



Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Especialidad de Lengua Castellana y Literatura

TRABAJO FIN DE MÁSTER

MODALIDAD A:

**“Vuestra Merced me escribe se le escriba”.
*La prosa Renacentista y El Lazarillo de Tormes***

Curso 2012/2013

Alumna:

Bárbara Marqueta Gracia

Directoras:

Virginia Calvo Valios y Rosa Tabernero Sala

Fecha: 20/06/2013

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 1.- INTRODUCCIÓN. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo | 1 |
| 1.1. Palabras preliminares | 1 |
| 1.2.- Relación de asignaturas y Competencias adquiridas en las enseñanzas cursadas en relación al módulo genérico y al primer periodo de prácticas | 3 |
| 1.2.1.- Practicum I | 11 |
| 1.3.- Introducción al análisis de los aprendizajes realizados y las Competencias adquiridas en las asignaturas de la especialidad | 13 |
| 1.4.- Intervención en las aulas | 19 |
| 2.- JUSTIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES SELECCIONADAS | 22 |
| 2.1.- PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE | 22 |
| 2.1.2- La propuesta didáctica: <i>¿Cómo novelar en un Tiempo de silencio?</i> | 26 |
| I. Objetivos de la propuesta | 26 |
| II. Contenidos | 27 |
| III. Metodología de la investigación | 31 |
| IV. Instrumentos de recogida de datos | 31 |
| V. Evaluación de los resultados | 32 |
| VI. Posibilidades de ampliación de la propuesta | 34 |
| 2.2.- UNIDAD DIDÁCTICA | 35 |
| 3.- REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES O POSIBLES ENTRE LOS PROYECTOS SELECCIONADOS EN EL APARTADO ANTERIOR | 46 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE LOS PROYECTOS | 47 |
| 4.- EVALUACIÓN CRÍTICA DE MEJORA Y DE FORMACIÓN PERMANENTE: | |
| <u>Conclusiones y reflexión final a la luz de la experiencia de intervención</u> | 49 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 53 |

1.- Introducción. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo.

1.1 Palabras preliminares.

Considero que una manera adecuada de dar inicio a la retrospectiva sobre los aprendizajes y experiencias que este Máster ha supuesto para mi formación como futuro docente, es llevando a cabo una valoración positiva de cómo las competencias adquiridas han contribuido a mi formación como profesora, y a hacerme consciente de la complejidad del marco de la institución educativa. La más fundamental de estas aportaciones consiste en la comprensión de que la docencia no consiste, solamente, en dominar una serie de contenidos relativos a la especialidad *-Saber-*, sino la interiorización de una serie de procedimientos y estrategias en todos los aspectos que abarca la docencia *-Saber hacer-* y la concienciación respecto a una serie de actitudes que juegan en beneficio de la labor, especialmente en lo que respecta a su dimensión interpersonal *-o Saber ser-*. Para ser un profesor competente no basta con haber interiorizado unos contenidos propios de una disciplina cuantitativa y cualitativamente suficientes, porque a ellos hay que añadir unos conocimientos propiamente didácticos - el currículo específico de la especialidad, técnicas de evaluación, medidas de atención a la diversidad, como la gestión del clima de aula y una serie de parámetros para la realización de adaptaciones curriculares, etc. En relación a los aspectos didácticos, por ejemplo, considero fundamental el acercamiento que se me ha posibilitado desde este Máster a recursos para llevar a cabo evaluaciones formativas *-one minute paper*, listas de control-, o aplicaciones para la enseñanza con TIC'S, y, en lo que respecta concretamente a mi especialidad, la aplicación didáctica de los enfoques comunicativos en la didáctica de la lengua y la literatura. En segundo lugar, porque ser profesor consiste también en adquirir una serie de competencias que capacitan a la persona para asumir una responsabilidad social y legal, determinada por la complejidad del marco de relaciones con las demás instituciones, la gestión de los centros y el marco educativo de referencia. Por todo ello, he descubierto que la formación de un profesor contempla aspectos que antes de cursar este Máster, apenas era capaz sino de intuir. Los períodos de prácticas vienen a contribuir de manera sustancial a la conciencia de las

implicaciones de la labor docente referidas, y permiten al estudiante nutrirse de la observación directa de los profesionales cuya experiencia acumulada los convierte en modelos de referencia esenciales, de manera previa a la intervención docente. Dicho periodo de prácticas no es sino el reflejo del carácter profesionalizante de la formación recibida, y un buen profesional de la docencia no es sino aquel que es capaz de adaptarse a las circunstancias concretas de un centro y sus problemáticas, aquel que posee las herramientas y ha interiorizado una serie de procedimientos eficaces para afrontar situaciones potencialmente conflictivas.

En el centro de prácticas se observan y analizan de manera directa qué estrategias son las más frecuentes entre los profesores para gestionar el aula, mantener una interacción de carácter positivo con los alumnos, en el marco de las aulas, y con sus familias, en el del centro educativo, observación a partir de la cual puede concluirse la eficacia de todos aquellos procedimientos que favorecen el diálogo y la mediación, así como una gestión democrática de la autoridad que se concreta en el establecimiento de consensos en relación a los aspectos curriculares y también en aquellos que atañen a la convivencia. Allí experimentamos, por otro lado, la propia vivencia del día a día de los departamentos didácticos, en los que puede percibirse la preocupación por las tareas de innovación y formación permanente del profesorado, las horas dedicadas a la gestión y administración escolar. Las nuevas generaciones de profesores requieren de unas nuevas destrezas en la gestión del aula. Como sabemos, las políticas educativas se vienen orientando desde hace décadas hacia la concepción sistémica de la institución, esto es, a reforzar el concepto de comunidad educativa desde la facilitación de la participación de familias y alumnos en la gestión de los centros. Resulta esencial que un profesor adquiera una serie de competencias que jueguen en beneficio del desarrollo de sus habilidades comunicativas, lo que constituye una demanda social pertinente de cara al nuevo perfil del alumno, del mismo modo que lo es la formación en materia de gestión y legislación educativa por parte del profesorado, que favorezca su participación activa en la gestión del centro (integración en los órganos unipersonales o colegiados) y en la elaboración de documentos curriculares como la *Programación General Anual* o las *Programaciones Didácticas*. La didáctica, finalmente, es presentada de manera transversal en la mayor parte de las asignaturas cursadas, como una condición indispensable de cara al aprovechamiento de los recursos, la flexibilización de los

contenidos para adaptarse a las particularidades de cada alumno, y el dominio de las herramientas pertinentes para el diseño creativo de actividades curriculares.

Con la pretensión de atender a todas estas necesidades formativas, entiendo, se plantea el programa de estudios de este Máster, presentando un módulo genérico para los aspectos relacionados con las habilidades comunicativas y la organización escolar, así como un carácter fundamentalmente práctico y didáctico en las asignaturas dedicadas a la especialidad, tratando de evitar en todo momento un exceso de abstracción en los planteamientos pedagógicos. Los períodos de prácticas ofrecen a los alumnos del máster la posibilidad de actualizar en la práctica todo el marco teórico y las competencias que las diferentes materias cursadas a lo largo del cuatrimestre le han permitido adquirir, por ejemplo, la capacidad para la realización, aplicación y evaluación de las actividades, así como la valoración personal y extrínseca de su aprendizaje mediante la elaboración de las pertinentes memorias.

1.2. Relación de asignaturas y competencias adquiridas en las enseñanzas cursadas en relación al módulo genérico y al primer periodo de prácticas.

La asignatura de *Contexto de la actividad docente*, perteneciente al primer módulo de las asignaturas genéricas del Máster, y de carácter obligatorio, supone la adquisición de unas competencias que implican, de manera general, la adquisición de una visión de la institución legislativa en su marco legal e institucional que permite la integración y participación en la organización de los centros educativos y la contribución a sus proyectos y actividades, así como comprender su integración en el marco de la sociedad actual y aquellas otras instituciones -sociales y familiares- que condicionan el desempeño docente.

Las subcompetencias implicadas permiten, a su vez, que haya ampliado mi visión diacrónica y estructural del fenómeno educativo en el conocimiento histórico de cómo los textos legales evolucionan de manera paralela a la sucesión de diversos cambios políticos y sociales, o la pertinencia de todos los aspectos, desde los núcleos de menor dimensión, como el marco del aula o el centro, hasta los superiores, constituidos por las administraciones autonómicas y estatales, puesto que se establecen vínculos de interdependencia institucional que obligan a ver la educación como un subsistema dentro del *macrosistema* de las organizaciones humanas, como los cambios en los

modelos de familia, la visión social de la labor docente, todo ello que la asignatura permite conocer también en su concreción en la normativa del sistema educativo dotándonos de competencia para analizar, valorar y participar en la definición de los proyecto educativo y en las actividades generales del los centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, acogida de alumnado inmigrante, así como promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.

Esta asignatura ha permitido que entendamos la amplitud de las expectativas relacionadas con la docencia, y para su correcto ejercicio hay que asumir una responsabilidad, si es posible acompañada de un espíritu de diálogo y compromiso. En su vertiente sociológica, me resulta especialmente interesante por el acceso que me permite al marco ideológico, la lectura de autores como Bernstein (1989) o Habermas (1984), por la relación que establecen entre las expectativas educativas y las peculiaridades del discurso lingüístico.

En términos generales, puede afirmarse que la asignatura de *Contexto de la actividad docente* capacita al futuro docente para llevar a cabo un análisis y valoración adecuados de la situación de la profesión docente y orientadora en su interrelación con la realidad social y sistémica de los centros. La constatación de la existencia de documentos como el Plan de Convivencia, en el cual se abordan problemáticas como, por ejemplo, procedimientos de resolución pacífica de los conflictos surgidos en el aula, es buena prueba de la formación que dicha asignatura garantiza. En el clima de mi centro de prácticas, el IES Jerónimo Zurita, se desprende la preocupación constante -más significativa que nunca, debido a la situación económica- respecto a la posibilidad de cubrir eficazmente las necesidades educativas de los alumnos, ante la creciente ausencia de recursos materiales y humanos. Comprobamos que entre las funciones del profesorado, el ejercicio de la docencia no se concibe a modo de una dedicación exclusiva: Guardias, vigilancia de biblioteca, reuniones de departamento, reuniones de tutores, atención a padres, horas dedicadas a la participación en alguno de los órganos colegiados, -de cuya existencia y funcionamiento habíamos obtenido información previa en la referida asignatura.- En el proyecto realizado en grupo con los compañeros, me intereso particularmente por el Reglamento de Régimen Interior del instituto Jerónimo Zurita convenientemente actualizado y aprobado por el Consejo Escolar del centro en Mayo de 2010 con las modificaciones pertinentes relativas al Decreto 73/2011, del 22

de marzo, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón. En el primer periodo de prácticas, igualmente, podemos tener acceso a las características y alcance de las propuestas de innovación y mejora. Más adelante, en el segundo periodo de prácticas seremos los propios alumnos del Máster los que llevemos a cabo nuestro propio proyecto, en el marco didáctico de la especialidad, en este primer periodo comprobamos la necesidad de estas medidas en beneficio de las relaciones con el entorno del centro, que trascienden el ámbito curricular, para adentrarse en cuestiones relativas a la gestión y comunicación entre los miembros de la Comunidad Educativa. Comprobamos en qué medida los centros han de garantizar, especialmente desde el Plan de Convivencia, las adecuadas relaciones entre los arriba mencionados, y realizar periódicos procesos de evaluación, de manera que se puedan tomar las medidas necesarias para mejorar las relaciones entre trabajadores del centro, alumnos y familias. Resulta indispensable que los miembros de la comunidad educativa se sientan implicados en la gestión del centro, y sean debidamente informados del funcionamiento y de todos los aspectos relevantes implicados.

En relación al segundo módulo, y también de carácter obligatorio, la asignatura de *Interacción y convivencia en el aula* constituye una atractiva propuesta curricular que contribuye a la adquisición de una serie de competencias que inciden, no solo en mi formación como docente, sino también en mi aptitud como persona, como son aquellas que permiten, en términos generales, adquirir una perspectiva del fenómeno educativo orientada a los factores que circunscriben al ser humano, a sus aspectos constitutivos – personalidad, identidad, autoestima, con especial atención a la etapa de la adolescencia-, en la dialéctica individuo-sociedad me otorga una notable formación conducente a la mejor comprensión de todas aquellas problemáticas a las que, como profesores, podremos enfrentarnos por el solo hecho de integrar, con nuestros alumnos y los restantes miembros de la comunidad, grupos humanos complejos en los que se establecen relaciones de interacción, problemáticas respecto a las cuales en esta asignatura se nos forma para asumir un rol de orientadores y educadores, que requiere de una actitud permanentemente reflexiva y observadora respecto a la realidad educativa. La perspectiva biopsicosocial con la que se aborda gran parte de las

cuestiones relativas al ser humano: personalidad, identidad, roles, etc. y la presencia de estos factores en el trasfondo que da lugar a problemáticas adolescentes como la delincuencia, las situaciones de acoso, los trastornos alimenticios, me parece adecuada y coherente con la complejidad de los fenómenos humanos, puesto que una perspectiva polarizada en una de las dimensiones –la biológica, la social- tiene mucho menor alcance y valor explicativo que una que pretende integrar y explicar todos los factores cuya presencia es innegable, y aprecio el valor formativo que resulta del acercamiento autores como Allport (1986) y su teoría sobre los rasgos de personalidad o Erikson (1972) y su contribución al estudio de las fases de evolución de la misma.

La contribución que la asignatura realiza en función de otro de los conceptos transversales en las enseñanzas de este máster, el de atención a la diversidad, me parece esencial, de cara a la eliminación de prejuicios y a la comprensión de una complejidad que empieza en el temperamento del individuo, aspecto que viene genéticamente determinado por variables objetivas como la edad o el sexo y que condicionan, en función a diversos factores, fases de desarrollo evolutivo y moral que pueden asociarse a diversas manifestaciones conductuales, actitudinales y cognitivas de los alumnos, y que no pueden comprenderse si no es a la luz del bagaje de sus experiencias individuales de interacción con los restantes miembros que integran los grupos humanos, y que también determinan, en gran medida, las decisiones y posturas ideológicas que adopta una persona respecto a sí misma y a los que le rodean, en función de factores como la importancia de la imagen pública de cara a una valoración positiva de uno mismo, etc.

Desde esta asignatura se nos da también acceso y formación en lo que respecta a las técnicas de recogida de datos, como el test sociométrico, la elaboración de cuestionarios semi-abiertos, o la interpretación de datos estadísticos, promoviendo una actitud reflexiva y observadora de los futuros docentes de cara a su ejercicio, y el aprendizaje permanente, que relaciona los contenidos de esta materia con el ámbito de la prevención y resolución de conflictos, que referiré a continuación, o los interesantes vínculos que pueden establecerse con elementos relativos a mi especialidad: la transversalidad de los fenómenos humanos permite que en una lengua –entre cuyas manifestaciones deben contarse los textos literarios- se proyecten una serie de cuestiones relacionadas con el individuo y el colectivo, así como aspectos de la cultura en que ambos se circunscriben:

los prejuicios y la discriminación se integran en el patrimonio lingüístico, y en él se reflejan, como se evidencia, por ejemplo, en los usos fraseológicos de cada lengua.

Decido complementar la formación en el segundo módulo con la selección de la optativa *Prevención y resolución de conflictos*. Ello es debido a que considero necesario reforzar la comprensión de las implicaciones intrapersonales e interpersonales de los conflictos que suceden en los centros, y conocer su regulación en los documentos institucionales, aquellos que garantizan la coherencia y coordinación en los protocolos de actuación, y el respeto a los derechos individuales de todas las partes implicadas, independientemente de las distintas posturas, intereses o necesidades manifestadas.

Esta asignatura permite la adquisición de las competencias necesarias para conocer e identificar las características del alumnado, sus contextos sociales y culturales, así como los factores que influyen en la motivación por aprender. Refuerza las capacidades para identificar y reconocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y profundiza el desarrollo de destrezas y habilidades psicosociales requeridas por los procesos de convivencia y aprendizaje, y todo ello se concreta en el desarrollo de estrategias favorecedoras de la atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que facilitan la vida en sociedad, así como el desarrollar estrategias que permitan la prevención y resolución de conflictos, para lo cual es necesario conocer las funciones de tutoría y entenderla como espacio privilegiado en la mediación de conflictos, así como valorar la existencia de otros cauces desde los cuales demostrar nuestra capacidad adquirida para desarrollar planes de actuación para la promoción y la mejora de la convivencia escolar.

Las estrategias de resolución y prevención deben nutrirse, como todo fenómeno de implicaciones humanas, de las aportaciones interdisciplinares procedentes de todas las Ciencias Humanas y Sociales, si pretendemos ser coherentes con la visión compleja de los fenómenos educativos que ha sido mencionada anteriormente. Los elementos externos al ámbito pedagógico, *lato sensu*, abarcan también la existencia de cauces de comunicación eficaces con las familias, y la colaboración con entidades e instituciones externas más idóneas –por ejemplo, en la resolución de un conflicto de consumo de drogas, que aborda nuestro trabajo grupal para la asignatura, con la Cruz Roja o de la Fundación Centro de Solidaridad Zaragoza.- En lo que respecta a la identificación de

conflictos, los profesores deben asumir una responsabilidad mayor, si cabe, a la de los demás miembros de la comunidad educativa, pues el contacto directo con las los alumnos les otorga un lugar privilegiado de cara a la observación, seguimiento y acompañamiento de los adolescentes, en su educación para el respeto de la diversidad y de todas las personas que integran el centro educativo, así como en el uso de la mediación y el diálogo como estrategia preferente para la resolución de todo tipo de conflictos –al que los profesores de lengua podemos contribuir esencialmente, mediante propuestas de mejora susceptibles de ser integradas en los Planes de convivencia.-

En relación al tercer módulo, la asignatura de *Procesos de enseñanza-aprendizaje*, de carácter obligatorio, es desde la que se produce un primer acercamiento, de carácter teórico-práctico, a los conceptos de evaluación, motivación, clima de aula, que luego serán retomados en el trabajo con documentos y propuestas bibliográficas de las asignaturas de la especialidad. En esta asignatura se produce la adquisición de las competencias necesarias para reconducir la visión de la teoría y la práctica de la enseñanza hasta su concepción como un proceso dialéctico de indagación y reflexión continuas, y orientar los conocimientos adquiridos en las especialidad para relacionarlos de forma significativa con los fenómenos implicados en los procesos de enseñanza –aprendizaje. Esta asignatura realiza también una contribución de cara a la adquisición de destrezas generales de análisis, planificación, ejecución y evaluación de la propia acción de enseñanza y de cara a la resolución significativa y coherente de los problemas que se planteen en su ámbito educativo, o los recursos y apoyos psicopedagógicos implicados en la atención a la diversidad en el centro y en el aula, todo ello de manera paralela a la adquisición y desarrollar de estrategias para aprender y enseñar a pensar y para el desarrollo del pensamiento creativo en el aula.

Una dimensión importante y en cierto modo independiente de la asignatura es aquella que se centra en el desarrollo de nuestra competencia para analizar y valorar el impacto del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en los procesos de desarrollo y aprendizaje, que amplía el espacio para la planificación y la resolución de situaciones educativas que afectan a alumnos con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje, que se puede concretar, por ejemplo, en el diseño de materiales didácticos digitales, entre cuyas funciones se encuentra la de garantizar la atención a la

diversidad, o la presencia de cauces de participación en la evaluación, la investigación y la innovación educativa.

Entre los vínculos que pueden establecerse entre las asignaturas de *Interacción...* y *Procesos...* se puede establecer uno en el común acercamiento a los planteamientos didácticos desde la lectura de un autor en concreto, el profesor Morales Vallejo, lecturas que suponen una importante contribución a mi formación, justificada por la lucidez de sus reflexiones de cara al ejercicio de la labor docente, y que resulta ampliamente estimulante de cara a mis procesos de reflexión personales, por ejemplo, respecto a los conceptos de enseñanza y aprendizaje:

Hay una idea recurrente en uno de los textos de este autor, el de *El Profesor Educador* (Morales, 2009). Es una idea que es común a una nómina notable de artículos del ámbito didáctico, de reflexiones metodológicas y propuestas de renovación pedagógica en el ámbito de la especialidad a los que se nos da acceso desde las asignaturas pertenecientes a los módulos tres y cuatro. Es la visión moderna –más exactamente, *posmoderna*- de los procesos de enseñanza-aprendizaje como aquellos en los que el profesor no *enseña* al alumno. Hace que *aprenda*, -o *desaprenda*- . Los alumnos son los participantes fundamentales en el proceso de enseñanza, donde el docente asume un rol fundamental, puesto que ha de garantizar el resultado de dicho proceso, esto es, el aprendizaje.

Morales Vallejo invita a los docentes a ser conscientes de lo indispensable que resulta la reflexión continua sobre el rol que desempeñan: porque un profesor también ha de aprender *de* los alumnos, *con* los alumnos y *por* ellos. Y para que dicho aprendizaje sea satisfactorio, es imprescindible que se produzca una interacción entre los participantes del proceso. De lo contrario, la calidad de dicho proceso se deteriora progresivamente, de manera paralela a cómo ciertas actitudes y prejuicios se implantan en la práctica docente. En la asignatura de *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje*, concretamente, nos detenemos a analizar en profundidad las implicaciones del fenómeno comúnmente conocido como *efecto Pigmalión*, que subraya el papel fundamental que las expectativas de los seres humanos adquieren en las relaciones interpersonales.

Anticipo que esta perspectiva es coherente, en lo que respecta a mi especialidad de lengua y literatura, con la presencia y tratamiento preferente que se otorga a los enfoques comunicativos en el ámbito didáctico, y el especial énfasis que desde la

optativa de *Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante* se hace relacionada con el diseño de actividades adoptando el enfoque por tareas, (Zanón y Estaíre, 1992).- El lenguaje es, como sabemos, la herramienta más eficaz de la que el ser humano dispone para comunicarse. Teniendo en cuenta esto, es interesante mencionar que, el ámbito de la tipología textual, muchas de las aproximaciones de las últimas décadas (Hernández, 1996) han abandonado el concepto de función para establecer una clasificación en virtud a la intención comunicativa del emisor. Las elecciones en la forma del discurso están fuertemente condicionadas, ya no solo por lo que se pretende obtener del destinatario –información, modificación de las creencias, intervención- sino también por las expectativas que se tienen respecto al propio éxito del proceso. Todas esas expectativas del emisor respecto al destinatario no siempre están controladas, o formalmente explícitas. Muchas veces subyacen de manera implícita en los mensajes. En lo que nos atañe, estamos hablando de lo que en las asignaturas de *Procesos...* e *Interacción...*ha sido referido habitualmente como currículum oculto (Seddom, 1983) acompañado de la profundización en torno a sus importantes repercusiones, de las que las asignaturas mencionadas nos invitan a ser conscientes, así como a que, en lo que respecta a las relaciones entre el profesor y alumno, entendamos que es fundamental que los mensajes, la “retroalimentación” –o “feedback”-, sea de carácter positivo, porque de lo contrario se está asumiendo el riesgo de que el alumno modifique sus conductas en lo que respecta al profesor, pierda la confianza y el respeto por su persona, y sienta un rechazo tan grande que dicho rechazo se proyecte hacia todas las circunstancias que rodean al docente, incluido el propio aprendizaje.

Aunque es difícil que un profesor cambie, de tenerla, su mala opinión en lo que respecta a un alumno en particular, o los alumnos en general, una formación como la recibida en el máster puede hacerle tomar conciencia de las implicaciones que sus prejuicios adquieren en lo que respecta a la eficacia de su labor. Hemos tenido acceso a una serie de aspectos comunes formativos que resultan influyentes, si no determinantes, para el éxito profesional de un docente: planificación, intuición, capacidad para realizar propuestas innovadoras. Y fundamentalmente, como ha sido destacado especialmente desde las asignaturas del módulo genérico, se debe prestar gran atención a la evaluación de la propia labor docente y de los alumnos, y a la necesidad de hacer uso de la misma como pieza fundamental del proceso de enseñanza, puesto que es un recurso que puede

utilizarse como una manera de informar debidamente a los alumnos para que enfoquen correctamente el estudio de la materia, o como una vía para canalizar la atención a la diversidad, haciéndose uso de una metodología ecléctica y variada de pruebas para atender a todos los estilos de aprendizaje, reforzarlos, hacerlos significativos, y prevenir errores en las pruebas sumativas. Así lo hace el anteriormente referido Morales Vallejo, que invita a incorporar y provocar circunstancias de interacción en diversas situaciones cotidianas del aula, desde las cuales obtener la información necesaria para realizar una evaluación más objetiva del alumno.

La adquisición de las competencias implicadas en el “Saber ser” nos conducen a sentirnos responsables del resultado del aprendizaje de nuestros alumnos, asumir la responsabilidad de reflexionar de manera constante sobre nuestra propia labor. Ser profesor es una responsabilidad que ha de asumirse desde el mismo momento en que se está por vez primera a cargo de un aula, y no podemos despreciar la oportunidad que el máster ofrece de intervenir convenientemente asesorados en los centros de prácticas. Fuera del aula ya será una cuestión de libre elección, mejor dicho, una actitud de vida, el hecho de seguirlo siendo educadores.

1.2.1 Practicum I

Quiero centrarme ahora en las competencias más relevantes adquiridas durante las prácticas del primer cuatrimestre, que supone una actualización y concrección de todas aquellas reflejadas y recogidas en los apartados dedicados a las asignaturas de *Contexto... Interacción... y Prevención...*, fundamentalmente. Por ello, a lo largo de las dos semanas de estancia en el centro de prácticas tenemos la oportunidad de tomar contacto con la realidad del centro educativo, y vivenciar directamente la pertinencia de los conocimientos adquiridos correspondientes al primer periodo lectivo. Interesantes conclusiones son extraídas a partir de la observación directa de los cauces de relación y participación de la comunidad educativa, el trabajo de los órganos de gestión, la operatividad de los documentos con él relacionados –Reglamento de Régimen Interior, Programación General Anual, Plan de Convivencia y Proyecto Educativo de Centro, fundamentalmente.- Puede considerarse especialmente interesante la asistencia y el conocimiento del funcionamiento de las Comisiones de Coordinación Pedagógica y las reuniones de Departamento Didácticos, que son las más vinculadas con los aspectos curriculares, así como la labor de Jefatura de Estudios. El testimonio directo de los

distintos profesionales del centro, obtenido a partir de las entrevistas personales, no tiene tanta importancia, creo, por su valor documental, como por la oportunidad de establecer un marco de diálogo que nos acerca al día a día del trabajo del centro, y el desempeño de las funciones habituales. Del contraste de las experiencias educativas propias y las observaciones durante el periodo de prácticas puedo valorar la importancia que los Departamentos de Orientación han adquirido en el funcionamiento de los centros, así como la presencia de una mayor preocupación por aspectos relacionados con la dinámica del centro como son el absentismo escolar, o la relación con las familias, a las que se remiten informes mensuales individualizados sobre el devenir académico de sus tutelados.

Otro concepto que durante este periodo es contemplado en toda su magnitud, y recibe una atención creciente en los centros en los últimos años, es el de atención a la diversidad, como es lo esperable en relación a los importantes cambios sociales que configuran de manera progresiva una sociedad en la que cada vez tiene mayor presencia la multiculturalidad, y que conduce necesariamente a un enfoque educativo inclusivo y tolerante. Uno de los esfuerzos de coordinación a este respecto que puede observarse es el realizado por la Jefa de Estudios al final de cada curso académico para recibir información sobre el alumnado procedente de los centros adscritos de cara a la planificación de la oferta lectiva del centro. Otra vertiente la constituye la elaboración conjunta de adaptaciones curriculares de los profesionales de orientación con el profesorado de las distintas áreas, que se concretan en programas de actividades específicos. En relación a mi especialidad y, concretamente, al análisis de los servicios del centro educativo, la biblioteca constituye el foco principal de interés, en relación a una cuestión tan fundamental como el fomento de la actividad lectora en el alumnado, que en el IES Jerónimo Zurita es facilitada por la presencia de un inmenso catálogo de libros –cerca de doce mil- de todas las especialidades, a los que cabe añadir los presentes en los distintos departamentos. La biblioteca permanece abierta a todos los miembros de la comunidad educativa y los vecinos de la zona. Los estudiantes acuden en horario de recreo a la misma en notable cantidad y frecuencia, y en ella siempre se encuentra un profesor de guardia que ejerce las funciones de bibliotecario.

1.3. Introducción al análisis de los aprendizajes realizados y las competencias adquiridas en las asignaturas de la especialidad.

En el cuarto de los módulos, el relativo a la especialidad, deben referirse las asignaturas desde las cuales se adquieren competencias enfocadas a la aplicación didáctica de la especialidad. Son las asignaturas de *Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura*, *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura*, y *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura*. A las mencionadas asignaturas, de carácter obligatorio, cabe añadir la optativa de modalidad seleccionada, dado que mi orientación hacia el ámbito lingüístico de la especialidad justifica la elección de *Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante*.

En *Diseño...* tenemos la primera toma de contacto con el Currículo, los apartados y contenidos que lo integran, su relación con las etapas educativas, es decir, con todos los aspectos que deben ser contemplados y constituyen los cimientos para la elaboración de actividades y unidades didácticas. El aspecto que puede considerarse más relevante es aquel que se concreta en el acercamiento al concepto de competencia desde el ámbito educativo, del cual destacar su relevancia didáctica es uno de los objetivos de este Trabajo Fin de Máster. Parece adecuado hacer un breve inciso para concretar que nos estamos refiriendo al concepto en el sentido que lo encontramos, por ejemplo, en SEP (2008). Las competencias son los cimientos teóricos que sustentan una visión de la enseñanza que transciende los límites de la tradicional perspectiva de transmisión de contenidos compartimentados en bloques estancos, y se orienta hacia una visión de la educación desde una perspectiva integral (*Saber ser, Saber hacer y Saber estar*), más coherente con las necesidades formativas del alumno. Los modelos y el trabajo en común en que se concretan las sesiones de esta asignatura, y la de *Fundamentos...* contribuyen de manera esencial a nuestra formación didáctica, pues dan como resultado la posibilidad de que, de manera individual, seamos capaces de concretar y producir nuestros propios proyectos curriculares de manera coherente a unos presupuestos teóricos, y en un marco de legalidad, y mi defensa de la unidad didáctica pretende ser reflejo de los aprendizajes recibidos en ambas asignaturas. Estas asignaturas también suponen el primer acercamiento a las propuestas bibliográficas que continuará en las

asignaturas de *Diseño...* e *Innovación...*, que, a diferencia de las primeras, se orientan fundamental, aunque no exclusivamente, a la práctica. En concreto, es en *Fundamentos* donde más recursos se obtienen en lo que respecta a diversidad de modelos y metodologías, y el concepto de *secuencia* didáctica será clave para mis elecciones metodológicas en lo que respecta a la elaboración y diseño de la unidad y el proyecto de innovación, como podrá observarse. De la bibliografía obtenida, me interesan especialmente aquellas referencias que se concretan en aspectos como el trabajo de la oralidad (Abascal, 2005) o la comprensión de textos (Camps, 2003; Mateos, 2009).

En la optativa *Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para el alumnado inmigrante* se orienta la enseñanza de la especialidad, como el propio nombre de la asignatura hace explícito, hacia un aspecto concreto de la atención a la diversidad, los procesos de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua por parte del alumnado inmigrante, dado que la docencia de este tipo de alumnos requiere de la adquisición de unas competencias específicas, del conocimiento de una serie de aspectos de los documentos legislativos, como los protocolos de acogida, y la elaboración de unos materiales adecuados. A diferencia del alumno nativo, el inmigrante, de manera paralela a su escolaridad, experimenta un proceso de integración en un nuevo marco cultural, y en virtud de las relaciones entre lengua y cultura, nuestra intervención docente debe diferenciarse de la de un marco diferente, el de la enseñanza de español como segunda lengua. El marco de referencia común para ambas tareas didácticas lo constituye la didáctica de la lengua y de la literatura, en la mayor pertinencia y eficacia del uso de los enfoques comunicativos que, en este caso, debe complementarse con una atención especial a los discursos académicos, el desarrollo de la competencia de *Aprender a aprender*, y el mantenimiento de una actitud respetuosa y favorable hacia la cultura del alumno, que atenúa, en la medida de lo posible, la compleja experiencia de reconstrucción de la identidad, o *duelo migratorio* (Atxotegui, 2009). Es de apreciar, en relación a la optativa, la presencia de una abundante bibliografía de un carácter marcadamente interdisciplinar, que atiende a los aspectos sociales (Atxotegui, 2009; García, 2008) didácticos en relación a la enseñanza de la lengua (Estaire, 2009; Martín, 2008; Cassany, 2001; Zapico Alonso y Prado Ibán, 2007) y de la literatura (Chambers, 2007; Calvo, 2010). Todo ello en relación a la adquisición y desarrollo de las competencias requeridas por la docencia particular del alumno

inmigrante, que se concretan en la capacidad del docente para analizar, valorar y participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad lingüística y cultural, prevención de problemas de aprendizaje del español como segunda lengua, y convivencia e incorporación del alumnado inmigrante al centro educativo, lo cual solo es posible mediante la asimilación, facilitada por las aportaciones de una serie de lecturas como las anteriormente referidas, que permiten el conocimiento de los cauces legislativos habituales de acogida en los centros (especialmente los de nuestra Comunidad Autónoma), y la adquisición de las bases teóricas y las habilidades requeridas para diseñar y adaptar materiales curriculares y unidades didácticas dirigidas a la enseñanza del español como segunda lengua para alumnado inmigrante, que, debido a las particularidades del discurso académico, deben incidir en la comprensión de textos orales y escritos y para la adaptación de textos y materiales de las diferentes áreas del currículo escolar. Las actividades de evaluación de la asignatura se orientan hacia la asimilación de las competencias referidas, mediante la elaboración de proyectos de intervención educativa en Educación Secundaria y Bachillerato, que en mi caso se concreta en las aplicaciones audiovisuales en el diseño de Unidades Didácticas específicas para el alumno inmigrante en el ámbito de la educación literaria.

La asignatura de *Actividades...* se centra fundamentalmente, en un primer momento, en nuestra preparación teórico-práctica de cara a la elaboración de la unidad didáctica que será implementada durante el segundo periodo de prácticas, mediante la elaboración y puesta en común de diversas actividades de aprendizaje, la oferta y trabajo sobre una serie de lecturas, de las que puedo mencionar como más gratificantes y estimulantes, en la vertiente lingüística de la asignatura, el estudio de Quiles (2010) sobre las posibilidades de la intertextualidad, la interesante propuesta de elaboración de antologías de Rodríguez (2009), o la aproximación al análisis de textos de Gómez (2000). Respecto a la vertiente literaria, la lectura de los ensayos de Rodari (2007) y Pennac (1993) suponen una contribución determinante para la modificación de mis expectativas respecto a los planteamientos didácticos de la educación literaria, así como los trabajos de Colomer (1996), que permiten la adquisición de una visión histórica de la educación literaria en nuestro país y de su tradición didáctica, fundamental para la elaboración de las actividades que defenderé en el segundo apartado.

La formación en lo relativo a la parte lingüística supone el descubrimiento de los enfoques comunicativos, que se relaciona, en cierta medida, con las asignaturas de la carrera dedicadas al estudio del uso lingüístico, y que pretenden desde hace décadas desarrollar en los alumnos todo el potencial comunicativo de su lengua y la conciencia de su variedad interna. La orientación social del trabajo con la lengua es fundamental dada su importancia para que el alumno pueda asumir con eficacia todos sus derechos y obligaciones ciudadanas, y adaptarse lingüísticamente a todas las situaciones de interacción lingüística, y ello implica el dominio de todas las subcompetencias implicadas dentro del desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes, 1972), el objetivo preferente de la didáctica de la lengua en el momento presente. La contribución bibliográfica que desde la asignatura se ofrece, especialmente los de Cassany (*op.cit*), me lleve a la conciencia de las posibilidades didácticas de los aprendizajes gramaticales producidos a lo largo de la carrera. En lo que respecta a la importancia de la lengua en otra dimensión, la que recorre de manera transversal y la convierte en el vehículo de la formación en un contexto cultural específico, subrayo el interés que la lectura de Bruner (1994, 1997) me suscita.

Respecto a los contenidos aportados y las competencias adquiridas en lo que respecta al ámbito literario de la asignatura de *Actividades...*, la contribución fundamental de este Máster supone descubrir las posibilidades didácticas y el acercamiento motivacional a la educación literaria y la formación lectora que supone el aprovechamiento de las obras de la literatura infantil y juvenil, y el género del cuento literario. Mi relectura de la obra de *Los Cuentos* de H.C. Andersen, la indagación de su aprovechamiento didáctico, aporta nuevas claves respecto a cuales pueden ser las estrategias para desarrollar el placer por la lectura de nuestros alumnos, que ha sido uno de mis principales ámbitos de reflexión de cara a la intervención didáctica, y que ha dado lugar a propuestas de selección de recursos y renovación metodológica presentes en las dos actividades que he de defender. En este sentido, y como se verá en la unidad, el trabajo con las TIC's en el diseño de una Web que se integra la unidad didáctica debe observarse a la luz de la exhaustiva información sobre los recursos TIC que recibimos en la asignatura, entre los que destaco la referente a portales educativos –el CVC ya me era conocido, no así los asociados a las administraciones educativas autonómicas, del que destaco los recursos presentes en el portal andaluz-. También el conocimiento de la herramienta *STYLUS*,

que aporta calidad y aplicación didáctica a los correctores, así como las numerosas propuestas de actividades de *WebQuest* y *HotPotatoes*, por cuya calidad destaco las contenidas en *Auladeletras*,

Por otra parte, la asignatura de carácter obligatorio *Contenidos disciplinares de lengua* se orienta inconfundiblemente hacia la profundización en los aspectos que circunscriben al uso lingüístico, desde una amplia variedad de temas y aproximaciones que subrayan la riqueza y variedad interna de una lengua en función a todos sus ejes. En esta asignatura trabajamos en la elaboración de propuestas didácticas que acerquen a nuestros alumnos en cuestiones como la adecuación lingüística, el contacto de lenguas, el cambio lingüístico, las cuestiones de la norma y la realidad de la diversidad y de nuestra lengua, especialmente manifestada en las diferencias entre el español peninsular y el americano. La aportación más importante realizada desde esta asignatura es aquella que pone de relieve la necesidad de educar a nuestros alumnos en la concienciación de la gran diversidad existente, de la aceptación positiva de esa diversidad como un factor de enriquecimiento de los fenómenos lingüísticos, y una actitud condenatoria respecto a los juicios despectivos o estereotipados que se asocian a determinadas manifestaciones lingüísticas en función de la clase social o estatus económico de la persona o comunidad que los manifiesta. Este hecho no contradice la necesidad de que los responsables educativos deban insistir en que los alumnos hagan un uso apropiado, coherente y cohesionado de su lengua, respetando las normas orto-tipográficas y las convenciones que circunscriben los textos en función de los ámbitos de uso, poniendo de relieve la buena imagen que ofrece, de cara a la participación pública en la vida ciudadana, el uso correcto de los recursos lingüísticos, y desde este asignatura se produce una contribución esencial a nuestra formación en ese sentido. Las competencias adquiridas en esta asignatura, en definitiva, permiten el aprovechamiento didáctico de los conocimientos sobre el uso lingüístico adquiridos en la especialidad desde la referencia a autores conocidos desde una nueva perspectiva (Weinreich, Escandell, Fernández Ramírez, Alvar, Tusón, etc.)

Correspondiente al sexto módulo, se cursa la asignatura *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura*, de carácter obligatorio, y cuyas aportaciones y reflexiones, en el marco del aula permiten la

adquisición de aquellas competencias que capacitan al futuro docente para poner en marcha proyectos de innovación, de manera posterior a la detección de aspectos mejorables en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los aprendizajes concretos de la asignatura se orientan de manera prácticamente exclusiva al desarrollo de un proyecto de innovación y/o investigación docente, conducente a su implementación parcial durante el periodo de prácticas. Los aprendizajes sobre metodologías de investigación cualitativas y cuantitativas (García et al. 2010), las necesidades de mejora en distintos aspectos de nuestra especialidad, y la asimilación de modelos de referencia de propuestas de relevancia en el ámbito (Beltrán et al. 2000), representativos de diferentes líneas, modelos y enfoques, el espacio en las sesiones para la puesta en común de valoraciones y modificaciones originales en el trabajo sobre las propuestas, resultan en unos sólidos cimientos de cara a la elaboración del proyecto que defenderé en el siguiente apartado, y que pretende la valoración de la adquisición de las competencias relacionadas con la evaluación y mejora de la docencia desde mi propuesta, que nace con la pretensión de constituirse como un referente didáctico realista y creativo orientado a una mejora de la orientación metodológica en la enseñanza de la literatura que suponga la descentralización de los contenidos, y de su tradicional transmisor, el docente, siendo la propia literatura, en mayúsculas, en sus dimensiones artística y comunicativa, la verdadera protagonista de los aprendizajes. La labor realizada en esta asignatura debe entenderse de manera interdependiente a la realización del *Practicum III*, que es descrito bajo el epígrafe de *Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura*. La experiencia de estas prácticas permite comprobar y reflexionar sobre las necesidades educativas estudiadas a lo largo de la asignatura de *Innovación...* partiendo desde el contexto concreto del aula. De dicha actitud observadora y reflexiva surgen decisiones metodológicas que se expondrán en la defensa de la unidad, y la propia propuesta de innovación, por lo que no me extenderé en este apartado.

Tampoco casualmente la asignatura *Practicum II* reciba el nombre de *Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura*. La enriquecedora puesta en común de las experiencias de intervención de los compañeros, a la vuelta de las prácticas, supone la aportación de mejores referentes de cara a la valoración individual de mi experiencia, y comprobar que hay una serie de dificultades que parecen

presentarse de manera sistemática y son susceptibles de interpretarse como consecuencia de la falta de experiencia. No redundaré en aspectos que voy a comentar en un apartado exclusivamente dedicado a la intervención en las aulas, así que me limitaré aquí a hacer una valoración de la contribución a mi formación que supuso la presencia en el centro de prácticas durante las dos primeras semanas de *Prácticum II*, que consistieron, fundamentalmente, en la asistencia a sesiones con diferentes miembros del departamento de lengua y literatura castellana en distintos cursos y grupos, lo que supuso un indudable enriquecimiento de referentes de estilos didácticos y de interacción, claves para mi intervención en las aulas.

A la luz de todos los aspectos mencionados hasta el momento, creo conveniente finalizar este apartado introductorio con un comentario de las competencias adquiridas de manera preparatoria respecto a mi intervención en las aulas, que pretenden, de este modo, ser valorados en función de los aprendizajes recibidos en estas asignatura y que se vincularán a las actividades seleccionadas y a la fundamentación de su defensa, en el segundo apartado.

1.4 Intervención en las aulas

El segundo periodo de prácticas, como decía durante el cual están programadas las actividades correspondientes a las asignaturas de *Prácticum II* y *III* constituye, indudablemente, una de las experiencias de mayor valor formativo para todos aquellos que esperábamos impacientes la oportunidad de poner en práctica los aprendizajes realizados, y los conocimientos adquiridos en las asignaturas de la especialidad, con las que las dos actividades que defenderé más adelante están directamente vinculadas. En lo que respecta al tema que nos ataña, la intervención y actuación en las aulas, las decisiones metodológicas respecto al tipo de interacción que mantengo nacen de mi experiencia como alumna, de los aprendizajes recibidos, y el intento de adaptación a la dinámica de trabajo de los profesores del instituto. En principio, no surge ninguna incompatibilidad entre mis expectativas y lo que observo. En la impartición de la unidad didáctica, con los grupos de 3º de la E.S.O, así como en la sesión de intervención del proyecto de innovación programada para el curso de 2º de Bachillerato, se mantiene mi idea de hacer uso predominante de la mayéutica, de ofrecer materiales didácticos

adicionales fotocopiados a los alumnos, avanzar con la materia mediante la lectura de los mismos -de manera alternativa entre los alumnos y yo-, deteniéndome en aquellos aspectos en los que se requieren explicaciones adicionales o exemplificaciones sencillas recurriendo a referentes asequibles por los alumnos. La otra dimensión fundamental de las sesiones la constituye la lectura y comentario de fragmentos de obras literarias, enfocados a la comprensión de los aspectos teóricos, y a la construcción conjunta de perspectivas de análisis y comprensión de los personajes, temas, y pasajes de las mismas. Alguno de estos fragmentos leídos es acompañado de dramatizaciones relativamente espontáneas, diálogos y escenas, -o, por ejemplo, de que es una parodia-, con el fin de facilitar la comprensión de los alumnos, y dar un carácter lúdico a la actividad. El lenguaje empleado en la exposición pretende ser sencillo, directo y marcadamente expositivo, abunda en los ejemplos y digresiones, pretende el establecimiento de relaciones entre los contenidos tratados con los temas y obras ya conocidos por los alumnos -*La Celestina*, por ejemplo, en el caso de los de 3º de la ESO, las obras de lectura obligatoria para selectividad, en los de 2º de Bachillerato- y pretende asimismo anticipar aquellos contenidos que procederán -la obra de Francisco de Quevedo, el Siglo XVII, en 3º de Secundaria.- De este modo, en la práctica, una de las aportaciones teóricas que ha supuesto para mí el máster ha sido indudablemente la noción de aprendizaje significativo, que considero de indispensable presencia, independientemente de cual sea la metodología de enseñanza escogida. Concreto el enfoque utilizado en la impartición de la unidad didáctica tratando de acercar las experiencias de lectura a las vivenciadas por los alumnos (la relación de Lázaro y el ciego como si de un estudiante y un profesor se trataran, por ejemplo, o la explicación del hidalgo en relación al tema de la apariencia y la devoción adolescente por las ropa de marca. Mi segundo objetivo como docente se concreta en la intención de transmitir mi pasión por la literatura que considero fundamental para la explicación y comprensión de la vida humana, de las experiencias de superación y resignación ante la diversidad, las diferencias entre el ser y el aparentar, la importancia de las personas que nos encontramos en la vida.

Si llegué a cubrir mis objetivos o los objetivos que se desprenden de este en relación al periodo de prácticas, es algo que yo no me considero en posición de valorar, pues habría que preguntarlo a los alumnos, o recurrir a un observador interno -el tutor- para hacerlo. Él me hizo notar que mis clases habían dado un fuerte peso a los contenidos, y que la

prueba de evaluación incluida en el primero, en su mayor parte, se orientaba hacia la comprobación de su adquisición. Es evidente que mi intención en la evaluación iba enfocada a valorar el seguimiento y la comprensión que los alumnos habían experimentado conmigo como profesora: imagino que será algo común a todos los profesores inexpertos e inseguros que, ante la perspectiva de evaluar a sus alumnos, se acaban evaluando ellos mismos.

Podría haberse llevado a cabo una prueba de evaluación de carácter más procedural, no haber incluido una pregunta de comentario de texto (técnica que evidentemente sí fue incluida en las sesiones) o formular de otra manera la pregunta de definición de conceptos. El deseo de dar peso -y paso- a las pruebas objetivas, una modalidad de evaluación que nunca había sido experimentada por mí hasta la llegada al Máster y la comprobación de su eficacia ha dado como resultado la modificación de algunas de las expectativas que yo tenía sobre el ejercicio de la docencia, y me han ayudado a desenfocar y objetivar su ejercicio: a comprender que no puedo evaluar a mis alumnos simplemente a la luz de mis experiencias como estudiante, y a establecer comparaciones entre estilos de docencia en mi área.

Es durante el periodo de intervención desde el que pude asimilar en mayor medida, y esto fue fundamental de cara a la argumentación y justificación de los proyectos de intervención que serán defendidos en el segundo apartado, que el método de enseñanza elegido por los docentes resulta determinante para su interés, implicación y motivación respecto a la materia, así como la actitud del docente. Parece necesario llevar a cabo propuestas lo suficientemente atractivas como para despertar el interés por la propia tarea, y ser, al mismo tiempo, realistas, para que la elaboración de las mismas sea factible. Crear un clima de trabajo positivo no implica renunciar a la persecución de unos resultados académicos ventajosos para nuestros alumnos, y quizás que una de las claves para conseguirlo es fortalecer los vínculos entre los miembros del grupo – incluído el docente-, crear una responsabilidad asumida de manera individual para contribuir en el éxito colectivo. La confianza en los alumnos debe demostrarse incentivando su autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje, mostrándonos flexibles y abiertos a sus propuestas.

2.- Justificación de la selección de proyectos.

2.1 Proyecto de innovación docente:

He decidido seleccionar, para su inclusión en este Trabajo de Fin de Máster, como primera actividad el proyecto de innovación – relacionado con la asignatura de *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura*- “El comentario lingüístico de textos como recurso para la realización de aprendizajes significativos de los contenidos literarios en la etapa de Bachillerato”

Dicho proyecto de innovación arranca con una introducción y fundamentación que puede ser retomada para justificar su defensa. Si existe un curso especialmente difícil de cara a la actividad docente, indudablemente, es el de segundo de bachillerato. La abundancia de contenidos del temario de las pruebas de acceso a la universidad, así como la reducción del periodo lectivo, determinan un curso escolar intenso y, en cierto modo, angustioso, tanto para el profesor como para el alumno, debido a la imperiosa necesidad de llevar a cabo una preparación “contrarreloj” de los estudiantes para la temida selectividad, que implica que se encaminen las experiencias didácticas y la evaluación hacia la realización de aprendizajes memorísticos, y la sistematización de una serie de aspectos que deben ser contemplados en las lecturas obligatorias -repertorio de seis obras que es extraoficialmente “mutilado” por muchos profesores que instan a sus alumnos a la elección de uno de los dos repertorios.- En ningún curso, como en 2º de Bachillerato, el éxito de los alumnos está determinado, en mayor medida, por la eficacia de la labor docente. La situación tiene el agravante del carácter de asignatura común para todas las especialidades que presenta nuestra materia, y el lugar fundamental que los currículos oficiales otorgan a los contenidos y procedimientos del aprendizaje lingüístico y literario, indispensables para la correcta integración del ciudadano en la sociedad. El desprecio de los alumnos por su lengua y literatura, la realización de aprendizajes superficiales en nuestro ámbito, choca frontalmente con las expectativas de los documentos curriculares, que conciben la estrecha relación de lengua y pensamiento, la importancia del gusto por la lectura para la conformación de una identidad y espíritu crítico reflexivos, o el desarrollo de un deseo de aprendizaje permanente.

De este modo el proyecto se ampara en los siguientes principios esenciales:

1.- La irrupción de la pragmática y del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, su innegable contribución para el estudio del lenguaje en uso, no debe implicar el descuido de la enseñanza de los aspectos gramaticales de la lengua. Una visión integradora (biológica, histórica y social) de la lengua, que podemos encontrar en autores como Mendívil (2009), es acorde a la complejidad de los objetos lingüísticos, y hace necesario abordar su estudio sin descuidar ninguno de los aspectos que determinan las elecciones lingüísticas que, en función de los contextos de uso, determinan sentidos infinitos (y dentro del contexto debe considerarse el propio texto como uno de ellos, Hernández, *op. cit.*) El objetivo de la formación lingüística es, desde esta perspectiva, hacer consciente al alumno de cómo las variables en los distintos niveles de la lengua (gramatical, discursivo, etc.) determinan de manera conjunta las manifestaciones y posibilidades comunicativas de una lengua. Dichos saberes, de carácter fundamentalmente procedural -*saber hacer*- solo son posibles a través de la reflexión metalingüística –*aprender a aprender*- y la adquisición de un conocimiento progresivamente sistemático sobre los fenómenos referidos.

2.- La literatura, abordada en su dimensión discursiva, ofrece unos resultados –los textos- que no son sino el producto de un acto comunicativo en un determinado contexto de producción. En este sentido, no existirán, para nosotros, funciones o características tipológicas que distingan los textos literarios de los que no lo son, pues los textos literarios de una tradición lingüística son aquellos que una comunidad, en unas coordenadas espaciotemporales, históricas concretas, consideran como tales. Los textos literarios son (y no son) todos los tipos de texto posibles (Hernández, 1997), y como tales, la aplicación de las técnicas de análisis y comentario de textos debe abordar con común rigor y coherencia de criterios que a los textos de cualquier otro ámbito (periodístico, administrativo, etc.) La búsqueda de una manera de lograr abstraer la técnica para que su aplicación no se vea idiosincrásicamente determinada por el género discursivo, el cual carece de valor explicativo –los textos literarios dan cobijo a noticias, cartas, sentencias...- me lleva a defender la elaboración de los análisis referidos en torno a las condiciones de producción, en sentido amplio: (emisor, intención comunicativa, destinatario, soporte...) y el objetivo fundamental de la técnica implica hacer consciente al alumno de hasta qué punto todas y cada una de las elecciones lingüísticas determinan el significado y sentido de los textos.

3.- El análisis, valoración y comentario de textos ha sido, es, y continúa siendo una herramienta didáctica indispensable para la comprensión de textos, y de las coordenadas históricas, ideológicas que los determinan. El profesor es el encargado de orientar y dar las pautas sobre las numerosas interpretaciones textuales, y toda interpretación, debidamente justificada mediante aquello que el texto dice para un lector, es válida (Eco, 1992). El trabajo sobre los textos ha de establecerse en un marco de participación activa y reflexión de los alumnos, el conflicto cognitivo, la valoración de la mayor o menor adecuación de cada una de las líneas de interpretación que sean planteadas en el aula. De esta manera, contribuimos al desarrollo esencial de la apreciación reflexiva y comprensiva de los textos y sus convenciones, y a la progresiva mejora del tratamiento de la información sobre los aspectos teóricos y especulativos que rodean los fenómenos literarios, para la producción de aprendizajes de calidad que se interioricen y cuya funcionalidad sea mucho más ambiciosa que la obtención de unos resultados exitosos en la prueba de selectividad.

Nuestra propuesta pasa a fundamentarse, a continuación, por su coherencia con el marco general del proyecto en la enseñanza de la literatura para la etapa de Bachillerato. La programación de segundo de bachillerato plantea la continuidad en la formación lingüística y literaria iniciada en primaria y consolidada en la secundaria con una orientación hacia el rigor científico, justificada por la supuesta madurez intelectual y base humanística de unos alumnos encaminados a la incorporación a la vida activa y a la educación superior. Los fenómenos literarios se consideran fundamentales, como hemos dicho, de cara a la ampliación de la competencia comunicativa desde su diversidad de contextos, y contenidos, que permiten ampliar y consolidar el bagaje emocional e ideológico del alumno de bachillerato, y le orientan hacia la objetivación de sus experiencias individuales y colectivas en un momento clave de su proceso de socialización. Todos estos beneficios de la literatura se encaminan, en resumen, hacia el desarrollo de una reflexión rigurosa y profunda sobre las manifestaciones literarias, y de una capacidad de valoración de las mismas desde la autonomía crítica y expresiva. Pues bien, nuestro proyecto pretende reforzar, el aspecto reflexivo mediante el tratamiento del análisis de texto en un curso en el cual, en virtud de la preparación para el examen de selectividad, se suelen descuidar en su planteamiento precisamente los objetivos

esenciales que circunscriben a la etapa. Que el punto de partida lo constituya, de manera paralela, el énfasis en el conocimiento y reflexión sobre la lengua es coherente con una legislación (CA, 2007) que afirma, literalmente, el hecho de que “no hay habilidad sin reflexión de la variación lingüística (...) procedimientos de cohesión, diversidad morfosintáctica y léxica en la expresión” y que, en lo que refiere a la enseñanza del discurso literario, invita a la dedicación a la lectura, análisis y comentario de textos literarios.

Si nos ceñimos a los objetivos curriculares reservados para el ámbito de la educación literaria, es evidente que el planteamiento actual de las programaciones garantizan, a menos de carácter puntual, la adquisición de conocimientos respecto a obras, relaciones, y autores de los períodos literarios, incluso su aprecio como vía de acceso al saber y modo de interpretación del mundo. Pero ya es más discutible que el tratamiento sea el más adecuado de cara al desarrollo de experiencias literarias placenteras. Es cierto que la técnica del comentario de texto no garantiza el cumplimiento de ninguno de los mencionados objetivos, pero su práctica adecuada permite abordar las dimensiones comunicativas y estéticas de los objetos textuales, e incidir en un sentido mucho más amplio del contexto: si tenemos en cuenta algunas de las aportaciones de la crítica literaria (Eco, 1992), sabemos que el estudio histórico de una obra en función de su contexto de producción es necesario, pero insuficiente, para entender la significación de una obra. Los textos son productos lingüísticos complejos, y la técnica del comentario permite no solo abducir las características del contexto de producción, permite, además, valorar el texto como su propio contexto. Además, qué duda cabe de que solo desde el trabajo directo sobre los textos los alumnos de bachillerato pueden asumir el rol fundamental que la literatura les tiene reservado: aquel implícito en su naturaleza aperturista, de acto comunicativo actualizado y actualizable en infinitas circunstancias de lectura, como un abanico inmenso de interpretaciones suscitadas por cada nuevo lector. Nuestra aula debe garantizar el contacto real de los alumnos con el mayor número de textos, y el profesor tiene que asumir el rol fundamental de sugerir y orientar, alumbrar los pasos de sus alumnos, debe ser el portador de la llama de la experiencia, que sea capaz de *deslumbrar* a los alumnos con su luz, *alumbrarles* en el camino hacia la comprensión, de modo que puedan *vislumbrar* todo aquello que la lectura puede ofrecerles. El profesor ha de tender puentes, abrir puertas, advertir cuáles son los caminos más transitados. Nunca imponer una lectura unívoca. Algunos dirán

que los alumnos no están interesados, que prefieren tener la lectura masticada. Yo no lo cuestiono, pero les respondería que, por si acaso, es conveniente dejarles compartir sus propias experiencias de lectura (Chambers, 1997), aunque luego decidan cumplimentar el examen de selectividad con alguna de las ofrecidas por su profesor.

De manera parcial, el proyecto se pone en marcha y contextualiza el IES Jerónimo Zurita, y se concreta en el trabajo sobre las técnicas en la narrativa del Siglo XX, a partir del estudio de la obra de *Tiempo de Silencio*, de Luis Martín Santos.

En un texto como el de Martín Santos, los aspectos más relevantes respecto a los contenidos lingüísticos curriculares son los referentes a las manifestaciones textuales de subjetividad y objetividad en los distintos niveles lingüísticos (polifonía, estilo indirecto libre, modalización oracional, etc.) La experimentación con el lenguaje se concreta, por otro lado, en una desautomatización en el nivel morfosintáctico que obliga a analizar la sintaxis discursiva, las relaciones semánticas de coherencia y adecuación que generan extrañamiento en el lector, y permiten al autor expresar lo indecible, la confrontación entre los usos denotativos y connotativos del lenguaje, la intertextualidad pretendida que, puesta en evidencia, obliga a la reflexión de los alumnos sobre su propia competencia textual. Asimismo, la presentación de una gran variedad estilística en la novela permite la asimilación de los contenidos referidos a la variación del español socialmente determinada (lenguaje jergal, argot de la medicina, etc.) En resumidas cuentas, todo un repertorio lingüístico de ejemplos de la adecuación del discurso a personajes, situaciones, y ambientes.

Integro, a continuación, algunos fragmentos de la propuesta, para que pueda observarse todo lo afirmado tal y como queda didácticamente incorporado.

2.1.2 La propuesta didáctica: ¿Cómo novelar en un *Tiempo de Silencio*?

I) Objetivos de la propuesta:

- 1.-Establecer un cauce de posible ampliación del repertorio de lecturas de bachillerato.
- 2.-Promover el uso didáctico del comentario de textos para orientar la Educación Literaria de la etapa de Bachillerato hacia la adquisición de aprendizajes significativos.

3.-Orientar el análisis y comentario de texto hacia la atención de su doble dimensión artística y textual.

4.- Desarrollar en el alumno las destrezas cognitivas conducentes a la interpretación y valoración personal de los textos.

II) Contenidos:

[Los contenidos curriculares abordados globalmente, que pretenden ser entendidos a la luz de la concreción de técnicas narrativas en Tiempo de silencio, se reflejan en el índice de autores, géneros y obras. Se entregará en fotocopias una síntesis de la información relevante del proyecto para que puedan recurrir a su lectura de cara a la preparación de los exámenes de evaluación, controles de lectura, y las pruebas de selectividad.

Sobre la intención comunicativa del autor:

Como referí a mis alumnos, existen muchas maneras de interpretar el significado y el sentido de los textos. Uno de los acercamientos posibles consiste en hacerles preguntas, aunque debemos ser conscientes de que la mayoría de ellos ofrecen muchas respuestas a cada una de ellas, y es nuestra historia como lectores, la que determina el establecimiento de una entramado de referencias o intertexto lector (Quiles, 2010) y la que nos hace decantarnos, porque no es solamente desde lo que el propio texto dice, desde dónde podemos fundamentar nuestras elecciones (Hernández, 1997). Por ello, y de cara a las pruebas de selectividad, parece conveniente hacer consciente a los alumnos de que una manera fundamentada de realizar una afirmación sobre una determinada obra, es poder justificarla mediante una cita o referencia a la propia obra. Y el procedimiento que se les enseñó fue básicamente ese. Las sesiones dieron comienzo mediante la realización de una serie de afirmaciones sobre la presencia de determinadas técnicas en *Tiempo de Silencio*, con ejemplos que las confirmaban, insistiendo en que podrían encontrar respuestas parecidas en gran cantidad de obras y referencias a las que se les ofrecieron.

Se les introduce en el marco temporal de lo narrado en *Tiempo de Silencio*, que abarca el periodo otoñal de 1949. La novela fue publicada en 1961. Ambas fechas deben circunscribirse dentro de un determinado contexto político, cultural y sociológico, que es el de la dictadura franquista. La censura literaria viene funcionando desde 1938, mediante un procedimiento en el que un censor ha de valorar, de manera previa a la publicación de una obra, su matiz político, su posición en cuestiones de dogma y moral, la actitud hacia el régimen y sus colaboradores, y el respeto a la Iglesia y sus ministros. Hoy sabemos que *Tiempo de Silencio* es una fuerte crítica a todos esos aspectos. ¿Cómo pasó, entonces, la obra la censura? Se les realiza dicha pregunta y se les insta a que valoren si el uso de las técnicas narrativas fue un factor clave.

Y la pregunta que se les plantea inmediatamente después es dónde aprendió el autor a usar esas técnicas y qué libros leyó. Se les hace comprender que el repertorio de libros que se podían leer (legalmente) en nuestro país tenía importantes limitaciones. Nos situamos en un momento anterior a 1961, esto es, antes de la publicación en Seix Barral de las grandes novelas del *Boom Hispanoamericano*, por lo cual no podemos atribuir la influencia directa de dichos autores. Se relaciona las fuentes de Martín Santos con las de estos autores, siendo los indicios las técnicas narrativas en común. Hay dos conceptos que les explico, que tomo prestados de las ciencias naturales y que son fundamentales para investigar sobre las relaciones de parentesco entre las obras literarias. Son *analogía* y *homología*. Empiezo por el segundo. Una homología es una relación o propiedad semejante que se establece entre dos obras porque proceden de la misma fuente. Por ejemplo, *Los cachorros* y *La ciudad y los Perros* tienen técnicas narrativas en común, en virtud a haber sido escritas por la misma persona. Una analogía, por otro lado, determina una serie de rasgos comunes entre dos obras porque sus contextos de producción son similares. Les pongo el ejemplo de *Las Coplas* de Jorge Manrique y una novela argelina del Siglo XVIII, relacionadas en función de la temática de la muerte ambas. Les lanzo la pregunta “¿Eso es porque el autor argelino leyó a Manrique?” Todos coinciden en que probablemente el tema sea análogo porque la muerte es algo que relaciona culturalmente a toda civilización humana. Entonces, ¿Cómo es posible la coincidencia entre técnicas, la confluencia de influencias, entre distintas tradiciones literarias, de espacios y tiempos tan distantes?

Les planteo que podemos considerar condiciones socio-históricas análogas y homólogas a las de la escritura de tiempo de silencio la crisis colonial que determina la escritura de los autores de la Generación del 98, o la del franquismo con otros autores como Ramón J. Sánchez o Miguel Delibes, y refiero a algunas obras fundamentales. También con el pesimismo que determina el espíritu de la vanguardia narrativa o la escritura de la postmodernidad. También se refieren la crisis colonial americana en relación a la novela regeneracionista, la lucha contra los regímenes totalitarios y la narrativa del *Boom*.

Seguidamente planteo analogías de temas como convertir lo macabro, inmundicio, en materia novelable: también la violencia, el hambre, el miedo, la hipocresía social, la soledad, la incomunicación, lo subconsciente, lo irracional, el erotismo, lo anecdótico de la experiencia vital, y descubro la presencia de dichos temas en la vanguardia hispánica y europea, o la narrativa hispanoamericana

A continuación empezamos a trabajar con ejemplos de la novela de *Tiempo de Silencio* y leemos citas textuales que ejemplifican los diferentes aspectos y técnicas narrativas: la subjetivación de la experiencia de la realidad, el antirracionalismo, que se concreta en el uso del monólogo interior directo, indirecto y el soliloquio. También ejemplos del uso de la ironía en la percepción del narrador omnisciente de la realidad para realizar alusiones al gran retraso tecnológico de la ciencia en que el país se encuentra sumido, o a la pobreza y marginación que sufren las clases sociales inferiores y el hambre. Les muestro como a veces la ironía se adentra en cuestiones morales, y el humor negro - negrísimo- se hace presente y les hago conscientes de la pasividad y resignación del protagonista ante su suerte adversa -la falsa acusación de homicidio involuntario.-

A continuación, ejemplificamos procedimientos de asociación semántica como la comparación, la metáfora o la metonimia, que permiten orientar la realidad desde una perspectiva predominantemente negativa y crítica. Esta se concreta en animalizaciones, cosificaciones y simbolismo referencial de los personajes individuales y colectivos, y en la definición metafóricamente orientada de referentes.

A continuación, presentamos las técnicas que inciden en lo contrario, o la objetivación de la experiencia de la realidad, que les concreto en tres sentidos: El realismo de contenidos y ambientes, el de presentación de la realidad, y el lingüístico y dialógico, mediante recursos como el coloquialismo, el vulgarismo o las expresiones populares

presentes en la novela. También la polifonía entendida como el uso del diálogo para dar perspectivas a la experiencia y objetivarla. Todo ello relacionado con la referencia esporádica a autores y obras como los referidos en relación a las analogías de contextos de producción y temas

Finalizo la sesión aportándoles ejemplos concretos de técnicas y procedimientos de experimentación lingüística en los distintos niveles lingüísticos: El textual, mediante la desautomatización del género autobiográfico, el nivel morfo-sintáctico, con el uso de una sintaxis coloquial, elíptica, paratáctica, y la presencia del discurso oral-conversacional como reflejo discursivo del libre fluir de la conciencia, el uso de técnicas clásicas como *amplificatio*, la presencia de cultismos sintácticos, como el hipérbaton o cláusulas de ablativo absoluto con participios de presente, que contribuyen conjuntamente a la complejidad y oscuridad del texto. En referencia al nivel semántico se les hace entender que, en la gran propuesta de desautomatización del lenguaje que es *Tiempo de Silencio*, el nivel semántico acapara un gran protagonismo, dado que el autor presentará la realidad mediante una serie de imágenes inéditas que buscarán, por un lado, sorprender al lector con asociaciones desconocidas, y por otro, aprovecharse de las connotaciones negativas del término utilizado para la denotación de una realidad concreta. Lo metafórico, que funciona, además de en el tradicional sentido de recurso retórico, como una superposición de planos – incluso discursos- se encuentra presente en múltiples pasajes a lo largo de la novela. Ya sea ver un entorno intelectual como una playa, o los sótanos de la Dirección General de Seguridad como un aparato digestivo. Se les explica que el plano que cobra mayor protagonismo es el de lo religioso. De sobras es conocido el poder –político, sociocultural, económico- que la Iglesia Católica ostentaba en el contexto que nos sitúa la novela; Seríamos ingenuos de pensar que es fortuito el hecho de que las imágenes religiosas se acumulen en las páginas que recogen la estancia de los protagonistas en el lúpanar. Respecto al proceder metonímico, es especialmente interesante el funcionamiento de diversos elementos del entorno, vistos como cómplices partícipes de una realidad represiva, como el sol, o la propia ciudad.

III) Metodología de la investigación:

El proyecto adopta una metodología de investigación de carácter mixto. El elemento cualitativo constituye la base de un proyecto cuyas hipótesis y objetivos surgen de las reflexiones suscitadas por la lectura de las propuestas didácticas asimiladas en las diferentes asignaturas de la especialidad, y de las reflexiones realizadas sobre nuestra propia experiencia como estudiantes de literatura en las aulas de Secundaria y, especialmente, Bachillerato. A las referidas reflexiones vienen a sumarse, una vez seleccionado el tema respecto al cual realizar el proyecto, las aportaciones y reflexiones de un heterogéneo círculo de informantes voluntarios relacionados, de una u otra manera, con la enseñanza de la literatura, y entre los que se encuentran los propios alumnos y profesorado del IES Jerónimo Zurita, ex alumnos de reciente ingreso en los estudios universitarios (que analizan sus resultados en las pruebas de acceso a selectividad en el área), además de la valoración espontánea de algunos profesores.

La implementación del proyecto durante dos sesiones en dos de los tres grupos de bachillerato permite que estos se constituyan como los grupos experimentales del proyecto, mientras que el grupo donde no se ha intervenido constituirá el grupo de control. Así, la evaluación del proyecto contiene un factor cuantitativo, puesto que, una vez se produzcan los resultados de selectividad, podrá elaborarse un estudio comparativo estadístico respecto a si la presencia en los grupos experimentales correlaciona positivamente con unos resultados más favorables.

IV) Instrumentos de recogida de datos:

Para la obtención de datos nos servimos de entrevistas personales de carácter abierto realizadas a los alumnos y profesores del IES Jerónimo Zurita. Los resultados son recogidos de manera sistemática en un diario personal de anotaciones, donde complementan y matizan de manera significativa la perspectiva precedente sobre el asunto, y, de manera conjunta, pasan a nutrir las páginas que hemos expuesto en las páginas anteriores.

En el marco del aula, nos valemos de la observación participante. La intención de poner en marcha este proyecto en el marco del *Practicum III*, y aprovechar la posibilidad de

intervenir en las aulas para confirmar, o refutar nuestras hipótesis, justificó la decisión de planificar un perfil de proyecto de carácter flexible y adaptable a las diversas circunstancias del instituto.

Índice de autores, y obras, (por orden de mención).

Pío Baroja, Miguel de Unamuno, Ramón J. Sénder: *Réquiem por un campesino español*. Miguel Delibes: *Cinco horas con Mario*. Julio Cortázar: *Rayuela*. F. Kafka, J. Joyce, W. Faulkner, Juan Rulfo: *Pedro Páramo*. Gabriel García Márquez: *El otoño del patriarca*. G. Orwell: *Rebelión en la granja*. G. Green: *El poder y la gloria*. Pío Baroja: *Camino de Perfección*. Ramón María del Valle-Inclán, Camilo José Cela: *La familia de Pascual Duarte*; *Oficio de tinieblas 5. Martín Fierro*. *Pedro Páramo*. *Los de abajo*. *La vorágine*. *La ciudad y los perros*. *Rayuela*. *La muerte de Artemio Cruz*. Günter Grass: *El tambor de hojalata*.

V) Evaluación de los resultados:

Como hemos referido en el apartado dedicado a las cuestiones metodológicas, la evaluación del proyecto fue concebida como indisociable de la propia experiencia de aula, y de la colaboración de los profesores del IES Jerónimo Zurita, a los que se les pidió que valoraran la misma, especialmente los aspectos que consideraran susceptibles de mejor.

No obstante se pueden extraer ya las primeras conclusiones, procedentes de la reflexión suscitada por la propia interacción con los alumnos en el aula: Me ha permitido comprobar la importancia de la participación del alumno en la clase. Una de las preguntas, planteada con un carácter motivacional e implícita en el propio título de la sesión, como hemos visto, era “*¿Cómo novelar en un Tiempo de Silencio?*” Esta se planteó de manera similar en los dos aulas, y perseguía la valoración, al final de la clase, del seguimiento por parte de los alumnos, y el surgimiento de reflexiones propias respecto a sí el uso particular de las técnicas en la novela de la que se iba a hablar bastaba para justificar el hecho de que sus múltiples aspectos críticos en el contexto de la dictadura franquista pasara la censura literaria, pues la reflexión y lectura personal de los alumnos constituye uno de los objetivos del proyecto. Se pretendía introducir a los

alumnos en una controversia similar a la que muchos críticos literarios de prestigio han mantenido respecto a la misma cuestión, y los alumnos de 2º de Bachillerato demostraron con sus intervenciones que su opinión, la calidad de la fundamentación era de una notable calidad, usando como base los conocimientos literarios y la información recibida en apenas una sesión: En uno de los grupos una alumna detuvo la sesión a medias manifestando su valoración de manera improvisada *¿Y esto pasó la censura?* cambiando el curso de la sesión, invitándome a compartir con ella y sus compañeros mis propias expectativas e hipótesis como lectora. Pude confirmar, en ambas aulas, mi hipótesis respecto a que el hecho de enfocar una sesión, no sobre un autor, obra, movimiento o estilo concreto, sino sobre el tratamiento general de la literatura (autores, contextos, épocas) desde un motivo exemplificado, activa de tal manera la memoria y la acumulación de saberes (muchas veces inconscientes) de nuestros alumnos que podemos sorprendernos (todos, pero fundamentalmente ellos) de lo mucho que saben y son capaces de hablar sobre literatura, y la cantidad de recursos que tienen para no “quedarse en blanco” en un examen. También de lo mucho que pueden seguir aprendiendo.

Respecto a los tres primeros objetivos del proyecto, he de aclarar que, aunque las dos sesiones se iniciaron con el reparto del guion (esquema) con los nombres de las técnicas narrativas fundamentales y ejemplos de las mismas en *Tiempo de Silencio*, estos no fueron expuestos con la intención de que fueran memorizados por el alumno, y no cubren apenas una pequeña parte de los datos que se aportaron en el aula: Tenían la intención de que ellos pudieran conservar un soporte de la sesión conducente a desarrollar en ellos esa visión amplia de lo literario que ha sido expuesta al principio de nuestro trabajo, que solo puede adquirirse a través de una pasión y vivencia de los libros lo más amplia posible: la autoridad para hablar de literatura solo la da la experiencia lectora.

VI) Posibilidades de ampliación, flexibilización de la propuesta I:

Rayuela, Julio Cortázar. 2º de Bachillerato

Para establecer el vínculo con unos contenidos teóricos concretos de la materia curricular de nuestros alumnos de 2º de Bachillerato, podríamos pensar en algunos aspectos concretos, como, por ejemplo, los contenidos *metaliterarios* (pasajes de la novela que reflexionan sobre el propio proceso de escritura) de *Rayuela* o ejemplos concretos de *desautomatización del lenguaje* (experimentación lingüística.) El trabajo con una novela de estas características requeriría, como mínimo, de dos sesiones, una de las cuales se dedicaría a los aspectos más vinculados a la historia de la literatura y de las ideas, mientras que la otra se relacionaría con el bloque de contenidos de la lengua, debido a las grandes posibilidades que los ejemplos ofrecen para servir como modelos de expresión lingüística, creatividad y desarrollo de la competencia escrita.

Para Julio Cortázar, debido a nuestra pobreza intuitiva, hay desconfianza en la razón, en las convenciones ordenadoras del mundo, y en el lenguaje, como objeto binario y como objeto histórico, como se refleja en el capítulo 112:

“Los órdenes estéticos son más un espejo que un pasaje. Solo hay una belleza que pueda darme ese acceso: la que es un fin y no un medio.”

Unas convenciones que también se automatizan en el seno de una tradición cultural, social y literaria sobre la lengua, así, en el capítulo 41,

“Fue a buscar el diccionario de la R.A.E (...) lo abrió al azar y fue a preparar para Manu el siguiente juego en el cementerio (...) pensó que también <<joder>> podía servir como punto de arranque, pero lo decepcionó descubrir que no figuraba en el cementerio (...) era realmente la necrópolis, pensó, -no entiendo como a esta porquería le dura la encuadernación.”

El antirracionalismo en Cortázar va incluso más allá: Las cosas, el amor no existen si no son nombradas. Asistimos a una identificación muy evidente de amor y lenguaje en el capítulo 21:

“Entre la Maga y yo crece un cañaveral de palabras, apenas nos separan unas horas y hunos días y ya mi pena se llama mi pena, mi amor se llama mi amor. Cada vez iré sintiendo menos y recordando más. Pero, ¿Qué es el recuerdo sino el idioma de los sentimientos? Un diccionario de caras, y días, y perfumes, que vuelve como los verbos y los adjetivos en el discurso, adelantándose a la cosa en sí.”

2.2 Unidad Didáctica.

Como segunda actividad, fundamentalmente relacionada con la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua. Castellana y literatura*, elijo la unidad didáctica “Vuestra Merced me escribe se le escriba. La prosa renacentista y El Lazarillo de Tormes”

En la presentación de la unidad en relación a la programación de 3º ESO de Lengua Castellana y Literatura hago referencia a como, desde hace siglos, el ser humano utiliza la escritura como herramienta para dejar testimonio de las circunstancias históricas y personales de su existencia individual y colectiva, con el objetivo de poder comunicar una experiencia más allá de los límites implicados por un espacio y tiempo concreto. Por ello la literatura, en el sentido que la usamos en la actualidad, debe entenderse en su doble naturaleza lingüística y cultural puesto que por un lado, es una fuente de productos lingüísticos, y por otro, admite en su seno una serie de objetos culturales que pasa a integrar el patrimonio artístico comunitario. La educación lingüística y literaria se presenta como fundamental para el sistema educativo, concretándose en el ejercicio, desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades comunicativas de los alumnos, de manera paralela a la consolidación de su visión del mundo, dado que a través del conocimiento del discurso literario, el alumno estructura su pensamiento, comprende la realidad en la que está inmerso, siendo la lengua el instrumento mediante el cual garantiza su acceso al mundo intelectual y cultural.

Como sabemos, en el tercer curso de secundaria se empieza a trabajar desde un enfoque histórico y sistemático el conjunto de conocimientos sobre la literatura y los géneros tanto discursivos como literarios, que permitirán al alumno interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales, culturales y académicos. Las actividades programadas en la unidad para el presente curso deberán ir, pues, encaminadas a la mejora de las habilidades de comprensión del discurso literario, en su vertiente lingüístico-comunicativa, así como en su dimensión histórico-cultural. Los contenidos curriculares del área en esta unidad se articularán, de manera acorde a la normativa en vigor, en cuatro bloques interrelacionados:

- Escuchar, hablar y conversar
- Educación literaria
- Leer y escribir
- Conocimiento de la lengua

De los cuales, el eje central de la unidad lo constituye el relativo a la educación literaria, de manera que los contenidos de los bloques restantes se articulan en torno a este, pues partimos del convencimiento de que abordar los textos literarios en su dimensión lingüística (forma y contenido) y comunicativa (intención del autor en un determinado contexto) es la única manera de comprensión efectiva de los fenómenos literarios, y proporciona una visión significativa y trascendente de la dimensión histórica de la institución literaria.

La educación literaria, asimismo, pretende fomentar en el alumno el hábito lector, mediante el ofrecimiento de un repertorio de lecturas atractivas y de calidad que el *Lazarillo de Tormes* garantiza, debido a su condición de clásico de nuestra literatura y el convencimiento de que dicha obra puede encajar con las necesidades y gustos del lector adolescente.

A todo lo expuesto hay que añadir un bloque 0 referido a valores y actitudes contenidos en las obras literarias, muchos de los cuales se encuentran en la base del Proyecto Educativo de Centro del IES Jerónimo Zurita. Es por ello que en el curso de tercero se continuará el desarrollo de unos contenidos que, sin duda, son los cimientos sin los que de ninguna manera se podría sostener la educación integral de unos futuros ciudadanos intelectualmente competentes, pero sobre todo, seres humanos solidarios, justos y críticos.

En la relación de objetivos didácticos de la unidad, hago referencia a cómo ninguna área, como aquella a la que pertenece esta programación, se presta a un mayor grado de libertad en lo que respecta a la concreción de los objetivos generales para la etapa de Secundaria de tercero de la ESO, debido al enorme grado de complejidad que los discursos lingüísticos de la lengua española ofrece, en función de los ejes diacrónico, diatópico –especialmente visibles en los discursos literarios-, diafásico y diastrático, del uso individual de cada hablante, sus necesidades comunicativas, o las convenciones textuales de cada institución en unas coordenadas espacio temporales determinadas. Nuestra propuesta, susceptible de ser modificada en función de los resultados obtenidos tras la realización de las evaluación pertinente, parte de los objetivos generales

dispuestos por la Orden de 9 de mayo de 2007 del Departamento de Educación Cultura y Deporte por la que se aprueba el currículo de la ESO en la Comunidad Autónoma de Aragón, y se concreta, por ejemplo, en objetivos como:

- Comprender en su contexto la prosa renacentista, con especial atención a las características diferenciales entre la novela realista e idealista, la estructura, género, estilo y la relación de la obra con la propia experiencia y con el contexto que los ha generado.
- Utilizar las bibliotecas y las tecnologías de la información y la comunicación de forma autónoma para la localización, selección y organización de información, y como método de enseñanza-aprendizaje a través del diseño de la web www.eldtzurita.com
- Reaccionar de manera reflexiva y crítica ante la información contenida en los mensajes que suponen cualquier tipo de discriminación de género, social y/o etnia contenidos en la obra de *El Lazarillo*.

Los contenidos y competencias abordadas en los materiales didácticos surgen con la pretensión de ser coherentes con los objetivos de la Unidad, las prescripciones de los documentos curriculares oficiales, y nuestra visión manifestada sobre la Educación Literaria. Esto última justifica la presencia de aspectos lingüísticos programados.

Bloque 2. Leer y escribir

(1).- Diferenciación de los distintos tipos de secuencias (argumentativas, narrativas y descriptivas) su funcionalidad y propósito comunicativo en el marco de la obra literaria de *El Lazarillo de Tormes*.

Bloque 3. Educación literaria

(2).- Lectura de obras o fragmentos de *El Lazarillo de Tormes* y otras obras significativas para la comprensión de la prosa renacentista, relacionándolos con los grandes períodos y autores de la literatura española precedente e inmediatamente posterior, atendiendo a la estructura, personajes, género y estilo y a la relación de la obra con la propia experiencia y con el contexto que los ha generado.

(3).- Conocimiento de las relaciones entre lengua y sociedad desde la mención a la importancia del tratamiento de las diferencias de autoridad, entre Lázaro y el ciego; el de referencia, en los episodios del hidalgo, y la manifestación lingüística de las diferencias sociales entre Lázaro, V.M y sus amos.

(1).- En la web (<http://www.eldtzurita.com>)

Sección *Aprendiendo lengua con el Lazarillo*:

Ejercicio 4 (Web, trabajo de casa): Lee atentamente el prólogo del Lazarillo y resúmelo en dos o tres líneas (después de auto-corregirte los ejercicios). Previamente, realiza las actividades de comprensión de textos argumentativos de abajo.

1/ Di si es verdadero o falso que el autor defiende las siguientes tesis. Escribe las respuestas correctas en tu cuaderno.

a/ Todos los libros son valiosos porque, como hay distintos gustos, siempre pueden gustarle a alguien. **V**

b/ Escribir cuesta mucho trabajo, pero eso no es importante para los escritores, sino el dinero que ganan con las ventas del libro. **F**

c/ Tiene más mérito triunfar en la vida si se es de orígenes humildes y se saben vencer las dificultades. **V**

2/Relaciona los argumentos destacados (a, b, c, d) con la clase a la que pertenecen. Corrige y anota las respuestas correctas en tu cuaderno.

- . argumento de autoridad B
- . argumento ejemplificador C
- . argumento de causa D
- . argumento de consecuencia A

(2).- En la web, sección “Para saber más”: Españoles por el mundo en el S. XVI.

“¿Por qué gustaba tanto la novela idealista en esta época?

Estamos en la época del descubrimiento de América. Ha acabado la Reconquista y los antiguos hidalgos (como el de *El Lazarillo*) se empobrecen, porque, como se refleja en la novela, para conservar su estamento están obligados a no trabajar. “Que suerte” diréis, ¿No? Pues os digo lo mismo que dice Lázaro, “La honra no da de comer”. Así que estos se van a las Américas a ganarse la vida, saliendo a la aventura como Don Quijote en los campos de la Mancha, y acaban viendo América como si fuera un lugar fantástico de novelas de caballerías; California, antes de ser el nombre de una ciudad, es una novela de caballerías y las <<Amazonas>>, ya lo sabéis, personajes típicos de las novelas fantásticas, que dieron nombre al río en el que supuestamente se bañaban. Un buen ejemplo de lo que escriben los descubridores de América es la novela de viajes de *Los Naufragios*, de Cabeza de Vaca (Así se llama el autor).

Mientras, en España, la situación económica de la nobleza rica es privilegiadísima. Hay documentos que demuestran cómo no era extraño ver a la Duquesa de Alba (la de entonces, ¿eh?) disfrazada de ninfa o de pastora, organizando grandes y caras fiestas donde todos los invitados se disfrazaban, recitaban poesía, bailaban, hacían teatro...

En las cortes de los siglos SXV y SXVI y XVII (hasta que llegue la crisis, e incluso más adelante) se invierte mucho tiempo y dinero en la literatura, y eso probablemente tiene mucho que ver con que estos sean los Siglos de Oro de nuestra literatura.”

(3).- En clase.

Ejercicio 4: Lee el fragmento del episodio del vino y reflexiona sobre las siguientes cuestiones:

Fue tal el golpecillo, que me desatinó y sacó de sentido, y el jarrazo tan grande, que los pedazos de él me metieron por la cara, rompiédomela por muchas partes, y me quebrólos dientes, sin los cuales hasta hoy día me quedé. Desde aquella hora quise mal al mal ciego, y aunque me quería y regalaba y me curaba, bien vi que se había holgado del cruel castigo. Lavóme con vino las roturas que con los pedazos del jarro me había hecho, y sonriéndose decía:

"¿Qué te parece, Lázaro? Lo que te enfermó te sana y da salud".

1/ ¿Crees que el ciego es un buen maestro? Justifica tu respuesta

2/ ¿Para qué crees que sirve la última frase del ciego? En el Lazarillo de Tormes, muchas de las anécdotas acaban con una frase igual. Relaciona los siguientes episodios con la frase que crees que les pone punto y final. Busca información en Internet, si es preciso.

a/ *Escapé del trueno y di en el relámpago* → El clérigo aún es más avariento que el ciego.

b/ *"!Cuantos debe de haber en el mundo que huyen de otros porque no se ven a sí mismos!"* → Su hermano pequeño (mulato) se asusta de ver a su padre negro.

Nuestra unidad, dirigida a los alumnos de 3º de la E.S.O de la materia de lengua castellana y literatura, presta una significativa atención a aquellos aspectos fundamentales de la educación que han de trabajarse transversalmente desde todas las áreas didácticas, dado que, como sabemos, el objetivo de la educación no consiste sólo en formar seres humanos cultos e intelectualmente competentes, sino ciudadanos justos y críticos que puedan insertarse el día de mañana en la sociedad participando activamente en su desarrollo hacia un mundo mejor..

La selección del enfoque de la unidad está determinada, entre otras razones, por la intención de llevar a cabo una propuesta de trabajo en relación a aspectos competenciales, a las que puede incluso añadirse la educación emocional porque el

texto de *El Lazarillo* puede suponer una gran contribución en el acercamiento a la naturaleza adaptativa de los personajes a sus experiencias vitales y su entorno inmediato. En la página web se encontrarán ubicados los alumnos materiales adicionales para complementar un aspecto de la educación que nos parece esencial abordar. Me voy a centrar en la exposición de cómo se programan dos competencias en concreto:

(a).- Competencia Social y ciudadana:

La necesidad educativa de formar a los futuros ciudadanos en la adecuada convivencia, respeto y entendimiento entre las personas implica en nuestra área el valor que textos como *El Lazarillo de Tormes* tienen en relación a dichos aspectos. Por otro lado, una correcta formación lingüística dota al alumno de las herramientas para el análisis de los modos mediante los que el lenguaje promueve y sanciona prejuicios e imágenes estereotipadas del mundo, con el objeto de contribuir a la erradicación de los usos discriminatorios del lenguaje -el hidalgo, las artimañas de Lázaro, el ciego y el buldero-. El desarrollo de esta competencia en la etapa debe centrarse en proporcionar al alumno las habilidades de:

- Comprender a los demás y aproximarse a otras realidades lingüísticas y culturales (La España de *El Lazarillo*, similitudes y diferencias en la situación social e institucional: la iglesia, la nobleza, el vulgo, los ambientes urbanos.)
- Descubrir situaciones humanas y su reflejo lingüístico.
- Erradicar los usos discriminatorios del lenguaje, detectando prejuicios e imágenes estereotipadas del mundo.

(b).- Competencia cultural y artística: Nuestra unidad, desde la aproximación al patrimonio literario y a los temas recurrentes, expresión de preocupaciones esenciales del ser humano tiene un perfil privilegiado en relación a esta competencia, dada la condición de clásico y el tratamiento de los universales humanos de la obra que constituye el eje de esta unidad, en tanto se relacione, además, el aprecio de las manifestaciones literarias con otras manifestaciones artísticas, como la música (autobiografías en la banda sonora de la página, sección multimedia), la pintura (imágenes de la Web) o el cine (versiones cinematográficas referidas del Lazarillo; actividad de expresión oral en relación al profesorado de las películas de Harry Potter.) El desarrollo de esta competencia se centrará en permitir al alumno: Aproximarse al patrimonio literario y a sus temas recurrentes.

- Valorar la intertextualidad como forma de manifestación lingüística.
- Apreciar manifestaciones artísticas como la música, la pintura o el cine.

(a).- En clase

Ejercicio 2: La ironía es el recurso mediante el que alguien dice lo contrario de lo que piensa. Elige la respuesta correcta: Lázaro quiere decir...

1/ (el clérigo le presta con advertencias la llave del arca) *‘Como si debajo della estuvieran todas las conservas de Valencia, con no haber en la dicha cámara, como dije, maldita la otra cosa que las cebollas colgadas de un clavo.’*

a/... que el clérigo es de Valencia.

b/... que el clérigo es un tacaño.

c/... que las cebollas están debajo del arca.

2/ (del hidalgo) *“No sé por cual dicha o ventura, en el pobre poder de mi amo entró un real. Con el cual él vino a casa tan ufano como si tuviera el tesoro de Venecia”*

a/... que el hidalgo es muy pobre.

b/... que el hidalgo ha encontrado un tesoro.

c/... que el real es un tesoro veneciano.

3/ (sobre la mujer de Lázaro) *“Que yo juraré sobre la hostia consagrada que es tan buena mujer como vive dentro de las puertas de Toledo.”*

a/... que las mujeres de fuera de Toledo son malas.

b/... que en Toledo todas las mujeres son buenas.

c/... que su mujer no es perfecta, como todas las de Toledo.

(b).- Descripción de los contenidos *multimedia* de la web:

La página de inicio presenta un diseño sencillo que pretende facilitar la navegación al alumno, y tiene un fuerte componente visual que persigue llamar su curiosidad. La parte central está ocupada por una imagen de Lázaro y el ciego representativa de la escena del jarro de vino (que integra la unidad didáctica del aula) y en la parte derecha sucesivas imágenes de menor tamaño representan la edición original impresa de la obra, y una captura de la escultura presente en Toledo de Lázaro y el hidalgo. En la parte superior se sitúa una barra de desplegables donde se integran tres secciones de materiales de

trabajo (actividades, *multimedia*, foro), además de una página de enlaces y un link a la página de inicio. Debajo de las mismas se sitúa el contador de visitas. En la parte inferior de la imagen central, finalmente, aparecen dos aplicaciones que complementan a las secciones del foro y multimedia: la primera es la sección “Síguenos en Facebook”, donde los lectores de la obra –y los lectores potenciales, los alumnos- son llamados a compartir su experiencia de lectura.

En la parte derecha, el reproductor de audio contiene dieciocho minutos de música donde cuatro canciones cuyo contenido permite relacionarlas con el género autobiográfico acompañan la navegación en la página de inicio. En la sección de enlaces, dentro de la pestaña canciones aparecen cuatro vínculos directos a videos de Youtube que recogen las canciones con sus respectivas letras. La selección musical se concreta en dos estilos musicales cercanos a los gustos de los alumnos, como son Dani Martín (El canto del Loco) y “16 añitos”, y el rapero Nach, “El amor viene y va”; “The river” y “My way” en sus versiones más afamadas, interpretadas por Bruce Springsteen y Frank Sinatra, pese a la distancia generacional que implican, tienen la suficiente trascendencia en el panorama musical internacional y un incuestionable valor artístico que justifica que los alumnos merezcan una oportunidad de conocerlas.

La sección *Multimedia*, en la línea de todo lo anterior, y juntamente con el foro está orientada a:

- 1.- La puesta en común de interpretaciones y de lecturas de la obra.
- 2.- La percepción de la obra literaria a la luz de otras disciplinas artísticas, mediante la creación de un marco de significación más amplio.

Dicha sección se concreta en tres actividades. La primera de ellas, de carácter mostralivo, “*De excursión con Lazarillo*”, tiene carácter mostralivo, y consiste en el itinerario del viaje de Lázaro sobre la imagen de satélite de *Google Earth* de la Castilla actual, relacionado con una serie de indicaciones con los distintos pasajes de la novela. La segunda sección, “*Recitemos el Lazarillo*”, contiene un link directo de descarga en formato *PDF* de la obra, así como una herramienta de grabación de voz, mediante la cual se propone a los alumnos la posibilidad de un reto o actividad en la que, por grupos, preparen los fragmentos de la obra para leerlos en voz alta y completar juntos el texto, lo cual es posible debido a su brevedad. La sección de “*Escenas*” pretende

ilustrar el resultado de dicha actividad, en una propuesta de audio-video realizada por alumnos y profesores del instituto Sierra Almenara.

En el apartado de “*Actividades*” encontramos hasta seis secciones de materiales curriculares, en sentido estricto, con los cuales se persiguen diferentes objetivos de aprendizaje, entre los cuales podemos concretar:

- 1.- El trabajo de la competencia comunicativa desde las vertientes léxica, gramatical, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.
- 2.- El acercamiento a los cambios en la lengua.
- 3.- La presencia de contenidos adicionales de aprendizaje.
- 4.- Actividades de autoevaluación y comprobación personal de los aprendizajes.
- 5.- El trabajo de refuerzo de contenidos lingüísticos y literarios respecto a los que los estudiantes manifiestan más dificultades a lo largo de las secciones.

Las actividades de léxico, *como* “El arte de la Sutileza”, dentro de la sección de *Comprensión lectora y expresión oral y escrita*, dan cuenta del interés, y las dificultades que presentan los estudiantes con estos aspectos de la lengua: la ironía, el eufemismo, el doble sentido..., debidas a su falta de experiencia en determinados marcos de socialización y relaciones interpersonales. En esta misma sección, *Pícaros en la Actualidad* pretende acercar a la actualidad el argumento de la obra en la búsqueda de personajes con actitudes vitales similares a las de Lázaro, e introducir el trabajo con la prensa en la propuesta.

Las actividades de comprensión lectora y expresión oral “*¿Y si el ciego fuera el profesor de lengua?*” y “*En clase de Defensa*” constituyen, de manera implícita, una especie de tarea en torno a un tema: los propios procesos de enseñanza-aprendizaje. Quizá funcione en ellas, de manera implícita, una de mis interpretaciones de la obra de *El Lazarillo de Tormes*, y la que justifica en mayor medida la elección de la obra.

En relación a la evaluación de la unidad, a petición del tutor se lleva a cabo en una prueba única. La relación de criterios y contenidos mínimos pretende ser coherente con los objetivos y contenidos programados, con las orientaciones de los documentos curriculares, y con la prueba de evaluación diseñada:

-Conocer las similitudes y diferencias esenciales –formales, temáticas, estéticas, expresivas, de transmisión...- del autor de *El Lazarillo* con los literatos inmediatamente precedentes y posteriores: –intención estética, expresiva- partiendo de la lectura de manifestaciones concretas. (Ref. pregunta 3: Conceptos de Parodia y Antihéroe; Pregunta 4 –a/)

Prueba de evaluación:

1/ Une mediante flechas los nombres de las obras con los de sus autores:

| | |
|-------------------|----------------------|
| El Buscón | Anónimo |
| El Lazarillo | Jorge de Montemayor |
| La Diana | Diego de San Pedro |
| La Cárcel de amor | Francisco de Quevedo |

2/Haz una tabla similar a la vista en clase con dos columnas, novela realista y novela idealista, y clasifica los siguientes elementos según con qué tipo estén relacionados.

- a/ Amor romántico o imposible b/ Personajes maniqueos o prototípicos
c/ Problemas laborales d/ Lenguaje cotidiano

3/Define con tus palabras y pon un ejemplo (puedes usar los vistos en clase) los siguientes conceptos:

- a/ Parodia b/ Eufemismo
c/ Ironía d/ Antihéroe

4/Di si son verdaderas o falsas las siguientes afirmaciones:

- a/ Los héroes de las novelas de caballerías nacen en pueblos pequeños y tienen maestros como el ciego.
b/ El padre de Lázaro era de profesión molinero y ladrón.
c/ El trabajo final de Lázaro es vendedor de vinos.
d/ Al vivir con el hidalgo Lázaro se da cuenta de que la honra y la apariencia no dan de comer.

5/Recuerda una de las anécdotas que hemos visto en clase de Lázaro con el ciego y resúmela en tres o cuatro líneas.

6/Tacha los tres personajes que aparecen en esta lista que NO pertenecen a la iglesia o que NO son amos de Lázaro.

- El hidalgo El arcipreste de Hita Vuestra Merced
El clérigo El fraile de la Merced El arcipreste de San Salvador

7/Termina la frase del argumento de la obra (en dos líneas): Lázaro adulto escribe una respuesta a la carta de V.M sobre el caso (la infidelidad de su mujer) y para decirle que...

Finalmente, en relación a la Atención a la Diversidad, la presencia en las aulas de tercero de la ESO de una notable heterogeneidad en lo que respecta a la etnia, adscripción cultural, costumbres, religión, incluso lengua materna de los alumnos determina la omisión de determinados pasajes de *el Lazarillo* que podrían resultar ofensivos y, asimismo, la completa neutralidad y rigor en el tratamiento de la crítica a la institución eclesiástica en la obra.

Por otro lado, la facilitación de contenidos multimedia a través de la página web pretende atender a la existencia de diversidad de estilos de aprendizaje y facilitar la retención de los contenidos curriculares en un marco complementario al del aula.

Los contenidos están pensados para que el alumnado pueda realizar un inventario de los conocimientos ya trabajados que le permita la adquisición de nuevos aprendizajes y el gran número de actividades facilita que en una parte del tiempo escolar el profesorado pueda establecer planes de trabajo individual o colectivo sobre contenidos y problemas diversos (de ortografía, gramática, redacción...) aún no resueltos.

Mediante la web de la unidad www.eldtzurita.com se facilita el acceso a una amplia gama de ejercicios de refuerzo, y de actividades de ampliación, pensadas para aquellos alumnos y alumnas que muestran mayor interés por ampliar los conocimientos respecto al tema.

3.-Reflexión crítica sobre las relaciones existentes o posibles entre los proyectos seleccionados en el apartado anterior.

Tanto el proyecto de innovación – relacionado con la asignatura de *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura*- “El comentario lingüístico de textos como recurso para la realización de aprendizajes significativos de los contenidos literarios en la etapa de Bachillerato” como la segunda, fundamentalmente relacionada con la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua. Castellana y literatura*, la unidad didáctica “*Vuestra Merced me escribe se le escriba. La prosa renacentista y El Lazarillo de Tormes*” constituyen los proyectos más ambiciosos que he realizado en este máster, se centran en el ámbito práctico de la didáctica, que es el que me resulta más atractivo, y porque pueden presentarse como el resultado visible desde el cual se puede reconstruir todo el proceso que las aportaciones tanto teóricas como prácticas de este máster han supuesto a mi formación. Ellos pretenden reflejar las competencias adquiridas para planificar, diseñar y organizar actividades de aprendizaje y evaluación de mi especialidad, de adaptar dichos materiales y estrategias a las características específicas de un grupos y centros concretos, y a los niveles curriculares previstos - tercero de la E.S.O. y 2º de Bachillerato, respectivamente- así como una valoración de las contribución que las competencias adquiridas en lo que respecta a la interacción en el aula han supuesto para mi intervención en el aula y la capacidad para comunicar los aspectos programados.

El ámbito de la especialidad de Didáctica de la Lengua y de la Literatura permite, como digo, una mejor perspectiva del proceso y aportaciones que la elección de actividades relativas al módulo genérico, porque la novedad que habían supuesto dichas competencias en mi formación apenas podía ser vinculada con los estudios cursados con anterioridad en la carrera de filología hispánica, donde nada es referido a la aplicación didáctica de los contenidos aprendidos. Puede encontrarse, no obstante, un punto de confluencia, pues el objeto común de interés de este Máster y los estudios filológicos, lo constituyen la materia literaria y su divulgación. Ello ha permitido establecer un puente entre estos referentes, y, mucho más alejados en el tiempo, los pertenecientes a los modelos didácticos que, como alumna, experimenté en mi educación pre-universitaria, y que a la luz de las competencias adquiridas y lecturas

como la de Colomer (que hemos referido en el primer apartado como una de las aportaciones esenciales de la bibliografía de la especialidad) pudiendo ser estas rentabilizadas y sistematizadas.

Ambos son, como he referido, dos proyectos ambiciosos, de costosa elaboración y pretendido rigor filológico y didáctico. Surgen de una idea previa, de una intuición sobre la enseñanza de la literatura, sobre el rol del docente y una serie de expectativas de la respuesta de los alumnos, que solo podía ser confirmada y/o modificada de manera paralela y posterior al periodo de prácticas, por lo cual, el definitivo resultado que constituyen ambos pone punto y final a un proceso de elaboración que se prolonga durante meses, a lo largo del cual se producen diversas modificaciones y relecturas de sus contenidos.

Referencias bibliográficas teóricas del proyecto:

- Blecua, J.M. (ed.) (1983). *Francisco de Quevedo, Poesía original completa. Edición, introducción y notas*. Barcelona: Planeta. (pp. 1168-1174).
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*, Milán: Lumen.
- Hernández, F. (1997). *El texto: materiales para el análisis y el comentario de textos*. León: Egido.
- Mendivil, J.L. (2009). *Origen, evolución y diversidad de las lenguas. Una aproximación biolingüística*. Frankfurt: Peter Lang.

Referencias bibliográficas teóricas sobre *Rayuela* y *Tiempo de silencio*:

- Anderson, B. (1990). *Julio Cortázar: La imposibilidad de narrar*. Madrid: Pliegos.
- García, A. (2005). Construyendo el modernismo hispanoamericano: Rubén Darío y Carlos Romagosa. En Alfonso García Morales (ed.), *Rubén Darío: Estudios en el centenario de Los Raros y Profanas*. (pp. 85-114).
- Henderson, C. (1995). *Estudios sobre la poética de Rayuela*. Madrid: Pliegos.

- Sánchez, J. (1980). Aproximación a los procedimientos expresivos en *Rayuela*. *Cuadernos Hispanoamericanos*, nº 354-366 (dedicado a Julio Cortázar). (pp. 449-455).
- Yurkiewich, S. (1994): *Julio Cortázar: mundos y modos*. Madrid: Anaya & Mario Muchnik.

Materiales de trabajo de la Unidad Didáctica.

LIBRO DE TEXTO

- Proyecto Jábega (2011). *Lengua castellana y Literatura, 3º curso*. Madrid: Editorial Almadraba.
- RAE (2011). *Diccionario de la Real Academia Española*. Madrid: Espasa-Calpe.

APUNTES PROPORCIONADOS POR EL PROFESOR.

BIBLIOGRAFÍA:

- Rico, F. (eds.) (2011). *Lazarillo de Tormes*, R.A.E: Madrid.
- Deyermond, A. (1975). *Lazarillo de Tormes: A critical Guide*. A.D. Támesis: Londres.
- Zimic, S. (2000). *Apuntes sobre la estructura paródica y satírica del Lazarillo de Tormes*. Madrid: Iberoamericana.

PÁGINA WEB: www.eldtzurita.com

4. - Evaluación crítica de mejora y de formación permanente.

Conclusiones y reflexión final a la luz de la experiencia de intervención.

Ahora que termina la experiencia de este Máster de Profesorado, es el espacio y el tiempo oportuno para realizar autocrítica, y pensar en el beneficio de los alumnos que vendrán.

Nuestra presencia y nuestra actitud debe ser un estímulo para el trabajo común del profesorado en cada centro en el que estemos presentes, de cara a la adquisición de nuevas competencias y al mantenimiento de una actitud siempre proclive a la formación permanente. Mi experiencia en el centro del prácticas con el diseño y preparación de la página web <http://www.eldtzurita.com>¹ me permitió comprobar cómo la mayoría de los profesores se muestran interesados y receptivos por este tipo de iniciativas, pero para ello tienen que serles facilitados los recursos humanos y materiales, y el tiempo necesario para que un exceso de horas lectivas no dificulte las exigencias indiscutibles que la formación permanente requiere.

He defendido, con mi proyecto de innovación, la necesidad de actualización científica permanente en el marco de la materia impartida en el Bachillerato en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura mediante la experimentación en las posibilidades de intertextualidad existentes entre contextos y obras literarias. Esto se traduce en el convencimiento de la necesidad de ampliar el repertorio de textos que se trabajan a lo largo de los cursos, superar el concepto de “lecturas obligatorias” e intentar promover una educación literaria que transcienda, ajustándose a ellas, las obligaciones curriculares de la enseñanza post-obligatoria. Defiendo nuevamente la comprensión de los textos en una doble vertiente artística y comunicativa, de manera que, inherentemente a su desarrollo, la educación literaria pueda complementar el fomento y desarrollo del hábito lector en los alumnos y, a su vez, sea una plataforma inmejorable de cara a la adquisición de las competencias comunicativas: pues es el texto literario un espacio de comunicación entre autores, entre narraciones -en el sentido de Bruner (1997)-, diálogo con nuestra gran historia y también entre nuestras historias personales, buscando

¹ Decidí incorporar el nombre del instituto en el dominio para que, dado el entusiasmo con el que fue recibida, en mi ausencia fuera el mejor legado posible de mi breve paso por el centro, disponible para todos aquellos profesores que crean que constituye un recurso didáctico rentable.

también una orientación de la práctica docente hacia esa visión bidimensional e integradora de los estudios de la literatura, que puede superar las limitaciones de los enfoques historicistas, y evitar el tratamiento subsidiario de los textos literarios en función de sus particularidades lingüísticas y retóricas.

Es en el ámbito de la didáctica de la lengua donde quizá pueda ser detectada la presencia de una necesidad de renovación y formación del profesorado de mayor urgencia. Es evidente que en los libros de texto, y pese a la irrupción reciente de los enfoques comunicativos en los currículos de secundaria, la visión estructuralista, sus conceptos y niveles de análisis, permanecen prácticamente inamovibles en la enseñanza de la lengua. Considero imprescindible, de cara a la formación del futuro profesorado de lengua, la renovación hacia una visión más significativa, de carácter más explicativo de los fenómenos lingüísticos, que es la que se puede ofrecer desde el ámbito de la lingüística, conducente a la comprensión de la naturaleza del lenguaje y de sus manifestaciones concretas, las lenguas humanas. Solo si se ofrece a los alumnos esta perspectiva desde edades tempranas, esta invitación a la reflexión sobre algo que les pertenece y es tan fundamental como es la lengua con la que se comunican, podrá suscitarse su interés, su vivencia completa y comprensión profunda del fenómeno: el análisis estructural ofrece unas ventajas didácticas que, indudablemente, hay que seguir rentabilizando en la enseñanza, frente al exceso de abstracción y de complejidad conceptual de algunas de las nuevas disciplinas lingüísticas, como la gramática generativa o los estudios cognitivistas. Pero un alumno debería empezar a preguntarse por qué un sintagma nominal introducido por la preposición *a* puede ser complemento directo y complemento indirecto a expensas del predicado que lo rija, y no solo se le inste a ser capaz de identificarlo mediante la conmutación en pasiva, a preguntarse qué hace distinto a *ser*, *estar* y *parecer* de los demás verbos. ¿Por qué los alumnos que no los aprenden de memoria fallan sistemáticamente colocando objetos directos en las construcciones con *ser*, y les cuesta tanto distinguir atributos de complementos predicativos?

Procedimientos de evaluación formativa, como el portafolio del estudiante, pueden dar cabida a las reflexiones relativas a los problemas y estrategias para el aprendizaje de la Lengua Castellana, constituir un espacio desde el cual valorar la capacidad de justificación y argumentación utilizadas por el alumno, su implicación, en el desarrollo

de las tareas, la reflexión sobre los aprendizajes realizados y las competencias adquiridas, que puede verse complementada con la incorporación de contribuciones a la reflexión sobre las categorías gramaticales que podemos encontrar en trabajos como el de Bosque (1999).

Y finalmente, no debemos olvidar que, como profesores de lengua, debemos asumir la responsabilidad de ser de manera paralela, educadores, dejar un espacio considerable a la presencia en los procesos de enseñanza de una formación emocional y en valores democráticos de nuestros alumnos, en la conciencia de la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, conducentes a una adecuada formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible. Nuestra área es una privilegiada en este sentido, y nuestra responsabilidad mayor si cabe, porque nos permite formar en la más poderosa, sutil y compleja de las herramientas comunicativas, que es la lengua, y sus productos discursivos, entre ellos especialmente los textos literarios, que dan acogida, y contribuyen a la construcción de aquello que somos en relación a lo que nos rodea. El dominio de la lengua, el conocimiento de la literatura y el amor por la lectura, sabemos, casi siempre vienen acompañados del desarrollo de la autoeficacia, una actitud favorable al aprendizaje permanente, y mayores recursos para afrontar los conflictos que las experiencias vitales diversas inexorablemente traen consigo. El ser humano es un ser relacional, por lo que el dominio de la competencia social y ciudadana que se desprende de las habilidades lingüísticas comunicativas, la capacidad de ser asertivo, de fomentar el diálogo como la mejor manera de solucionar los conflictos, contribuirá, aunque sea a pequeña escala, a que nuestros alumnos construyan una sociedad mejor a la que nosotros recibimos. En este sentido, considero, que debemos realizar un esfuerzo para que nuestros alumnos desarrollen una mayor competencia en su expresión oral. Debemos, como decía el profesor Ezpeleta en sus clases, convertir la clase de lengua en un taller donde nuestros alumnos tenga la oportunidad de experimentar situaciones cotidianas de expresión para el progresivo aumento de su destreza y autonomía. Hay que recuperar el prestigio que la elocuencia y el dominio de la retórica, destrezas que convertían los discursos y las intervenciones de nuestros clásicos en objetos artísticos. La pobreza de recursos lingüísticos y la incapacidad de expresarse con propiedad, coherencia y adecuación es una carencia que

debemos combatir para que la realización de nuestros alumnos como individuos sea posible con completas garantías.

Con nuestra labor debemos garantizar el mayor peso en la evaluación de las metodologías grupales. Esto se podría conseguir, por ejemplo, planteando a modo de actividad final, de manera posterior al trabajo con un determinado género discursivo, una puesta en práctica de los procedimientos y saberes adquiridos. Para ello, la bibliografía a la que hemos tenido en acceso, que se concreta en numerosos ejemplos de implementación del enfoque por tareas, que hemos referido como una de las aportaciones didácticas esenciales desde las asignaturas de la especialidad, debe invitarnos a la complementación personal de los materiales del libro de texto con el diseño de nuestras propias actividades aprovechando las posibilidades didácticas procedentes de la asimilación del referido enfoque.

Y finalmente, quiero concluir con otra idea, que es coherente con el trabajo que he realizado a lo largo de este Máster, y constituye la única justificación posible del aprendizaje producido, fundamentalmente, en las asignaturas de la especialidad. Hago una llamada al diseño personal de recursos de enseñanza y actividades de aprendizaje, por parte de los futuros docentes, de manera paralela a la realización de propuestas innovadoras en lo que respecta a la metodología didáctica, adecuadas a los contenidos, objetivos, y criterios de evaluación que la legislación en vigor estipula para las distintas etapa educativas.

Referencias Bibliográficas:

- Abascal, D. (2005). *Retórica clásica y oralidad*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Allport, G. (1986). *La personalidad: su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Atxotegui, J. (2009). Los duelos de la migración: una aproximación psicopatológica y psicosocial. En *Medicina y cultura*, Enrique Perdiguero (comp). Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Beltrán, E. (2000). La lexicología como recurso didáctico. Una propuesta para rentabilizar la herencia lingüística grecolatina. *Textos*, nº 23, Barcelona.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Akal: Madrid.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- (2009). *La Educación, Puerta de la Cultura*. Madrid: Visor.
- Camps, A. (comp.) (2003b). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Calvo, V. (2010). La lectura de textos literarios en el aula de español. *Lenguaje y textos*, nº 32. (pp. 113-119).
- Cassany, D. (1995). Hacia una didáctica de los procesos de composición del texto escrito. *ICE*, nº 8.
- (2001). Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. *Glosas didácticas*, nº 4.
- Colomer, T. (1996). “La evolución de la enseñanza literaria en *Aspectos didácticos de la Lengua y la Literatura*, nº 8. Zaragoza: ICE.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: FCE.
- Erikson, (1972). *Sociedad y Adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

García, P. (2008). Los espacios afectivos en el aula de segundas lenguas. En I. Ballano (Coord.) *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, Bilbao, U. Deusto. (pp. 35-42).

García et al. (2010). La investigación cualitativa en el desarrollo de la competencia escritora de los escolares con necesidad educativas especiales. *Textos*, nº 54.

Gómez, J. & Lajo, J. (2000). Sobre la estructura, el tema y la idea principal de los textos en *Textos*, nº 24. (pp. 87-101).

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*, Madrid: Taurus.

Hernández, P. (1997). *El texto: materiales para el estudio, análisis y comentario de texto*. León: Egido.

Hymes, D. (1972). Models of the Interaction of Language and social Life. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart, Winston.

Mateos, M. (2009). Ayudar a comprender los textos en la educación secundaria: la enseñanza de estrategias de comprensión. *Aula de innovación Educativa*, nº 179. (pp. 52-55).

Morales, P. (2009). *Ser profesor, una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. (pp. 99-158).

Quiles, C. (2010). La intertextualidad en el aula de español como lengua extranjera. *Textos*, nº 54. (pp.113-123)

Rodríguez, C. (2009). Editar una antología como tarea para la formación de opinión de lectores de secundaria. *Textos*, nº 50. (pp. 99-109).

Searle, J. (2001). *Speech acts: An essay in the Philosophy of language*. Madrid: Cátedra.

Seddon, T. (1983). The Hidden Curriculum: An Overview. En *Curriculum Perspectives*, 3, 1.

SEP, (2008). *Plan y Programas de Estudio: Educación Básica. Primaria*. Mejico, D.F.

Zanón, J & Estaire, S. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 7-8. (pp. 55-90).

Zapico, L & Prado, E. (2007). *Enseñanza del Español como Lengua Vehicular a Alumnos Inmigrantes*. Madrid: CEP.