estudiantes fue una de las partes más gratificantes del desarrollo de mi Unidad Didáctica y de mi Proyecto de Investigación.

8. Conclusiones y propuestas de futuro en el área de Lengua Castellana y Literatura

8.1. Conclusiones sobre la formación recibida en el Máster

Si hago un ejercicio de retrospectiva, me doy cuenta de que mis expectativas con el Máster han sido superadas con creces. He de reconocer que hasta que no tuve que realizar por mí misma una Unidad Didáctica e impartirla, no fui consciente del extenso y duro trabajo que hay detrás de cada docente. Ser profesor no es llegar a una clase y explicar la lección del día. Detrás de los 50 minutos de ejercicios de cada sesión se esconde una larga labor de investigación, de estudio teórico y formación psicológica. Ser brillante en Lengua Castellana y Literatura no sirve de nada si no consigues transmitir ese conocimiento a los alumnos de la forma adecuada. Para ello, se han de desarrollar una serie de habilidades que le permitan al docente adaptarse a las diversas realidades que se pueden dar en un aula.

Aun así, la teoría no lo es todo, y no es hasta que te toca dar clase un lunes a las 8 de la mañana y otra un viernes a última, cuando te das cuenta de que los mismos alumnos pueden responder de maneras muy diferentes según el día, la hora, el mes, la temporada, y un sinfín de factores. El Máster no te convierte en el mejor profesor del mundo, pero sí te da los conocimientos y las herramientas para poder llegar a serlo. Desde el punto de vista teórico, la formación que se obtiene aborda todos los aspectos posibles importantes, tales como la psicología de los adolescentes, los grupos sociales, contextos y realidades de aula diversas, etc. Mientras que, desde el punto de vista práctico, tanto los trabajos a realizar como el propio periodo de prácticas, sirven para experimentar lo que es ser profesor, aunque sea por tiempo limitado.

Sin duda, el periodo de prácticas es la parte más gratificante y satisfactoria del Máster ya que permite ver cómo todos los conocimientos se han asentado e incorporado a la formación de cada estudiante del Máster. Durante el primer cuatrimestre, los términos Unidad Didáctica o Programación Didáctica resultan ajenos para luego convertirse, durante el segundo cuatrimestre, en el tema principal de conversación tanto en clase como fuera de ella. Resulta especialmente enriquecedor compartir las experiencias docentes con los compañeros del Máster e intercambiar entre nosotros qué estrategias que hemos ido aprendiendo en las clases nos han servido más para llevar a la práctica la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación.

Reconozco que al principio del curso era algo escéptica sobre la formación que podría aportarme el Máster, pero tal y como han ido avanzando los días he podido darme cuenta de que estaba equivocada, ya que el Máster me ha enseñado a ser, no solo mejor profesora, sino también mejor persona.

8.2. Reflexión sobre la profesión docente

Al empezar en el Máster, me formulé la siguiente pregunta: ¿Qué es ser profesor? Para mí, al principio del curso, ser profesor suponía tener una gran formación en una especialidad y ser capaz de transmitir pasión sobre esa especialidad en concreto a los alumnos. Aunque a día de hoy, tras finalizar el curso, sigo pensando que esa definición podría ser aceptable creo que puedo profundizar más en ella. Un profesor puede ser una persona con grandes conocimientos en una materia, pero un buen profesor tiene que ser alguien que sepa adaptar esos conocimientos a todas las realidades del aula que se pueda encontrar, haciendo que en la mayoría de los casos (si no en todos), esos conocimientos

resulten atractivos para los alumnos, durante todo el curso. Además de ello, un buen profesor debe ser, sobre todo, una persona que se dé cuenta de que está formando a otras personas, y que estas pueden estar atravesando diversas etapas en su vida, muchas de ellas cruciales para su desarrollo. Por lo tanto, ser un buen docente también implica tener empatía y saber si los alumnos están a gusto no solo con las clases, sino más allá de ellas.

Personalmente, he tenido la suerte de encontrarme durante mi formación con grandes profesores que no solo me han enseñado sus materias con pasión, sino que también me han enseñado a crecer como persona, me han ayudado en los momentos en los que lo he necesitado y me han impulsado a ser una versión mejor de mí misma. Desde el inicio de mi formación académica en el colegio hasta finalizar el Máster me he encontrado con muchos profesores que guardan un lugar especial en mi memoria, no solo por ser grandes profesionales, sino también por enseñarme que los alumnos son personas que en algún momento de sus vidas pueden tener problemas y necesitar un referente.

Ahora, tras reflexionar todo lo que me ha aportado este Máster, puedo decir que ser docente implica tener la oportunidad de convertirse en un referente para muchos alumnos, en ser una guía que sirva para que cuando un estudiante se encuentre perdido, logre recuperar su camino. Tener la oportunidad de poder cambiar y mejorar la vida de otra persona es uno de los grandes retos que tiene la profesión docente y que, sin duda, hace que la vocación que tenía antes del Máster, se reafirme ahora veo que puedo convertirme en uno de los profesores que siempre admiré.

8.3. Propuestas de futuro para la enseñanza de la Lengua Castellana y la Literatura

Los tiempos cambian y no se puede dudar que en los últimos 15 años la educación ha ido evolucionando. La inclusión de las nuevas tecnologías es evidente, y he vivido desde la llegada del primer ordenador a mi clase de 5º de Primaria, hasta las presentaciones rutinarias de Powerpoint que he ido realizando tanto en la carrera como en el Máster. Por lo tanto, pensar en el futuro de la Lengua y la Literatura es pensar en cómo implementar esta tecnología en mejorar la enseñanza, en hacerla más accesible para todos los alumnos. Por ejemplo, internet ofrece una gran serie de recursos como libros y fuentes de información online que pueden ser consultados desde cualquier punto del planeta. Saber utilizar estas herramientas en clase, enseñando a realizar trabajos de investigación contrastando diversas fuentes de información puede llegar a ser uno de los objetivos de la enseñanza de la Lengua Castellana y la Literatura del futuro.

Asimismo, el fomento a la lectura se puede realizar utilizando estas tecnologías también. Los centros pueden ampliar su oferta literaria mediante el uso de libros digitales (cuyo coste es menor, y no ocupan espacio) que puedan ser consultados en la propia biblioteca con conexión a internet. Con esto no quiero decir que la tecnología pueda reemplazar los tradicionales libros de lectura, pero sí que puede servir como ampliación del catálogo, haciendo que los alumnos puedan encontrar títulos más ajustados a sus gustos. Ejemplo de ello lo pude observar en el instituto en el que hice las prácticas. Al tener un elevado porcentaje de alumnos extranjeros (cerca del 80%) muchos de ellos pedían poder tener libros en sus idiomas de origen, pero dado a la diversidad de idiomas y al coste que puede acarrear traer títulos desde otros países, una posible solución del futuro sería la del uso de libros digitales. Mediante esta tecnología, los alumnos podrían tener acceso casi instantáneo, ya no solo en la biblioteca (mediante el uso de ordenadores) sino también en sus casas si disponen de cualquier dispositivo electrónico, de una selección de libros a su elección.

No cabe duda de que los avances tecnológicos permitirán en el futuro hacer que la Lengua castellana y Literatura sea más accesible para todos, ofreciendo la oportunidad de tener acceso instantáneo a un sinfín de fuentes de información y obras tanto a alumnos como a profesores. No obstante, la labor de un docente de Lengua Castellana y Literatura va más allá de ser la de un guía que fomente la lectura en sus alumnos y resuelva las dudas que se puedan plantear en clase. Cada generación tiene unas características que la diferencian de la anterior. Es innegable que la generación actual de alumnos viene marcada por el nacimiento de internet y su acceso libre. Sin embargo, poder acceder de inmediato a casi cualquier obra literaria no tiene por qué despertar en los alumnos la necesidad de querer leerla. Por ello, los docentes de Lengua Castellana y Literatura del futuro deben aprender a hacer que los alumnos descubran todo lo que la literatura puede enseñarles y aportarles para mejorar como personas.

Por otra parte, otro reto del futuro sería, en mi opinión, saltar la barrera entre la teoría y la realidad. Muchos alumnos cuando piensan en Lengua Castellana se ciñen a que solo sirve para analizar frases y aprender reglas ortográficas y no se dan cuenta de que su vida diaria está llena de contenidos que ellos mismos estudian en clase. Por ejemplo, a un alumno le puede resultar aburrida la clase de Lengua Castellana, pero en su tiempo libre, disfruta viendo vídeos de sus *youtubers* favoritos. Quizás sería buena idea demostrarle que, a partir de esas entrevistas que tanto le gustan se pueden trabajar muchos aspectos de la Lengua Castellana, tales como la oralidad o la propia estructura de una entrevista.

O que si él mismo aprende a expresarse correctamente puede también convertirse en uno de sus ídolos.

En definitiva, creo que un buen profesor de Lengua Castellana y Literatura tiene que saber adaptarse al entorno de su aula y aprender de sus propios alumnos, ya que la enseñanza de una lengua no puede ser estática. Si la propia lengua está viva y evoluciona con el tiempo, los docentes de la misma deben hacer igual.

9. Bibliografía

ACASO, M., LÓPEZ-BOSCH, M. A., y MEGÍAS, C. (2012). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.

AINSCOW, M., BOOTH, T. (2000). *Índice de inclusión*. Bristol (UK): Centro de estudios de educación inclusiva.

BERGER, K. S. (2007). *Psicología del Desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Médica Panamericana.

BERNAL, J.L. (Coord.), CANO, J. y LORENZO, J. (2014): *Organización de los centros educativos*. Zaragoza: Mira.

BREEN, M. P. Y CANDLIN, C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*. 1 (2), 89-112.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. (2002). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario_ele/diccionario/

CERVERA MATA, T. (2012). El léxico y la enseñanza de la lengua: innovación y propuestas didácticas. *Enunciación*, 17 (2), 139-154.

EINES, J., & MANTOVANI, A. (1997). *Didáctica de la Dramatización*. Barcelona: Gedisa, pág. 121.

GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

LEÓN, M. (2005). De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos. En Lou, M y López, N. *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid: Ediciones Pirámide. 39-59.

MORENO CABRERA, J. C. (2016). *La dignidad e igualdad de las lenguas*. 2^a edición. Madrid: Alianza Editorial.

PINK, D. H. (2010). *La sorprendente verdad sobre qué nos motiva*. Barcelona: Gestión 2000.

SANZ BARAJAS, J. y ASIÁIN ANSORENA, A. (2003). *Escuela de periodistas: vanguardias artísticas y conflictos*. Bilbao: Mensajero.

URUÑUELA, P.M: (2016). Del modelo reactivo al modelo proactivo de convivencia. En Uruñuela, P.M. *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid: Narcea, 93-105.

VEGAS, R. A. M. y ROSA, A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Síntesis.

VILLAR, F. (1996). Los indoeuropeos en España. En: f. Villar, ed., *Los indoeuropeos y los orígenes de Europa. Lenguaje e Historia*, 2^a ed. Madrid: Gredos, 465-514.

VIVAS, P. ROJAS y J. TORRAS, M. (2009). Dinámica de grupos: Módulo 1. Definición de grupos. Barcelona: Universidad Abierta de Cataluña. Recuperado de: <https://utecno.files.wordpress.com/2014/12/dinamica-de-grupos.pdf>