



Universidad
Zaragoza



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

Trabajo Fin de Máster. Modalidad A

Las noticias de la prensa como recurso didáctico en Secundaria

Curso 2012-2013

Alumna:
Marta Pérez Abad

Fecha de entrega:
20/6/2013

Director:
Fermín Ezpeleta Aguilar

ÍNDICE

	Página
1. Introducción.....	3
1.1. Presentación.....	3
1.2. Reflexión sobre las competencias adquiridas en el Máster.....	4
1.2.1. Bloque genérico.....	4
1.2.1.1. Contexto de la actividad docente.....	4
1.2.1.2. Interacción y convivencia en el aula.....	5
1.2.1.3. El proceso de aprendizaje.....	6
1.2.2. Bloque específico.....	6
1.2.2.1. Diseño curricular.....	6
1.2.2.2. Fundamentos de diseño instruccional.....	7
1.2.2.3. Diseño, organización y desarrollo de actividades.....	7
1.2.2.4. Evaluación e innovación docente e investigación educativa...	8
1.2.2.5. Contenidos disciplinares de Literatura.....	9
1.2.2.6. Tecnologías de información y comunicación.....	9
1.2.3. Prácticas.....	10
2. Justificación y explicación de los proyectos escogidos.....	12
2.1. Unidad didáctica.....	13
2.2. Proyecto de innovación.....	21
3. Reflexión crítica sobre la elaboración y el desarrollo de los proyectos.....	35
3.1. Dificultades durante la elaboración.....	35
3.1.1. Unidad didáctica.....	35
3.1.2. Proyecto de innovación.....	36
3.2. Dificultades durante la puesta en práctica de los proyectos.....	37
3.2.1. Unidad didáctica.....	37
3.2.2. Proyecto de innovación.....	39
4. Conclusiones y propuestas de futuro.....	45
4.1. Reflexión sobre la profesión docente.....	45

4.2.	Propuestas de futuro para la enseñanza de la Lengua y la Literatura.....	49
4.3.	Conclusiones sobre la formación recibida en el Máster.....	50
5.	Referencias documentales.....	52

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación

A lo largo de este Trabajo Fin de Máster, perteneciente a la modalidad A, se intentará sintetizar todos los aprendizajes adquiridos a lo largo del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas, en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura.

Se trata de una memoria original e integradora que pretende recoger todas las enseñanzas recibidas durante este curso académico. Así, contiene una primera parte de reflexión sobre las competencias adquiridas gracias a los diferentes módulos que componen este Máster de Profesorado: bloque genérico, bloque específico y Prácticum. Tras esta introducción, se recogen dos actividades que han sido programadas y puestas en práctica durante la estancia en un centro educativo (la unidad didáctica y el proyecto de innovación docente). Se explican, se justifica por qué se han elegido y se reflexiona sobre las dificultades encontradas tanto en su elaboración como en su puesta en práctica. Para finalizar, se plantean una serie de conclusiones y propuestas de futuro. En ellas se hace referencia tanto a los aprendizajes adquiridos en el Máster como al futuro de la profesión docente y, más concretamente, a la docencia de la Lengua y la Literatura. Por último, se incluyen todas aquellas referencias documentales que se han consultado para llevar a cabo este trabajo.

Antes de seguir, me presento. Me llamo Marta Pérez Abad y soy Licenciada en Periodismo por la Universidad San Jorge. Es raro que una periodista haya decidido dedicarse a la educación, pero en mi caso es algo que he anhelado siempre. De hecho, la mayor motivación para hacer este Máster fue un deseo de reconducir mi carrera profesional hacia algo que de verdad me llenara. Obviamente, en esta motivación influyó también el hecho de que la crisis ha golpeado con mayor fuerza, si cabe, el mundo de la comunicación que otros sectores profesionales.

Puesto que siempre me había atraído la docencia, decidí estudiar este Máster. Además, la materia de Lengua Castellana y Literatura siempre me ha gustado, ya que la considero fundamental para comprender las demás y para comunicarnos día a día. Se trata de una asignatura transversal cuyo conocimiento garantiza la comprensión del resto de materias, ya que generalmente se estudian en castellano. Cuando un alumno conoce su propia lengua y es capaz de desenvolverse perfectamente con ella, es más posible que tenga éxito tanto en el resto de asignaturas como en su vida personal y profesional.

A pesar de haber estudiado Periodismo y no Filología Hispánica, nunca he perdido el contacto con la Lengua y la Literatura. No solo porque en mi carrera he estudiado ambas materias, sino también por un interés personal que me ha llevado incluso a empezar Filología a distancia. Por todo ello, considero que puedo estar académicamente bien preparada para impartir esta asignatura.

Retomando la idea de por qué quiero ser profesora, he mencionado antes que se trata de una ocupación que me llena y me resulta satisfactoria. Cada vez más, los jóvenes acuden a las aulas desmotivados y sin ganas de aprender. Sin embargo, creo que es tarea del profesor levantarles el ánimo y conseguir que se interesen por las diferentes asignaturas. La mejor forma de lograrlo es mostrar un gran interés en la materia que se enseña. No se puede esperar que un estudiante disfrute con una asignatura si el docente que la imparte no le contagia ese entusiasmo. No obstante, una vez están medianamente involucrados en la mecánica de la materia, resulta muy gratificante ver cómo prestan atención, entienden los conceptos y aprenden. Y qué decir cuando, al finalizar el curso, algún estudiante viene a decirte que le ha gustado mucho tu asignatura. Considero que no hay mayor recompensa que esta muestra de agradecimiento.

1.2 Reflexión sobre las competencias adquiridas en el Máster

En este apartado se incluye una reflexión sobre las competencias adquiridas en cada uno de los módulos del Máster de Profesorado: qué se ha aprendido, para qué puede servir este conocimiento, qué experiencias han sido las más beneficiosas, etc. Para que se comprenda mejor, el apartado está dividido en tres subapartados: bloque genérico (que engloba aquellas asignaturas generales cursadas en el primer cuatrimestre), bloque específico (con las asignaturas de didáctica de la Lengua y la Literatura) y prácticas (con la experiencia de los Prácticum).

1.2.1 Bloque genérico

En Bloque genérico, se recogen las asignaturas pertenecientes a los módulos “Contexto de la actividad docente”, “Interacción y convivencia en el aula” y “El proceso de aprendizaje”. Son una serie de materias comunes a todas las especialidades del Máster en las que se aprenden cuestiones de psicología, pedagogía, etc.

1.2.1.1 Contexto de la actividad docente

Según se indica en la Guía Docente, “esta asignatura asume la formación de la competencia fundamental específica para que el futuro docente se integre en la profesión docente, conociendo los contextos en los que aquella se realiza, con especial referencia al centro educativo, al marco sociopolítico y administrativo y a la interrelación sociedad-familia-educación”.

Como su propio nombre indica, esta materia proporciona a los alumnos del Máster un conocimiento general sobre el marco en que se inserta la profesión docente. Por ello, se subdivide en dos partes: una dedicada al marco sociopolítico –la parte de Sociología- y otra centrada en el marco institucional –la correspondiente a Didáctica General-.

En principio, esta asignatura debía servir para “integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades”.

En resumen, ha resultado una materia muy útil, ya que nos ha permitido entrar en contacto con el marco político que rodea a la educación (leyes educativas, legislación nacional y autonómica, currículos, organización de un centro educativo...), así como con el cuadro social. Sobre esta última parte, he de destacar que Sociología me sirvió para tomar conciencia de la importancia que tienen el contexto en que vive el alumno y las grandes diferencias que existen entre unos colegios y otros por el simple hecho de ubicarse en dos barrios distintos.

1.2.1.2 Interacción y convivencia en el aula

Esta asignatura pretende facilitar la reflexión y el análisis crítico sobre los procesos de interacción y convivencia en el aula, así como el aprendizaje de técnicas y herramientas de intervención psicosocial y tutorial para el futuro docente.

La materia trabaja la competencia fundamental específica número 2: “Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares”.

Como ocurría en “Contexto de la actividad docente”, “Interacción y convivencia en el aula” también se subdividió en dos materias: Psicología evolutiva y de la personalidad y Psicología social. A lo largo de ellas se abordaron cuestiones como el desarrollo de la personalidad a lo largo del ciclo evolutivo; el proceso de construcción de la propia identidad y la importancia de los fenómenos ligados a la interacción, la motivación, la comunicación, el contexto, la convivencia y el grupo y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fundamentalmente, este módulo ha permitido conocer el desarrollo evolutivo de los adolescentes y, por tanto, comprender mejor por qué se comportan de esa forma. Además, ha ayudado a entender los procesos sociales que tienen lugar en las aulas de Secundaria. Todo ello ha sido muy provechoso para la formación como profesores, ya que previene ante lo que posteriormente se encontrará en el aula.

Dentro de este módulo también se enmarca la asignatura optativa “Prevención y resolución de conflictos”, en la que se aprende a prevenir y resolver aquellos conflictos más comunes entre los adolescentes. La competencia que principalmente se adquiere gracias a ella es la de “Identificar y reconocer los procesos de interacción y comunicación en el aula; profundizar en los problemas de comunicación y en sus soluciones, y desarrollar destrezas y habilidades psicosociales que ayuden a cada persona y a los grupos en sus procesos de convivencia y aprendizaje”.

Por tanto, ha resultado de gran utilidad, ya que no solo se ha estudiado la convivencia escolar desde el marco legal, sino que también se ha planteado desde una perspectiva psicológica y de bienestar personal. Además, durante las clases se han llevado a cabo ejercicios en los que se recreaban posibles situaciones conflictivas (con estudiantes, padres, profesores, agentes sociales...), por lo que se ha visto cómo podrían resolverse.

1.2.1.3 El proceso de aprendizaje

La asignatura “Procesos de enseñanza-aprendizaje” pretende impulsar y tutorizar dichos procesos de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes. De esta manera, se estudian cuestiones relacionadas con la motivación, la evaluación, las teorías de enseñanza-aprendizaje (constructivismo, cognitivismo, conductismo, aprendizaje cooperativo, aprendizaje significativo...) o las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación.

Vista en perspectiva, ha sido una de las asignaturas genéricas más útiles para poder realizar el resto del Máster, ya que conceptos como constructivismo o aprendizaje cooperativo han guiado la programación de las unidades didácticas o proyectos de actividades posteriores. Además, la realización de un trabajo práctico sobre cómo aumentar la motivación de estudiantes de 1º de Bachiller sirvió para iniciarnos en la resolución de problemas con los que vamos a enfrentarnos en nuestro futuro como docentes.

1.2.2 *Bloque específico*

En el denominado Bloque específico se engloban aquellas materias cursadas a lo largo del Máster que guardan una relación muy estrecha con la didáctica de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura.

1.2.2.1 Diseño curricular

La asignatura “Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego” pretende “que el alumno comprenda y asimile los principios básicos del diseño curricular de las materias en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego y los utilice como una herramienta fundamental a la hora de planificar la labor docente”.

A lo largo de la misma, se han ido desgranando los contenidos del currículo aragonés de Lengua y Literatura para ESO y Bachiller: objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos, criterios de evaluación, actividades de aprendizaje, atención a la diversidad, educación en valores... Todo ello nos ha formado para ser

capaces de confeccionar una programación didáctica de la asignatura, que ha sido uno de los trabajos más importantes que se han llevado a cabo en el Máster.

Entre otros aspectos, se ha reflexionado acerca de qué significa ser profesor y de la relación entre la Lengua y la Literatura y las competencias básicas; se han analizado libros de texto, programaciones didácticas y pruebas de evaluación; comparado la gradación de contenidos en los cuatro bloques de la materia a lo largo de los cuatro cursos de Secundaria; buscado las diferencias entre los objetivos de ESO y Bachillerato, etc.

Por todo ello, esta asignatura ha sido de gran utilidad en nuestra formación docente y ha sentado las bases para una mayor profundización posterior en todo lo relacionado con la didáctica de las lenguas y de la literatura: diseño de actividades, planificación de contenidos, etc.

1.2.2.2 Fundamentos de diseño instruccional

“Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego” tiene como objetivo fundamental que los estudiantes adquieran los criterios y capacidad de juicio necesarios para seleccionar las metodologías de aprendizaje adecuadas a distintos contextos, realizar buenos diseños de actividades dentro de esas metodologías y para organizar, gestionar, tutorizar y desarrollar adecuadamente esas actividades con su alumnado, todo ello en el contexto curricular correspondiente a su especialidad.

Ha sido una asignatura muy provechosa porque gracias a ella se ha aprendido a realizar unidades didácticas, que constituyen la base de la profesión docente. Además, la lectura de todos los artículos que se proporcionaban ha resultado muy útil para acercarnos a la actualidad más candente en didáctica de la Lengua y la Literatura. Entre otros, se han trabajado artículos de Antonio Monclús Estrella (2011), Uri Ruiz Bikandi (2011), Isabel Cantón Mayo y Margarita Pino-Juste (2011) o Rosa Martín Vegas (2009).

1.2.2.3 Diseño, organización y desarrollo de actividades

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

literario. Asimismo, se propondrán actividades referidas a modos de evaluación específica”.

Siguiendo la costumbre del Máster, la asignatura se ha subdividido en dos partes, cada una de ellas correspondiente a uno de los bloques de la materia: Lengua y Literatura.

En las sesiones correspondientes a la Lengua, se han trabajado los distintos aspectos que engloba la Didáctica de la Lengua. Para ello, la metodología empleada ha sido la de utilizar libros de texto de Lengua y Literatura, artículos académicos o periodísticos, páginas web... Principalmente, han sido sesiones prácticas en las que se han diseñado actividades lingüísticas para los distintos cursos de Secundaria y Bachillerato, lo que ha sido muy útil para nuestra formación.

Sin embargo, no hay que menospreciar la parte dedicada a la didáctica de la Literatura. En *Como una novela* (1993), Daniel Pennac insiste en la necesidad de formar lectores adolescentes dejándoles libertad para leer lo que deseen y de la manera que quieran. No obstante, incluso esta aparente anarquía necesita de un buen profesor que guíe a sus alumnos hacia la buena literatura. Y para ello, obviamente, el maestro ha de entender de didáctica de la literatura: debe saber cómo acercar los libros a sus estudiantes, cómo inculcarles el placer por la lectura y el comentario de textos, cómo fomentar que se hable de obras literarias del mismo modo que se habla del partido de fútbol del fin de semana.

De ahí que esta asignatura haya sido fundamental en nuestra preparación como profesores de Lengua Castellana y Literatura. Para empezar, nos ha permitido descubrir las posibilidades didácticas de los cuentos populares y maravillosos, a menudo relegados al rincón de la literatura infantil. Además, nos hemos adentrado en algunas de las obras más representativas de la literatura juvenil en sus tres géneros: narrativa, poesía y teatro. De la mano de los compañeros, se han conocido diversas obras literarias, así como actividades didácticas para trabajarlas en la ESO.

1.2.2.4 Evaluación e innovación docente e investigación educativa

“El objetivo del módulo es que los futuros profesores adquieran la competencia para la mejora continua de su práctica docente, mediante la evaluación de la misma, la puesta en marcha de proyectos de innovación, la elaboración de trabajos de investigación educativa y la actualización científica permanente en el marco de las materias y asignaturas que corresponden a la especialidad de Lengua Castellana y Literatura”. Con estas palabras define la Guía Docente de la materia “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura” el propósito fundamental de esta asignatura.

En un período de tiempo tan reducido como el que se ha tenido para cursar esta materia es imposible abarcar todo el temario arriba mencionado. En cualquier caso, la asignatura sí ha supuesto un primer acercamiento a la innovación, a la investigación y a la evaluación en la práctica docente.

Con todo ello, esta asignatura ha servido, en primer lugar, para tomar conciencia acerca de la importancia de adoptar un enfoque innovador en las aulas. A menudo, los adolescentes se aburren y se encuentran desmotivados. Parte de esta desazón puede deberse al excesivo conservadurismo con que se afrontan las sesiones. Si los docentes introdujeran algunas modificaciones innovadoras en sus materias, a lo mejor la actitud de los estudiantes sería otra.

Relacionada con la necesidad de innovar en las aulas, hay que destacar la otra gran conclusión obtenida a partir de esta asignatura. En ocasiones, buscando innovar mediante el uso de las nuevas tecnologías o preparando proyectos de gran envergadura nos olvidamos de que hay métodos mucho más fáciles y accesibles para lograrlo. Tanto es así que perfectamente se puede innovar en el aula aun disponiendo de pocos medios. Basta con descubrir una posibilidad didáctica que no se nos había ocurrido para abordar un tema de una forma diferente, más lúdica y efectiva.

1.2.2.5 Contenidos disciplinares de Literatura

La asignatura “Contenidos disciplinares de Literatura” ha servido para reforzar los conocimientos sobre Literatura y, sobre todo, para centrar aquellos que forman parte del currículo de Secundaria y Bachillerato y, en consecuencia, deben enseñarse a los estudiantes.

Ha sido una materia en la que se han combinado a la perfección las explicaciones teóricas con las actividades prácticas. Las primeras han sido esenciales para repasar aquellos contenidos literarios que teníamos más olvidados, mientras que con las segundas se han puesto en práctica estos conocimientos. Además, el carácter de dichos trabajos, muy entroncado con la didáctica de la Literatura, ha permitido ver la aplicación práctica de la Literatura en las aulas.

En conjunto, los aprendizajes adquiridos en esta asignatura son muy importantes para lograr una visión global y sintética de la Literatura en la ESO y el Bachillerato, así como para saber orientar la enseñanza a “la formación de lectores competentes en estos niveles educativos, de acuerdo con los diseños curriculares oficiales”, según se indica en la Guía Docente.

1.2.2.6 Tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje

Aunque la asignatura “Tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje” es optativa, he decidido incluirla en el bloque específico porque había que enfocar las actividades y trabajos hacia la unidad didáctica que fuéramos a impartir en el centro de prácticas. Así, finalmente he realizado muchas actividades con TIC para Lengua y Literatura, lo que en cierto modo relaciona esta materia con la de “Diseño de actividades”.

Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), de las que Internet forma parte, ocupan un espacio cada vez mayor en todos los sectores de nuestra sociedad. No en vano a la sociedad actual se la conoce como Sociedad de la Información. Tanto es así que, obviamente, la escuela no puede permanecer al margen de esta tendencia, que crece de manera notable y evidente (Toledano, 2001).

Además, contrariamente a lo que se pueda pensar, las TIC ofrecen numerosas posibilidades didácticas para todo tipo de materias, incluida la de Lengua Castellana y Literatura. El conocimiento y aplicación de las TIC e Internet se justifican en el enfoque comunicativo, tan de moda en la actualidad. En este sentido, los profesores de esta asignatura no deben vivir de espaldas a la repercusión social que, como instrumentos de comunicación, tienen las TIC, la red de Internet y sus aplicaciones. De todo ello he sido consciente al haber cursado esta asignatura, cuyo objetivo general es “desarrollar en el alumno la competencia para usar las tecnologías en su quehacer diario como profesor de Secundaria, Bachillerato o Formación Profesional”.

1.2.3 Prácticas

En esta reflexión sobre las competencias adquiridas durante los períodos de prácticas se engloban los tres prácticum: “Prácticum I. Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula”, “Prácticum 2: Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura” y “Prácticum 3: Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura”.

En mi caso, he realizado las prácticas en el colegio privado concertado La Salle Franciscanas Gran Vía, en Zaragoza. Al tratarse de un centro concertado, no presenta las mismas características que un instituto, por ejemplo, por lo que todo ello lo he tenido en cuenta a la hora de preparar la unidad didáctica y el proyecto de innovación.

Volviendo a la formación adquirida, la participación en el primer período de prácticas me ha ayudado a familiarizarme con el funcionamiento de un centro educativo. He observado cómo trabajan los diferentes órganos de gobierno y gestión y he analizado los documentos más importantes para la organización del colegio, como son el Proyecto Educativo de Centro, el Reglamento de Régimen Interior o la Programación General Anual. De esta forma, he podido ver la aplicación práctica de algunas de las asignaturas del Máster, en especial de “Contexto de la actividad docente” y de “Prevención y resolución de conflictos”.

Además, me ha servido para darme cuenta de que trabajar en un centro educativo no consiste solo en llegar y enseñar la materia de la que se es especialista, sino que también comporta multitud de reuniones de coordinación, reciclaje continuo, adaptación a los nuevos tiempos, atención a cada alumno en particular, encuentros con los padres, etc. Es bastante más duro de lo que muchas personas ajenas a la educación piensan.

Por su parte, durante las segundas y terceras prácticas, ya más relacionadas con la especialidad, he examinado el desarrollo de numerosas clases en cursos muy

diferentes: 1º y 3º ESO y 2º de Bachiller. Esto me ha permitido aplicar la teoría sobre psicología evolutiva a la realidad, ver cómo se comportan los alumnos de hoy en día y aprender las técnicas para manejar una clase de estudiantes adolescentes. Considero que es muy bueno observar cómo se desenvuelven los profesores-tutores porque son el ejemplo que se va a seguir.

Asimismo, ha sido mi primera experiencia como profesora. He impartido una unidad didáctica en 3º ESO y he realizado varias actividades en 1º. De esta forma, he adquirido práctica y me he dado cuenta de lo que significa ser docente: preparación de las clases, corrección de los ejercicios, interacción con el alumnado...

Por todo ello, puedo decir que he adquirido las competencias que se pretendían con las prácticas: “Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades” (Prácticum I), “Planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura y materias de su competencia” (Prácticum II) y “Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro” (Prácticum III).

2. JUSTIFICACIÓN Y EXPLICACIÓN DE LOS PROYECTOS ESCOGIDOS

A lo largo del Máster de Profesorado, se han llevado a cabo distintos trabajos y proyectos en cada una de las asignaturas. Centrándome en los del bloque específico (*ver apartado 1.2.2*), se pueden destacar dos unidades didácticas (una para “Fundamentos” y otra para “Diseño de actividades”); dos proyectos de actividades de Lengua –uno de ellos de ejercicios con TIC-; una programación didáctica anual de Lengua Castellana y Literatura para 3º ESO; un monográfico de un libro de literatura juvenil (*No pidas sardina fuera de temporada*, de Andreu Martín y Jaume Ribera, 1988); un análisis del ensayo *Lecciones de poesía para niños inquietos*, de Luis García Montero (2000); un pequeño proyecto de innovación sobre el trabajo con la prensa; o una síntesis de los contenidos literarios fijados por los currículos nacional y aragonés, entre otros.

Sin embargo, he escogido presentar en este trabajo una de las unidades didácticas (la impartida durante las prácticas) y el proyecto de innovación, que también puse en práctica en La Salle Gran Vía. El motivo principal de haber elegido estos dos trabajos es, precisamente, que pude desarrollarlos en el contexto de un centro educativo. De esta forma, no solo se puede explicar en qué consisten ambos proyectos sino que también se puede hablar de las dificultades, problemas y, por qué no, alegrías, que se encontraron a la hora de ponerlos en funcionamiento.

Además, se trata de dos trabajos ideados para un alumnado concreto, las dos clases de La Salle con las que se iba a trabajar (1º y 3º ESO). Por ello, cuentan con actividades destinadas a atender a la diversidad existente en el aula y a trabajar aquellos contenidos específicos que debían ver en el momento en que estuve con ellos.

Asimismo, al ser para dos cursos diferentes, muestran la variedad de conceptos curriculares que se abordan en la Educación Secundaria Obligatoria y la necesidad de adaptarlos a cada edad. Como se verá, existen diferencias metodológicas entre el enfoque de las actividades planteadas para 1º ESO y las que se pensaron para 3º ESO, curso en el que ya se hace mayor hincapié en los conceptos teóricos.

Otra de las razones que me mueven a escoger estos trabajos es que con ellos se trabajan las dos partes de nuestra asignatura: la Lengua y la Literatura. El proyecto de innovación consiste en iniciar a los estudiantes de 1º ESO en la caracterización lingüística y la expresión escrita, entre otros asuntos, mediante el análisis de noticias periodísticas que sean de su interés. En cambio, la unidad didáctica, pensada para 3º ESO, versa sobre un tema literario: la poesía barroca y dos de sus máximos exponentes, Luis de Góngora y Francisco de Quevedo.

Por todo ello, se incluye a continuación un breve resumen de cada uno de estos proyectos y, más adelante, en el apartado 3, se recoge una reflexión sobre cómo fue su proceso de elaboración y de puesta en práctica.

2.1 Unidad didáctica

Título: Unidad 10. “Juegos artificiales”

Justificación

En este tema, los discentes trabajarán una serie de conceptos literarios que les permitirán adquirir las competencias básicas necesarias para su formación personal (recogidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), así como aquellos contenidos que el currículo aragonés establece para esta etapa educativa, es decir, 3º de Educación Secundaria Obligatoria. Tal y como aparece en la Orden de 9 de mayo de 2007, dichos contenidos se dividen en cuatro bloques: “Escuchar, hablar y conversar”, “Leer y escribir”, “Educación literaria” y “Conocimiento de la lengua”.

En concreto, esta unidad didáctica se centrará especialmente en el tercer bloque (“Educación literaria”), ya que se trata de una secuencia didáctica sobre la lírica española de la época barroca. No obstante, dado que se emplearán textos y se realizarán ejercicios en los que será necesario reflexionar sobre la lengua, tampoco se dejarán de lado los otros tres bloques.

Breve descripción

El tema central de esta unidad didáctica es la poesía barroca, y sobre ella se han articulado toda la teoría y las actividades. Siempre respetando los contenidos marcados por el currículo aragonés, para confeccionar esta secuencia se han escogido aquellos que más podían ayudar a desarrollar el tema principal, la lírica del siglo XVII.

Así, se abordarán cuestiones teóricas como las siguientes: características generales de la poesía barroca, autores principales (Luis de Góngora y Francisco de Quevedo), composiciones poéticas representativas de estos años, etc. A este respecto, hay que señalar que el motivo de dejar fuera de esta unidad didáctica a escritores como Lope de Vega, por ejemplo, se debe a que es un poeta y dramaturgo que los alumnos ya han estudiado en el tema del teatro barroco. Además, se manejarán diversos textos de los escritores estudiados para que conozcan de primera mano la producción de la época y se repasarán las figuras retóricas más empleadas en estos escritos, entre otras actividades.

De esta manera, no se realizará únicamente una enseñanza memorística basada en explicar las características de los autores y en aprenderlos de memoria, sino que las sesiones teóricas –siempre de carácter breve– se combinarán con el trabajo con textos. Los estudiantes podrán leer y comentar algunos de los poemas barrocos más famosos, con lo que se potenciará su educación literaria y se les ofrecerán las herramientas indispensables para seguir creciendo como lectores.

Situación en la programación didáctica

Se trata de la décima unidad de 3º ESO, por lo que se sitúa prácticamente al final de la programación didáctica general para todo el curso. Se empezará a explicar a la vuelta de las vacaciones de Semana Santa, por lo que habrá que tener en cuenta que los alumnos regresarán a las aulas descansados, a la par que deseosos de que termine el curso para

tener de nuevo vacaciones. Por todo ello, los contenidos escogidos serán los adecuados a su situación y se empleará una metodología atrayente y motivadora.

Alumnado al que va dirigida

La unidad didáctica “Juegos artificiales” va dirigida a los 19 estudiantes de una clase de 3º ESO del colegio privado concertado La Salle Gran Vía, de Zaragoza. Como se trata de un grupo con el que ya se ha trabajado, se ha diseñado una secuencia didáctica adaptada a las características de cada uno. De hecho, son estudiantes de nivel académico medio-alto, por lo que la unidad cuenta con actividades de ampliación encaminadas a atender a la diversidad.

Objetivos

Generales (del currículo aragonés):

1. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en las diversas situaciones comunicativas que plantea la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.
2. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para componer textos propios del ámbito académico.
3. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
4. Comprender y analizar textos literarios utilizando los conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos. Observar en los textos la existencia y el tratamiento de temas recurrentes, así como los diferentes modos en que estos se manifiestan dependiendo del contexto histórico, social y cultural.
5. Aproximarse al conocimiento del patrimonio literario, valorarlo como modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos históricos y culturales y como objeto artístico. Distinguir y conocer los principales movimientos literarios en España.
6. Valorar la lectura como fuente de placer, de aprendizaje, de conocimiento del mundo, de autoconocimiento y de enriquecimiento personal, y consolidar hábitos lectores.
7. Producir textos de intención o de observación literaria y valorar la creatividad y la innovación.

Específicos:

1. Expresarse oralmente y por escrito con coherencia, corrección y propiedad.
2. Desarrollar la capacidad de comprensión de textos orales y escritos.
3. Reconocer los rasgos de la poesía barroca.
4. Valorar las aportaciones de la obra poética de Góngora y Quevedo.
5. Realizar un comentario de texto de algunos de los poemas más asequibles de Góngora y Quevedo.
6. Diferenciar el tratamiento del tiempo en distintos poemas barrocos.
7. Prosificar un fragmento de la *Fábula de Polifemo y Galatea*, de Góngora.

8. Trabajar en equipo para lograr unos objetivos comunes, valorando las aportaciones de cada miembro del grupo.

Competencias básicas

1. *Comunicación lingüística*: puesto que nos encontramos en la materia de Lengua y Literatura, todas las actividades de la unidad se dedican a trabajar esta competencia básica. Conseguiremos que el alumnado sea más competente en el uso de su lengua porque habrá trabajado para conocerla y emplearla adecuadamente, tanto por escrito (gracias a la redacción) como oralmente (con los ejercicios de expresión oral propuestos).
2. *Cultural y artística*: es la competencia que más se desarrolla en esta unidad, ya que estamos ante un tema de Literatura. Se trabaja mediante la teoría y la lectura, interpretación y valoración de los fragmentos literarios propuestos a lo largo de la unidad, así como a través de la composición de textos que los alumnos llevarán a cabo. Fomentando el gusto por la lectura, se consigue que los estudiantes se entusiasmen también por la propia producción de textos.
3. *Tratamiento de la información y competencia digital*: se trabaja mediante las actividades con TIC que se realizarán a lo largo de la unidad (encuestas, crucigramas, un test, comentarios de texto, manejo de la wiki...).
4. *Social y ciudadana*: se trabaja mediante las actividades cooperativas. A lo largo del tema, se llevarán a cabo varios ejercicios en grupo. A través de la interacción con el resto de los compañeros, los estudiantes reforzarán las relaciones sociales, lo que contribuirá a mejorar su competencia social y ciudadana.
5. *Aprender a aprender*: se trabaja a través de las técnicas de estudio que se irán indicando a los alumnos conforme se vayan explicando los contenidos: resúmenes, esquemas, mapas conceptuales...
6. *Autonomía e iniciativa personal*: la adquisición de habilidades lingüísticas ayuda a los estudiantes a progresar en la iniciativa personal y en su relación con los demás (se expresan mejor, lo que sirve para no herir la sensibilidad de aquellos con quienes se comunican).

Contenidos

Bloque 1: “Escuchar, hablar y conversar”

- Exposición oral sobre el tratamiento de los tópicos *carpe diem* y *tempus fugit* en la poesía renacentista y barroca.
- Audición de varios fragmentos de poemas de Luis de Góngora.
- Aprecio por el trabajo cooperativo en parejas y en grupo.

Bloque 2: “Leer y escribir”

- Lectura de textos representativos de Góngora y Quevedo.
- Observación de las peculiaridades de los autores destacados en sus textos.
- Comentario literario de textos líricos barrocos.
- Prosificación de una estrofa de la *Fábula de Polifemo y Galatea*, de Luis de Góngora.

Bloque 3: “Educación literaria”

- La poesía barroca: rasgos principales.
- Luis de Góngora.
- Francisco de Quevedo.
- Identificación y comparación de los rasgos de estilo en cada una de las tendencias (culteranismo y conceptismo).
- Reconocimiento de los principales textos de la poesía del Barroco.
- Comparación del tratamiento de los tópicos *carpe diem* y *tempus fugit* en varias composiciones líricas barrocas.
- Análisis métrico de algunos textos poéticos.
- Reconocimiento de las figuras retóricas presentes en algunos de los textos.

Recursos

Materiales: para el correcto desarrollo de la unidad didáctica, el alumnado deberá disponer del libro de texto que se utiliza habitualmente: *Lengua Castellana y Literatura 3º ESO* (Proyecto Adarve, serie Trama, de Oxford EDUCACIÓN). En él aparecen los conceptos de teoría, los ejercicios propuestos y los textos que deben leer. Además, para desarrollar alguna de las actividades, la profesora llevará a clase fotocopias con textos específicos (poemas, comentarios de texto). Asimismo, será necesario disponer de un aula de informática, ya que se realizarán varias actividades con el ordenador.

Personales: la profesora titular, la profesora de prácticas y los estudiantes.

Organizativos: las sesiones se estructurarán en función de las actividades que haya que realizar cada día. En general, se combinarán las explicaciones teóricas con las actividades y ejercicios de refuerzo, dividiendo el tiempo entre ambos. Algunas de estas actividades serán individuales, pero otras se llevarán a cabo por parejas e incluso en gran grupo. Con esto favorecemos el aprendizaje cooperativo y la motivación de los alumnos. Para poner esto en práctica, se organizarán los pupitres por parejas frente a la pizarra –para poder atender a las explicaciones– y, cuando haya que realizar una actividad en gran grupo, se pondrán las mesas en semicírculo para promover la interacción y la participación de todos. La mesa del docente se ubicará delante para que todos le vean y, a su vez, este vea a todos.

Metodología

El proceso de enseñanza aprendizaje de la materia de Lengua Castellana y Literatura se asienta sobre las bases del aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978) es decir, se busca que el alumno adquiera nuevos conocimientos a partir de aquellos que ya posee. De esta forma, aprende más profundamente. Además, se planteará la unidad didáctica desde un enfoque constructivista que propicie que sea el estudiante el que construya sus conocimientos. Por ello, todos los contenidos del tema estarán relacionados entre sí –de esta forma el discente ve la aplicación práctica de todos– y entroncarán muy especialmente con la experiencia previa del alumnado.

Se partirá de una lectura inicial que servirá como motivación para introducir al estudiante en los conocimientos y aprendizajes que se irán trabajando a lo largo de la unidad. Además, antes de comenzar, se plantearán una serie de preguntas orales gracias

a las cuales los alumnos podrán expresar su opinión y bucear en sus conocimientos previos sobre el tema. Esta metodología participativa estará presente en toda la unidad y se intentará que los estudiantes se impliquen activamente en todas las actividades. Asimismo, el alumno construirá su propio proceso de aprendizaje, ya que se le pedirá que realice tareas por su cuenta para ampliar información y reforzar lo aprendido.

También es destacable la importancia que se concede en esta unidad didáctica al trabajo cooperativo. La secuencia cuenta con varias actividades que deben realizarse en grupo, ya que de esta manera los estudiantes aprenden a socializarse en un ámbito académico, se ayudan entre sí y son capaces de obtener mejores resultados.

En resumen, la metodología será activa y participativa para facilitar el aprendizaje individual y cooperativo y favorecer la adquisición de las competencias básicas, especialmente de la lingüística y de la cultural y artística.

Temporalización

La unidad didáctica se desarrollará a lo largo de seis sesiones, es decir, una semana y media de clase (en 3º ESO hay cuatro horas de Lengua y Literatura semanales). Al tratarse de la unidad 10, se empezará a la vuelta de las vacaciones de Semana Santa y se terminará a mitad del mes de abril.

Actividades

Sesión 1: Introducción a la poesía barroca.

- Introducción al tema de la unidad didáctica: la lírica del Barroco (Luis de Góngora y Francisco de Quevedo). (5 min.).
- Explicación teórica sobre el contexto histórico del Barroco: el siglo XVII español (crisis política y económica, esplendor en las artes, Siglo de Oro, etc.). (15 min.).
- Lectura y comentario en gran grupo del soneto “Miré los muros de la patria mía”, de Quevedo, para entresacar las principales características de la lírica barroca. (10 min.).
- Explicación teórica sobre las características principales de la poesía barroca: autores, temas, métrica, estilos... (20 min.).
- Explicación de las actividades que tendrán que realizar individualmente en casa para profundizar en el tema. Se trata de un ejercicio de asociar expresiones de dos columnas y de otro en el que aparece un recuadro con diferentes temas y tópicos de la poesía y deben reconocer aquel que no es propio del Barroco. (5 min.).

Sesión 2: El culteranismo: Luis de Góngora.

- Puesta en común y corrección de las actividades sobre la lírica barroca. (10 min.).
- Explicación teórica sobre las características principales de Luis de Góngora: biografía, estilo literario, obras principales... (15 min.).
- Individualmente, lectura y comentario de texto de un soneto de Góngora que aparece en el libro de texto. (10 min.).

- Corrección grupal de las actividades. (5 min.).
- Explicación del comentario de texto que tendrán que realizar individualmente en casa para profundizar en el tema. Se trata del soneto “Mientras por competir con tu cabello”, de Góngora. (5 min.).
- Explicación del ejercicio de expresión escrita que deberán llevar a cabo con un fragmento de la *Fábula de Polifemo y Galatea*, de Góngora. Tendrán que prosificar una estrofa y convertirla en un texto en prosa sin hipérbatos. Para ello, primero leeremos el fragmento en gran grupo y lo comentaremos. Más tarde repasaremos qué son los hipérbatos y se les entregará un ejemplo de cómo podría quedar el texto prosificado. Esta pequeña redacción podrán entregarla hasta el último día en que se imparta la unidad didáctica. (10 min.).

Sesión 3: El conceptismo: Francisco de Quevedo.

- Puesta en común y corrección del comentario de texto de Góngora. (5 min.).
- Explicación teórica sobre las características principales de Francisco de Quevedo: biografía, estilo literario, obras principales... y lectura de algunos de sus poemas. (25 min.).
- Realización y corrección de dos actividades para ahondar en el conocimiento de las características del conceptismo y el culteranismo, por un lado, y de Góngora y Quevedo, por otro. En la primera, se les darán dos fragmentos de dos poemas (sin título ni autor) y tendrán que reconocer cuál pertenece a la corriente conceptista y cuál a la culterana. Después, deberán localizar otras características de la poesía barroca que aparecen en dichas composiciones. El segundo ejercicio consiste en completar un cuadro comparativo sobre Góngora y Quevedo. Se trata de una buena actividad para trabajar la competencia básica de aprender a aprender. (20 min.).
- Explicación de los comentarios de texto que tendrán que realizar individualmente en casa para profundizar en el tema. Deberán leer y analizar los poemas de Quevedo “No ha de salir de aquí” y “A la brevedad de la vida”. (5 min.).

Sesión 4: Los tópicos del tiempo en la lírica barroca.

- En pequeños grupos (4 o 5 personas), los estudiantes analizarán varios poemas barrocos –uno por grupo- relacionados con el tema del tiempo y los tópicos *carpe diem* y *tempus fugit*. Tras realizar un comentario de texto guiado –cuyas preguntas repartirá la profesora-, prepararán una pequeña exposición oral en la que expondrán ante sus compañeros de qué manera se refiere el autor al tiempo en la composición. Para ello, deberán poner varios ejemplos que sostengan su opinión. Las poesías que se proponen para este ejercicio son: “A una calavera”, de Lope de Vega; “Fue sueño ayer, mañana será tierra” y “¡Ah de la vida!”, de Francisco de Quevedo; y “Que se nos va la Pascua”, de Luis de Góngora. (Toda la sesión: 55 min.).

Sesión 5: Actividades con TIC (I).

- Puesta en común y corrección de los comentarios de texto de Quevedo que se habían mandado en la sesión 3. (10 min.).

- A continuación, nos trasladaremos a la sala de ordenadores para realizar unas cuantas actividades con las TIC. Como estas actividades las tendrán en los respectivos ordenadores, podrán dedicarles el tiempo que precisen, con tal de terminarlás en esta misma sesión. (45 min.).
 - Audición de dos fragmentos de sendos poemas de Luis de Góngora que recoge un programa del Archivo Sonoro de Radio Nacional de España. Son de la *Fábula de Polifemo y Galatea* y del “Romance de Abenzulema”. Por parejas, tendrán que buscar los poemas completos en Internet y leerlos. Voluntariamente, podrán recitarlos.
 - Realización de un test de autoevaluación sobre la lírica barroca preparado por la profesora. Se trata de diez preguntas que les servirán para repasar todos los contenidos vistos hasta el momento y preparar el examen del tema.
 - Realización de un crucigrama sobre la poesía barroca preparado por la profesora. Es una actividad bastante lúdica con la que también podrán repasar los diferentes conceptos trabajados a la vez que se divierten.
 - Realización de una encuesta online para conocer su opinión acerca de la unidad didáctica que se ha impartido.

Sesión 6: Actividades con TIC (II): Comentarios de texto en la wiki de la unidad didáctica.

- Los estudiantes deben escoger un poema barroco (del autor que elijan y de la forma que prefieran: Góngora, Quevedo, Lope de Vega, soneto, letrilla, romance...), comentarlo y, una vez hayan redactado el comentario de texto, tendrán que colgarlo en la wiki “La lírica barroca” (<https://laliricabarroca.wikispaces.com/>). En la página de inicio de esta wiki tienen todas las indicaciones necesarias para realizar correctamente la tarea, así como un ejemplo de un comentario de texto bien hecho y de otro mal hecho. (Toda la sesión: 55 min.).

Atención a la diversidad

La programación de aula ha de tener en cuenta a todo el alumnado, por lo que se deben establecer criterios para ayudar a los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje y para fomentar el esfuerzo y el rendimiento de aquellos con mayores capacidades. Así, en esta unidad se toman en consideración medidas de atención a la diversidad como las siguientes:

- Actividades que permiten diversidad de respuestas (los comentarios de texto...).
- Trabajo cooperativo en el aula (por parejas y en pequeño grupo).
- Explicar todos los pasos de que consta una actividad e incluso realizarlos con los alumnos para que luego ellos sean capaces de hacerlos por su cuenta. Esto implica:
 - A la hora de componer los textos, proporcionar modelos en que los estudiantes puedan fijarse y una lista de vocabulario que se puede utilizar.
 - Al leer un texto, contextualizarlo y comentarlo después.

Además, la propia división de los estudiantes que se realiza en este centro favorece la atención individualizada, ya que se establecen agrupamientos flexibles. De esta forma, el curso se divide en dos niveles de aprendizaje. En el nivel A se sitúan aquellos estudiantes que siguen un aprendizaje más lento, y en él el ritmo se ajusta a sus necesidades. En el nivel B se ubican los alumnos que han seguido el ritmo adecuado en los cursos precedentes y cuyo aprendizaje ha sido correcto. En este caso, la unidad se imparte a alumnado de nivel B, por lo que se han preparado actividades de ampliación que les permitan aumentar sus conocimientos (los comentarios de texto de la wiki, el trabajo cooperativo con los poemas sobre el tiempo, la prosificación de la *Fábula de Polifemo* y *Galatea*, etc.).

Evaluación

Criterios de evaluación:

1. Señala los rasgos de la poesía barroca y los rastrea en textos prototípicos.
2. Indica las peculiaridades de Góngora y Quevedo como autores poéticos y las reconoce en sus composiciones, valorando sus aportaciones.
3. Utiliza los conocimientos literarios en la comprensión y valoración de textos poéticos del Barroco, atendiendo a la presencia de ciertos temas recurrentes, al valor simbólico del lenguaje poético y prestando especial atención a las figuras retóricas más generales.
4. Compone textos en soporte papel tomando como modelo un texto literario de los leídos y comentados en el aula.
5. Varía la expresión en los propios escritos empleando tanto el estilo directo como el indirecto.
6. Aplica los conocimientos sobre la lengua y las normas de uso lingüístico en palabras, enunciados y textos, y los usa como instrumentos para la comprensión, el análisis, la composición y la revisión de textos.
7. Realiza narraciones orales claras y bien estructuradas.
8. Trabaja en grupo respetando las opiniones de sus compañeros.

Tipología: la evaluación debe estar integrada en el proceso de enseñanza aprendizaje. Para que el estudiante realice un aprendizaje significativo, la evaluación debe ser formativa y continua, es decir, el docente tiene que suministrar a los estudiantes una retroalimentación constante para que estos sepan cómo van y qué tienen que hacer para mejorar. Es importante que la evaluación se centre en el proceso y no solo en el resultado final (el examen), para que el alumno pueda aprender de sus errores y corregirlos a tiempo. Además, es necesario apuntar que, en este caso, el examen lo preparaba la profesora titular, por lo que yo únicamente pude evaluar los ejercicios de clase, las redacciones y los comentarios de texto.

Instrumentos de evaluación:

- Observación diaria: a través de registros anecdóticos y listas de control, la profesora anotará si el alumno ha participado y en qué medida, si se ha implicado, si ha estado atento...
- Preguntas orales en clase sobre los contenidos que se van trabajando cada día.
- Corrección de los comentarios de texto que se mandan como deberes.

- Rúbricas: en ellas se detallarán los criterios que se deben cumplir para aprobar la pequeña redacción sobre la *Fábula de Polifemo y Galatea* y el comentario de texto de un poema barroco.

Autoevaluación docente: al terminar la unidad didáctica, la profesora se autoevaluará para ver cómo ha ido y así mejorar la próxima vez. Para ello, evaluará primero al alumnado y observará los resultados de este proceso. En función de ello, pensará estrategias para perfeccionarse.

Evaluación de la unidad didáctica: la unidad didáctica se evaluará a través de una encuesta online. Se trata de un pequeño cuestionario que se realiza en pocos minutos en el que la profesora pide a los estudiantes que valoren cómo ha funcionado la dinámica de la clase y qué les ha parecido el tema.

2.2 Proyecto de innovación

Título: “Las noticias de la prensa como recurso didáctico en Secundaria”

Pertinencia y adecuación del proyecto

Como parte de las actividades previstas en el Prácticum III, se llevó a cabo un proyecto de innovación docente con alumnos de 1º ESO. Se trata de un ejercicio relacionado con la prensa y el género periodístico de la noticia, uno de los contenidos de Comunicación previstos en el currículo aragonés para el primer curso de Secundaria.

Tal y como aparece en la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 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, uno de los objetivos de la materia de Lengua Castellana y Literatura en la ESO es “utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes. Conocer lenguajes y características de los mismos”.

Los medios de comunicación son instituciones básicas de la sociedad de consumo: “Homogeneizan comportamientos, transmiten novedades, sirven de sistemas de equilibrio y de regulación de la sociedad y son también el escenario de muchos de los conflictos sociales” (Sevillano, 2012: 12). Por tanto, no pueden faltar en ningún proyecto educativo, ya que los alumnos no solo conviven con ellos, sino que los consideran sus referentes. Si se trabaja con la prensa en clase, los adolescentes serán más capaces de comprenderla y de mostrar una actitud crítica hacia ella.

Sin embargo, según pude observar durante las primeras semanas de las prácticas, en 1º ESO –ocurre lo mismo en el resto de niveles- no se trabaja apenas con la prensa. Únicamente en 2º de Bachiller se caracterizan lingüísticamente textos del ámbito periodístico porque es una de las pruebas que se exigen para aprobar el examen de acceso a la universidad. Dado que es relevante, a la par que preceptivo, fomentar el conocimiento y la lectura de la prensa entre los alumnos de Secundaria, se planteó el

proyecto de innovación sobre un tema relacionado con el lenguaje de los medios de comunicación.

En cuanto al curso en el que desarrollar esta idea, se escogió 1º ESO porque es un buen año para empezar a concienciar a los alumnos acerca de la importancia de saber leer y comprender la prensa. Cuanto antes se acostumbren a manejar noticias y artículos periodísticos, mejor realizarán las caracterizaciones lingüísticas cuando las necesiten. Por lo tanto, una vez elegido el curso, se buscó información sobre los contenidos de prensa que se deben tratar en 1º ESO. En este sentido, el currículo aragonés de Lengua Castellana y Literatura establece, para este curso, las siguientes actividades en relación con la comunicación periodística escrita:

Bloque 1: Escuchar, hablar y conversar:

- Presentación de informaciones de actualidad tomadas de los medios de comunicación.

Bloque 2: Leer y escribir.

- Comprensión de textos de los medios de comunicación, atendiendo a la estructura del periódico (secciones y géneros) y a los elementos paratextuales, con especial atención a las noticias relacionadas con la vida cotidiana y a la información de hechos. Identificación del propósito comunicativo.
- Composición de textos propios de los medios de comunicación, especialmente noticias, destinados a un soporte impreso o digital, planificando y revisando los textos, con corrección gramatical y progresiva precisión léxica.

Criterios de evaluación:

- Extraer informaciones concretas e identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado.
- Narrar, exponer y resumir, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas que formen párrafos, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto.

Al consultar el libro de texto que utilizan los alumnos de 1º ESO de La Salle Gran Vía¹, comprobé que, efectivamente, en las siguientes unidades didácticas iban a estudiar la estructura de los periódicos y el género de las noticias. Por ello, fusioné ambos contenidos e introduje una actividad más innovadora acerca de esta cuestión. Así, el proyecto se encuadra entre las unidades 11 (“Lo nuestro es puro teatro”) y 12 (“El espectáculo debe continuar”). En la primera de ellas aparecen dos páginas acerca de la estructura de los diarios (qué es un periódico, qué secciones tiene, cómo se organiza...) y en la segunda ya se centran en la noticia (qué es, qué características presenta, cómo se redacta...).

¹ Bouza Álvarez, M. T., J. M. González Bernal, J. L. Pérez Fuente, A. Romeu Rodríguez y A. Vázquez Sánchez (2010), *Lengua Castellana y Literatura 1º ESO*, Proyecto Adarve, serie Cota, de Oxford EDUCACIÓN.

Aunque en ambos temas se incluyen ejercicios muy interesantes, consideré apropiado introducir alguna actividad más novedosa para trabajar mejor este bloque comunicativo. Y es que aunque a priori trabajar con la prensa no parezca demasiado innovador, lo cierto es que, como ya se ha visto, en la actualidad no se tiene muy en cuenta en las aulas. De ahí que el mero hecho de proponer actividades con los medios de comunicación resulte diferente y motivador para los alumnos.

Además, la innovación de este proyecto radica fundamentalmente en el enfoque que se ha adoptado. Inspirado en la propuesta del aprendizaje por tareas (Zanón y Hernández, 1990), contiene una serie de actividades que los estudiantes deben ir realizando hasta desembocar en la tarea final: la redacción de una noticia. Para ello, primero tendrán que leer y resumir la teoría sobre el periodismo, después deberán analizar noticias en grupo, luego exponer oralmente las conclusiones y, finalmente, elaborar sus propias piezas informativas.

Asimismo, presenta un cierto grado de novedad el hecho de que son los propios estudiantes quienes, por grupos, eligen las noticias que posteriormente van a analizar. En sí mismo, el trabajo cooperativo es positivo para su formación y presenta numerosas ventajas, entre las que se puede destacar que “la interacción constructiva en el grupo de iguales favorece e incrementa las habilidades sociales de los alumnos y posibilita el control de los impulsos agresivos” (Serrano, 1996: 3). Si a esto se le añade que los discentes deben ponerse de acuerdo con su grupo para escoger la noticia que van a analizar, los beneficios se incrementan, ya que adquieren una mayor autonomía.

Dicha independencia se ve también aumentada gracias a la autoevaluación que los alumnos realizan al final del proyecto de innovación. A través de un *one minute paper* (Morales, 2010), un cuestionario con algunas preguntas, cada uno evaluará, de una forma justificada, su propio proceso de aprendizaje.

Objetivos

Con la puesta en marcha de este proyecto de innovación se buscaba conseguir una serie de objetivos didácticos específicos que surgen a partir de los contenidos y criterios de evaluación curriculares citados más arriba:

1. Conocer los rasgos y la estructura de los periódicos impresos.
2. Reconocer y analizar noticias periodísticas.
3. Redactar una noticia periodística siguiendo las pautas marcadas y atendiendo a los modelos previamente analizados.
4. Iniciarse, de una forma muy sencilla, en la caracterización lingüística de textos del ámbito periodístico.
5. Expresarse oralmente y por escrito con coherencia, corrección y propiedad.
6. Fomentar la capacidad de comprensión lectora.
7. Desarrollar el trabajo colaborativo en grupo.
8. Promover el gusto por la lectura de la prensa y, en general, por los medios de comunicación.

Conocimiento y análisis de la realidad

El proyecto se encuadra en el colegio privado concertado La Salle Franciscanas Gran Vía, ubicado en el distrito Universidad de la capital aragonesa. Según los datos que proporciona la página web del Ayuntamiento de Zaragoza, en el distrito Universidad vivían en el año 2012 un total de 49.342 personas, de las que la mayoría tienen entre 35 y 39 años (3.595), por lo que nos encontramos ante una población bastante joven.

En cuanto a la población extranjera por sexo y continente, en 2012 habitaban en el distrito un total de 7.222 inmigrantes. De ellos, la mayoría procedían de América, seguidos de Europa y África. En 2008, los residentes de origen inmigrante conformaban el 12,65% de la población, destacando los de origen rumano y ecuatoriano.

En lo referente al número de personas que tienen estudios, un 42,3% de las personas de más de 25 años disponen de estudios de segundo grado (Secundaria) y un 35,3%, de estudios de tercer grado (universitarios). Además, el porcentaje de residentes sin estudios es muy bajo: un 4,9%.

Todos estos datos se reflejan perfectamente en La Salle. Allí, por ejemplo, la mayor parte de los inmigrantes provienen de América del Sur, concretamente de Ecuador, y casi todas las familias presentan un buen nivel de estudios.

Por otro lado, en este centro educativo se apuesta fuertemente por la atención a la diversidad. De todas las medidas que se adoptan, la que más interesa para este proyecto son los agrupamientos flexibles. El curso se divide en dos niveles de aprendizaje. En el nivel A se sitúan aquellos alumnos que siguen un aprendizaje más lento y, en él, el ritmo se ajusta a sus necesidades. En el nivel B se sitúan los estudiantes que han seguido el ritmo adecuado en los cursos precedentes y su aprendizaje ha sido correcto.

Programación del proceso didáctico

a) Líneas metodológicas

La atención a la diversidad y la flexibilidad en el diseño de actividades son los puntos clave de este proyecto. Se pretende involucrar a todos los estudiantes desde una metodología participativa, funcional y autónoma. En este sentido, es muy importante atender a los intereses de todos los alumnos, de forma que se sientan acompañados en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, el proyecto se asienta en el enfoque constructivista, que convierte a los estudiantes en protagonistas de su proceso de aprendizaje. Son ellos, guiados por el docente, quienes van construyendo y dando forma a sus conocimientos. Con la técnica del aprendizaje por tareas, se deja de lado la enseñanza mecánica y memorística y se entra de lleno en el trabajo cooperativo e interdisciplinar.

De ahí se deriva la tercera línea metodológica del trabajo: el aprendizaje cooperativo. Aunque la propuesta de actuación contiene actividades individuales, el grueso del trabajo se realiza en grupo. El trabajo cooperativo ofrece múltiples beneficios para la formación del alumno de Secundaria: le enseña a respetar a sus compañeros, a expresarse de forma asertiva y a prepararse para la vida adulta.

Con todo ello se busca un aprendizaje por descubrimiento que favorezca la adquisición de conceptos y metodologías consistentes y duraderas en el tiempo. Se producirá así un aprendizaje significativo que se prolongará toda la vida.

En resumen, las líneas metodológicas que se siguen en la propuesta son estas:

- Atención a la diversidad.
- Enfoque constructivista.
- Trabajo cooperativo.
- Enfoque por tareas.
- Metodología participativa.
- Aprendizaje por descubrimiento.
- Aprendizaje significativo.
- Atención a los conocimientos previos de los alumnos.
- Reflexión metalingüística.
- Aplicación práctica de la teoría estudiada.

b) Repaso bibliográfico

El fundamento teórico de esta propuesta de innovación se basa en la anterior bibliografía publicada en relación con el empleo de medios de comunicación escritos en las aulas. Principalmente, se han seguido las líneas metodológicas de autores como María Luisa Sevillano (1989, 1995, 2012), Donaciano Bartolomé (1989, 1995), Enrique Martínez-Salanova (1999), Carlos Lomas (2008) o Remedios Sánchez (2012), entre otros. También se ha asimilado el enfoque investigador que abanderan Wimmer y Dominick en su obra *La investigación científica de los medios de comunicación: Una introducción a sus métodos* (1996).

A finales de los años 80 y comienzos de los 90, existía una gran preocupación por integrar la prensa en la escuela, lo que llevó a numerosos docentes a realizar investigaciones, fundamentalmente de carácter descriptivo, sobre el uso didáctico de los periódicos en las aulas. La mayoría de ellas están sintetizadas en las primeras referencias bibliográficas de Sevillano y Bartolomé (1989, 1995). En sus obras iniciales (*Prensa: Su didáctica, teoría, experiencias y resultados*, 1989, y *Enseñar y aprender con la prensa. Fichas y modelos de trabajo*, 1995), recogían teoría y experiencias sobre el trabajo con prensa en clase, además de abundantes fichas para analizar las noticias según los objetivos deseados.

A ellos se pueden añadir trabajos de referencia como los de Vioque (1986, *La utilización de la prensa en la escuela*), Corzo Toral (1987, *Leer periódicos en clase: una programación para E.G.B., medias, adultos y compensatoria*) o Gonnet (1987, *El periódico en la escuela. Creación y utilización*). También Aguaded Gómez siguió esta línea en los 90 (“La educación en medios: más allá de la transversalidad”, 1995), pero después de eso pasaron bastantes años hasta que se retomó la utilización de la prensa en las aulas.

Sin embargo, en los últimos años se ha producido un rebrote bibliográfico en torno a la prensa escrita como material didáctico en relación, por ejemplo, con las habilidades cognitivas (Moix Puig, 2005), con las competencias básicas (Vargas Benítez, 2009) o con la inmigración (El Houssine Majdoubi, 2012). Este nuevo entusiasmo por la prensa

se refleja también en la monografía “La prensa en el aula”, aparecida en el nº 43 de la revista *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (2006) y en la que se incluyen diversos artículos sobre el uso de la prensa en las aulas.

c) Acciones

Para poner en práctica el proyecto, se llevaron a cabo una serie de acciones que se exponen a continuación. Están divididas en: fase de preparación o planificación (antes de iniciar el proyecto en el aula), fase de realización (las actividades de trabajo en el aula y fuera de ella) y fase de evaluación (al valorar posteriormente el desarrollo del proyecto).

1. Fase de preparación o planificación:

- Planteamiento del proyecto. Como inicio, tuve que pensar qué proyecto iba a realizar con los estudiantes. Para ello, primero observé sus características (comportamiento, nivel académico, aptitudes...) asistiendo a varias clases de Lengua y Literatura con mi tutora, después hablé con ella para informarme acerca de los contenidos que estaban trabajando y, una vez supe todo esto, ideé la actividad. Así, decidí realizar un proyecto que constara de tres tareas: una primera de explicación teórica, una segunda de análisis de noticias en grupo y una tercera de redacción individual.

- Preparación de la teoría. El libro de texto que siguen estos alumnos propone el estudio del periódico y las noticias en las dos últimas unidades didácticas, es decir, para el final de curso. Por tanto, los estudiantes aún no sabían nada acerca de la prensa ni de sus características lingüísticas. Como consecuencia, lo primero que debía hacer era explicarles la teoría sobre la estructura de los periódicos y sobre el género informativo de las noticias. Para ello, fusioné las explicaciones que aparecían en los dos temas de su libro, añadí algunos datos más y preparé una presentación de Power Point en la que resumí lo fundamental.

- Búsqueda de los periódicos. Aunque eran los estudiantes quienes debían seleccionar los textos que iban a analizar, yo llevé los periódicos a clase. Lo hice así porque quería que cada grupo trabajara un artículo de un diario diferente, con el objetivo de descubrir cinco cabeceras distintas. Por ello, guardé los ejemplares de *Heraldo de Aragón*, *El Periódico de Aragón*, *El País*, *El Mundo* y *Marca* del sábado 27 de abril de 2013.

- Preparación de las actividades. También diseñé el cuestionario de análisis lingüístico que los alumnos iban a necesitar para comprender las respectivas noticias. Redacté el mismo para todos los grupos, con el objetivo de que la puesta en común fuera más fácil y de que obtuvieran una conclusión similar acerca de las diferencias entre los diarios y las noticias de cada sección. Entre otras preguntas, se les pedía que resumieran el contenido, que se fijaran en las formas verbales, que buscaran algunas palabras desconocidas en el diccionario... Además, preparé dos encuestas: una para evaluar los conocimientos previos sobre la prensa que poseían los alumnos y otra para valorar el resultado final del proyecto.

2. Fase de realización:

- Sesión 1:

- Encuesta previa. Los estudiantes tuvieron que responder a una encuesta previa en la que se les preguntaba por sus hábitos lectores de prensa, por sus conocimientos sobre los periódicos españoles, etc.

ENCUESTA INICIAL SOBRE PRENSA

1. Escribe los títulos de todos los periódicos que conozcas.

2. ¿Sueles leer la prensa?

- a) Todos los días
- b) Los fines de semana
- c) Alguna vez
- d) Nunca
- e) Otros: _____

3. Tanto si lees periódicos o no, ¿por qué lo haces/no lo haces?

4. Si lees periódicos, ¿qué tipo de diarios consultas más?

- a) Locales y regionales
- b) Nacionales
- c) Deportivos
- d) Económicos
- e) Otros: _____

5. Si lees periódicos, ¿qué sección te gusta más?

- a) Política
- b) Deportes
- c) Cultura
- d) Programación de televisión
- e) Economía
- f) Otras: _____

6. ¿Qué usos les das a los periódicos que lees?

7. ¿Qué otros usos crees que se podría dar a los periódicos?

8. Nombra los dos periódicos que más se leen en tu casa.

9. Nombra tres cosas que te gustan de los periódicos.

10. Nombra tres cosas que te gustaría encontrar en un periódico.

11. ¿Qué opinas de las noticias que dan los periódicos?

-
-
-
-
- Explicación teórica sobre la estructura del periódico y la noticia. Mediante el Power Point preparado anteriormente, se proporcionaron una serie de conceptos teóricos sobre el tema que iban a resultar de utilidad para las siguientes actividades. Además, les mandé que, individualmente, leyeran la teoría que aparece en su libro y la resumieran en sus cuadernos.
 - Elección de las noticias. Tras la explicación teórica, los alumnos se pusieron por grupos y escogieron la noticia que querían analizar. No obstante, se les puso como condición que debían enseñarme el texto antes de comenzar con el análisis. El docente debe ser especialmente cuidadoso con los textos periodísticos con los que va a desarrollar su trabajo, “valorando especialmente la corrección con que deben estar escritos y la fundamentación argumental que los sustenta” (Sánchez García, 2012: 96 y 97). Por ello, antes de dar el visto bueno, leí las noticias que cada grupo había elegido, con el objetivo de asegurarme de que estuvieran bien escritas, no fueran excesivamente largas y se comprendieran fácilmente. Finalmente, las noticias seleccionadas fueron: “Huesca conmemora el 125 aniversario del nacimiento de Ramón Acín” (*Heraldo de Aragón*), “Un detenido por una agresión de diez contra uno en Delicias” (*El Periódico de Aragón*), “Más de seis millones de parados” (*El País*), “El Clásico de la guerra

fría” (*Marca*) y “Lourdes Montes diseñará su propio traje de Pronovias” (*El Mundo*).

- Sesión 2:

- Análisis grupal de las noticias. El alumnado se dividió en equipos de trabajo, para lo que colocaron las mesas en disposición grupal. Se les explicó la actividad que iban a realizar y se les repartieron tanto las fotocopias con las noticias elegidas por cada uno como los cuestionarios de análisis lingüístico. Posteriormente, empezaron a trabajar. Durante la actividad, me paseé por los diferentes grupos para resolver dudas y ayudarles en la ejecución.

ANÁLISIS DE UNA NOTICIA PERIODÍSTICA

Título de la noticia: _____

Autor: _____

Periódico: _____

Fecha: _____

Sección: _____

Nº de página: _____

¿Aparece acompañada de fotografías o gráficos explicativos? _____

Posición que ocupa en la página (página entera / media página / otros: _____)

En el caso de que no ocupe la página completa, describe el resto de la página (¿aparecen otras noticias?, ¿cuántas?, ¿están relacionadas?, ¿son de mayor o menor tamaño?, ¿hay faldones publicitarios?)

1. ¿De qué habla la información? Resúmelo en cuatro o cinco oraciones.

2. Subraya con un color las formas verbales del titular y de los dos primeros párrafos. Señala aquí algunas de ellas. ¿Qué tiempo verbal predomina? ¿Hay algún verbo en primera persona?

3. Subraya con otro color los adjetivos calificativos del titular y de los dos primeros párrafos. Enuméralos aquí acompañados del sustantivo al que califican. ¿Aportan alguna cualidad nueva al nombre?

4. ¿Aparecen siglas en la noticia? Señálalas y explica su significado. Ej. ONU: Organización de las Naciones Unidas.

5. Copia tres palabras que no conozcas y busca su significado en el diccionario.

- Sesión 3:

- Exposición de los resultados. Cada grupo presentó los resultados de su análisis al resto de sus compañeros. Para ello, leyeron el titular de la noticia que habían trabajado, resumieron su contenido y expusieron las preguntas que habían contestado. Asimismo, hablaron brevemente sobre el periódico en el que aparecía la noticia.
- Recapitulación de las conclusiones. Una vez finalizadas todas las exposiciones, se efectuó un pequeño resumen con los resultados obtenidos. Esto es, se recordó qué tipo de verbos habían aparecido en cada noticia, que en ningún caso habían encontrado una forma verbal en 1ª persona, que apenas había habido adjetivos calificativos, etc. Esto sirvió para repasar las características del lenguaje de las noticias.
- Explicación de la actividad individual. Tras volver a repasar el lenguaje de las noticias, les expliqué que ahora les tocaba a ellos redactar una. Se les indicaron las instrucciones (debía versar sobre un tema de actualidad que les hubiera ocurrido a ellos, la longitud máxima tenía que ser de una carilla de folio, debía contener título, subtítulo, entradilla y cuerpo de la noticia...).

- Sesión 4:

- Recogida de las noticias y de los análisis lingüísticos. Cada estudiante entregó su noticia junto con el cuestionario de análisis lingüístico que había rellenado en la sesión 2.
- Encuesta final. Para terminar, les pasé otra encuesta de evaluación. En ella se les pedía que valoraran el proyecto realizado. Además, para comparar los resultados de la primera encuesta, se les volvió a preguntar por sus conocimientos de los periódicos y de las noticias y por su interés hacia los medios de comunicación.

ENCUESTA FINAL

1. Escribe los títulos de todos los periódicos que conozcas.

2. ¿Te interesan las noticias de los periódicos?

- a) Sí
- b) No

3. ¿Por qué?

4. Hasta ahora, ¿eras un lector habitual de periódicos?

- a) Sí
- b) No
- c) A veces
- d) Otros: _____

5. Después de realizar estas actividades sobre prensa, ¿te apetece leer más periódicos?

- a) Sí
- b) No

6. ¿Qué opinas de las noticias que ofrecen los periódicos?

7. En una escala del 1 al 4, siendo el 1 la puntuación mínima y 4 la máxima, ¿cómo valorarías las actividades sobre la prensa que hemos realizado?

1 2 3 4

8. ¿Qué es lo que más te ha gustado de estas actividades: el trabajo en grupo, la exposición oral, la redacción...?

10. ¿Qué cambiarías de ellas?

- *One minute paper.* Se trata de una pequeña prueba que se realiza en pocos minutos en la que el docente pide al alumnado que valore cómo ha funcionado la dinámica de la clase. En este caso, se les animaba a autoevaluar el trabajo realizado.

AUTOEVALUACIÓN

1. ¿Qué parte del proyecto sobre la prensa te ha parecido más difícil? ¿Por qué?

2. ¿Y más fácil? ¿Por qué?

3. ¿Cómo ha sido la dinámica de trabajo en tu grupo?

4. En una escala del 1 al 10, siendo el 1 la puntuación más baja, ¿qué nota pondrías a tu grupo en conjunto?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. En una escala del 1 al 10, siendo el 1 la puntuación más baja, ¿qué nota pondrías a tu trabajo personal?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Fase de evaluación:

Durante esta fase, corregí las noticias redactadas por cada alumno, revisé los comentarios lingüísticos grupales y leí los resultados de la encuesta final y del *one minute paper*. Es decir, fue una fase de valoración y evaluación de todo el trabajo realizado.

d) Temporalización

Este proyecto se realizó en un mes, aproximadamente –entre la segunda semana de abril y la segunda de mayo de 2013-. Obviamente, en este tiempo se cuenta tanto la fase de preparación previa (búsqueda de los periódicos, diseño de las actividades...), como la fase de realización (puesta en práctica en el aula) y evaluación (corrección, análisis de resultados...). Como ya he indicado anteriormente, sesiones de trabajo en el aula con los estudiantes hubo cuatro, es decir, se ocuparon las cuatro horas de Lengua Castellana y Literatura durante una semana, concretamente la primera de mayo.

e) Agrupamiento de los participantes

Para realizar este proyecto siguiendo las líneas metodológicas antes mencionadas, se hacía imprescindible variar la colocación de las mesas en el aula en función de las actividades.

De normal, estos alumnos se sientan en pupitres separados. Por ello, durante la realización de las encuestas y del *one minute paper* y la explicación teórica, mantuvieron esta disposición. Sin embargo, para efectuar el análisis lingüístico de las noticias agruparon las mesas y formaron cinco equipos de cuatro personas. Dado que la noticia individual la redactaron en casa, no hubo que preparar un agrupamiento especial para esta actividad.

f) Recursos necesarios

Personales: profesora de prácticas, profesora titular de este grupo de 1º ESO de Lengua Castellana y Literatura y los estudiantes.

Materiales: el libro de texto de los alumnos, el Power Point con la explicación teórica sobre el periódico y las noticias, las encuestas, el *one minute paper*, las fotocopias de las noticias y las fichas de análisis lingüístico.

g) Seguimiento

Durante todo el proyecto fue importante la orientación continua del docente en cada una de las secuencias previstas. Esta guía se efectuó tanto de manera individual como en

grupo, con la finalidad de que los estudiantes supiesen en todo momento cuál era su cometido y no se pusiesen nerviosos ni se desanimaran.

h) Evaluación

Siguiendo la metodología del aprendizaje constructivista, la evaluación de este proyecto de trabajo con prensa en 1º ESO fue continua y formativa. La profesora la realizó a través de la observación en el aula (ver cómo trabajaban los alumnos, qué dudas tenían, si entendían los conceptos, cuál era su actitud ante el trabajo cooperativo...) y de la corrección de las noticias que elaboraron los alumnos y de los comentarios lingüísticos en grupo. Por su parte, los estudiantes rellenaron una encuesta final en la que, además de preguntarles por sus nuevos conocimientos sobre prensa, se les cuestionaba acerca de qué les había parecido la actividad. Esto se potenció con la autoevaluación que cada uno llevó a cabo. Con todo ello se obtuvo una evaluación bastante clarificadora del proceso.

3. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA ELABORACIÓN Y EL DESARROLLO DE LOS PROYECTOS

En este apartado se recoge una reflexión sobre las dificultades encontradas durante el proceso de elaboración y de desarrollo de la unidad didáctica y del proyecto de innovación. Además de señalar los problemas afrontados, se indica cómo se superaron, se muestran algunos de los resultados obtenidos con la puesta en práctica de los proyectos y se recopilan algunas conclusiones sobre ellos.

3.1 Dificultades durante la elaboración

3.1.1 Unidad didáctica

Para elaborar la unidad didáctica, lo primero que hice fue ponerme en contacto con la tutora que tenía asignada en el centro educativo para preguntarle a qué curso prefería que impartiera clase y qué tema debía preparar. Así, se quedó en que lo mejor sería estar con los de 3º ESO A —que tienen un nivel académico más avanzado- y explicarles la poesía barroca, la parte de Literatura que les correspondía estudiar a la vuelta de Semana Santa.

Una vez sabido esto, comencé a preparar los contenidos de la unidad. Para ello, consulté el libro de texto que usan en este colegio². En este sentido, hay que señalar que no se me dejó gran libertad para programar las actividades, ya que se me indicó que debía seguir los ejercicios propuestos por el manual. Aun así, también me dejaron preparar actividades diferentes. Por ello, estructuré las primeras sesiones en función de los contenidos teóricos del libro y de los ejercicios que en él aparecían. Una vez programados todos estos puntos “obligatorios”, ideé algunas actividades más innovadoras de ampliación.

A la hora de planificar dichas actividades, tuve en cuenta que se iba a trabajar con discentes de buena capacidad intelectual. Ya los conocía porque había estado con ellos durante el Prácticum I, por lo que sabía cómo son y qué características presentan. Así, por ejemplo, tenía claro que entre ellos no hay ningún estudiante con necesidades educativas y de atención especiales (inmigrante con total desconocimiento de la lengua española, alumnos con déficit de atención, etc.). Muy al contrario, se trata de un grupo académicamente bueno. Obviamente, si sus particularidades hubieran sido otras, se habría propuesto una unidad distinta.

Con todo ello, se comenzó a programar la secuencia didáctica. Una vez estuvo terminada, se la envié a mi tutora para que dijera si le parecía bien. En la respuesta que proporcionó, indicó que prefería realizar ella misma la prueba objetiva del tema porque

² LOBATO MORCHÓN, R. y A. LAHERA FORTEZA (2010): *Lengua Castellana y Literatura 3º ESO*, Proyecto Adarve, Serie Trama, Madrid: Oxford EDUCACIÓN.

quería unir toda la literatura barroca (prosa, poesía y teatro) en un mismo control. En cambio, dejó que fuera yo quien evaluara algunas de las actividades. De ahí que decidiera incluir varias redacciones y, en consecuencia, preparara las rúbricas con los criterios de evaluación que se iban a seguir. Asimismo, la tutora se mostró interesada por la actividad grupal del comentario de texto, ya que en La Salle se concede mucha importancia al trabajo cooperativo.

En resumen, el proceso de elaboración de la unidad didáctica, aunque muy constreñido por la propuesta del libro de texto y por las peculiaridades de los estudiantes, no resultó demasiado costoso y pudo resolverse sin grandes dificultades.

3.1.2 Proyecto de innovación

Así como a la hora de preparar la unidad didáctica no se presentaron demasiados problemas, en el caso del proyecto de innovación no sucedió lo mismo. A pesar de ello, finalmente pudieron salvarse.

En primer lugar, es preciso indicar que el proyecto que se había planteado como boceto estaba destinado a alumnos de 3º ESO y consistía en editar una antología comparando la lengua de los titulares de noticias y la de los titulares de columnas. Sin embargo, nada más llegar al centro, la tutora creyó que era más apropiado llevar a cabo el proyecto de innovación con alumnado de otro curso para no realizar todas las actividades en 3º.

De esta forma, se pensó que lo mejor sería desarrollar la investigación con estudiantes de 1º ESO, con el fin de que se acostumbraran a analizar la prensa desde pequeños. No obstante, los alumnos del primer curso de Secundaria aún no sabían nada sobre periodismo, por lo que no se podía realizar una actividad que comportara el manejo de noticias y de columnas de opinión.

Al consultar el libro de texto que siguen los estudiantes de 1º ESO, se vio que las dos unidades sobre Comunicación –una dedicada a la estructura de los periódicos y otra al género periodístico de las noticias- iban a impartirse al final del curso, con lo que se decidió adelantar estos contenidos y preparar el proyecto de innovación sobre ellos. De ahí que el trabajo proponga una manera diferente de acercarse al conocimiento de la prensa escrita y al análisis y redacción de noticias periodísticas.

Una vez decidido el tema, hubo que centrar bien el enfoque y diseñar las tareas que se iban a incluir en el proyecto. En este sentido, se consideró que lo más apropiado era trabajar la mayoría de las destrezas lingüísticas a través de actividades diversas. Se eligió la redacción individual de una noticia –para desarrollar la expresión escrita- como la tarea final, ya que engloba a las demás. También se programaron una explicación teórica sobre la prensa y las noticias, un análisis lingüístico de piezas informativas y una exposición oral.

No conocía personalmente al alumnado que forma parte del grupo en el que se iba a desarrollar el proyecto, pero la tutora me habló de sus características principales. A diferencia de la clase de 3º ESO, estos alumnos de 1º tienen un nivel académico medio y

precisan de un mayor esfuerzo para comprender los conceptos y poner en práctica los ejercicios. No obstante, ninguno necesita una atención especial y, de nuevo, no hay en el grupo ningún inmigrante que no hable nada de español. De hecho, la única alumna extranjera que forma parte de la clase es ecuatoriana, por lo que el idioma no supone ninguna dificultad.

El resto de las dificultades afrontadas durante la elaboración proceden de la fase previa al desarrollo del proyecto. La más destacable tiene que ver con la selección y la búsqueda de los periódicos que iban a formar parte del análisis. Se intentó que fueran cinco cabeceras diferentes, con el objetivo de que los estudiantes conocieran el mayor número posible de diarios españoles. Así, finalmente se decidió incluir ejemplares de *Heraldo de Aragón* y *El Periódico de Aragón* –por ser rotativos de la Comunidad Autónoma de Aragón-, de *El País* y *El Mundo* –por ser de tirada y alcance nacional- y de *Marca* –por constituir un ejemplo de periódico especializado, en este caso en deportes-.

En conclusión, todas las dificultades que surgieron durante la elaboración del proyecto de innovación pudieron solventarse sin muchos problemas, lo que favoreció una correcta puesta en práctica de las diferentes tareas.

3.2 Dificultades durante la puesta en práctica de los proyectos

3.2.1 Unidad didáctica

Como se ha explicado anteriormente, impartí una unidad didáctica sobre la poesía barroca en una clase de 3º ESO. La experiencia fue buena, ya que me sirvió de entrenamiento para el futuro. Se pudieron explicar los conceptos teóricos necesarios y, sobre todo, se pudieron realizar las actividades planteadas: lectura de poemas, comentarios de texto, ejercicios con TIC...

La clase con la que trabajé es un grupo formado por 19 alumnos españoles -10 chicos y 9 chicas- de edades comprendidas entre los 14 y los 15 años. Académicamente, presentan un nivel de aprendizaje rápido y una buena capacidad intelectual. Esto se aprecia muy bien, especialmente si se comparan con las otras clases del mismo nivel. Mientras que este grupo entiende los conceptos lingüísticos y literarios con bastante facilidad, a los otros hay que repetírselos muchas veces.

Además, se muestran más propensos a participar en clase y a interactuar con el profesor: preguntan dudas, quieren ampliar la información, se interesan por los temas tratados... A este respecto, hay que remarcar que se trata de un comportamiento más asentado entre los chicos que entre las chicas –siempre hablando en general-, sobre todo porque estas últimas presentan comportamientos más propios de la adolescencia que sus compañeros varones.

En este sentido, es destacable que los estudiantes de este grupo ya han entrado plenamente en la adolescencia y, por tanto, se muestran más nerviosos e intranquilos.

Hablan mucho entre ellos durante las clases, se ríen constantemente, están empezando a no querer estudiar y trabajar más que lo justo, las chicas se preocupan en exceso por su aspecto físico, etc.

De todas formas, dado que su nivel académico es bueno y, en general, se muestran más interesados en la Literatura que en la Lengua, preparé varias actividades de ampliación para la unidad didáctica sobre la poesía barroca: el análisis grupal de poemas, los comentarios de texto en la wiki, etc.

Personalmente, considero que mi actuación fue correcta, sobre todo teniendo en cuenta que era la primera vez que daba clase y que explicaba un tema del que no soy experta. La primera sesión que impartí salió peor, dado que no calculé bien el tiempo y sobró bastante, por lo que hubo que improvisar algunas actividades. No obstante, a partir de ahí preparé las clases con mayor detenimiento y el desarrollo fue mucho mejor. La conclusión que saco de esto es que es fundamental programar las sesiones detalladamente y siempre con actividades de más por si hacen falta.

Aunque no pude evaluar la unidad didáctica mediante una prueba objetiva –fue la tutora quien se encargó de ello-, sí corregí los comentarios de texto grupales sobre los tópicos del tiempo en la poesía barroca, los individuales y las redacciones de la *Fábula de Polifemo y Galatea*.

En general, puede afirmarse que realizaron buenos comentarios de texto, sobre todo teniendo en cuenta que hablamos de composiciones líricas barrocas, que presentan bastante dificultad. El hecho de haberse iniciado en el comentario “serio” en grupo fue positivo para ellos, ya que no solo disponían de la profesora para resolver dudas, sino que también contaban con sus compañeros de equipo.

Los resultados de la prosificación de la *Fábula de Polifemo y Galatea*, de Góngora, en cambio, fueron peores. Hubo unas cuantas redacciones muy bien hechas, pero la mayoría de los discentes no entendieron el sentido del fragmento. Soy consciente de que era un texto difícil, pero precisamente por eso se explicó en clase, se contestó a todas las dudas que tenían y se les repartió un ejemplo de prosificación de ese mismo texto.

Por lo que respecta a la evaluación de la unidad didáctica, los estudiantes pudieron dar su opinión rellenando una encuesta online³. Después de analizar las respuestas, es posible afirmar que, pese a ser un tema un poco arduo, a los alumnos les gustó. Un 43% del alumnado otorgó una puntuación de 7 sobre 10 a la secuencia en general, calificación que ascendía a 8 en el caso de las actividades prácticas. Además, la mayoría de ellos dijeron que los ejercicios que más les habían gustado eran los que realizaron con TIC (test de autoevaluación, crucigrama...). Aun así, muchos indicaron como punto mejorable “no hacer tantos comentarios de texto porque son algo aburridos”.

Como conclusión de todo ello, se pone de relieve la necesidad de completar las preceptivas explicaciones teóricas con abundantes actividades prácticas de carácter

³ Puede consultarse el modelo de encuesta en este enlace:
<https://sites.google.com/site/liricabarroca/evaluacion/encuesta-de-evaluacion>.

innovador. No es difícil pensar ejercicios diferentes sobre la poesía barroca y, sin embargo, el alumnado lo aprecia.

En cuanto a los comentarios de texto, es cierto que no es una actividad que entusiasme a los discentes, pero considero que, en su justa medida, son importantes para su formación. Ayudan a saber leer y entender un texto, promueven la educación literaria porque sirven para acercar fragmentos literarios a los estudiantes y, sobre todo, les permiten pensar y reflexionar sobre lo leído. Además, entroncan con las nuevas propuestas de educación literaria porque dejan a los alumnos libertad de interpretación.

Como propuesta de mejora, anoto la posibilidad de realizar más comentarios de texto en grupo o a través de nuevos soportes –como la wiki, por ejemplo-, ya que son maneras diferentes de plantear esta actividad y, por lo tanto, más atrayentes.

3.2.2 *Proyecto de innovación*

El proyecto de innovación docente sobre el trabajo con prensa se desarrolló en una clase de 1º ESO formada por un conjunto de 20 alumnos -14 chicas y 6 chicos- de edades comprendidas entre los 12 y los 13 años. Académicamente, presentan un nivel de aprendizaje intermedio. Es decir, ni son muy brillantes ni necesitan un apoyo extra. Esto se aprecia perfectamente cuando se asiste a varias clases con ellos. Aunque les cuesta un poco entender los conceptos, al final consiguen comprenderlos y hacer bien los ejercicios.

Respecto a sus características evolutivas y a sus rasgos de personalidad, es importante destacar que todavía son muy pequeños. Ellos se consideran “mayores” porque ya han comenzado la Educación Secundaria, pero la realidad es que son los más jóvenes del centro, y se nota. En ellos se observan muy bien las diferencias existentes entre los chicos y las chicas durante la pubertad: mientras que ellas son más altas y están más desarrolladas –no todas pero la mayoría-, los niños aún son muy bajitos y tienen un cuerpo más infantil. De hecho, algunos de ellos parecen alumnos de Primaria.

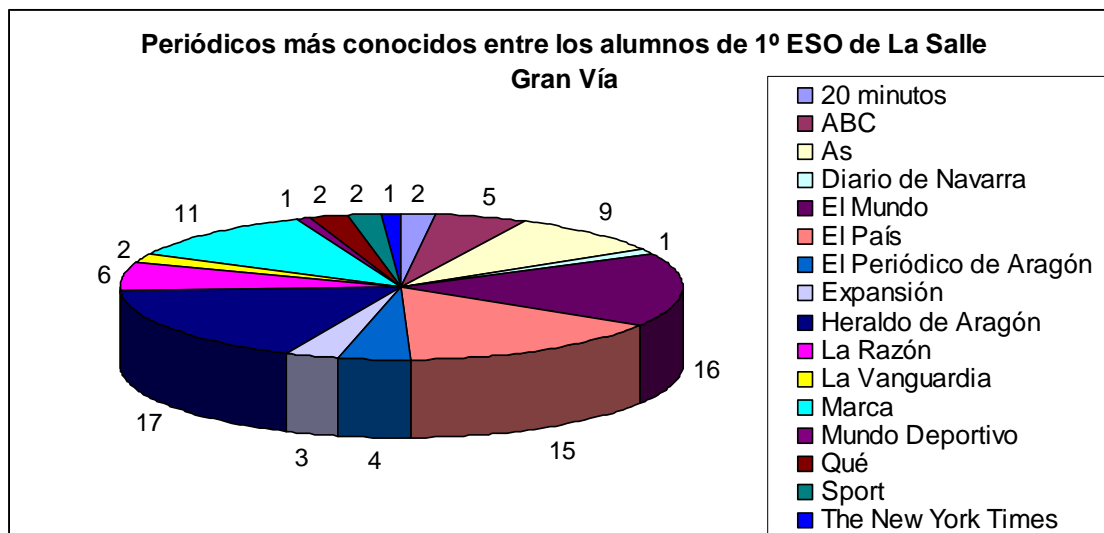
En lo que se refiere a su comportamiento, hay que remarcar que es bastante bueno, especialmente entre los alumnos varones. Si hablan o interrumpen, lo hacen de una forma muy pueril, como si todavía siguieran inmersos en la etapa de Primaria. En contraste, las chicas hablan más entre ellas –siempre hay excepciones, obviamente- y se comprueba que ya están entrando en “la edad del pavo”. No obstante, a su favor hay que señalar que se llevan muy bien entre ellos y que saben trabajar en equipo.

Por todo ello, el desarrollo de este proyecto de innovación docente fue bastante bien. Se respetaron los plazos y se pudieron realizar todas las tareas pensadas para finalizar el trabajo.

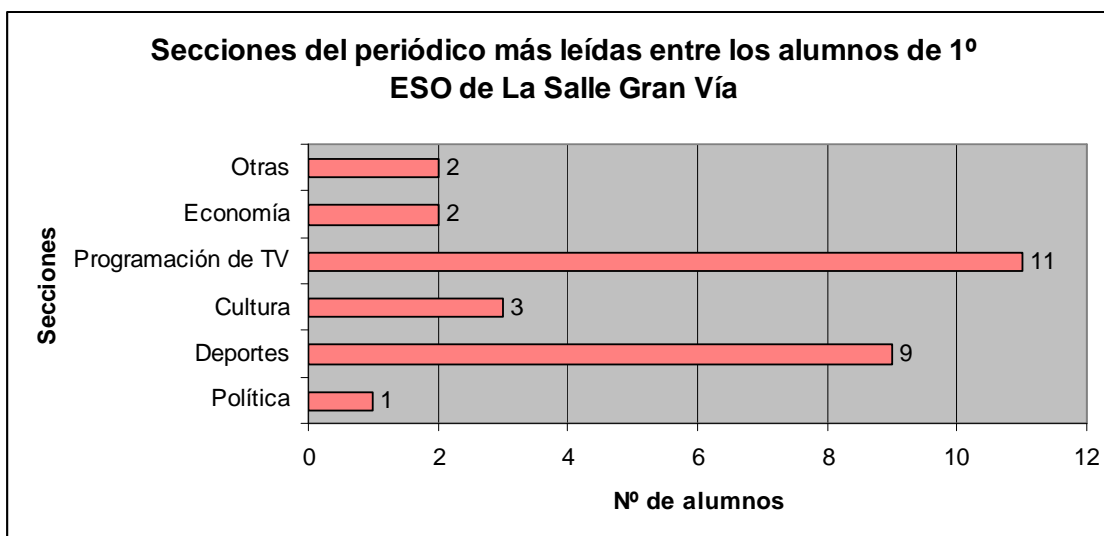
En lo que respecta a los resultados, esperaba conseguir los objetivos propuestos y, por lo que pude comprobar durante la fase de evaluación, se lograron bastantes de ellos. A continuación, se desgranará cada objetivo y se analizará el grado de cumplimiento alcanzado.

1. Conocer los rasgos y la estructura de los periódicos impresos.

Antes de comenzar con las actividades sobre prensa, los alumnos de esta clase de 1º ESO tenían unos conocimientos muy escasos sobre el tema. Es verdad que, en general, conocían los diarios más habituales (*Heraldo de Aragón, El País, El Mundo, Marca, As...*), pero solo leían las secciones de Deportes y la parrilla de televisión.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta inicial.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta inicial.

Sin embargo, tras realizar las actividades, los 20 alumnos del grupo conocían los periódicos trabajados en clase y se mostraban deseosos de leer algo más que la programación televisiva y la sección de pasatiempos.

Además, gracias a las explicaciones teóricas, aprendieron qué información se encuadra en cada sección y conocieron cómo se estructura un periódico. Por lo tanto, se puede afirmar que este objetivo se cumplió.

2. Reconocer y analizar noticias periodísticas.

Como me di cuenta de que no tenían muy claro el concepto de noticia, además de la explicación teórica realizaron una actividad grupal de análisis lingüístico de noticias periodísticas.

Terminado el ejercicio y analizadas las respuestas que cada uno dio al cuestionario, hay que decir que no supieron responder muy bien a lo que se les pedía. Únicamente realizaron un muy buen ejercicio el grupo que trabajó sobre una noticia cultural publicada en *Heraldo de Aragón*. Probablemente, se debe a que era la noticia más corta (ocupaba algo menos de media página), a que el tema era muy sencillo (una explicación de cómo la ciudad de Huesca va a celebrar el 125 aniversario del nacimiento de Ramón Acín) y a que todos los miembros del grupo son académicamente buenos. A pesar de que el resto de los textos tampoco eran excesivamente largos, los alumnos no los comprendieron del todo y, en consecuencia, no supieron responder bien a las respuestas.

No obstante, la idea de noticia se clarificó bastante con las exposiciones orales. Así, podemos afirmar que los estudiantes reconocen una noticia periodística, si bien todavía no saben analizarla perfectamente.

3. Redactar una noticia periodística siguiendo las pautas marcadas y atendiendo a los modelos previamente analizados.

Todos los alumnos redactaron su propia noticia, por lo que trabajaron para mejorar su expresión escrita. Sin embargo, dado que no todos habían analizado bien sus correspondientes noticias, hubo ciertos fallos en sus redacciones: alguno escribió una narración en primera persona, otro incluyó demasiados adjetivos valorativos, algunos no utilizaron el tiempo verbal que correspondía...

En general, y teniendo en cuenta que se trataba de la primera vez que escribían una noticia, el ejercicio salió bastante bien. No obstante, como propuesta de mejora anoté la necesidad de reiterar más las características de las noticias y de leer más ejemplos de textos informativos antes de pedirles que escriban ellos uno por sí mismos.

4. Iniciarse, de una forma muy sencilla, en la caracterización lingüística de textos del ámbito periodístico.

Se iniciaron en la caracterización lingüística, pero no todos supieron –o quisieron– hacerlo bien. Destaco el “quisieron” porque hubo algunos que no contestaron a todas las preguntas o que respondieron a mitad. Por ejemplo, en la última se les pedía que señalaran tres palabras cuyo significado desconocían y que las buscaran en el diccionario, pero algunos se limitaron a la primera acción. La presentación salió bien porque al menos un miembro de cada grupo había trabajado todas las cuestiones, pero no todos aprendieron por igual.

Soy consciente de que era un objetivo difícil, y los resultados tampoco son malos. Simplemente es necesario seguir trabajando en ello en el futuro.

5. Expresarse oralmente y por escrito con coherencia, corrección y propiedad.

Este objetivo sí se cumplió, ya que las exposiciones orales fueron adecuadas y los alumnos se expresaron correctamente. Además, la expresión en sus redacciones también fue apropiada, aunque hay algunos que deben trabajar para no cometer tantas faltas de ortografía.

6. Fomentar la capacidad de comprensión lectora.

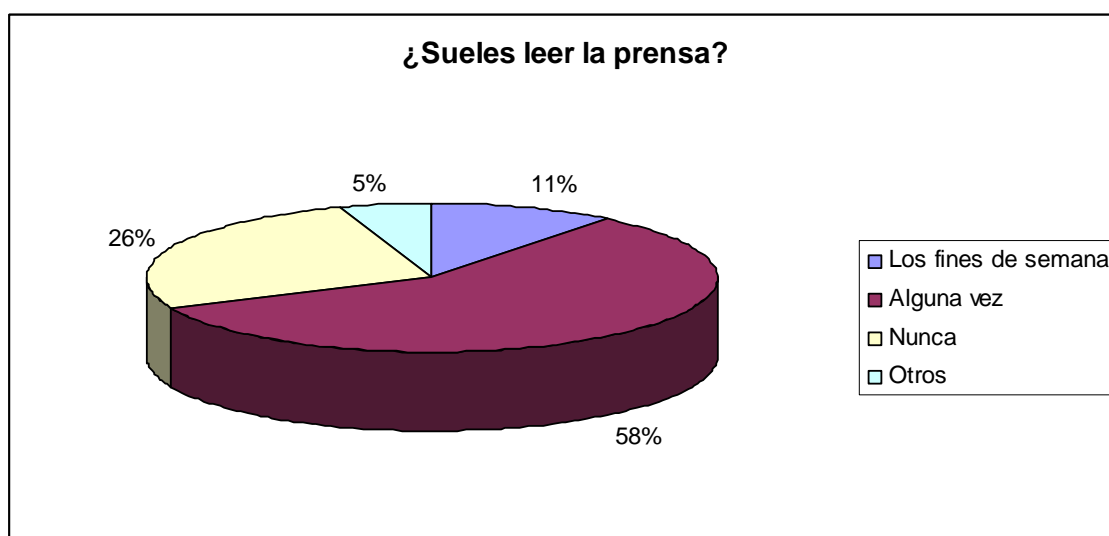
Este es un objetivo a largo plazo que hay que trabajar mediante actividades como las que se llevaron a cabo en el marco de este proyecto: lectura de textos, comentario grupal de lecturas, análisis lingüístico y literario, etc.

7. Desarrollar el trabajo colaborativo en grupo.

También este es un objetivo a largo plazo muy necesario en su formación escolar. Por lo que pude observar, esta clase trabaja muy bien en grupo: se organizan, se ayudan entre sí, son eficientes...

8. Promover el gusto por la lectura de la prensa y, en general, por los medios de comunicación.

Según confesaron en la encuesta inicial, la mitad de los estudiantes de este grupo solo leen el periódico alguna vez, ya que no les interesa demasiado.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta inicial.

Entre las razones aducidas para leer la prensa, señalaron las siguientes: “Para enterarme de cómo han quedado otros equipos de fútbol y la actualidad del Real Zaragoza y del Cai Zaragoza”, “Para informarme de lo ocurrido porque no puedo ver siempre la televisión”, “Porque me gusta saber lo que ocurre tanto en España como fuera”, “Para enterarme de las noticias”...

Por su parte, algunas de las causas por las que no leen prensa son: “Porque siempre hablan de la prima de riesgo, de la crisis, de malas noticias y de cosas que no

interesan mucho o que prefiero ver en las noticias [de televisión]”, “Porque no tengo tiempo”, “Porque me suelo enterar por la televisión”, “Porque no le encuentro gusto” o “Porque las noticias de la televisión son más divertidas”.

Además, preguntados por la opinión que les merecen las noticias que dan los periódicos, estas fueron algunas de sus respuestas: “Son muy interesantes y dan información importante”, “Están bien resumidas”, “Son normalmente malas, sobre todo en Economía, pero cuando son buenas te enteras muy bien y en la tele no”, “Algunas son muy desagradables. Apenas salen buenas noticias”, “Prácticamente son de cotilleos o noticias malas”, “Algunas no son muy reales”, “Podrían ser más buenas”, “No son muy visuales”, “Son todas de Economía y cosas malas”. Es decir, no tenían las noticias en muy buena consideración.

Sin embargo, los resultados variaron ligeramente en la encuesta final. De hecho, el 100% del alumnado respondió “Sí” a las preguntas “¿Te interesan las noticias de los periódicos?” y “Después de realizar estas actividades sobre prensa, ¿te apetece leer más periódicos?”. A pesar de que algunos siguieron opinando que las noticias de la prensa son “aburridas” y “malas”, en general puede decirse que se cumplió el objetivo. Al dar a conocer un poco más el mundo de la prensa escrita, muchos estudiantes se interesaron por ello y esto puede servir para promover entre ellos el gusto por la lectura de periódicos y por el consumo de medios de comunicación.

En resumen, después de poner en práctica este modesto proyecto de innovación docente, he llegado a una serie de conclusiones.

La primera y más importante es que muchas veces los alumnos no saben nada acerca de un tema porque los profesores no se lo explican y en su casa tampoco se fomenta. Es decir, los resultados de la encuesta inicial sobre uso y consumo de la prensa revelaron que muchos estudiantes de este grupo de 1º ESO no leían periódicos ni sabían en qué consistían porque no habían trabajado nunca con ellos. De hecho, tras haber realizado las diferentes actividades, en la encuesta final se mostraron entusiastas con la prensa y deseosos de leer más diarios. De esto se deriva que, si se trabajaran más algunos aspectos, es probable que el alumnado se interesara más por ellos. Y aquí no hablo solo de los medios de comunicación, ya que se trata de una conclusión extensible al resto de contenidos de nuestra materia: literatura, análisis de textos, lectura...

Una segunda conclusión es la idoneidad de acercarse a un determinado tema de una forma amplia, trabajándolo desde diferentes perspectivas. Esto es, hay que abordar las unidades didácticas incluyendo actividades con las que se fomenten diferentes destrezas: cognitiva (a través de las explicaciones teóricas), trabajo cooperativo (mediante la actividad grupal), expresión escrita (con la redacción de las noticias), reflexión sobre la lengua (a través del cuestionario lingüístico), comprensión lectora (lectura de las noticias), comunicación oral (con las exposiciones de los trabajos)...

Según pude comprobar en la experiencia del Prácticum, es así como los alumnos aprenden mejor y desarrollan todo su potencial. Además, es una manera de conseguir que cada estudiante destaque en algo. Puede que haya algunos a quienes no se les da bien escribir, pero en cambio tienen una gran capacidad para la expresión oral o para liderar un grupo de trabajo. Si se incluyen actividades diversas, todos podrán brillar en alguna.

Otra de las conclusiones obtenidas es que, cuanto más motivado esté el docente por el tema que explica, más contagiará su entusiasmo a sus pupilos. Soy periodista, por lo que la parte de Comunicación de esta asignatura me gusta mucho, y creo que los alumnos lo han notado. Algunos se mostraban muy emocionados, e incluso preguntaban dudas acerca de la profesión del periodista. Por el contrario, si este tema –o cualquier otro- lo expone alguien a quien no le gusta demasiado, ellos también lo notan y no se implican tanto. Por lo tanto, es importante que nos apasionemos con nuestro trabajo y lo reflejemos en las aulas.

Finalmente, me he dado cuenta de que las actividades que mejor funcionan, al menos con los alumnos de menor edad, son aquellas que conectan con su propia experiencia. Esto es, muchos se aburrían leyendo las noticias de prensa sobre sucesos o economía porque es algo que no les afecta demasiado y que ven muy lejano. En cambio, disfrutaron redactando sus propias noticias sobre acontecimientos que habían vivido: partidos de baloncesto, encuentros con escritores, concursos de baile...

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

En esta última sección se recogen algunas reflexiones y conclusiones finales sobre distintos aspectos que han surgido a lo largo del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, etc. y también en este Trabajo Fin de Máster.

Así, se incluye una primera parte en la que se reflexiona sobre la profesión docente (necesidades formativas de los futuros profesores, condiciones de trabajo, retos profesionales, la educación en la actualidad...), un segundo subapartado en el que se señalan algunas propuestas de futuro para la enseñanza de la Lengua Castellana y la Literatura en Secundaria y Bachiller y, finalmente, se extraen algunas conclusiones sobre la importancia de la formación recibida durante el Máster.

4.1 Reflexión sobre la profesión docente

En el artículo “Demandas de formación del futuro profesor de Secundaria”, Rosa Ana Martín Vegas (2009) explica cuáles son, a su juicio, las principales necesidades de formación que deben cubrir aquellos aspirantes a ser docentes en Educación Secundaria. Entre ellas, Martín Vegas destaca tres, con las que coincido plenamente: el conocimiento de la materia que se va a impartir, la capacidad comunicativa y la capacidad didáctica.

En lo referente a la formación académica, pienso que es posible impartir una asignatura (o, en palabras de Rosa Martín, “ejercitar la labor de profesor de la misma” [2009: 2]) sabiendo muy poco de ella, pero desde luego no es lo ideal. Un profesor puede tener grandes habilidades comunicativas, empatizar perfectamente con sus alumnos, adaptarse a sus necesidades educativas y ejercer muy bien su labor de tutor, pero si no domina la materia es improbable que pueda desarrollar una didáctica adecuada para la asignatura: “La didáctica específica requiere creatividad y solo se puede ser creativo cuando se conocen perfectamente los contenidos y los recursos para transmitir esos contenidos en forma de actividades o tareas” (Martín Vegas, 2009: 3-4).

En cuanto a la capacidad comunicativa (competencia fundamental en el ámbito educativo), está claro que hay que conocer una materia para transmitir conocimiento, pero saber demasiado puede llegar a resultar contraproducente. En el momento en que un profesor se cree un experto –prácticamente catedrático universitario en su materia-, corre el riesgo de no enseñar basándose en la didáctica sino en la teoría. Esto es, considero que tiene mejor capacidad comunicativa el que sabe y, al mismo tiempo, se preocupa por mostrar sus conocimientos adecuadamente, que aquel que es *demasiado experto*.

En lo que se refiere a la capacidad didáctica, Martín Vegas (2009: 3) lamenta que es “la más olvidada y la menos cultivada” hasta ahora en la formación del futuro profesor de Secundaria. A mi parecer, esto se debe a que, en las diferentes carreras universitarias, los estudiantes adquieren conocimientos, pero no habilidades para

impartir dichos conocimientos. Por eso necesitan de alguien que les explique cómo ha de ser el proceso de enseñanza-aprendizaje de su asignatura, qué contenidos son claves, cuáles son las mejores propuestas metodológicas para que los alumnos aprendan significativamente, etc. El asunto de las didácticas específicas guarda mucha relación con la capacidad comunicativa, dado que esta última debe cultivarse especialmente de modo que ayude a desarrollar una buena didáctica de la materia que se va a enseñar.

En resumen, el futuro profesor de Secundaria y Bachillerato necesita: una buena formación académica (adquirida en su carrera universitaria); una adecuada capacidad comunicativa; un buen conocimiento del sistema educativo, el entorno escolar y los principios psicopedagógicos básicos (se consiguen todos ellos gracias a las diferentes asignaturas del módulo genérico del Máster); una buena formación en la didáctica específica de su asignatura, que incorpore metodología actualizada, recursos variados y distintas estrategias que promuevan el aprendizaje significativo del alumno desde la investigación; y unas prácticas formativas en los institutos o centros concertados de ESO y Bachiller.

Además de estas, hay otras necesidades de formación que deben ser tenidas en cuenta. Para empezar, hay que ser conscientes de que los alumnos son el centro de atención. Es por ellos por quienes somos profesores, nuestro trabajo no tendría sentido si ellos no estuvieran delante de nosotros en el aula escuchando y aprendiendo. Como consecuencia, un buen docente debe focalizar su trabajo en sus pupilos: diseñar actividades adecuadas para ellos y que permitan su formación global, potenciar las habilidades personales de cada uno, entender que cada uno de ellos es distinto y, como tal, merece ser tratado de forma individual...

Asimismo, cobra especial importancia en Secundaria entender que los alumnos son racionales y razonables. Cuando un docente no está familiarizado con el comportamiento propio de estos años, es habitual que se enfrente a sus estudiantes con miedo y manifiesta agresividad. A pesar de ello, debe comprender que, en tanto que seres humanos, sus pupilos son racionales, es decir, piensan y disciernen sin problemas el bien del mal, y razonables, porque son capaces de llegar a un buen entendimiento empleando la palabra y el pensamiento.

Cada alumno es excepcional en algo y es labor del profesor descubrir ese punto fuerte y fomentarlo. Si el estudiante ve que destaca en alguna cosa, la que sea, se motivará y extenderá esta motivación al resto de su vida, tanto la parte escolar como la que desarrolla fuera de las aulas. No obstante, todo profesor debe fijarse unos objetivos comunes y mínimos para la clase en conjunto. Es lo que plasma en la programación de aula y aplica a cada uno mediante las adaptaciones curriculares. Acerca de esto, el docente debe tener en cuenta que cada pupilo es diferente y tiene unas capacidades, por lo que también deberá plantearse unas metas específicas para ellos.

Por otro lado, el buen profesor sabe ayudar a sus alumnos a formarse como personas, por lo que no solo incluye en sus clases aspectos académicos sino también pinceladas acerca de educación en valores. Esto no tiene por qué realizarse de manera manifiesta, pero al final es algo que los estudiantes aprenden y que llevarán consigo a lo largo de su vida.

En este sentido, es importante mencionar el concepto de currículum oculto: “El conjunto de las experiencias [que suceden en un centro educativo o en las inmediaciones del mismo] que producen aprendizajes que nadie organizó y que son en gran parte invisibles” (Perrenoud, 2012: 175). Forman parte de este currículum oculto las relaciones que se establecen entre los estudiantes, la forma en que se organizan, las historias que cuenta un docente de manera espontánea...

Es relevante tenerlo muy presente en nuestro trabajo como profesores. Cuando se está frente a un grupo de estudiantes, les influye desde cómo se viste el profesor cada mañana hasta qué tipo de bronca les echa cuando han hecho algo mal. No es que haya que descuidar los contenidos académicos para centrarse en este currículum no legislado, pero también hay que ser conscientes de que todo lo demás puede influir en los alumnos tanto o más que los conocimientos que se les imparten:

“Las lecciones que enseña [el currículum oculto] son recordadas durante mucho tiempo, porque es profundo y consistente [...]. Sus lecciones se experimentan diariamente y se aprenden firmemente, ya que se desarrollan a través del comportamiento de los alumnos y de los adultos en la escuela” (Dreeben, 1989: 73).

Por otro lado, no hay que olvidar que los alumnos también ayudan al profesor: intercambian opiniones acerca de la adecuación o no de una tarea, se comportan de una forma u otra en función de la interacción que el docente tiene con ellos... Es decir, devuelven una retroalimentación fundamental para la tarea educativa del maestro.

Por último, centrándonos en los docentes de Lengua y la Literatura, considero que las claves del éxito de un profesor de esta asignatura pasan por el conocimiento técnico de la materia, el apasionamiento, la adecuación didáctica y la condición de investigador en el aula. Desde su posición, también puede contribuir a la valoración de las humanidades, tan necesaria en la sociedad actual.

Actualmente, la educación es un fenómeno de gran complejidad porque en ella interfieren dimensiones de la realidad variadas y, en ocasiones, contrapuestas. “El ritmo vertiginoso de los cambios tecnológicos y de las transformaciones culturales y psicosociales, así como los vaivenes económicos y políticos, inciden determinadamente en la educación” (Monclús Estrella, 2011: 9). Lo queramos o no, son aspectos que influyen en la sociedad actual y, por lo tanto, tienen una repercusión sobre los alumnos.

De este modo, la educación sufre hoy “una tensión entre quienes sostienen ideas y valores anclados en el pasado, y la velocidad compulsiva de quienes se habitúan a una dinámica de transformación tan rápida que termina por encontrar su sentido en ese mecanismo de cambio total sin más” (Monclús Estrella, 2011: 9). Entre las visiones ancladas en el pasado, todavía persiste la idea de que la educación es responsabilidad, única y exclusivamente, de la escuela y la familia. Esto se cae por su propio peso, dado que no se puede negar la incidencia que los medios de comunicación, entre otros agentes externos, ejercen sobre niños y adolescentes.

Ya lo decía Aristóteles: “La virtud está en el término medio”. Es necesario encontrar una postura intermedia que tenga en cuenta el pasado sin menospreciar todo lo que ofrece el futuro. El problema es que esto es difícil porque en educación intervienen intereses de todo tipo, y de ahí la complicación del fenómeno.

En esta línea, a la complejidad que presenta el fenómeno de la educación por sí solo se suma la diversidad de los puntos de vista e intereses de todos los agentes que influyen en el sistema educativo: legisladores, políticos, grupos de presión, docentes, familias... Se genera entre ellos un conflicto que termina resolviéndose en el punto medio, lo que provoca que muchos de los textos que deberían clarificar las finalidades de la escuela (por ejemplo, las leyes educativas), sean muy abstractos, con lo que los maestros no saben muy bien a qué atenerse.

A esto se suma también el cambio en el papel que desempeñan los profesores en el aula. Ahora ya no son únicamente profesionales que acuden a las clases a impartir conocimientos, sino que se les exige que actúen como tutores, guiando a los alumnos y variando su actuación en función de las características de cada grupo de estudiantes. En mi opinión, este giro en la concepción del docente es positivo, ya que en cierto modo humaniza la profesión y obliga al maestro a adoptar un compromiso personal. Personalmente, no concibo la tarea docente sin ir acompañada del calificativo “educadora”.

Como señala Pedro Morales Vallejo (2009), ser profesor va más allá del mero hecho de presentarse diariamente en una clase y enseñar el conocimiento científico de la disciplina que se imparte. Con esto no digo que limitarse a ser profesor –en el sentido más tradicional de la palabra- no sea una postura válida y perfectamente comprensible, simplemente que yo no la comparto. Entiendo que haya docentes que no quieran ir más allá de los contenidos curriculares de la asignatura, pero creo que eso constituye una visión muy limitada de la práctica educativa.

Ser profesor brinda al profesional la oportunidad de trabajar con personas. Es importante señalar esto, ya que no todas las profesiones permiten este tipo de relación. El periodismo, sin ir más lejos, no siempre lo posibilita. Aún más, la docencia en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato implica trabajar con adolescentes, es decir, jóvenes que se están formando y a los que todavía les queda un buen trecho para llegar a ser personas adultas con plena consciencia y madurez. Si el docente es consecuente con ello, podrá influir positivamente en su educación.

Además, como Morales apunta, “la docencia entendida y vivida así, como tarea que trasciende la mera enseñanza de un programa que hay que cubrir, es mucho más estimulante para el profesor” (2009: 16). Las posibilidades de que un docente termine amargado y frustrado son bastante menores si decide ser plenamente consciente de su tarea educadora en lugar de centrarse únicamente en transmitir conocimientos.

En resumen, este contexto es en el que los alumnos del Máster desarrollaremos la profesión docente, por lo que debemos formarnos bien para estar preparados. Como se ha visto, la educación es compleja, pero eso no quita para que trabajemos por ella. Al fin y al cabo, del fenómeno educativo dependen la formación y el crecimiento personal y académico de millones de niños y adolescentes en todo el mundo.

4.2 Propuestas de futuro para la enseñanza de la Lengua y la Literatura

La Didáctica de la Lengua y la Literatura es una disciplina de reciente creación, ya que surge a comienzos de los años 70 del siglo XX ante la necesidad de dar soluciones válidas a los problemas concretos en los procesos de aprendizaje lingüístico y literario (Prado Aragonés, 2004: 30).

Hasta bien entrado el siglo XIX, el enfoque predominante en la enseñanza de la lengua fue el tradicional, es decir, el basado en los estudios gramaticales. En este enfoque, la enseñanza de la lengua ha focalizado su atención en la enseñanza de la gramática y de la lengua escrita, olvidándose de la lengua oral (Prado Aragonés, 2004: 37).

En el siglo XX, la búsqueda de nuevas fórmulas didácticas para la enseñanza de la lengua –especialmente de los idiomas-, y de la literatura configuran un amplio abanico de enfoques que van evolucionando hasta desembocar en los actuales enfoques comunicativos, funcionales y por tareas.

El denominado enfoque comunicativo centra el proceso de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de estrategias de aprendizaje y discursivas. Así, pretende que los alumnos adquieran una adecuada competencia comunicativa, es decir, que desarrollen las suficientes destrezas de expresión, reflexión metalingüística y comprensión como para utilizar adecuadamente los códigos lingüísticos y extralingüísticos en todo tipo de situaciones de comunicación. De esta forma, “el objeto de la enseñanza de la lengua se desplaza desde el conocimiento exclusivo de la competencia lingüística hacia el desarrollo de la competencia comunicativa y discursiva” (Prado Aragonés, 2004: 52).

Como una evolución natural del enfoque comunicativo surge el enfoque por tareas. En él, se parte de la interdependencia entre lengua y comunicación, así como de la consideración de que la lengua es, por encima de todo, un instrumento del que se sirven los hablantes para llevar a cabo ciertos actos comunicativos. El enfoque por tareas da prioridad al aprendizaje cooperativo, mediante la realización de actividades de comunicación real que fomenten la competencia comunicativa del alumno. Por tanto, según este enfoque, la lengua sirve “para hacer cosas con palabras” (Prado Aragonés, 2004: 52).

En definitiva, parece que el futuro de la enseñanza de la Lengua y la Literatura pasa por adoptar enfoques centrados en el uso práctico de la lengua. El objetivo es lograr que los estudiantes sean capaces de comunicarse y de relacionarse socialmente de la forma más adecuada y competente. En lo que respecta a la literatura, la didáctica pasa por promover la educación literaria, esto es, las relaciones del texto literario con su contexto cultural, con la tradición y con la visión del mundo del autor, haciendo al alumno protagonista de su proceso de lectura.

Personalmente, estoy de acuerdo con este tipo de enfoques. A pesar de que considero oportuno hacer hincapié en determinados conceptos teóricos o procedimentales más tradicionales –como pueden ser la sintaxis y la historia de la literatura, por ejemplo-, creo que la materia de Lengua y Literatura debe servir para mejorar la competencia comunicativa del alumnado.

Además, se trata de un enfoque muy entroncado con mi formación previa en el ámbito periodístico. De hecho, una de las motivaciones que me empujaron a estudiar Periodismo fue que quería aprender a manejar la lengua, ver su practicidad. Y en eso se centran tanto el enfoque comunicativo como el aprendizaje por tareas.

Así, hacia estas metodologías se han enfocado los dos proyectos anteriormente explicados (la unidad didáctica y el proyecto de innovación). Aunque tratan temas convencionales (la poesía barroca y las noticias), se ha intentado abordarlos desde una perspectiva diferente, incluyendo actividades comunicativas más innovadoras: trabajos en grupo, utilización de las nuevas tecnologías...

En la medida de lo posible, en mi futuro laboral como docente trataré de encarar los diferentes contenidos lingüísticos y literarios de la misma forma como lo he hecho en el proyecto de innovación, trabajando la mayor parte de las destrezas posibles en una misma secuencia didáctica.

4.3 Conclusiones sobre la formación recibida en el Máster

Según aparece en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el Real Decreto 1393/2007, el Real Decreto 1834/2008 y en la Orden ECI 3858/2007, de 27 de diciembre, la finalidad de este Máster es “proporcionar al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas la formación pedagógica y didáctica obligatoria en nuestra sociedad para el ejercicio de la profesión docente”.

Para ello se establecen un conjunto de objetivos de aprendizaje que se deben conseguir, así como una serie de competencias que se adquirirán conforme se vayan cursando los diferentes módulos. En este sentido, es interesante destacar que las competencias se articulan en torno a tres destrezas básicas: “Saber”, “Saber ser/estar” y “Saber hacer”, que se consideran primordiales en la formación de los futuros profesores de Secundaria.

Respecto a la primera, además de la formación específica sobre el campo de conocimiento correspondiente a la especialidad, los docentes necesitan conocimientos diversos relacionados con la psicología educativa, con el currículo específico de la especialidad, con el desarrollo de competencias en el alumnado, con la metodología y didáctica de su especialidad, la evaluación, la atención a la diversidad y la organización de centros, entre otros. Todo ello se ha ido aprendiendo en el Máster.

En cuanto al “Saber ser/estar”, hay que remarcar que gran parte de los retos que se plantean a los actuales profesores tienen que ver con el ámbito socio-afectivo y los valores. Si se pretende un desarrollo integral de los alumnos, es necesario formar docentes capaces de servir de modelo y con la inteligencia emocional necesaria para plantear y resolver situaciones de forma constructiva. Asimismo, la profesión educativa conlleva la relación con otros sectores de la comunidad educativa. De ahí la trascendencia de las habilidades sociales.

Finalmente, el “Saber hacer” hace referencia al carácter práctico del curso. No hay que olvidar que el Máster busca una cualificación profesional, por lo que la finalidad del proceso formativo es que los alumnos desarrollen las competencias fundamentales para su adecuado ejercicio profesional. Gracias a los Prácticum y al carácter práctico de muchas asignaturas, esto también se ha conseguido a lo largo del año.

Sin volver a entrar en si se han adquirido las competencias –ya se ha comentado suficientemente en el primer apartado–, sí me gustaría señalar que, pese a la gran cantidad de información que se da en este Máster, las materias están perfectamente organizadas para lograr que el estudiante supere todos los objetivos y adquiera las tan ansiadas aptitudes. Ordenadas de lo general a lo particular, en todas ellas se enseñan conocimientos y destrezas relevantes para la formación docente.

Desde los saberes más genéricos (sobre psicología, sociología, pedagogía, didáctica...) hasta los más específicos (la didáctica de la especialidad de cada uno), pasando por las prácticas, todas las asignaturas han servido para encaminar nuestra formación teórica previa hacia la docencia.

En las generales se ha aprendido a entender el contexto que rodea a la actividad docente, a comprender el comportamiento de los adolescentes, a saber resolver problemas de convivencia o a entender los procesos psicológicos que facilitan la enseñanza-aprendizaje, entre otras cuestiones. Sin ellas, en este momento no sabríamos enfrentarnos a una clase llena de jóvenes inquietos que albergan demasiadas preocupaciones extraescolares.

Por su parte, gracias a las materias específicas, los estudiantes de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura ya somos capaces de programar, diseñar y desarrollar actividades didácticas relacionadas con nuestra materia. Y es que el Máster contribuye a dotar de un carácter terrenal y práctico a todos los conocimientos que se han adquirido en las respectivas carreras universitarias.

En conclusión, estoy muy satisfecha con el aprendizaje recibido –y construido– en este Máster. Siempre me ha atraído el mundo de la docencia, pero desconocía todo lo que comporta y no imaginaba que fuera necesario estudiar tantas ciencias diferentes para llegar a ser un buen profesor. Ahora, tras haber cursado todas las asignaturas, considero que estoy mucho mejor preparada para enfrentarme a la profesión docente.

5. REFERENCIAS DOCUMENTALES

Libros, artículos y documentos legislativos:

- AGOSTO, S. E. (2006): “La integración de la prensa en el currículo”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 43, julio-septiembre 2006.
- AGUADED GÓMEZ, J. I. (1995): “La educación en medios: más allá de la transversalidad”, en *Comunicar*, nº 4, pp. 111-112.
- ALONSO TAPIA, J. (1996): *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ed. de la Universidad Autónoma de Madrid.
- ___ (2005): *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- AUSUBEL, D. (1973): *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*, México: Trillas.
- AYUNTAMIENTO DE ZARAGOZA (2012): “Junta Municipal Universidad”, consultado el 15 de enero de 2013, disponible en <http://www.zaragoza.es/contenidos/estadistica/10/universidad.pdf>.
- BALLESTA PAGÁN, J. (1995): “La utilización didáctica de la prensa”, en BALLESTA PAGÁN, J. (coord.): *Enseñar con los medios de comunicación*, Madrid: PPU.
- BARBERÁ, E. (et alii) (2000): *El constructivismo en la práctica*, Barcelona: Graó.
- BARRIENTOS, C. (1999): “Claves para una didáctica de la poesía”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 21, pp. 17-34.
- BATTANER, P. (2002): “Investigación en la didáctica de la lengua y la literatura y la consolidación del área de conocimiento”, en *Revista de Educación. Didácticas específicas*, mayo-agosto, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 59-80.
- BERNAL, J. L. (2006): *Comprender nuestros centros educativos*, Zaragoza: Mira Editores.
- BINABURRO ITURBIDE, J. A. (2007): *Cómo elaborar unidades didácticas en enseñanza secundaria*, Sevilla: Fundación ECOEM.
- BOUZA ÁLVAREZ, M. T. (et alii) (2010), *Lengua Castellana y Literatura 1º ESO*, Proyecto Adarve, serie Cota, de Oxford EDUCACIÓN.
- BRIZ, E. (1998): “La evaluación en el área de Lengua y Literatura”, en A. MENDOZA (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: ICE Horsori, pp. 115-140.

- CANTÓN MAYO, I. y M. PINO-JUSTE (coords.) (2011): *Diseño y desarrollo del currículum*, Madrid: Alianza.
- CASANOVA, M. A. (1995): *Manual de evaluación educativa*, Madrid: La Muralla.
- CASSANY, D. (1994): “Los enfoques comunicativos”, en *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó, pp. 86-87.
- CASTILLO CEBALLOS, G. (1999): *El adolescente y sus retos*, Madrid: Pirámide.
- CERRILLO, P. (2007): *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- CNICE (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa) (2004): *La prensa, un recurso didáctico*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- COLOM CANELLAS, A. J. (2002): *La (de)construcción del conocimiento pedagógico: nuevas perspectivas en teoría de la educación*, México: Fondo de Cultura Económica, pp. 31-35.
- CORZO TORAL, J. L. (1987): *Leer periódicos en clase: una programación para E.G.B., medias, adultos y compensatoria*, Madrid: Editorial Popular.
- DÍEZ BORQUE, J. M. (1996): *Comentario de textos literarios. Método y práctica*, Madrid: Editorial Playor.
- DREEBEN, R. (1989): “El currículum no escrito y su relación con los valores”, en GIMENO SACRISTÁN, J. (coord.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 73-85.
- DUEÑAS DOMINGO, J. D. y R. TABERNERO SALA (2004): “La narrativa juvenil en los últimos veinte años: entre luces y sombras”, en SANJUÁN ÁLVAREZ, M. (coord.): *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura 13*, Zaragoza: ICE, pp. 221-298.
- EL HOUSSINE MAJDOUBI (2012): “La labor educativa de la prensa en el caso de la inmigración”, en SÁNCHEZ GARCÍA, R., P. ISLA FERNÁNDEZ y F. J. SÁNCHEZ GARCÍA (coords.): *Medios de comunicación en el aula. Enfoques y perspectivas de trabajo*, Barcelona: Octaedro, pp. 125-132.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006): “Metodologías activas para la formación de competencias”, en *Educatio Siglo XXI*, nº 24, pp. 35-56, consultado el 17 de mayo de 2013, disponible en <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/152/135>.
- FERRO SAN VICENTE, E. (coord.) (2004): *Lengua y Literatura 3º ESO*, Serie Nebrija, Madrid: Santillana Educación.
- GARCÍA MONTERO, L. (2000): *Lecciones de poesía para niños inquietos*, Granada: Comares.

GARCÍA RIVERA, G. (1995): *Didáctica de la Literatura para la enseñanza Primaria y Secundaria*, Madrid: Akal.

GASOL, A. y M. ARÀGENA (2000): *Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora*, Barcelona: Edebé.

GÓMEZ MARTÍN, F. E. (2002): *Didáctica de la poesía en la educación secundaria*, Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.

GÓMEZ PICAPEO, J. (2004): “El aprendizaje de la escritura en la Educación Secundaria: aplicaciones de la metodología basada en el trabajo por proyectos”, en SANJUÁN ÁLVAREZ, M. (coord.): *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura 13*, Zaragoza: ICE.

GONNET, J. (1987): *El periódico en la escuela. Creación y utilización*, Madrid: Narcea.

GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2009): “Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria”, en *Revista de Educación*, nº 250, pp. 57-78, consultado el 15 de mayo de 2013, disponible en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_03.pdf.

GUÍA DOCENTE 68500 -- Trabajo Fin de Máster.

GUÍA DOCENTE 68501 -- Contexto de la actividad docente.

GUÍA DOCENTE 68502 -- Interacción y convivencia en el aula.

GUÍA DOCENTE 68503 -- Procesos de enseñanza-aprendizaje.

GUÍA DOCENTE 68504 -- Prácticum I. Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula.

GUÍA DOCENTE 68508 -- Prevención y resolución de conflictos.

GUÍA DOCENTE 68514 -- Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego.

GUÍA DOCENTE 68534 -- Contenidos disciplinares de Literatura.

GUÍA DOCENTE 68547 -- Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Lengua Castellana y Literatura/Latín y Griego.

GUÍA DOCENTE 68566 -- Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura.

GUÍA DOCENTE 68591 -- Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura.

GUÍA DOCENTE 68603 -- Tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje.

GUÍA DOCENTE 68614 -- Prácticum 2: Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura.

GUÍA DOCENTE 68633 -- Prácticum 3: Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura.

GUILLAMET, J. (1988): *Conocer la prensa: Introducción a su uso en la escuela*, Barcelona: Gustavo Gili.

GUILLÉN CARCELERO, M. (coord.) (2010): *Programaciones y unidades didácticas: Educación Infantil, Primaria, Secundaria y F.P.*, Zaragoza: Techtraining Multiservice, pp. 200-204.

HERNÁNDEZ, M. J. y J. ZANÓN (1990), “La enseñanza de la comunicación en la clase de español”, en *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, nº 5, pp. 12-19, consultado el 6 de abril de 2013, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/herandez_zanon.htm

INSTITUTO ARAGONÉS DE ESTADÍSTICA (2001): “Estudios. Zaragoza. Distrito Universidad”, consultado el 15 de enero de 2013, disponible en <http://www.aragon.es/portal/site/GobiernoAragon>.

LÁZARO CARRETER, F. y E. CORREA CALDERÓN (1980): *Cómo se comenta un texto literario*, Madrid: Cátedra.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

LOBATO MORCHÓN, R. y A. LAHERA FORTEZA (2010): *Lengua Castellana y Literatura 3º ESO*, Proyecto Adarve, Serie Trama, Madrid: Oxford EDUCACIÓN.

LOMAS, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Barcelona: Paidós.

— (2008): “El aprendizaje de la comunicación en la era de la información y en la sociedad del conocimiento”, en LOMAS, C. y A. TUSÓN: *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*, México: Erdere.

LOMAS, C. y A. OSORIO (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona: Paidós.

LOMAS, C. y M. VERA (2006): “La prensa en las aulas de Lengua”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 43, julio-septiembre 2006.

LÓPEZ VALERO, A. y E. ENCABO FERNÁNDEZ (2002): “La Didáctica de la Lengua y la Literatura, una disciplina emergente”, en *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un enfoque sociocrítico*, Barcelona: Octaedro-EUB.

LUGARINI, E. (1995): “Hablar y escuchar. Por una didáctica del saber hablar y del saber escuchar”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 14, enero-marzo de 1995,

pp. 30-51, consultado el 15 de junio de 2013, disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_42/a_638/638.html.

MANTECÓN RODRÍGUEZ, B. y F. ZARAGOZA CANALES (1989): “La enseñanza de la Gramática en la Enseñanza Secundaria Obligatoria”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 31, pp. 75-89.

MARTÍN, A. y J. RIBERA (1987): *No pidas sardina fuera de temporada (No demanis llobarro fora de temporada)*, Madrid: Alfaguara, 2012.

MARTÍN RODRÍGUEZ, P. A. y A. M. COELLO MESA (2004): “Gramática y poesía: propuestas didácticas”, en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, nº 16, pp. 117-126.

MARTÍN VEGAS, R. A. (2000): *Análisis de textos literarios de la Modernidad Española*, Granada: Editorial Port-Royal Ediciones.

— (2003): “La recreación y/o actualización de los temas de la literatura clásica en las TIC”, en *Actas del Congreso “La educación en Internet e Internet en la educación”*, Madrid: CNICE.

— (2006): “Reflexiones sobre el comentario de texto”, en SANTOS RÍO, L. (*et alii*) (eds.): *Palabras, norma, discurso. En memoria de Fernando Lázaro Carreter*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 787-794.

— (2009): “Demandas de formación del futuro profesor de Secundaria”, en *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid: Síntesis.

MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, E. (1999): *El periódico en las aulas: análisis, producción e investigación: propuestas didácticas*, Huelva: Grupo Comunicar.

MENDOZA FILLOLA, A. (1988): “La enseñanza de la ortografía”, en GARCÍA PADRINO, J. y A. MEDINA (dirs.): *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid: Anaya, pp. 536-560.

— (coord.) (1998): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Barcelona: SEDLL/ICE/Horsori.

— (2002): “Las funciones del profesor de literatura, bases para la innovación”, en *Aspectos didácticos de lengua y literatura 12*, Zaragoza: ICE, pp. 109-140.

— (2003): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid: Pearson Educación.

— (2004): “Facetas de la investigación en didáctica de la lengua y la literatura”, en SANJUÁN ÁLVAREZ, M. (coord.): *Aspectos didácticos de lengua y literatura 13*, Zaragoza: ICE, pp. 11-68.

MENDOZA FILLOLA, A., A. LÓPEZ VALERO y E. MARTOS NÚÑEZ (1996): *Didáctica de la Lengua para la enseñanza Primaria y Secundaria*, Madrid: Akal.

- MILIÁN, M. (2001): “Interacción de contextos en la investigación sobre la composición escrita”, en CAMPS, A. (coord.): *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona: Graó, pp. 23-36.
- MOIX PUIG, M. (2005): “Educación en comunicación y desarrollo de habilidades cognitivas”, en *Aula de innovación educativa*, nº 145, pp. 52-55.
- MONCLÚS ESTRELLA, A. (2011): “El currículum oculto”, en *La educación, entre la complejidad y la organización*, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MORALES VALLEJO, P. (2010): “La evaluación formativa”, en *Ser profesor: una mirada al alumno*, 2ª edición. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, pp. 33-90, consultado el 25 de noviembre de 2012, disponible en <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Evaluacionformativa.pdf>.
- (2010): “El profesor educador”, en *Ser profesor: una mirada al alumno*, 2ª edición. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, pp. 33-90, consultado el 29 de diciembre de 2012, disponible en <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/RelacionEducativa.pdf>.
- MORDUCHOWICZ, R. (2006): “El diario en la escuela: utilización, significado, riesgos y desafíos”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 43, julio-septiembre 2006.
- MORENO, A. (2010): “Los estudiantes de Educación Secundaria: características y contextos de desarrollo y socialización”, en COLL, C. (coord.): *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*, Barcelona: Graó, pp. 11-30.
- MORENO BAYONA, V. (1999): “Textos poéticos en la educación secundaria”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 21, pp. 35-48.
- MUÑOZ RODRÍGUEZ, J. M. (coord.) (2011): *Temas relevantes en Teoría de la Educación*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 76-87.
- NAVAL, C. (2011): *Teoría de la Educación. Un análisis epistemológico*, Pamplona: Eunsa, pp. 82-85 y 92-96.
- NOGUEROL RODRIGO, A. (1998): “Investigación y Didáctica de la Lengua y la Literatura”, en MENDOZA FILLOLA, A. (coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Barcelona: SEDLL/ICE/Horsori, pp. 61-74.
- ORDEN de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 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.
- ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las

profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

ORTEGA MARTÍNEZ, E. (1999): “La enseñanza de la poesía: una tarea imposible”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 21, pp. 49-56.

PALLARÉS, M. (2009): *Técnicas de grupo para educadores*, Madrid: ICE.

PENNAC, D. (1993): *Como una novela*, Barcelona: Anagrama, 2009.

PÉREZ RODRÍGUEZ, M. A. (2006): “La prensa, una escuela indispensable para aprender a comunicarse”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 43, julio-septiembre 2006.

PERRENOUD, P. (2012): “¿Es posible clarificar las finalidades de la escuela?”, en *Cuando la escuela pretende educar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, Barcelona: Graó, pp. 173-182.

PRADO ARAGONÉS, J. (2004): *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid: La Muralla.

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

REAL DECRETO 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.

RIERA MARTORELL, M. T. y E. ALCÓN (1997): “Del verso a la poesía. Secuencia didáctica para tercero de E.S.O.”, en MENDOZA FILLOLA, A.: *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona: Universidad de Barcelona, Servicio de Publicaciones, pp. 387-390.

RODARI, G. (1973): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Hogar del libro y Editorial Fontanella, 1985.

RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (1995): “La educación literaria en la pubertad”. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, nº 72, pp. 16-22.

— (2011): “La comprensión lectora como alternativa al comentario de textos”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 56, enero-marzo 2011, Barcelona: Graó.

RUIZ BIKANDI, U. (2011): *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*, Barcelona: Graó.

SACRISTÁN ROMERO, F. (2006): “Comprensión de la lectura en alumnos de Enseñanza Secundaria”, en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, nº 18, pp. 371-293.

- SÁNCHEZ-ENCISO, J. (2010): “Cómo soy y cómo he llegado hasta aquí. Entre la didáctica y la pedagogía”, en PÉREZ GÓMEZ, A. I. (coord.): *Aprender a enseñar en la práctica. Procesos de innovación y prácticas de formación en Secundaria*, Barcelona: Graó, pp. 66-75.
- SÁNCHEZ GARCÍA, R. (2012): “La prensa en la sociedad del conocimiento. A propósito del uso del periódico en el aula de primaria”, en SÁNCHEZ GARCÍA, R., P. ISLA FERNÁNDEZ y F. J. SÁNCHEZ GARCÍA (coords.): *Medios de comunicación en el aula. Enfoques y perspectivas de trabajo*, Barcelona: Octaedro, pp. 95-102.
- SERRANO, J. M. (1996). “El aprendizaje cooperativo”, en BELTRÁN, J. L. y C. GENOVARD (eds.): *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis, pp. 217-244.
- SEVILLANO GARCÍA, M. L. (2004): *Didáctica en el siglo XXI: ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*, Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- ___ (2007): *Investigar para innovar en enseñanza*, Madrid: Pearson Educación.
- ___ (2012): “Estilos de enseñar y aprender con investigación y uso de medios de comunicación”, en SÁNCHEZ GARCÍA, R., P. ISLA FERNÁNDEZ y F. J. SÁNCHEZ GARCÍA (coords.): *Medios de comunicación en el aula. Enfoques y perspectivas de trabajo*, Barcelona: Octaedro, pp. 11-25.
- SEVILLANO GARCÍA, M. L. y D. BARTOLOMÉ CRESPO (1989): *Prensa: Su didáctica, teoría, experiencias y resultados*, Madrid: Editorial Universidad Nacional a Distancia.
- ___ (1995): *Enseñar y aprender con la prensa. Fichas y modelos de trabajo*, Madrid: Editorial CCS.
- ___ (coords.) (1997): *Desarrollo de la inteligencia con la integración curricular de la prensa*, Madrid: CCS.
- SOTO, E. (2010): “La evaluación como proceso de aprendizaje en el prácticum de Secundaria. Tareas y procesos”, en PÉREZ GÓMEZ, A. I. (coord.): *Aprender a enseñar en la práctica. Procesos de innovación y prácticas de formación en Secundaria*, Barcelona: Graó, pp. 165-182.
- TEIXIDÓ SABALLS, J. (2001): “Ser profesor de secundaria, hoy. El desarrollo de competencias de gestión de aula, elemento clave de la profesión”, Universidad de Girona, consultado el 12 de junio de 2013, disponible en http://www.joanteixido.org/pdf/gestio/profesorsecundaria_hoy.pdf.
- TERUEL PLANAS, E. (1995): “La construcción metafórica de la realidad en los medios de comunicación de masas. Análisis aplicado a los titulares de prensa”, en *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, nº 18, pp. 11-36.
- TOLEDANO SOTO, F. (2001): “Integración de las TIC e Internet en el área de Lengua y Literatura”, en *Espéculo. Revista de estudios literarios*, Universidad Complutense de

Madrid, consultado el 15 de mayo de 2013, disponible en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero18/toledan2.html>.

TORO TRALLERO, J. (2010) *El adolescente en su mundo. Riesgos, problemas y trastornos*, Madrid: Pirámide.

VV. AA. (1986): *Antología de poesía barroca*, Madrid: Anaya.

VV. AA. (2011): *Lengua 3º ESO, Propuesta didáctica 3º ESO*, Madrid: Bruño.

VAN DIJK, T. A. (1990): *La noticia como discurso: comprensión, estructura y producción de la información*, Barcelona: Paidós.

VARGAS BENÍTEZ, A. (2009): “El uso didáctico de la prensa en el aula y su aportación a las competencias básicas”, *Pak-en-Redes. La revista digital del CEP de Alcalá de Guadaíra*, nº 4, consultado el 6 de abril de 2013, disponible en http://pakenredes.cepalcala.org/upload/file_aj27_04_09_6_48_04.pdf.

VIGOSTKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica.

VILLARROEL, J. D. (2007): “Usos didácticos del wiki en educación secundaria”, en *Ikastorratza. e-Revista de Didáctica*, nº 1, pp. 1-7, consultado el 14 de mayo de 2013, disponible en http://www.ehu.es/ikastorratza/1_alea/wiki.pdf.

VIOQUE, J. (1986): *La utilización de la prensa en la escuela*, Bogotá: Cincel.

WIMMER, R. D. y J. R. DOMINICK (1996): *La investigación científica de los medios de comunicación: Una introducción a sus métodos*, Barcelona: Editorial Bosch.

Páginas web:

Biblioteca Virtual de Prensa Histórica: <http://prensahistorica.mcu.es>.

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <http://www.cervantesvirtual.com/>.

Centro Virtual Cervantes (CVC): <http://cvc.cervantes.es/>.

Dialnet: <http://dialnet.unirioja.es/>.

EducAragón: <http://www.educaragon.org/>.

Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza): <http://educacion.unizar.es>.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado: <http://www.ite.educacion.es/>.

Máster Universitario en Profesorado ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas (Universidad de Zaragoza): <http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/>.

Materiales de Lengua y Literatura: <http://www.materialesdelengua.org/index.html>.

Real Academia Española (RAE): <http://www.rae.es/>.

Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura: <http://sedll.org/es/home.php>.