



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

Especialidad: Lengua española y Literatura

Trabajo Fin de Máster

COMUNICÁNDONOS: exponiendo y argumentando - contrainformación y contrapublicidad

José Alejandro Sesé Bordonaba

Tutora: Dra. Elvira Luengo Gascón

CURSO ACADÉMICO 2012-2013

Índice

1. Introducción.....	5
2. Reflexión sobre los objetivos del Máster y acerca de la profesión docente.....	7
3. Selección de trabajos.....	24
3.1 Justificación de los trabajos seleccionados e interrelaciones entre ambos.....	24
3.2 Unidad didáctica.....	27
3.3 Proyecto de investigación e innovación.....	41
4. Conclusiones y propuestas de futuro.....	55
5. Bibliografía.....	60
5.1 Bibliografía del proyecto de investigación e innovación y de la unidad didáctica.....	60
5.2 Bibliografía del resto del Trabajo Fin de Máster.....	65

1. Introducción

Presentación y motivación para cursar el Máster de Profesorado

Ser profesor. Ese es mi objetivo profesional desde antes incluso de terminar mi Licenciatura en Periodismo. Antes de cursar Periodismo, empecé Publicidad y Relaciones Públicas; y previamente, Economía. Ahora, por fin, creo que he encontrado mi vocación profesional (o al menos una de ellas); así lo he sentido durante mi periodo de prácticas, en el Instituto de Educación Secundaria (IES) Goya de Zaragoza.

Al terminar la Licenciatura en Periodismo ya tenía claro que quería ser profesor; pero entonces mi idea era ser profesor de Periodismo. Tras realizar las prácticas en el Heraldo de Aragón y conocer la dinámica y la estructura de los principales *medios de comunicación*, consideré que la mejor forma de comunicar, de informar, de investigar, de crear opinión, de promover el debate y la reflexión, de contribuir a un mundo mejor y, en definitiva, de ejercer como periodista era -paradójicamente- siendo profesor¹.

Por este motivo, cursé el Máster en interculturalidad y políticas comunicativas en la sociedad de la información, en la Universidad de Valencia, con el objetivo de acceder después al Doctorado en Comunicación y, finalmente, poder ser profesor de Periodismo. Cursando este máster, en la asignatura de Técnicas y metodologías de investigación, me interesó especialmente un módulo dedicado a la filosofía del lenguaje: “Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo”, decía-pensaba Wittgenstein (2003: 111).

Esta frase me llevó a reflexionar, a pensar, acerca de la gran importancia del lenguaje. Fue entonces cuando me planteé convertirme en profesor de Lengua y Literatura² en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato -en lugar de ser profesor de Periodismo en la

1 Desde mi punto de vista, la rentabilidad económica eclipsa la *rentabilidad* comunicativa y social de los principales *medios de comunicación*, limitando la libertad de los mismos para comunicar, para informar, para investigar, para promover el debate, etc.; de esta reflexión surgió mi decisión de ser profesor, una profesión que -al menos en la actualidad- goza de mayor libertad en este sentido.

2 Considero que es imprescindible estudiar la Literatura en relación con la Lengua. Sin embargo -en mi opinión-, en la actualidad, se debería incluir y potenciar también el estudio del cine, de la música, de los *medios de comunicación* y de otras artes y disciplinas -además de la literatura-, ya que también el estudio de todo ello resulta interesante en relación con la Lengua. Durante los últimos años, estos contenidos se han ido incorporando progresivamente a los libros de texto y a los currículos, pero es necesario seguir trabajando en este sentido para adaptar y actualizar constantemente el estudio de la Lengua a los cambios y a la evolución de nuestra sociedad, una sociedad dinámica en la que las siempre nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ejercen una gran influencia.

El lenguaje que las personas mamamos desde nuestro nacimiento limita nuestro mundo. Pero esos límites pueden ser desbordados y, de hecho, se desbordan continuamente: tanto el lenguaje como el mundo no dejan de evolucionar. Esto ocurre porque no sólo nosotras mamamos del lenguaje, sino que también el lenguaje mama de nosotras; es más, el lenguaje (humano) no existiría si no fuese por las personas. Es lo que Giulia Colaizzi denomina como «la pasión del significante»:

La pasión del significante es genitivo subjetivo y objetivo a la vez: es tanto la fuerza incontrolada del lenguaje, que nos determina –del que somos objeto- como el universo pulsional del sujeto, ese sujeto encarnado que habla, escucha, lee, ama, sufre, lucha; que es significado, pero que, a la vez, significa. Ese sujeto que, quizás a su pesar –aunque, de hecho, ahí también está su fuerza- es significante (2007: 9).

Mi pasión como profesor de Lengua(je) y Literatura es promover el conocimiento crítico del lenguaje y del mundo, así como de sus límites, fomentando al mismo tiempo el continuo desbordamiento de esos límites a través de la imaginación. “La imaginación es más importante que el conocimiento -postulaba Albert Einstein-. El conocimiento es limitado. La imaginación circunda el mundo” (Cit. en Martín Hernández, 2011: 32)³. El potencial de la pasión del significante y de la imaginación es infinito; y es ese inmenso potencial el que me gustaría seguir descubriendo y que descubrieran también mis alumnos.

... Y así es como he llegado a cursar este Máster de Profesorado, requisito imprescindible para ejercer como profesor de Lengua y Literatura en ESO y Bachillerato.

³ Fuente original: Einstein, A. (1929 – 26 de octubre). “La vida según Einstein (entrevista de George Sylvester Viereck)”. *Saturday Evening Post*.

2. Reflexión sobre los objetivos del Máster y acerca de la profesión docente

Tal y como se indica desde la página web del Máster de Profesorado de la Universidad de Zaragoza, “la finalidad del Master es proporcionar al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas la formación pedagógica y didáctica obligatorias en nuestra sociedad para el ejercicio de la profesión docente con arreglo a lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el Real Decreto 1393/2007, el Real Decreto 1834/2008, y en la Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre”⁴.

Teniendo en cuenta estas normativas, el Máster establece los siguientes objetivos de aprendizaje⁵:

1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.

Este objetivo se cumple en la medida de lo posible, puesto que en un curso de 60 créditos es imposible alcanzar este objetivo por completo. En mi opinión, el Máster está más enfocado en la didáctica que en el conocimiento de los contenidos curriculares de la especialidad. La didáctica se desarrolla de forma notable, tanto en lo relativo a los procesos de enseñanza-aprendizaje en general -principalmente a través de la asignatura de 'Procesos de enseñanza-aprendizaje'-, como en lo específico de cada especialidad, en este caso de Lengua y Literatura -a través de las asignaturas de '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)'-. Según Rosa Ana Martín Vegas, el desarrollo equilibrado de la Didáctica General y la Didáctica Específica es lo que justifica la pertinencia de los másteres de profesorado (2008).

No obstante, aunque no se llega a profundizar en los contenidos curriculares de las especialidades, debido a la falta de tiempo y espacio en la organización del Máster, sí que se hace

4 <http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/>.

5 <http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/queseaprende.html>.

una presentación panorámica de los mismos, al menos en el caso de Lengua y Literatura -a través de las asignaturas de 'Diseño curricular (de Lengua Castellana y Literatura)', 'Contenidos disciplinares de Lengua Castellana'⁶ y 'Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje (de Lengua Castellana y Literatura)', lo que resulta útil para tener una visión global de los contenidos de cada materia, en función de cada etapa y curso.

Pero incluso en estas asignaturas está presente la didáctica específica de la Lengua y la Literatura, además de los contenidos curriculares⁷. Valga de ejemplo la lectura introductoria de 'Contenidos disciplinares de Lengua Castellana' -*Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, de Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón-, en la que se insiste en la necesidad de integrar, en la didáctica de la Lengua y la Literatura, las aportaciones de las diversas disciplinas que a lo largo de la historia han estudiado los fenómenos del lenguaje y de la comunicación, para así ejercer una docencia más crítica, a la vez que coherente, cohesionada, adecuada, eficiente y eficaz (1992). De este modo, afirman los autores, se conseguirá:

Dotar al alumnado de los recursos de expresión y comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas (*Ibidem*).

En resumen, se logrará desarrollar las capacidades comprensivas, expresivas y metacomunicativas del alumnado y, en definitiva, su «competencia comunicativa» (*Ibidem*).

Por ello, durante los últimos años, los currículos y los especialistas en materia lingüística se inclinan por un «enfoque comunicativo» y funcional en referencia a la didáctica de la Lengua; una didáctica que está inmersa en un continuo proceso de revisión crítica, sobre todo a partir de los planteamientos de Noam Chomsky en la década de 1960 (1970).

De este modo, en torno a 1990 y a partir de las investigaciones de Michael P. Breen, aparece el denominado «enfoque por tareas», una evolución del «enfoque comunicativo» que incide principalmente en los procedimientos que pretenden desarrollar la «competencia comunicativa» de los estudiantes, simulando situaciones comunicativas reales en el aula que fomenten la participación activa del alumnado y que presten atención sobre todo al mensaje, aunque sin olvidar la forma (1987). El «enfoque por tareas» se tiene cada vez más en cuenta no solo a la hora de diseñar programas, unidades didácticas y actividades en el área de Lengua y Literatura, sino también en la enseñanza de lenguas extranjeras⁸ y para alumnado inmigrante.

6 O 'Contenidos disciplinares de Literatura', en función de la optativa elegida.

7 De hecho, en 'Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje (de Lengua Castellana y Literatura)', la didáctica ocupa un espacio importante de la asignatura.

8 En este ámbito cabe destacar las investigaciones de Javier Zanón: (Zanón, 1990).

2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

Para la planificación es especialmente necesaria la asignatura de 'Diseño curricular (de Lengua Castellana y Literatura)' -impartida por el profesor Fermín Ezpeleta-, materia a través de la cual se trabaja la programación en función de cada curso y etapa, a partir del estudio del Currículo aragonés para ESO (Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón -BOA 1/06/2007-) y para Bachillerato (Orden de 1 de julio de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón -BOA 17/07/2008-).

También es fundamental, para la programación, la asignatura de 'Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje', cuya profesora -María José Gale- define la programación como un “proceso consciente y reflexivo de toma de decisiones sobre la enseñanza”; además, gracias a esta asignatura pudimos aprender el esquema y las nociones básicas para planificar y diseñar unidades didácticas.

No obstante, en estas dos asignaturas también aprendimos que resulta imposible programar absolutamente todo. El aprendizaje -como la vida- en ocasiones discurre por los caminos más imprevisibles, una imprevisibilidad que forma parte también de la esencia del ser humano y que -en mi opinión- nos hace sentirnos más vivos. De vez en cuando (o incluso más a menudo), desprogramarnos puede resultar un ejercicio tan sano como necesario. Desprogramar, deconstruir -como deconstruye Colom Canellas (2002) y deconstruía Derrida-, significa cuestionar, ya sea la programación, la construcción o el conocimiento; y, como plantea Ramón Reig, “el conocimiento o es subversivo y lo cuestiona todo o no es conocimiento” (2009).

La asignatura de 'Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje' -impartida por el profesor Fermín Ezpeleta (parte de Lengua) y la profesora Elvira Luengo (parte de Literatura)- completa la fase de planificación e integra también las fases de desarrollo y evaluación, a través del diseño y de la posterior puesta en práctica de una unidad didáctica y de la propuesta de actividades a partir de diversas lecturas. Tuvimos la oportunidad de poner en práctica y desarrollar la unidad didáctica durante el 'Practicum 2' en nuestros respectivos centros, evaluando finalmente no solo el trabajo de los alumnos y promoviendo la coevaluación entre ellos y la autoevaluación del propio estudiante, sino también nuestro propio trabajo de actuación en el aula.

La evaluación es uno de los temas esenciales en la asignatura de 'Procesos de enseñanza-aprendizaje', cuya profesora -Sandra Vázquez- incide en la importancia de la evaluación formativa así como de la coevaluación y la autoevaluación; de hecho, en los proyectos grupales de la asignatura pusimos en práctica tanto la coevaluación entre compañeros como la autoevaluación, que representaban también un porcentaje de la calificación. Cabe señalar que diversas cuestiones relativas a la evaluación se abordaron también en la asignatura de 'Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje (en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura)', solapándose y repitiéndose así algunos contenidos en ambas asignaturas.

Por último, en referencia a la evaluación también es importante destacar la perspectiva de la evaluación que adopta la asignatura de 'Evaluación e innovación docente e investigación educativa', una evaluación crítica que va unida a los procesos de innovación e investigación y que deberían ser consustanciales también a cualquier proceso de enseñanza para así seguir avanzando y aprendiendo.

3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.

La mayor parte de los trabajos realizados en las diversas asignaturas cumplen este objetivo, puesto que precisamente consistían en buscar, obtener, procesar y comunicar información, para después presentarla y compartirla en clase con los compañeros y los profesores, enseñando y aprendiendo así de manera cooperativa.

No obstante, los trabajos más representativos en este sentido son aquellos que aplicamos directamente en el aula durante nuestro segundo periodo de prácticas, puesto que fueron diseñados pensando en un contexto real y concreto en el que posteriormente fueron llevados a la práctica, interviniendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua y la Literatura en nuestros respectivos centros. Estos trabajos son la unidad didáctica -diseñada en la asignatura de 'Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje'- y el proyecto de investigación e innovación -desarrollado en la asignatura de 'Evaluación e innovación docente e investigación educativa'-⁹.

4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto

⁹ Estos trabajos se desarrollan en profundidad en un apartado posterior.

grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.

La unidad didáctica -anteriormente mencionada- responde al cumplimiento de este objetivo, ya que a través de ella participamos directamente en la planificación de una parte del currículo a impartir en nuestro centro de prácticas, en colaboración con nuestros tutores. Fue mi tutora en el IES Goya la que me propuso qué unidades didácticas podía impartir, teniendo en cuenta la programación de la asignatura y las fechas correspondientes al segundo periodo de prácticas; pero -en mi caso- tuve total libertad para concretar el currículo y elegir las actividades y las metodologías didácticas.

En mi unidad didáctica combiné actividades y metodologías individuales y grupales, contribuyendo así a desarrollar tanto la autonomía de los estudiantes como el trabajo colaborativo entre ellos. Además, tuve muy en cuenta la atención a la diversidad, adaptando las actividades y las metodologías cuando consideré que era necesario¹⁰. Cabe señalar que desde el Currículo aragonés, tanto de la ESO como de Bachillerato, se incide de manera especial en la atención a la diversidad, una cuestión que también yo considero fundamental, tanto en Educación como en cualquier otro ámbito.

5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial 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 faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

Este objetivo se trabaja de forma transversal en todas las asignaturas del Máster, de la misma manera que debería hacerse también en todas las asignaturas de la ESO y de Bachillerato. No obstante, en varias de las asignaturas del primer cuatrimestre se hizo especial hincapié en estas cuestiones:

- En la parte de 'Sociología de la Educación' de la asignatura de 'Contexto de la actividad docente', con la profesora Mar Rodríguez, reflexionamos precisamente acerca de la equidad y de la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como acerca de la influencia de las políticas educativas en la toma de decisiones y la construcción de futuro.
- En la asignatura de 'Prevención y resolución de conflictos', con los profesores Jacobo Cano y Pablo Palomero, estudiamos diversas estrategias para prevenir y resolver conflictos así como para mejorar la convivencia en los colegios e institutos y -por extensión- en la

¹⁰ La unidad didáctica se desarrolla en profundidad en un apartado posterior.

sociedad en general. El avance que han supuesto los Planes de Convivencia inciden en la equidad, en la educación en valores, en la coeducación, en la mediación entre iguales y, en definitiva, en facilitar la vida en sociedad. Además, en una parte de la asignatura, con el profesor Pablo Palomero, se abordó el tema de la educación emocional; aunque la metodología utilizada por el profesor no llegó a conectar con mi manera de concebir la educación emocional, puesto que -en mi opinión- su forma de trabajar las emociones me resultó muy forzada y artificial.

- La asignatura de 'Interacción y convivencia en el aula' ha sido tal vez en la que más se ha profundizado en lo relativo a la educación en valores y a la formación ciudadana. Cabe destacar el trabajo sobre la lectura de *El profesor educador*, de Pedro Morales Vallejo, en la que el autor concibe la figura del profesor ligada a la de educador, reivindicando una educación integral del alumnado, más allá de la educación académica relativa a la asignatura impartida, y cuyas competencias deberían incluir -además- valores y actitudes (2009). Para ser un buen profesor es necesario ser también un buen educador, argumenta Morales Vallejo, y ambas dimensiones se complementan:

La dimensión académica es el soporte, la oportunidad de una relación con los alumnos potencialmente educadora; y también a la inversa, el estilo de relación con los alumnos refuerza y apoya el aprendizaje convencional de las materias (*Ibidem*: 6).

Para mí esta lectura ha sido una de las más interesantes del Máster; es -en mi opinión- una lectura que contribuye a aprender a ser mejor profesor y mejor educador. Se nota que a Pedro Morales Vallejo le gusta enseñar -y seguir aprendiendo¹¹- y que ha dedicado mucho tiempo y esfuerzo a investigar y pensar acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, quiero destacar también la labor docente y educativa de Miguel Cañete Lairla, un gran profesor-educador (y un gran comunicador) que ha impartido la asignatura de 'Interacción y convivencia en el aula' promoviendo precisamente tanto la interacción como la convivencia en el aula entre estudiantes y profesor y entre los mismos estudiantes. Su estilo *provocador* provoca continuamente el pensamiento y la reflexión en los alumnos. Ha sido para mí un gran ejemplo de profesor y he aprendido mucho con él.

6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

11 “Quien se atreve a enseñar, nunca debe dejar de aprender”, afirmaba Cotton Dana (Cit. en Gómez Ruiz, 2013: 2).

Decía Herbert Spencer que “educar es formar personas aptas para gobernarse a sí mismas, y no para ser gobernadas por otras” (Cit. en Escobar, 2011: 92). Esa es mi concepción de la educación, una educación que promueva la autonomía y la libertad de los estudiantes y de todas las personas. Dicha concepción de la educación conecta directamente con una de las competencias básicas indicadas en el *Curriculum aragonés para la ESO*: “autonomía e iniciativa personal”, dos de las principales cuestiones de este sexto objetivo.

Este objetivo hace referencia además a otra de las competencias básicas: la “competencia para aprender a aprender”; se trata de una competencia que desarrollamos no solo a lo largo de la ESO, sino durante toda la vida, puesto que nunca dejamos de aprender (a aprender).

Tal y como señala el mismo *Curriculum aragonés para la ESO*, aprender a aprender supone adquirir “conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos”. En la asignatura de 'Procesos de enseñanza-aprendizaje' se hace hincapié en esas estrategias, combinando el aprendizaje autónomo e individual y el aprendizaje colaborativo/cooperativo, además del uso de las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) -principal objeto de estudio con el profesor Javier Sarsa-. En relación con la competencia para aprender a aprender, cabe destacar la perspectiva pedagógica constructivista, una corriente desarrollada por Ernst von Glaserfeld, Jean Piaget, Lev Vygotski y Albert Bandura -entre otros autores-, que postula un aprendizaje basado en la *construcción* autónoma de conocimiento por parte del propio alumno.

Desarrollar la competencia de “autonomía e iniciativa personal” y la “competencia para aprender a aprender” incide positivamente en la motivación y en la confianza del alumno, cuestiones que hemos estudiado en profundidad desde el ámbito de la psicología en la asignatura de 'Interacción y convivencia en el aula'. La motivación -precisamente- fue el tema elegido por nuestro equipo para realizar el trabajo grupal más importante de la asignatura, partiendo de la idea de que “en numerosas ocasiones, es más poderosa la motivación que la capacidad, -o lo que es lo mismo- el querer que el poder; poniendo así de manifiesto ese refrán que dice: «querer es poder»”. En este sentido, en las conclusiones del trabajo, proponemos “potenciar el *querer* de la motivación para que día a día todas las personas podamos seguir aprendiendo y desbordando los límites impuestos por el *poder* de la capacidad”. Para llevar a cabo este trabajo, nos resultaron de gran ayuda las claves acerca de la motivación aportadas por Alonso Tapia (2005), un autor que fue estudiado en profundidad en la asignatura de 'Procesos de enseñanza-aprendizaje'.

7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.

Este objetivo justifica todavía más -si cabe- la presencia en el Máster de la asignatura de 'Interacción y convivencia en el aula'. Justifica también la pertinencia de la optativa de 'Prevención y resolución de conflictos', cuyos profesores insistieron en esa sabiduría popular que *sabe* que "es mejor prevenir que curar". Este refrán parece haber calado en los recientes Planes de convivencia de los colegios e institutos, actualizando y mejorando así los Reglamentos de Régimen Interno/Interior (RRI's), unos RRI's cuyo enfoque punitivo parecía -anteriormente- estar más centrado en la resolución que en la prevención de conflictos. A través de los trabajos grupales diseñamos planes de prevención y actuación ante diversas situaciones conflictivas que se daban o que podrían darse en nuestros respectivos centros, aprendiendo así de forma significativa y colaborativa entre grupos¹².

No obstante, otras materias del Máster también contribuyen al logro de este séptimo objetivo, como por ejemplo la asignatura de 'Procesos de enseñanza-aprendizaje', en la que abordamos la importancia de crear y mantener un buen «clima de aula» para facilitar la convivencia.

8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El diseño de actividades, tanto formales como no formales, se ha trabajado sobre todo en la asignatura de 'Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje', fomentando la participación activa de alumnos y profesores en el centro así como una relación enriquecedora con el entorno y con el resto de la comunidad educativa.

En este sentido, juegan un papel fundamental las actividades extraescolares, cuyos objetivos y criterios de elección fueron estudiados en profundidad a través del libro *Una didáctica para hoy: cómo enseñar mejor*, de José Bernardo Carrasco (2004). Durante nuestros períodos de prácticas pudimos conocer en primera persona algunas de estas actividades, mediante las que se trata de promover la cohesión de la comunidad educativa.

Al libro anterior, cabe añadir, por su importancia para el diseño de actividades, el *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, de Rosa Ana Martín Vegas (2009), y *Didáctica de la*

12 Nuestro equipo, por ejemplo, investigó el consumo de drogas por parte de los estudiantes.

Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI, de Josefina Pedro Aragonés (2004). Muy enriquecedora es también la *Gramática de la fantasía*, de Gianni Rodari (2002), puesto que aprovecha y fomenta el potencial de la imaginación y del juego en la didáctica de la Lengua y -especialmente- de la Literatura.

En lo relativo a la didáctica específica de la Literatura, quiero destacar *Como una novela*, de Daniel Pennac, obra en la que el autor establece “el derecho a no leer” como primer derecho del lector (1994), cuestionando así la imposición de lecturas obligatorias en la enseñanza. No obstante, a lo largo de *Como una novela* no cesa en su empeño de motivar y de picar la curiosidad hacia la lectura a través de la intertextualidad, haciendo referencia a numerosos clásicos de la literatura. La postura de Pennac (y quizás la tesis más importante de su libro) queda reflejada en un párrafo del capítulo dedicado al «derecho a no leer»:

El deber de educar consiste, al enseñar a los niños a leer; al iniciarlos en la literatura, en darles los medios de juzgar libremente si sienten o no la necesidad de los libros. Porque, si bien se puede admitir perfectamente que un individuo rechace la lectura, es intolerable que sea -o se crea- rechazado por ella (*Ibídem*: 147).

Pero en la parte de Literatura de la asignatura, también hemos podido conocer otras posturas y aportaciones respecto a la didáctica de la Literatura, como la propuesta de renovación de Ana María Machado (2002) o la de Luis García Montero -que defiende que la enseñanza no debería centrarse tanto en la literatura y la poesía canónicas- (2000). Respecto al estudio del cuento como género literario, cabe resaltar a Antonio Rodríguez Almodóvar (2009; 2007), que ha realizado una recopilación de arquetipos de los cuentos, utilizando el método estructural-semiológico, basado en las teorías formalistas y estructuralistas, y siguiendo el modelo propuesto por Vladimir Propp en su *Morfología del cuento folklórico* -publicado en 1928- (1998). Y por su mezcla de géneros y por la fabulosa encrucijada intercultural entre la realidad y la ficción que propone, tan interesante para la didáctica de la Literatura y para la (des)educación en valores de manera transversal, cabe nombrar -por último- *Los niños del desierto – Una escuela entre los tuaregs*, de los hermanos Moussa e Ibrahim Ag Assarid (2009).

Para dotar de mayor coherencia y adecuación a la programación de actividades y poder adaptar de la mejor manera posible el Proyecto Educativo de Centro (PEC), es imprescindible conocer el entorno y el contexto en el que se encuentra el colegio o instituto, cuestión que se trabajó en la parte de 'Sociología de la Educación' de la asignatura de 'Contexto de la actividad docente', atendiendo tanto a la dimensión sociocultural y socioeconómica como a la sociodemográfica.

Por otro lado, las funciones de la tutoría y de la orientación se estudiaron en la asignatura de 'Interacción y convivencia en el aula'. Según Manuel Álvarez González y Rafael Bisquerra Alzina,

estas funciones son las siguientes:

- Contribuir a la educación integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona: la propia identidad, sistema de valores, sociabilidad...
- Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares, previniendo y orientando las posibles dificultades.
- Orientar el proceso de toma de decisiones ante los diferentes itinerarios de formación y las diferentes opciones profesionales.
- Favorecer las relaciones en el seno del grupo como elemento fundamental del aprendizaje cooperativo y de la socialización.
- Contribuir a la adecuada relación e interacción de los integrantes de la comunidad educativa por ser todos ellos agentes y elementos fundamentales de este entorno (1998).

De esta manera, la tutoría y la orientación constituyen un elemento esencial e inherente a la práctica docente, contribuyendo a la educación integral del alumnado y favoreciendo las relaciones entre todos los integrantes de la Comunidad Educativa. Durante el 'Practicum 1' pude conocer de cerca el gran trabajo en este sentido que realiza el Departamento de Orientación del IES Goya. No obstante, cabe señalar que la orientación debe ser una tarea compartida y coordinada, puesto que "requiere la cooperación de todos los agentes educativos (orientador, docente, equipo directivo, padres, representantes y comunidad)", tal y como indica Denyz Luz Molina Contreras (2004: 10).

De la última parte del octavo objetivo se encarga principalmente la asignatura de 'Evaluación e innovación docente e investigación educativa', impartida por el profesor Fermín Ezpeleta. En esta materia estudiamos las diversas metodologías de investigación existentes y su evolución en el campo de la Educación -en general- y en el de la Lengua y la Literatura -en particular-. Además, pudimos conocer algunos ejemplos concretos de evaluación e innovación docente e investigación educativa en el ámbito específico de la Lengua y la Literatura, ejemplos que sirvieron de modelo para realizar nuestros propios trabajos.

Para mí, la asignatura de 'Evaluación e innovación docente e investigación educativa' es tan interesante como necesaria, porque es imprescindible hacer una evaluación crítica continua así como innovar e investigar para de este modo seguir progresando y mejorando. Aunque los actuales gestores de la política de este país parece que no se dan cuenta de la gran importancia que tiene la investigación, tal y como están demostrando con sus políticas de recortes y precarización de este sector clave, de manera similar a lo que también está ocurriendo también en el ámbito de la Educación Pública. A la futura ley de educación se le ha bautizado con el nombre de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE); sin embargo, para seguir mejorando la calidad educativa es necesario invertir en investigación e innovación; esta contradicción deja en evidencia a las recientes políticas educativas del actual Gobierno de España.

9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.

La normativa y la organización institucional del sistema educativo se ha desarrollado a lo largo de la parte de 'Didáctica y organización escolar' de la asignatura de 'Contexto de la actividad docente', impartida por la profesora Rebeca Soler. En esta asignatura estudiamos las sucesivas leyes españolas en materia de Educación, así como sus principales características, desde la Ley Moyano de 1857 hasta la actual Ley Orgánica de Educación (LOE) -vigente desde el año 2006-. Para ello, ha sido clave el libro '*Comprender nuestros centros educativos*', de José Luis Bernal (2006).

La organización institucional fue abordada tanto en esta asignatura como en la de 'Prevención y resolución de conflictos' -con el profesor Jacobo Cano-, prestando especial atención a:

- los principales documentos institucionales que regulan el funcionamiento y la organización de los colegios e institutos,
 - Proyecto Educativo de Centro (PEC)
 - Reglamento de Régimen Interior/Interno (RRI) y Plan de convivencia
 - Programación General Anual (PGA)
 - Proyectos Curriculares de Etapa (PCE) y Programaciones didácticas de las asignaturas
 - Plan de Acción Tutorial (PAT)
 - Plan de Atención a la Diversidad (PAD)...
- así como a los diversos órganos de gobierno y de gestión de los mismos.



Para consolidar los conocimientos relativos a la normativa y la organización institucional del sistema educativo fue muy importante la realización del 'Practicum 1', periodo en el que pudimos conocer en un contexto real aquello que habíamos estudiado de forma teórica en las clases del Máster.

En la memoria del 'Practicum 1' integramos el estudio de los documentos institucionales y de los órganos de gobierno y gestión de nuestros centros de prácticas, así como un análisis de sus cauces de participación y de relación y una reflexión acerca de los modelos de mejora de la calidad. Como «buena práctica», en el IES Goya cabe destacar la Sección Bilingüe español-alemán, regulada legalmente por la Resolución de 20 de junio de 2007, de las Direcciones Generales de Formación Profesional y Educación Permanente y de Política Educativa del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón; esta Sección Bilingüe forma parte del programa PASCH (Partner: Schule der Zukunft, Escuelas Socias de Futuro), que fue puesto en marcha en el año 2008 por el Goethe Institut, en colaboración con el Ministerio de Asuntos Exteriores Alemán, la Central para la Organización Escolar en el Extranjero, el Servicio Alemán de Intercambio Académico y el Servicio de Intercambio Pedagógico (en España también ha colaborado la Embajada Alemana). «Buenas prácticas» y programas de innovación como este hacen que la calidad educativa siga mejorando día a día.

No obstante, cabe señalar que en el momento de realización del 'Practicum 1' tal vez nos faltaban todavía criterios para poder valorar y analizar correctamente si los documentos institucionales y los cargos del centro correspondían a lo que en teoría debían ser, puesto que no tuvimos tiempo de completar la teoría al respecto hasta casi la finalización del primer cuatrimestre.

Por otro lado, también considero importante señalar que lo que aparece escrito en los documentos institucionales en ocasiones no coincide con lo que sucede en la práctica, una práctica que no se conoce hasta que no se participa en el centro; en el caso del IES Goya cabe mencionar, por ejemplo, la cuestión de la mediación, que se contempla en el RRI pero que, sin embargo, todavía no se ha llevado a la práctica (excepto de manera puntual e informal). Con esto quiero decir también que muchas veces la teoría aparece desconectada de la práctica, cuando teoría y práctica siempre debieron de permanecer interconectadas y retroalimentarse la una de la otra, como defiende Concepción Naval en su obra *Teoría de la Educación – Un análisis epistemológico* (2011). En este sentido, pienso que el periodo de prácticas en el centro es imprescindible para la formación del profesorado; y, en mi opinión, este periodo de prácticas debería tener todavía mayor peso en el Máster, logrando así un mayor nivel de equilibrio y de sinergias entre teoría y práctica¹³.

13 En la actualidad (y tradicionalmente), considero que predomina (y ha predominado) el enfoque teórico sobre el práctico, quedando la balanza desequilibrada.

10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

Para el cumplimiento de este objetivo es clave la asignatura de 'Contexto de la actividad docente', en sus dos vertientes. La parte de 'Didáctica y organización escolar' -como ya se ha señalado en el objetivo anterior- se centró principalmente en el estudio de las sucesivas leyes españolas en materia de Educación, así como sus principales características; cada una de las leyes ha ido aportando matices a la profesión docente, una profesión que ha ido evolucionando con el tiempo y con la sociedad.

No obstante, lo relativo a las diversas perspectivas de la profesión docente y su interrelación con la realidad social de cada época se ha tratado sobre todo en la parte de 'Sociología (de la Educación)'. Abordar la educación desde la(s) perspectiva(s) de la sociología es -en mi opinión- una cuestión fundamental para la formación del profesorado y para cualquier tipo de educador, puesto que es en su relación con la sociedad donde -desde mi punto de vista- radica la trascendencia y el sentido de la educación.

Este enfoque sociológico de la educación también se ha trabajado transversalmente en la asignatura de 'Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje'. En la obra *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura (Enfoque sociocrítico)*, Amando López Valero y Eduardo Encabo Fernández invitan a la reflexión mostrando "la vinculación que se establece entre las instituciones educativas y la sociedad", además de sus interrelaciones e interconexiones con la política y con el lenguaje (2002: 32). Los autores reivindican una transformación social (y política) desde las instituciones educativas, partiendo desde una "postura lingüístico-comunicativa de corte crítico" (*Ibídem*: 32). Aprovechan así que el lenguaje es el motor del pensamiento y del conocimiento y que está presente en todas las materias de forma transversal, además de en casi todos los ámbitos de la vida. De esta manera -coincido con los autores-, educación y lenguaje pueden ser dos potentes armas en la lucha por esa transformación social (y política).

En el mismo trabajo, López Valero y Encabo Fernández realizan un breve recorrido por la historia de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, considerando que se trata de una disciplina joven, una disciplina emergente que debe seguir consolidándose y adaptándose a los tiempos y en la que se debe continuar investigando (*Ibídem*). Los autores recorren una a una las principales áreas de conocimiento que han realizado aportaciones a la Didáctica de la Lengua y la Literatura: la sociología, la filosofía, la antropología, la psicología, y, sobre todo -según su opinión-, la filología y

la pedagogía (*Ibídem*). Todas estas áreas están presentes, en mayor o menor medida, en el Máster de Profesorado. Sin embargo, la filosofía solo ha aparecido en momento puntuales; de forma transversal, sí, pero también de manera muy marginal; por ello, considero que debería dedicársele más atención, tanto a la filosofía de la educación como también a la filosofía del lenguaje (en el grupo de Lengua y Literatura); al fin y al cabo, pensar la educación y pensar el lenguaje son dos cuestiones fundamentales para un profesor de Lengua y Literatura.

Por otro lado, en el Máster no existe ninguna asignatura específica para conocer y analizar la situación actual de la profesión docente, aunque al mismo tiempo todas las asignaturas contribuyen a ello de manera transversal, especialmente la parte práctica de 'Sociología (de la Educación)' de la asignatura de 'Contexto de la actividad docente', a través del análisis crítico de diversos textos recientes que inciden en la situación educativa actual.

En este sentido es muy importante también el 'Practicum', ya que es muy valioso para conocer y vivir en primera persona cuál es realmente la situación actual de la profesión docente. Cabe destacar el descontento por parte de la mayor parte del profesorado respecto a las políticas económicas del actual Gobierno de España en relación a la educación escolar, un descontento que se palpaba en el día a día del IES Goya¹⁴ y que queda reflejado en la misma introducción de la Programación General Anual (PGA) del curso 2012/2013:

En primer lugar, hay que manifestar nuestra disconformidad con las medidas de ajuste (o reestructuraciones, o recortes) impuestas a los Centros, que llenarán las aulas con más alumnos y, paradójicamente, estarán atendidos por menos profesores. Concretamente, en el Instituto Goya este curso hay el mismo número de alumnos que el curso pasado, pero en dos grupos menos y con doce profesores menos. Esto, sin duda, va a repercutir en la calidad de la enseñanza impartida por mucho que la profesionalidad del profesorado intente que, a pesar de haber aumentado dos horas la carga lectiva y no haya reducciones por edad, afecte lo menos posible (2012: 1)¹⁵.

De este modo, muchos de los grupos estaban, prácticamente, con el número máximo permitido de alumnos (en algunos incluso se superaba), teniendo en cuenta, además, que el pasado curso ese máximo aumentó a 30 en la ESO y a 35 en Bachillerato. Dichas políticas condicionan el desempeño docente (y discente) y, por tanto, también la actual situación educativa -escolar y universitaria-, marcada por severos recortes presupuestarios. El profesorado se queja de que hay demasiados alumnos por aula para poder atender a la diversidad de manera aceptable, de que no llegan a todo, de que -a pesar de ello- aumentan las horas lectivas por profesor, de que -sin embargo- reducen el número de profesores, de que si cogen una baja por enfermedad les recortan el sueldo... A todo ello se suman las reivindicaciones en la renovación de parte de las instalaciones y del material, que

14 Los comentarios que hacían referencia a ello eran *el pan de cada día*: en el Departamento de Lengua y Literatura, en la Biblioteca, en el Departamento de Orientación, por parte del Coordinador de Formación... incluso por parte del Director.

15 Choca que en un documento como la PGA y ya desde el principio se reclamen este tipo de reivindicaciones. Se trata de una señal evidente del nivel de descontento existente.

-dado la antigüedad del centro- son también muy pertinentes. Cabe señalar que esta situación no se da únicamente en el IES Goya, sino también en la mayoría de los centros.

En consonancia, se critica también la unilateralidad por parte del Gobierno a la hora de diseñar las políticas educativas, ya que no se le permite participar ni al profesorado ni al resto de la Comunidad Educativa.

Para conocer mejor -y desde más puntos de vista- la situación actual de la profesión docente, también considero imprescindible informarse haciendo un seguimiento de los diversos *medios de comunicación*, tarea que sería conveniente que realizáramos todos los profesores (actuales y futuros), especialmente y con mayor motivo los de Lengua y Literatura puesto que los *medios de comunicación* son uno de nuestros principales objetos de estudio. Es precisamente a través de los *medios de comunicación*, y no a través del Máster, cómo hemos podido conocer, por ejemplo, las características de la futura Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), los aumentos de las ratios de alumnos por grupo y aula o los cambios en relación a las becas.

11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

Este último objetivo es -en mi opinión- el que menos se desarrolla en el Máster. Como ya se ha señalado anteriormente, las funciones de la tutoría y de la orientación se estudiaron en la asignatura de 'Interacción y convivencia en el aula'. Además, gracias a la asignatura de 'Prevención y resolución de conflictos' pudimos conocer algunas de las claves a la hora de informar y asesorar a las familias. Sin embargo, este objetivo se ha trabajado casi únicamente desde un enfoque teórico, obviando el enfoque práctico.

Es cierto que en el 'Cuestionario guía de evaluación de alumnos del Practicum 1' se incluye un apartado relativo a la observación de las “estrategias de atención y participación de familias, alumnos y profesores” y otro que hace referencia al análisis de los “elementos propios de la Acción Tutorial”; pero este modo de proceder nos sitúa únicamente (y en el mejor de los casos¹⁶) como espectadores de esa información y ese asesoramiento, no como emisores y actores de los mismos, lo que hace que se incumpla este último objetivo.

16 Escribo “en el mejor de los casos” porque en mi caso ni siquiera he tenido la posibilidad de asistir a una sesión de tutoría con alumnos ni a ninguna reunión con familiares, sino únicamente escuchar qué se supone que se hace y se debe hacer en estas situaciones. Cabe señalar que -en mi caso particular- se daba la circunstancia de que mi tutora de prácticas no era tutora de ningún grupo de alumnos del IES Goya durante este curso pasado; no obstante, como sí que había sido tutora durante otros cursos, por iniciativa personal le pregunté por la cuestión de la tutoría y la orientación, dándome algunas de las claves al respecto. En este sentido, también fue muy positiva la reunión con la coordinadora del Departamento de Orientación del IES Goya, gracias a la cual pudimos conocer a grandes rasgos el trabajo que realiza.

Para poder cumplir totalmente este objetivo, tal vez debería introducirse en el 'Practicum' alguna actividad que nos situara como emisores de esa información y actores de ese asesoramiento a las familias. No obstante, reconozco que es un tema complicado y delicado, ya que soy consciente de que a alguna familia puede *no hacerle mucha gracia* que un alumno en prácticas de profesorado sea el que les informe y les asesore acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos. Además, para poder informar y asesorar adecuadamente antes es necesario conocer bien a los alumnos, algo que en el intervalo de tiempo correspondiente al periodo de prácticas es muy difícil de llevar a cabo. Por todo ello, considero que es un objetivo que difícilmente puede cumplirse en un Máster de Profesorado.

'Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante'

Por último, también quiero señalar la pertinencia de la optativa de 'Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante' -impartida por la profesora Virginia Calvo-, que persigue e integra los objetivos anteriores adaptándolos a esta materia específica, en la que es más importante -si cabe- el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua¹⁷.

Cabe señalar que para el alumnado inmigrante residente en España cuya lengua materna no sea el español, aprenderlo se convierte en una cuestión de necesidad inmediata, ya que lo necesita para comunicarse en las situaciones sociales y económicas más cotidianas, además de en el ámbito escolar; en relación con ello hay que destacar las investigaciones de Ernesto Martín Peris (2008).

Aprender la lengua del ámbito escolar requiere de una mayor inversión de tiempo que la que se utiliza en el resto de situaciones cotidianas, ya que el nivel de exigencia cognitiva también es mayor en la escuela, tal y como argumenta Ignasi Vila (2012). De este modo, este tipo de alumnado inmigrante tiene que cursar las distintas materias en una lengua distinta a su lengua materna, debiendo alcanzar los mismos objetivos, cumplir los mismos criterios de evaluación y adquirir las mismas competencias que el resto de sus compañeros, pero partiendo con la desventaja de que no

17 A los que yo añadiría el enfoque lúdico, al que dediqué mi trabajo de investigación para la asignatura, puesto que considero que el juego -utilizado adecuadamente- puede convertirse en una potente herramienta para la enseñanza y el aprendizaje -en esta y en cualquier materia-, tal y como han reivindicado también muchos pensadores, investigadores y pedagogos: Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Dewey, Decroly (*El juego educativo*), Ferrer i Guàrdia, Ferrière, Montessori, Vygotsky, Piaget, Freinet, Freire, Leif y Brunelle (*La verdadera naturaleza del juego*), Elkönin (*Psicología del juego*) Ortega (*Jugar y aprender*)... Aunque especialmente en el ámbito de la Lengua, ya que el juego representa un mecanismo activador de la lengua que permite desarrollar todas las destrezas básicas para la comunicación: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita, así como la expresión y la comprensión gestual; además de las diversas (sub)competencias que articulan la competencia comunicativa: gramatical, lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, social y sociocultural. Además, el juego puede intervenir en una nueva dimensión, actuando como dispositivo intercultural que tienda puentes y favorezca la convivencia y el respeto entre alumnos de diversas procedencias y culturas.

conoce ni maneja esa lengua al mismo nivel que ellos.

Por todo ello, la atención a la diversidad del alumnado inmigrante exige una serie de adaptaciones curriculares y didácticas que tengan en cuenta sus características, sus necesidades y sus intereses; no obstante, debería tratarse de una atención a la diversidad equilibrada, mediante la cual ningún alumno se pueda sentir discriminado por culpa de una *sobreatención*.

En este sentido, el docente debería ser el primer defensor de la heterogeneidad cultural y de la educación intercultural en el aula (y fuera de ella). Pero no debería ser el único, el alumnado y el resto de la comunidad educativa también pueden y deben contribuir a la convivencia intercultural, aprendiendo así unas personas y unas culturas de otras y enriqueciéndonos mutuamente.

Estos intercambios y estas interferencias no solo promueven el aprendizaje entre personas y culturas, sino también entre lenguas, tal y como defiende Manuel Alvar (2006). Las interferencias pueden resultar muy útiles “para estudiar las migraciones culturales que podemos aprehender bajo la forma de préstamos gramaticales o léxicos” o modificaciones fonológicas, afirma el autor (*Ibidem*). Y prosigue:

El hombre bilingüe tiende puentes de comunicación de una a la otra orilla. (...) El bilingüismo determina las interferencias que impiden que se agoste la vida de la lengua, pues gracias a ese estado de interacción se llega al mestizaje que, como en biología, hace que los seres sean resistentes a la debilitación progresiva que produce la repetición de unos determinados genes. Principio fundamental de la evolución lingüística que impide el estancamiento estéril (*Ibidem*).

Porque sin interferencias, sin desvíos, sin devenir, la lengua muere y se convierte en un cadáver o -como escribía Alvar- “en el cuerpo inservible de la estatua” (*Ibidem*).

3. Selección de trabajos

3.1 Justificación de los trabajos seleccionados e interrelaciones entre ambos

Todos los trabajos realizados a lo largo del Máster han contribuido al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos. No obstante, de entre todos ellos, he decidido seleccionar los dos trabajos que considero más representativos del Máster, la unidad didáctica y el proyecto de investigación e innovación, por su relevancia y porque integran conocimientos teóricos relativos tanto a la formación general como a la formación específica de la especialidad de Lengua y Literatura. Además, ambos trabajos se diseñaron pensando en un contexto real y concreto en el que posteriormente fueron llevados a la práctica -en mi caso, en el grupo D de 1º de Bachillerato del IES Goya de Zaragoza-, integrando así teoría y práctica equilibradamente.

Unidad didáctica

La unidad didáctica se trabajó en la asignatura de 'Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje (de Lengua Castellana y Literatura)'. En mi opinión se trata de una asignatura clave en el Máster, ya que la actividad es la base de una concepción activa y constructivista del aprendizaje por parte del alumno, frente a una concepción más pasiva en la que el alumno queda relegado a un segundo plano, por detrás del docente. La actividad permite interconectar la teoría con la práctica. En el ámbito específico de la lengua y la comunicación, la actividad sitúa al alumno -simultáneamente- tanto en el papel de receptor como en el de emisor, participando así de forma plena en el proceso de comunicación -y en el de su propio aprendizaje-. Es la actividad la que hace que se practique de forma activa (valga la redundancia) la lengua, aprendiendo lengua practicándola.

Diseñé la unidad didáctica en función del temario que mi tutora en el IES Goya me había indicado que debía impartir, teniendo en cuenta la programación para el curso 2012/2013 y los períodos de los 'Practicum 2 y 3'. El temario que me correspondía impartir incluía los textos expositivos y argumentativos, las propiedades del texto y la parte de valoración y opinión del comentario de texto. Estos contenidos aparecen agrupados en la 2ª unidad didáctica del libro de texto de referencia -de un total de 11 unidades didácticas- (Escribano, Riquelme, Talamás y Tadeo, 2012); sin embargo, en este instituto no se sigue el orden propuesto por el libro y la mayor parte de

esta unidad didáctica se imparte en la 3^a evaluación.

Cabe señalar que anteriormente, durante el curso de 1º de Bachillerato, ya se habían estudiado otros contenidos relacionados con el texto -tales como su definición y algunas cuestiones básicas del comentario de texto (el tema, el asunto, el resumen, la tesis...)-. Estos conocimientos previos del alumnado se tuvieron en cuenta para partir de ellos y así tratar de lograr un aprendizaje significativo por parte del alumnado, de tal manera que existiera una continuidad y una progresión entre lo que habían aprendido, lo que estaban aprendiendo y lo que iban y van a aprender (pasado, presente y futuro del aprendizaje). Para ello no solo se tuvieron en cuenta los antecedentes de este curso, sino también los de la ESO así como los de Educación Primaria y demás etapas previas.

Mi tutora en el IES Goya me dio libertad para decidir si quería utilizar o no el libro de texto de referencia. Aunque para algunas actividades sí que tuve en cuenta este libro, decidí crear mi propia unidad didáctica, puesto que la propuesta por el libro no prestaba atención a algunas cuestiones que yo consideraba importantes y que traté de incluir antes de impartir el tema: los textos expositivos y argumentativos en los géneros periodísticos, una explicación de los conceptos de objetividad y subjetividad y del uso denotativo y connotativo de las palabras, una reflexión sobre la diversidad de enfoques y puntos de vista, un análisis crítico de los textos publicitarios y la persuasión, el debate y su relación con el apartado de valoración y opinión del comentario de texto, una profundización en las propiedades textuales -especialmente en lo relativo a los mecanismos de cohesión-, así como actividades grupales y actividades para trabajar la lengua oral. Además incluí textos sonoros y audiovisuales -en formatos digitales- relativos a esta unidad didáctica, haciendo uso de las TIC. Por último, también adapté las actividades al tiempo del que se disponía y al grupo D de 1º de Bachillerato, teniendo en cuenta los intereses y las motivaciones de este alumnado en concreto.

Tras hacer una valoración de las carencias de esta unidad didáctica planteada por el libro de texto, y teniendo en cuenta la edad y el nivel de desarrollo evolutivo del alumnado de 1º de Bachillerato, pensé que sería una buena idea dedicar el proyecto de investigación e innovación a reforzar el estudio y la reflexión acerca de la subjetividad y los puntos de vista a través de la contrainformación y la contrapublicidad.

Proyecto de investigación e innovación

El proyecto de investigación e innovación se trabajó en la asignatura de 'Evaluación e innovación docente e investigación educativa (en Lengua Castellana y Literatura)'. Se trata de otra asignatura clave, puesto que es imprescindible hacer una evaluación crítica continua así como

innovar e investigar para de este modo seguir progresando como docentes (y discentes) y, en definitiva, seguir mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como ya se ha señalado anteriormente, el proyecto de investigación e innovación consiste en conocer y utilizar la contrainformación y la contrapublicidad para reforzar el estudio y la reflexión acerca de la subjetividad y los puntos de vista. Mediante este proyecto de innovación e investigación se pretende promover el pensamiento libre y crítico y fomentar el respeto por la diversidad de subjetividades y puntos de vista, trabajando transversalmente la educación en valores, al mismo tiempo que se imparte la unidad didáctica correspondiente. Además, con este proyecto también se pretende mejorar la motivación del alumnado hacia este tema y hacia la necesidad de informarse de forma crítica a través de los diversos *medios de comunicación*.

La metodología elegida es la de investigación-acción (*investigación*), una forma de concebir la investigación que comparto en buena medida porque combina e integra la teoría y la práctica de manera equilibrada y dinámica. Se trata de un proyecto de investigación-acción que, además (y es -seguramente- su punto más fuerte), a la vez, promueve que los alumnos realicen sus propias investigaciones-acciones, a través de sus propios trabajos contrainformativos y contrapublicitarios.

Interrelación de la unidad didáctica y el proyecto de investigación e innovación

A pesar de que cada uno de los trabajos fue diseñado en una asignatura distinta, decidí integrar el proyecto de investigación e innovación en la unidad didáctica, de tal manera que ambos trabajos estuvieran interrelacionados, dotando así de mayor coherencia y continuidad mi intervención docente durante los 'Practicum 2 y 3'. Con la integración de ambos trabajos, se busca además promover la interdisciplinariedad para así aprovechar mejor las sinergias entre estos dos *dispositivos* de enseñanza-aprendizaje y -de un modo más general- entre las diversas disciplinas y asignaturas existentes.

Cabe señalar que el conocimiento y el aprendizaje no se producen en compartimentos estancos, sino a partir de múltiples interconexiones, de forma interdisciplinar. Y, en este sentido, el lenguaje y la comunicación tienen un inmenso potencial interdisciplinar que se podría aprovechar mucho mejor tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en cualquier ámbito de la vida.

3.2 Unidad didáctica: 'COMUNICÁNDONOS: exponiendo y argumentando'

3.2.1 Introducción

a) Contexto del IES Goya

El IES Goya, localizado en el número 45 de la Avenida de Goya de Zaragoza, pertenece a la Junta Municipal Universidad de la ciudad (aunque muy cerca de la Junta Municipal Centro). Se trata de un instituto público muy amplio con un gran número de alumnos (cerca de 1.200). Además, dispone de una extensa oferta educativa, impartiendo diversas especialidades en Bachillerato -tanto en horario diurno como nocturno-, disponiendo de una rica optatividad en todos los cursos y de la posibilidad de participar en la Sección Bilingüe español-alemán. Todo esto hace que el alumnado del IES Goya sea muy heterogéneo, lo que se ha tenido muy en cuenta para el diseño de esta unidad didáctica y de este proyecto de investigación e innovación¹⁸.

b) Legislación vigente

Esta unidad didáctica y este proyecto de investigación e innovación están diseñados conforme dicta la legislación vigente, principalmente:

- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) -BOE 4/05/2006-.
- El Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas -BOE 6/11/2007-.
- Y la Orden de 1 de julio de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte -BOA 17/07/2008-, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

** Aunque, posteriormente, corregidos y modificados parcialmente.*

3.2.2 Objetivos específicos

1. Conocer, comprender y analizar las propiedades básicas del texto: coherencia, cohesión y

¹⁸ No obstante, aunque en un principio la unidad didáctica y el proyecto de investigación e innovación se diseñaron para el grupo D de 1º de Bachillerato del IES Goya de Zaragoza -del curso 2012-2013-, considero que también podrían impartirse y desarrollarse en otros grupos de 1º de Bachillerato de este instituto e incluso de otros institutos o colegios -tanto públicos como privados-, adaptando simplemente ciertos aspectos a cada contexto y situación.

adecuación.

2. Identificar los diversos mecanismos de cohesión textual.
3. Reconocer y saber expresar oralmente y por escrito textos expositivos y argumentativos con corrección, coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa.
4. Comprender los conceptos de objetividad y subjetividad y su relación con el uso denotativo y connotativo de las palabras -respectivamente-, así como con los textos expositivos y argumentativos -respectivamente-.
5. Valorar el debate y reflexionar acerca de la subjetividad y de los diversos puntos de vista, tanto de las personas -en general- como de los *medios de comunicación* -en particular-, para respetar la diversidad de opiniones y desarrollar una actitud y un pensamiento críticos.
6. Elaborar trabajos de investigación sobre temas de actualidad haciendo uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
7. Desarrollar la lectura y la escritura como fuentes de reflexión, de aprendizaje y de placer.
8. Aplicar de forma reflexiva estrategias de auto-evaluación y co-evaluación, para progresar en el aprendizaje autónomo y cooperativo de la lengua.

3.2.3 Contenidos específicos

1. Conocimiento de las propiedades básicas del texto: coherencia, cohesión y adecuación.
2. Análisis de las propiedades del texto.
3. Identificación de los diversos mecanismos de cohesión textual.
4. Interés por la correcta expresión oral y escrita, con coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa.
5. Distinción e identificación de textos expositivos y argumentativos.
6. Redacción escrita y presentación oral de textos expositivos y argumentativos.
7. Valoración y aprecio de la exposición y de la argumentación como formas de comunicación interpersonal, conocimiento del mundo y desarrollo del pensamiento crítico.
8. Comprensión de los conceptos de objetividad y subjetividad y su relación con el uso denotativo y connotativo de las palabras -respectivamente-, así como con los textos expositivos y argumentativos -respectivamente-, especialmente los periodísticos.
9. Análisis crítico e interpretación del uso denotativo y connotativo de las palabras así como del grado de objetividad/subjetividad e información/persuasión en los textos.
10. Comparación de los enfoques y los puntos de vista de diversos periodistas y *medios de comunicación*, así como de la selección que hacen de la información.

11. Reflexión acerca de la subjetividad y de los diversos enfoques, tanto de las personas -en general- como de los *medios de comunicación* -en particular-, respeto de dicha diversidad y desarrollo de una actitud y un pensamiento críticos.
12. Valoración del debate como forma de búsqueda de consenso y de respeto por los diversos puntos de vista y opiniones.
13. Elaboración de trabajos de investigación sobre temas de actualidad, haciendo uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
14. Interés y valoración por la buena presentación de los trabajos propios y por las presentaciones de los trabajos de los compañeros.
15. Aprecio de la lectura y la escritura como fuentes de reflexión, de aprendizaje y de placer.
16. Aplicación reflexiva de estrategias de auto-evaluación y co-evaluación, para progresar en el aprendizaje autónomo y cooperativo de la lengua.

3.2.4 Recursos

Se contempla una amplia variedad de recursos de enseñanza-aprendizaje -materiales y organizativos-, para así tratar de abarcar la diversidad de estilos de aprendizaje del alumnado. Además, se ha potenciado, especialmente, el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), de acuerdo a las indicaciones de la Orden de 1 de julio de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte -BOA 17/07/2008-¹⁹.

3.2.5 Metodología

Considero que los principios metodológicos y las orientaciones didácticas marcados por el Currículo aragonés son lo suficientemente adecuados y exhaustivos como para añadir otros. No obstante, cabe destacar que la metodología para esta unidad didáctica fomentará al máximo la participación activa por parte del alumnado para que, de este modo, vaya construyendo su propio conocimiento de manera autónoma y libre. Paralelamente se promoverá también un proceso de enseñanza-aprendizaje entre los propios alumnos, favoreciendo así las relaciones horizontales y cooperativas entre pares (*iguales*).

¹⁹ Los recursos utilizados se detallan en el apartado de actividades (3.2.6).

3.2.6 Actividades

El tiempo asignado por parte de mi tutora para impartir esta unidad didáctica era de 9 sesiones de 50 minutos cada una, tiempo que yo podía organizar y distribuir con libertad.

[Las actividades que pertenecen al proyecto de investigación e innovación se señalan -al final de cada una de ellas- de la siguiente forma: → Proyecto de investigación e innovación]

Sesión previa

Se pide a los alumnos que, individualmente, escriban en un trozo de papel algún tema que les interese. De esta forma, el profesor puede seleccionar los textos a trabajar durante la unidad didáctica en función de los intereses de los alumnos.

1^a sesión

1. Introducción: Presentación de un esquema para explicar las diversas cuestiones que se van a trabajar a lo largo de la unidad didáctica, incidiendo en su importancia en la etapa de Bachillerato y de cara a la prueba de selectividad (Prueba de Acceso a la Universidad -PAU-), además de su relevancia para la vida cotidiana.
2. Preguntas orales para hacerse una idea de los conocimientos previos que tienen los alumnos respecto a lo que son los textos expositivos y los textos argumentativos.
3. Realización de un esquema con las ideas principales de cada tipo de texto.
4. Participación del alumnado enumerando diversos ejemplos de textos expositivos, en primer lugar, y de textos argumentativos, posteriormente.
5. Presentación de cuatro titulares de periódico acerca de un tema de actualidad (en este caso de los *escraches*): dos de textos expositivos (en este caso dos noticias) y otros dos de textos argumentativos (en este caso un editorial y un artículo de opinión). Identificación por parte del alumnado del tipo de texto -expositivo o argumentativo- al que corresponde cada titular.
6. Relación de los textos expositivos y argumentativos con los conceptos de objetividad y subjetividad, respectivamente.
7. Preguntas orales, por parte del profesor, para hacerse una idea de los conocimientos previos que tienen los alumnos respecto a los conceptos de objetividad y subjetividad.
8. Explicación de lo relativo de la objetividad a través de un ejemplo: jugada polémica en un partido de fútbol interpretada según diversos puntos de vista (subjetividades): jugador y aficionado de uno u otro equipo, su situación en el campo o en la grada, perspectiva y

- ángulo de la cámara (si se ve el partido por televisión)... Cabe la posibilidad de visionar un fragmento de la retransmisión de un partido en el que haya habido alguna jugada polémica.
9. Realización de un esquema, con la participación del alumnado, en el que se dividen los géneros periodísticos que tienden más hacia la objetividad, por un lado, y los que tienden más hacia la subjetividad, por el otro.
 10. Explicación breve de cada uno de los géneros periodísticos mediante la presentación de ejemplos concretos.
 11. Presentación de varios titulares de diversos periódicos respecto a una misma noticia, señalando las diferentes connotaciones según el periódico, para comprender que en los textos expositivos también influye el punto de vista y la subjetividad de cada periodista y la línea editorial de cada periódico. Para ello es especialmente útil también la comparación entre diversos periódicos deportivos (*As* y *Marca*, por un lado -afines al Real Madrid-, y *Sport* y *Mundo Deportivo*, por otro -afines al Barça-), tras un partido entre ambos.
 12. Presentación de varios titulares de diversos medios informativos y contrainformativos respecto a una misma noticia (en este caso, el conflicto entre Corea del Norte, por un lado, y Corea del Sur y EEUU, por el otro), para reflexionar acerca de la diferencia de enfoques entre unos medios y otros. → Proyecto de investigación e innovación.
 13. Preguntas orales, por parte del profesor, para hacerse una idea de los conocimientos previos que tienen los alumnos respecto al concepto de contrainformación y a los medios contrainformativos. → Proyecto de investigación e innovación.
 14. Explicación breve del concepto de contrainformación y de sus características principales, enumerando también algunos medios contrainformativos en diversos soportes (Internet, radio, tv...). → Proyecto de investigación e innovación.
 15. Análisis de una noticia en la que solo se recogen declaraciones de una de las partes implicadas, para comprender que se selecciona la información en función de unos intereses (ya sea de forma consciente o inconsciente) y así reforzar *la moraleja* de las dos actividades anteriores. Símil con otro ejemplo: un alumno saca muy buena nota en un examen gracias a unas *chuletas*; a sus padres les dice que ha sacado muy buena nota, pero omite lo de las *chuletas*. → Proyecto de investigación e innovación.
 16. Reparto de periódicos y búsqueda -en grupos de 4 personas- de dos textos expositivos y de dos textos argumentativos, indicando además el género periodístico al que pertenece cada texto. Posteriormente, identificación de aspectos connotativos en el lenguaje que indiquen subjetividad. Por último, análisis crítico del grado de objetividad/subjetividad y de

información/persuasión, en función del lenguaje utilizado, del enfoque y de la selección de información. → Proyecto de investigación e innovación.

2ª sesión

17. Debate acerca de alguno/s de los temas de los textos trabajados durante las actividades anteriores y/o de los temas propuestos por los alumnos durante la sesión previa (en este caso: *escraches*, matrimonios homosexuales e independencia de Cataluña). → Proyecto de investigación e innovación.
18. Símil de las intervenciones en el debate con el apartado de valoración y opinión del comentario de texto, aunque con la diferencia de que el debate se hace de forma oral y en grupo y el comentario de texto se lleva a cabo de forma escrita e individualmente.
19. Lectura en voz alta -entre el profesor y varios alumnos- de varios fragmentos del libro *Patas arriba – la escuela del mundo al revés*, de Eduardo Galeano (1998), correspondientes a diversos “Puntos de vista”. → Proyecto de investigación e innovación²⁰. Ejemplos:
 - Si Eva hubiera escrito el Génesis, ¿cómo sería la primera noche de amor del género humano? Eva hubiera empezado por aclarar que ella no nació de ninguna costilla, ni conoció a ninguna serpiente, ni ofreció manzanas a nadie, y que Dios nunca le dijo que parirás con dolor y tu marido te dominará. Que todas esas historias son puras mentiras que Adán contó a la prensa.
 - En la India, quienes llevan luto visten de blanco. En la Europa antigua, el negro, color de la tierra fecunda, era el color de la vida, y el blanco, color de los huesos, era el color de la muerte.
 - Desde el punto de vista del oriente del mundo, el día del occidente es noche.
 - Desde el punto de vista del sur, el verano del norte es invierno.
 - En el siglo XII, el geógrafo oficial de Sicilia, Al-Idrisi, trazó el mapa del mundo, el mundo que Europa conocía, con el sur arriba y el norte abajo. Eso era habitual en la cartografía de aquellos tiempos. Y así, con el sur arriba, dibujó el mapa sudamericano, ocho siglos después, el pintor uruguayo Joaquín Torres-García. “Nuestro norte es el sur”, dijo. “Para irse al norte, nuestros buques bajan, no suben”.
20. En parejas, reflexión y redacción de algunos “Puntos de vista”, a imagen y semejanza de los planteados por Eduardo Galeano. Lectura en voz alta y puesta en común de los “Puntos de vista” trabajados por los alumnos. → Proyecto de investigación e innovación.
21. Lectura en voz alta de otro fragmento del libro *Patas arriba – la escuela del mundo al revés*, de Eduardo Galeano, titulado 'La excepción': → Proyecto de investigación e innovación.
“La excepción: Existe un solo lugar donde el norte y sur del mundo se enfrentan en igualdad de condiciones: es una cancha de fútbol de Brasil, en la desembocadura del río Amazonas. La línea del ecuador corta por la mitad el estadio Zerão, en Amapá, de modo que cada equipo juega un tiempo en el sur y otro tiempo en el norte”.
22. Lectura de una de las frases de la protagonista del mediometraje *Binta y la gran idea*,

20 Esta actividad y las tres siguientes no trabajan directamente la contrainformación ni la contrapublicidad, pero -en cierto modo- están relacionadas con la contrainformación y sirven para introducir la contrapublicidad.

dirigido por Javier Fesser: → Proyecto de investigación e innovación.

“Mi padre dice que los pájaros son muy listos y que si los observas detenidamente puedes aprender mucho de ellos. (...) Los pájaros son tan listos que cogen lo mejor del norte y lo mejor del sur”.

23. Visionado de uno de los anuncios publicitarios para televisión de la marca de cervezas 'Cruzcampo', cuyo eslogan es “no pierdas el sur”, en el que se afirma que “todos tenemos un poco de norte y un poco de sur” (el texto escrito del anuncio aparece en la página 47 del libro de texto). → Proyecto de investigación e innovación.
24. Análisis crítico de la publicidad y sus estrategias de persuasión, con la participación del alumnado. → Proyecto de investigación e innovación.

3^a sesión

Sesión en la sala de ordenadores (aula de informática).

25. Visionado de dos anuncios de 'Bankia', cuyo eslogan es “dando cuerda”, en los que se afirma que “es el momento de dar cuerda entre todos”. → Proyecto de investigación e innovación.
26. Análisis crítico de los anuncios publicitarios anteriores y posterior debate acerca de la actual situación de crisis económica y de 'Bankia'. → Proyecto de investigación e innovación.
27. Deconstrucción de una campaña publicitaria de 'La Caixa' titulada: “Para combatir la pobreza infantil todo suma, incluso un cuento”. → Proyecto de investigación e innovación.
28. Explicación del concepto de contrapublicidad, con la presentación de varios ejemplos mediante diapositivas digitales; escucha de un fragmento perteneciente a una estrofa de Kase.O -Javier Ibarra- de la canción *Información planta calle* de los Violadores del Verso, en la que se hace una crítica de la manipulación publicitaria y de los *medios de comunicación*. Posterior análisis crítico. → Proyecto de investigación e innovación.
29. Visionado de un anuncio del tranvía de Zaragoza. → Proyecto de investigación e innovación.
30. Propuesta de deconstrucción de la campaña publicitaria del tranvía de Zaragoza. → Proyecto de innovación e investigación.
31. Actividad -en grupos de 4 personas- en la que cada grupo expondrá y presentará a sus compañeros la comparación entre una campaña publicitaria y su campaña contrapublicitaria correspondiente o entre una información y su contrainformación correspondiente -o entre informaciones o contrainformaciones con diversos puntos de vista respecto a una noticia-. Como alternativa, también se ofrece a los grupos la posibilidad de crear su propia campaña contrapublicitaria o contrainformativa, que también expondrán y presentarán a sus compañeros. Para la preparación de esta actividad, los alumnos dispondrán del resto de esta 3^a sesión, de la sesión siguiente entera (4^a sesión) y una parte de la 5^a sesión, con la ayuda de

los ordenadores. Los trabajos se exponen y se presentan durante la 8^a sesión. → Proyecto de investigación e innovación.

4^a sesión

32. Continuación del trabajo grupal. → Proyecto de investigación e innovación.

5^a sesión

33. Presentación de un esquema con las propiedades del texto -coherencia, cohesión y adecuación- y sus ideas principales.

34. Explicación en profundidad de la propiedad de coherencia y los tres niveles de coherencia en un texto: global, lineal y local.

35. Presentación de ejemplos de incoherencia en cada uno de los niveles y participación del alumnado enumerando nuevos ejemplos (utilización también de textos audiovisuales).

36. Explicación en profundidad de la propiedad de cohesión y los diversos mecanismos de cohesión: recurrencias, sustituciones y marcadores textuales.

37. Reparto de periódicos, selección de un texto e identificación -en grupos de 4 personas- de los mecanismos de cohesión, subrayando de distintos colores las recurrencias, las sustituciones y los marcadores textuales, distinguiendo también entre organizadores textuales y conectores, indicando además de qué tipo de conector se trata. Revisión y coevaluación del trabajo de cada grupo por parte de otro grupo.

38. Elaboración de una (wiki)lista de marcadores textuales, de forma cooperativa entre los alumnos, incluyendo aquellos marcadores textuales que han ido apareciendo en los diversos textos trabajados por grupos. Los alumnos pueden añadir a la lista otros marcadores textuales que no hayan aparecido, para así hacerla más completa. Cabe señalar que esta lista podrá ser utilizada por los alumnos durante la realización del examen.

39. Explicación en profundidad de la propiedad de adecuación, haciendo hincapié en los conceptos de registro y tono.

40. Presentación de ejemplos de inadecuación en diversas situaciones y contextos y participación del alumnado enumerando nuevos ejemplos.

41. Finalización del trabajo grupal. → Proyecto de investigación e innovación.

6^a sesión

42. Simulación de examen -individual-, con los mismos ejercicios que los alumnos realizarán durante el examen, aunque con otro texto (en este caso, el texto -argumentativo- fue: 10

estrategias de manipulación mediática, falsamente atribuido a Noam Chomsky, que aparece en las páginas 66 y 67 del libro de texto). Ejercicios:

- a) ¿De qué tipo de texto se trata?
 - b) Indica cuál es la tesis del autor del texto (si no la hay, explica el porqué).
 - c) Analiza las propiedades del texto: coherencia, adecuación y cohesión.
 - En el apartado de cohesión, señala además: 3 recurrencias, 2 sustituciones y, respecto a marcadores textuales, 2 organizadores textuales y 3 conectores.
 - d) Valora la actualidad y vigencia del tema.
 - e) Expón y argumenta tu opinión acerca del tema (en este caso, la manipulación mediática) (y si fuera un texto argumentativo, también acerca de la postura del autor).
43. Puesta en común de los ejercicios, entre alumnos y profesor, y autoevaluación. Presentación y explicación por parte del profesor de un modelo de realización (de respuesta) de los ejercicios a través de diapositivas digitales (formato power point).
44. Presentación de algunos espacios de crítica de la manipulación mediática así como algunos ejemplos concretos de deconstrucción de noticias (en este caso, utilizando la sección de *Perlas informativas del mes de...* del periodista Pascual Serrano respecto a noticias sobre Hugo Chávez y la actual democracia venezolana y también acerca de los desahucios -temas propuestos por parte del alumnado-). → Proyecto de investigación e innovación.
45. Debate acerca del tema planteado en el texto de la actividad anterior (en este caso, la manipulación mediática). → Proyecto de investigación e innovación.
46. Proposición de otra simulación de examen, con otro texto, de realización voluntaria fuera del horario lectivo. Esto sirve fundamentalmente como actividad de refuerzo. El profesor, previamente, habrá subido a Internet un modelo de respuesta; de esta forma, los alumnos podrán orientarse y autoevaluarse.

7^a sesión

47. Examen -escrito e individual- (en este caso, el texto -argumentativo- fue: “Cinco razones por las que la Monarquía es un sistema mejor”, de Ramón Pérez Maura -publicado en *ABC* el 11/03/2012-). Evaluación por parte del profesor.

8^a sesión

48. Entrega de los exámenes y presentación de las respuestas de los ejercicios por parte del profesor, mediante una presentación con diapositivas digitales. En esta presentación se incluyen también las respuestas de los alumnos -tanto correctas como incorrectas- para que

- los alumnos se autoevalúen y puedan aprender -tanto de sus aciertos como de sus errores-. Se hace hincapié en la presentación de buenas exposiciones y argumentaciones con diversos puntos de vista de los alumnos (en este caso, tanto a favor como en contra de la monarquía).
49. Debate acerca del tema planteado en el texto del examen (en este caso, la monarquía).
 50. Exposición y presentación de los trabajos grupales acerca de una campaña contrapublicitaria o contrainformativa. Evaluación por parte del profesor, coevaluación entre grupos y autoevaluación respecto a la aportación individual dentro de cada grupo. → Proyecto de investigación e innovación.

9^a sesión

51. Examen -escrito e individual- de recuperación y de mejora de la calificación (en este caso, el texto -expositivo- fue: “La jueza apercibe de desalojo a los ocupantes de la Corrala La Utopía” -publicado en la web de la *Cadena SER* el 07/05/2013-. Los alumnos que no hagan este examen pueden avanzar con la lectura correspondiente a este último trimestre.
52. Continuación de las exposiciones y las presentaciones de los trabajos grupales acerca de una campaña contrapublicitaria o contrainformativa, si no hubiese dado tiempo a terminar todas durante la sesión anterior. → Proyecto de investigación e innovación.

Sesión posterior (se plantea la posibilidad de hacerla en horario de recreo)

53. Entrega de los exámenes de recuperación y de mejora de la calificación y presentación de las respuestas de los ejercicios por parte del profesor, mediante una presentación con diapositivas digitales.

3.2.7 Evaluación

a) Criterios de evaluación específicos

1. Reconocer y analizar las propiedades textuales en un texto determinado, detectando los posibles problemas de coherencia, cohesión y adecuación que hubiera.
2. Identificar los diversos mecanismos de cohesión en un texto determinado.
3. Identificar y distinguir correctamente textos expositivos y argumentativos.
4. Crear y presentar oralmente y por escrito textos expositivos y argumentativos con corrección, coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa.

5. Analizar críticamente el uso denotativo y connotativo de las palabras y los grados de objetividad/subjetividad y de información/persuasión en un texto determinado.
6. Comparar de forma crítica los enfoques y los puntos de vista de diversos periodistas y *medios de comunicación*, así como la selección que hacen de la información.
7. Participar en debates respetando las propiedades textuales así como los diversos puntos de vista de los compañeros.
8. Elaborar trabajos de investigación sobre temas de actualidad haciendo un uso correcto de las tecnologías de la información y de la comunicación.
9. Practicar la lectura y la escritura como fuentes de reflexión, de aprendizaje y de placer.
10. Aplicar de forma reflexiva y con criterio la auto-evaluación y la co-evaluación.

Interrelación de los criterios de evaluación con los objetivos y los contenidos:

Criterios de evaluación	Objetivos	Contenidos
1	1	1 y 2
2	2	3
3 y 4	3	4, 5, 6 y 7
5	4	8 y 9
6 y 7	5	10, 11 y 12
8	6	13 y 14
9	7	15
10	8	16

b) Porcentajes de calificación y tipos e instrumentos de evaluación:

- Participación activa en las lecturas, debates y en la dinámica de las clases: 25% → evaluación por parte del profesor a través de la observación (podría utilizarse una escala de observación para facilitar la evaluación).
- Actividad de búsqueda de textos expositivos y argumentativos en un periódico, reconocimiento del género periodístico al que pertenece cada uno, identificación de aspectos connotativos que indiquen subjetividad y análisis del grado de objetividad/subjetividad y de información/persuasión -en función del lenguaje utilizado, del enfoque y de la selección de información- (en grupos de 4 personas): 10% → evaluación por parte del profesor a través de una rúbrica o plantilla.
- Actividad de selección de un texto en un periódico e identificación de los mecanismos de cohesión (en grupos de 4 personas): 10% → coevaluación del trabajo de cada grupo por parte de otro grupo; cada fallo descubierto resta 0,5 puntos al grupo corregido, puntos que se

suman al grupo corrector; además, cada nuevo descubrimiento de algún nuevo mecanismo de cohesión suma 0,25 puntos al grupo evaluador.

- Simulación de examen (individual): 5% → autoevaluación durante la posterior puesta en común y presentación y explicación de un modelo de respuesta por parte del profesor.
- Examen (individual): 25% → evaluación por parte del profesor a través de una plantilla con un modelo de respuesta.
- Actividad de exposición y presentación de una campaña contrapublicitaria o contrainformativa (en grupos de 4 personas): 25% → del cual: 5% coevaluación por parte del resto de grupos a través de una rúbrica o plantilla (para obtener este porcentaje se calcula la media de las calificaciones puestas por los otros grupos), 5% aportación individual dentro de cada grupo (para obtener este porcentaje, cada miembro se autoevalúa y coevalúa también a los compañeros del grupo; posteriormente se calcula la media entre la auto-calificación y las co-calificaciones recibidas por los compañeros del grupo) y 15% evaluación por parte del profesor a través de una rúbrica (de este 15%, el 5% corresponde a la evaluación por parte del profesor de las coevaluaciones hechas por cada grupo).

Mecanismos de recuperación y subir nota:

- Se da la posibilidad a los alumnos de realizar un examen de recuperación y de mejora de la calificación -para subir nota-.
- Además, los alumnos que entreguen al profesor la simulación voluntaria de examen pueden mejorar 0,5 puntos su calificación (extras).
- Las medidas anteriores pueden suponer mecanismos de recuperación para los alumnos que hayan suspendido esta unidad didáctica. No obstante, el Departamento de Lengua y Literatura del IES Goya establece sus propios mecanismos de recuperación al final de cada evaluación; además de las “pruebas de departamento” que establece la ley.

3.2.8 Atención a la diversidad

La diversidad de capacidades, intereses, motivaciones y actitudes de los alumnos, en una sociedad cada vez más heterogénea, exige plantearse los contenidos, los métodos y la evaluación de modo flexible, de manera que se adapten y adeguren a la situación concreta de cada alumno.

El grupo D de 1º de Bachillerato del IES Goya -del curso 2012-2013-, al que iba dirigida y en el que se impartió esta unidad didáctica, se componía de 23 alumnos muy diversos. No obstante, las

únicas diversidades -dentro de este grupo- a las que consideré que se debía prestar atención de manera especial tenían que ver con tres alumnos extranjeros que todavía no manejaban el español como una persona del mismo curso cuyo idioma es su primera lengua²¹.

Medidas adoptadas relativas a la atención a la diversidad:

- Los compañeros con los que se sentaban cada uno de estos tres alumnos les ayudaban cuando era necesario, en muchas ocasiones y situaciones, sin necesidad de que tuviera que intervenir el profesor. Esto demuestra que, en muchas ocasiones y situaciones, son los propios alumnos los que atienden a la diversidad.
- Como profesor, durante las explicaciones y a la hora de realizar las actividades, ofrecía una atención más personalizada a estos tres alumnos.
- Por otro lado, para evaluar y calificar a cada uno de estos tres alumnos se tuvieron en cuenta, de forma especial, sus particularidades respecto a que todavía no manejaban el español (o castellano) como una persona del mismo curso cuyo idioma es su primera lengua.
- Además, con la ayuda de la profesora de Español para extranjeros, se les propusieron actividades de refuerzo para trabajar esos aspectos concretos en los que peor iban.

3.2.9 Análisis de actuación en el aula y conclusiones

En términos generales, tras realizar el análisis, considero que la actuación en el aula fue bastante positiva, tanto para los alumnos como para mi experiencia como profesor. Para mí resultó incluso muy positiva, ya que en esta experiencia también he podido aprender de mis errores y de lo que en el aula no ha salido tan bien como esperaba.

Ocurrió, por ejemplo, con los debates, puesto que quedaron monopolizados por unas pocas personas, que fueron las únicas que se animaron a participar; no obstante, esto es algo que suele ocurrir también en las clases de la universidad. Aunque cabe señalar que, desde el primer debate hasta el último, pude percibir un cierto progreso y una cierta mejora en sus argumentaciones (aunque pueda parecer exagerado).

Por otro lado, me dio la impresión de que mientras unos pocos alumnos están al corriente de la actualidad y más o menos bien informados, la gran mayoría -sin embargo- andaba bastante perdida al respecto. Valga de ejemplo el debate acerca de los *escraches*, en el que no solo tuve que explicar qué era un *escrache* y una Iniciativa Legislativa Popular (ILP) -que puede entrar dentro de lo

21 En un principio también consideré prestar atención de manera especial a dos alumnos permanecedores que cursaban 1º de Bachillerato por segunda vez y a una alumna que procedía del Programa de Diversificación en 4º de ESO, pero posteriormente, tras hacer una valoración, estimé que no era necesario ni conveniente para ellos.

previsible-, sino también en qué consistía la dación en pago e incluso una hipoteca así como otros conceptos económicos. Por ello, quizás sería interesante plantearse la necesidad de crear una asignatura ya en la ESO en la que se impartieran unas nociones básicas sobre economía de forma crítica.

En el lado positivo, cabe destacar, por su éxito, la actividad en grupos de 4 personas que consistía en identificar los diversos mecanismos de cohesión de un texto. Esta actividad funcionó muy bien -principalmente- porque -como pude percibir- el sistema de coevaluación entre grupos supuso un extra de motivación para el alumnado. En este sistema de evaluación cada grupo corregía el trabajo de otro grupo; cada fallo descubierto restaba 0,5 puntos al grupo corregido, puntos que se sumaban al grupo corrector; además, cada nuevo descubrimiento de algún nuevo mecanismo de cohesión sumaba 0,25 puntos al grupo evaluador (en un principio, esta actividad suponía el 10% de la calificación). Casualidad o no, la parte correspondiente a los mecanismos de cohesión fue el apartado que -en general- mejor salió en los exámenes.

En definitiva, la posibilidad de poner en práctica nuestros conocimientos a través de la unidad didáctica convierte la experiencia del 'Practicum 2' en una de las más enriquecedoras del Máster de Profesorado. Y, a través de la observación en el aula, considero que -en general- el alumnado también valoró positivamente el desarrollo de la unidad didáctica, tal y como reflejaban sus comentarios, su participación, su atención y su interés hacia las clases.

3.3 Proyecto de investigación e innovación: 'Contrainformación y contrapublicidad'

3.3.1 Estado de la cuestión

Los conceptos de contrainformación y contrapublicidad resultan, en general, bastante desconocidos, no solo para los estudiantes, sino también para los docentes y para la gran mayoría de la sociedad. En el IES Goya, en concreto, ninguno de los alumnos había oído hablar de ello; tampoco mi tutora. De hecho, hasta hace muy poco, estos términos solo eran conocidos por una minoría muy crítica con una sociedad de consumo y con una sociedad de la información en las que unas cuantas empresas multinacionales ejercen un gran control y detentan un gran poder. No obstante, poco a poco, la contrainformación y la contrapublicidad van resultando cada vez más conocidas, tal y como ha ido ocurriendo con diversos movimientos contraculturales que, en un principio, eran también minoritarios; aquí, la explosión de Internet también ha favorecido en buena medida la propagación de proyectos contrainformativos y de campañas contrapublicitarias.

De este modo, la contrainformación y la contrapublicidad han empezado a entrar también en las aulas -especialmente la contrapublicidad- aunque todavía de forma muy tímida; y no tanto a través de la asignatura de Lengua y Literatura, sino principalmente a través de otras materias, como Comunicación Audiovisual, Educación Plástica y Visual, Filosofía, Ética – Educación para la Ciudadanía o incluso Economía. Algunos profesores e institutos las han ido incorporando a sus programaciones, ya sea a través de una charla-taller extraordinaria, impartida por una persona o por un colectivo externos, o como actividad de una unidad didáctica diseñada por el propio docente.

A pesar de ello, introducir la contrainformación y la contrapublicidad en las aulas supone, todavía hoy, una innovación, puesto que siguen siendo dos temas que solo aparecen en las programaciones de unos pocos docentes y de unos pocos institutos; y de manera más minoritaria aún en la asignatura de Lengua y Literatura, en la que -sin embargo- pueden encajar y resultar muy interesantes, tanto en el estudio de los textos expositivos y argumentativos y de la objetividad y la subjetividad, como en el de los *medios de comunicación* y la publicidad.

3.3.2 Marco teórico

Este apartado se va a dedicar a explicar en qué consiste la contrainformación y la contrapublicidad.

a) Contrainformación

La «contrainformación» es aquella que adopta un enfoque crítico con la información ofrecida por las principales empresas informativas²² y con la actual *estructura de la comunicación*. No obstante, esta definición no es suficiente para entender en qué consiste la contrainformación. Se trata de un término tomado de la contracultura y que nace desde los movimientos sociales y desde los *medios de comunicación* alternativos (*menos media*), en contraposición a la información publicada por los principales *medios de comunicación* (*mass media*), concentrados en unos pocos grupos de *comunicación*, en unas pocas manos, con diversificaciones comerciales.

Las principales empresas informativas se rigen por la rentabilidad económica de la información, hasta tal punto que el periodista Pascual Serrano²³ las ha llegado a denominar «tradicantes de información». Esta búsqueda de la rentabilidad económica condiciona en buena medida tanto la forma como el contenido de la información ofrecida, convertida muchas veces en mero reclamo publicitario, al perseguir -casi a toda costa- el mayor número de público, audiencia y/o lectores con el fin de obtener mayores ingresos publicitarios. Cabe señalar aquí que la mayoría de las empresas informativas tienen una dependencia casi absoluta de esos ingresos publicitarios obtenidos por los anuncios, cuyos anunciantes también pueden condicionar la información: “No muerdas la mano que te da de comer”, dice el refrán popular.

La contrainformación surge precisamente de la necesidad de adoptar un enfoque crítico con la rentabilidad económica de la información; una rentabilidad económica que se ha extendido prácticamente a todos los ámbitos de la vida humana; y un enfoque (auto)crítico que, en mi opinión, también debería extenderse a cualquier ámbito. Este enfoque crítico es el que guía también tanto la forma como los contenidos de la contrainformación, aportando así puntos de vista diferentes. Además, se tratan temas que no tienen cabida o que no disponen de tanto espacio en las empresas informativas: derechos humanos, solidaridad, ecología, movimientos sociales, cooperativismo, contracultura, derechos de los trabajadores, anti-capitalismo, anti-militarismo / pacifismo, anti-

22 Y que normalmente son denominadas «medios de comunicación», en mi opinión, incorrectamente. Es importante distinguir entre «información» y «comunicación», ya que se tiende a confundir ambos términos. La comunicación sólo es posible si se produce en común (común-icación). Si sólo hay unidireccionalidad del emisor hacia el receptor, como suele ocurrir en los «medios de comunicación», no existe comunicación, sino simplemente un monólogo. Esto es algo que -considero- también deberían tener muy en cuenta todos los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que exista comunicación es necesario que haya multidireccionalidad o, al menos, bidireccionalidad. Es por este motivo que cuando escribo «*medios de comunicación*» suelo hacerlo en cursiva. No obstante, la tendencia actual camina hacia una mayor participación del público, de la audiencia y de los lectores, lo que supone también un avance hacia la comunicación, aunque sea todavía muy asimétrica y desigual.

23 Pascual Serrano ha trabajado en *ABC* y *Telesur* y colabora habitualmente en *Público*, *Le Monde Diplomatique* y *Diagonal*, entre otros medios. Fue, además, uno de los fundadores del portal web contrainformativo *Rebelión.org*. Ha publicado, entre otros libros, *Periodismo canalla – Los medios contra la información*, *Desinformación – Cómo los medios ocultan el mundo*, *Perlas – Patrañas, disparates y trapacerías en los medios de comunicación* y *Tadicantes de información – La historia oculta de los grupos de comunicación españoles*.

racismo, anti-autoritarismo, liberación sexual, feminismo, okupación, software libre... De este modo, los medios contrainformativos se rigen únicamente por unos determinados puntos de vista, subjetividades e ideologías, distintos a los de las empresas informativas; pero que, a diferencia de estas, aceptan y muestran de forma transparente.

Por otro lado, los medios contrainformativos no buscan la rentabilidad económica, ni se ven condicionados por los anunciantes, puesto que se financian -en general- al margen de la publicidad. Las principales fuentes de financiación de los medios contrainformativos son la autogestión (a través de aportaciones particulares y de colectivos afines), las suscripciones y, durante los últimos años, también el *crowdfunding* (financiación en multitud). No obstante, estas fuentes de financiación no pueden competir todavía con la publicidad, en España al menos, lo que supone que los recursos económicos de los medios de contrainformación sean -en general- mucho menores que las empresas informativas. Por otro lado, también es menor el número de público, de audiencia y de lectores de medios de contrainformación (*menos media*) que de empresas informativas (*mass media*); aunque cabe señalar que está creciendo cada vez más gracias a Internet.

Otra gran diferencia de los medios contrainformativos respecto a las empresas informativas (y que también está relacionada con su enfoque crítico hacia la rentabilidad económica) se encuentra en el tipo de licencias que utilizan para registrar sus contenidos: mientras que la mayoría de las empresas informativas utiliza la licencia «Copyright» («derecho de copia»), los medios contrainformativos hacen uso de licencias libres, como la licencia «Copyleft» o las licencias «Creative Commons» («Comunes Creativos»). La licencia *Copyright* privatiza los contenidos, convirtiéndolos en una propiedad; sin embargo, las licencias *Copyleft* y *Creative Commons* hacen que los contenidos sean menos privados y más comunes y libres. Estas licencias libres permiten que haya mayores libertades de acceso, uso, expresión e interacción, pudiéndose compartir más fácilmente los contenidos, sin ningún tipo de intercambio económico, lo que facilita la colaboración entre diversos medios contrainformativos. Esta cooperación es uno de los pilares fundamentales de los medios contrainformativos; de hecho, sin esta cooperación difícilmente podrían existir. En este sentido, es especialmente relevante el trabajo desinteresado (económicamente) de un gran número de traductores alrededor de todo el mundo, como *Tlaxcala* -“la red internacional de traductores por la diversidad lingüística”-, que colaboran voluntariamente en la traducción de (contra)información.

Por último, existe otra diferencia importante que reside en su estructura y su organización: mientras que la mayoría de las empresas informativas tienen una estructura y una organización jerárquicas, los medios contrainformativos se estructuran y se organizan sobre todo de manera horizontal, a través de una relaciones más igualitarias.

En un principio, la contrainformación se limitaba a octavillas y panfletos muy rudimentarios y a fanzines que se difundían únicamente en círculos muy pequeños. Pero con el tiempo, la contrainformación fue evolucionando y se fue extendiendo también a otros medios: boletines, periódicos, radios libres y comunitarias e incluso pequeños canales de televisión. Con la llegada de Internet se produjo un resurgimiento de la contrainformación, creándose multitud de páginas y portales web, blogs, periódicos digitales y radios digitales dedicados a la contrainformación; además, algunas publicaciones, editoriales y productoras audiovisuales ya existentes también pudieron afianzarse y crecer gracias a Internet; aunque, por otra parte, esto también supuso la desaparición de algunas publicaciones impresas.

A continuación se enumeran algunos de los títulos contrainformativos más importantes y significativos, en España y en la ciudad de Zaragoza, de cada uno de los tipos de medios:

- Radio Libre. Se utiliza principalmente como medio local. En Zaragoza, la radio libre más importante es *Radio Topo* (101.8 FM), que este 2013 cumple ya 20 años. *La enredadera* es uno de sus programas míticos. La página web de *Radio Topo* es: <http://radiotopo.noblezabaturra.org/>.
- Boletín impreso. Se trata de un medio utilizado sobre todo a nivel local y que se suele difundir en círculos bastante cerrados. En Zaragoza cabe nombrar *El Acratador*, un boletín anarquista que publicaba de forma autogestionada el Centro Social Anarquista (CSA) *La Revuelta*, situado en el barrio de La Madalena. Internet hizo que el boletín impreso se transformara en un blog: <http://elacratador.noblezabaturra.org/>. Aunque, en realidad, *El Acratador* nació como programa contrainformativo de radio, que todavía hoy dispone de un espacio en *Radio Topo*.
- Periódico. El periódico contrainformativo de mayor tirada en España es *Diagonal*. Se trata de un periódico quincenal inaugurado en 2005 y que actualmente dispone también de una versión web que se actualiza diariamente: <https://www.diagonalperiodico.net/>.
- Canal de televisión. El canal contrainformativo de televisión más significativo en España es -seguramente- *Tele K*, una cadena local del barrio de Vallecas que emite a través de la TDT madrileña y a través de su página web en Internet: <http://www.vallecas.org/>. A pesar de que es una cadena local, trata también temas de interés nacional (e internacional), por lo que tiene audiencia más allá de Madrid.
- Página o portal web. Uno de los portales web dedicados a la contrainformación más conocidos en España y en varios países hispanoamericanos es *Rebelión* (<http://www.rebelion.org/>), que surgió ya en 1996. No obstante, también cabe destacar, entre

otros, a *Nodo 50* (<http://info.nodo50.org/>) y *Kaos en la red* (<http://kaosenlared.net/>).

- Editorial. Existen multitud de pequeñas editoriales que comparten los principios de la contrainformación. Una de ellas es la *Editorial Klinamen*, establecida en Madrid desde hace más de 10 años. Su página web es: <http://www.editorialklinamen.net/>.
- Productora audiovisual. En este área, una de las más potentes es la vasca *Eguzki Bideoak*, que ha ido evolucionando y creciendo, a la par que su catálogo, desde 1994. Su página web es: <http://eguzkibideoak.info/>.



Todos ellos han desempeñado un papel más o menos importante a la hora de contrainformar, aunque algunos han tenido mayor repercusión ante determinadas noticias. En la historia reciente, cabe destacar, en primer lugar, a *indymedia* (<http://www.indymedia.org/es/>), cuyo papel fue fundamental durante el desarrollo de las protestas de los movimientos anti/alter-globalización, a partir de las manifestaciones contra la cumbre de la OMC en Seattle en el año 1999. Otro importante hito contrainformativo tuvo lugar tras los atentados del 11 de marzo (11-M) de 2004 en varios trenes de la red de Cercanías de Madrid, ya que fueron diversos medios contrainformativos los primeros en señalar que los atentados no habían sido cometidos por ETA, *contrainformando* así las informaciones que en un principio se habían vertido desde el Gobierno y desde las principales empresas informativas. Por nombrar alguno más, en 2008 y en 2009, por ejemplo, los medios contrainformativos mostraron la otra cara de la piratería en Somalia. Más recientemente, realizaron un seguimiento del 15-M así como de otros movimientos sociales, desde los propios movimientos sociales; a raíz del 15-M nacería también *Madrilonia* (<http://madrilonia.org/>), un nuevo portal web contrainformativo. Y hoy en día cubren desde otros puntos de vista, entre otras noticias, las situaciones de conflicto y de (pre)guerra que se están desarrollando en Egipto y Siria.

No obstante, la contrainformación, al igual que la información, no siempre es rigurosa ni tampoco facilita necesariamente la participación y la comunicación. Contrainformación e información, ambas tienen sus propias ventajas y sus propios inconvenientes. Y ambas aportan puntos de vista diferentes, lo que nos permite contrastar la (contra)información y desarrollar un pensamiento más crítico y libre, tanto en el aula como fuera de ella.

Por otra parte, pensando ya en la asignatura de Lengua y Literatura, la contrainformación resultará muy útil, además, para analizar el lenguaje de los *medios de comunicación*, para reforzar el estudio de los textos expositivos y argumentativos, para reflexionar acerca de la objetividad y la subjetividad y para estudiar el uso denotativo y connotativo de las palabras.

b) Contrapublicidad

La «contrapublicidad» es una crítica de la publicidad y sus anunciantes, una crítica que puede extenderse también a los estereotipos, a la sociedad de consumo y, en definitiva, al sistema económico que representa. La contrapublicidad consiste en deconstruir un anuncio para luego reconstruirlo de forma crítica, alterando el contenido y/o la forma del anuncio de manera satírica, irónica y paródica. Para ello, la contrapublicidad se apodera de las técnicas publicitarias con el objetivo de deformar, reformar y transformar el significado y la intención del mensaje publicitario.

En inglés, a la contrapublicidad se le denomina «subvertising»: fusión de las palabras «subvert» (subvertir) y «advertising» (publicidad); en francés, «détournement publicitaire» (tergiversación o desvío publicitario). Y en español, la contrapublicidad también recibe el nombre de «piratería publicitaria», término extraído del libro *No Logo* de Naomi Klein, en el que la autora llama “piratas publicitarios” a los «rompe-anuncios» de vallas y carteles publicitarios (2001).

‘No mono-logo’ 

“La guerrilla de la comunicación (...) pretende transformar los discursos cerrados en situaciones abiertas, cuestionando la normalidad mediante un inesperado factor de confusión”.

(Grupo Autónomo A.F.R.I.K.A., Blisset y Brünzels, 2000: 7).

“A finales de los ochenta, dos miembros del Frente de Liberación de Vallas Publicitarias (BLF, por sus singlas en inglés: Billboard Liberation Front*), ataviados con monos de trabajo y escalera, se presentaban a plena luz del día ante el cartel anunciador de un exitoso cantante neoyorquino. Taparon el texto del cartel, dejando al lado del cantante un bocadillo de cómic, hecho con pintura de pizarra, y unas cajas con tizas, invitando a los viandantes que por allí pasaban a expresarse en esa improvisada pizarra: ¿qué estará pensando el conocido cantante? En unas horas, el BLF había fotografiado las decenas de consignas políticas, chistes, operaciones matemáticas e insultos que rompían el clásico y unidireccional monólogo publicitario”.

(Consume Hasta Morir -Ecologistas en acción-, 2009: 9).

* El BLF nació en San Francisco en 1977 y desde entonces ha sido uno de los colectivos contrapublicitarios con mayor repercusión en la costa oeste estadounidense, centrando sus acciones principalmente contra las empresas tabaqueras y petroleras.

Algunos de estos rompe-anuncios se limitan a dibujar granos, bigotes, penes, etc. a los protagonistas de los carteles publicitarios o, por ejemplo, les arrancan sus cabezas -tal y como hace por Inglaterra un pirata conocido como 'The Decapitator' (El Decapitador)-. Otros, sin embargo, prefieren jugar con el mensaje escrito. Hay quien añade pegatinas, tapando una parte del anuncio, para cambiar su significado; y hay quien, por el contrario, lo altera, cortando una parte del cartel con un cíter o simplemente con la mano. Los hay quienes buscan la estética, quienes su objetivo es hacer reír o quienes persiguen un fin político o social. Existen rompeanuncios que forman un colectivo, como *La fiambra obrera*²⁴ o *Résistance a l'Aggression Publicitaire*²⁵, y también rompeanuncios que van a su aire, como tantos y tantos anónimos o como Oscar Brahim²⁶: un taxista de Buenos Aires que, entre carrera y carrera, hace alguna parada para asaltar alguna de esas vallas publicitarias que invaden la capital argentina. Esto conforma una especie de movimiento de lo más diverso y heterogéneo.

X

A veces, basta tan sólo con cambiar o añadir algunas letras



“Descubra por qué millones de personas en Bretaña *están desempleadas*. Llama a tu sucursal local y pregúntenos por qué. Banco codicioso”.

Fuente: www.flickr.com/photos/knautia/84501933/

El marketing político tampoco se libra de la piratería publicitaria.

Un sencillo “no tengo” es suficiente, en este caso, para darle la vuelta al mensaje en ambos anuncios.

Fuente: http://4.bp.blogspot.com/_Vn85y6xjn6s/SBd0x4czlaI/AAAAAA



²⁴ *La fiambra obrera* es uno de los colectivos claves en la historia de la contrapublicidad en España. Esta es su página web: www.sindominio.net/fiambra/.

²⁵ *Résistance a l'Aggression Publicitaire* (RAP) se podría decir que es el equivalente de *La fiambra obrera* en Francia. Esta es su página web: <http://antipub.org/>.

²⁶ Documental sobre Oscar Brahim: (Morkin, 2004). Reseña-entrevista sobre el documental y sobre Oscar Brahim, publicada en el diario *Página/12* en 2004: www.pagina12.com.ar/diario/espectaculos/6-43167-2004-11-04.html.



“Ojala se pudiera hacer desaparecer la publicidad callejera con un simple *click*, como con la publicidad en Internet”. Esto es lo que, tal vez, piensen aquellas personas que se crucen con esta sencilla acción antipublicitaria, ingeniería por alguien que se esconde detrás del pseudónimo *F!L*__.

Fuente: *F!L*__
www.flickr.com/photos/filipevb/2738394487/in/pop-down/
 →
<http://pop-down.blogspot.com/>

‘Poster Boy’ es uno de los rompeanuncios con mayor presencia en los *medios de comunicación* durante los últimos años. En sus declaraciones siempre critica la invasión del espacio público por parte de la publicidad: “Hay mucha gente cansada del acoso visual al que nos somete la publicidad en las calles. Si te asalta en una revista puedes pasar la página y en la *tele* puedes cambiar de canal. Pero cuando caminas por la ciudad no hay manera posible de huir”; algo de lo que se jacta y presume en su página web el grupo ‘JCDecaux’, la empresa “líder en *comunicación exterior*” (publicidad exterior): “La mirada envolvente: Una persona elige un canal de televisión, elige el periódico y las revistas que lee, elige las páginas Web que visita... Sin embargo no puede enfrentarse al mundo que le rodea. La audiencia recorre los espacios urbanos interactuando con su entorno. Son instantes que quedan grabados en la memoria porque, por encima de otros contextos, la calle pertenece a nuestra vida. (...) Ponemos en contacto a público y producto, derribando las barreras de otros medios de masas”. De esta manera, “JCDecaux llega cada día a más de 276 millones de personas en todo el mundo”. Para Poster Boy sólo queda una opción: defenderse y contraatacar: “Se trata de recuperar nuestro entorno y de utilizar el arte como una forma de reivindicar nuestro derecho a ocupar el espacio público que nos roba la publicidad. Hay que devolver las calles a los ciudadanos”.

Fuentes: www.elpais.com/articulo/portada/Quien/teme/cuchilla/Poster/Boy/elppor/20090313elptenpor_6/Tes;
www.jcdecaux.es/

No se necesitan grandes presupuestos como los de las marcas anunciantes; basta con aprovechar lo que se tiene a mano, bricolaje: un rotulador, un cíter, pegatinas, pegamento, un spray... o simplemente unas manos.

Aunque hay un aspecto importante que hay que tener en cuenta: la piratería publicitaria en vallas y carteles publicitarios suele ser un acto ilegal en casi todos los lugares. Cada ayuntamiento legisla sus propias leyes al respecto, por lo que pueden cambiar considerablemente de una población a otra; además, las leyes no suelen ser claras, sino más bien ambiguas, respecto a la penalización de la contrapublicidad, ya que normalmente no hacen referencia a ella de forma directa; pero -eso sí- en prácticamente todas las poblaciones, un rompe-anuncios se arriesga a ser

multado. Para no correr ese riesgo, existe la posibilidad de contratar espacios publicitarios para hacer contrapublicidad -tal y como se ha hecho alguna vez en EEUU, tanto en vallas y televisión como en taxis (Klein, 2001: 335)-; pero, en mi opinión, es una opción bastante contradictoria. La inmensa mayoría de los rompe-anuncios prefiere actuar clandestinamente, firmando sus obras con un pseudónimo o simplemente sin firmarlas, para así permanecer en el anonimato. Aunque también existe una minoría de rompeanuncios que decide actuar a plena luz del día y a la vista de todos para que, como defiende Jorge Rodríguez de Gerada, así la piratería publicitaria sea considerada como algo normal y no como un acto vandálico o vanguardista (*Ibidem*: 329-330).

Pero es importante señalar que la contrapublicidad no se limita a los rompeanuncios de vallas y carteles publicitarios, sino que ha ido extendiéndose a todo tipo de formatos y soportes; inspirándose además en otras prácticas culturales y contraculturales. Una pintada en la pared, un *graffiti*, una pegatina en una farola, una camiseta, una chapa, un fotomontaje, un chiste, un contra-*jingle*, una canción..., casi cualquier elemento de nuestro entorno puede albergar un mensaje contrapublicitario en un momento dado. Y, en la mayoría de los casos, sin correr el riesgo de ser multado; que son los que más interesantes resultan para llevar a cabo en el aula: un rompe-anuncio a partir del recorte de un anuncio de periódico o revista, un foto-montaje digital, un vídeo-montaje, un audio-montaje o un contra-*jingle*.



Música antipublicitaria

“Que esta sociedad enferma mental
te puede hacer enfermar de miedo, mermar tu credo.
Siente la presión social,
donde la moda artificial es oficial;
nada te dicen del vacío existencial.
Depresión, agresión, adicción son los síntomas;
la delgadez y la juventud ya no vuelven más.
Van a usar publicidad para engañarte, triste arte,
he visto muchos tontos en el Media Market.
Hijo, nunca compares tu vida,
las apariencias aparecen
cuando hay mucha mierda escondida;
verás al pijo con su camisa fea pero muy cara
y entonces tu sonrisa será la mejor bofetada”.

(KASE.O -VIOLADORES DEL VERSO-, 2006)
“Información planta calle” -canción 4-
Vivir para contarlo -disco-.

“He visto muchos tontos en el Media Market”.

También la música puede ser un potente arma antipublicitaria. Tan sólo en este párrafo de la canción, Kase.O arremete contra las modas y los estereotipos (re)producidos por la publicidad, contra el *pijerío* de las marcas, contra las falsas apariencias y las falsas promesas de los anuncios, contra la complicidad existente entre los medios de comunicación y la publicidad... en definitiva, contra todo lo que rodea al mundo del *arte* publicitario y a la sociedad de consumo.

Si la publicidad ha ido evolucionando con el tiempo, la contrapublicidad no se ha quedado atrás. Mucho han evolucionado ambas desde las primeras acciones documentadas contra vallas

publicitarias, en los EEUU de la Gran Depresión de 1929 (Klein, 2001: 357-359). Los milagros del *Photoshop* están al alcance de cualquier publicista, pero también de cualquier pirata publicitario: las TIC pueden ser utilizadas tanto por unos como por otros.



De este modo, también en Internet y en otros medios masivos se pueden realizar sabotajes contrapublicitarios; aunque se requieren herramientas y métodos más sofisticados, lo que hace que ya no estén al alcance de cualquier persona, perdiendo así cierto interés en este sentido; sobre todo pensando en el aula. En prensa, por ejemplo, 'El Decapitador' consiguió que el jugador de fútbol David Beckham, que protagonizaba un anuncio de la contraportada del *The London Paper*, apareciese sin cabeza en unos cuantos ejemplares del diario²⁷. En radio y televisión, en alguna ocasión se ha llegado a interrumpir la señal de alguna empresa de *comunicación* para emitir algo que iba en contra de los intereses del grupo mediático. Y en Internet, el «hacktivismo» (hackers + activismo) hasta ahora se ha centrado principalmente en objetivos políticos, pero tal vez en el futuro pudiera extenderse también al ámbito de la contrapublicidad.

No obstante, Internet ofrece múltiples posibilidades, algunas al alcance de cualquiera; como, por ejemplo, la creación de una página web crítica con alguna gran empresa, como www.bancosantandersinarmas.org —que denuncia la financiación del comercio de armas por parte de esta entidad financiera—; o algo mucho más sencillo, como un blog en el que se recopilen creaciones de foto-montajes y vídeo-montajes. Además, gracias a Internet, cualquier acción contrapublicitaria se puede dar a conocer de forma rápida a un gran número de personas, a través de un vídeo o una foto, de tal manera que pueda llegar a tener un gran impacto, aunque en el espacio público físico haya sido efímero y casi imperceptible. Las posibilidades son infinitas con tan solo una pizca de creatividad, tanto en el aula como fuera de ella.

En la materia de Lengua y Literatura en concreto, la contrapublicidad resultará muy interesante

27 Vídeo explicativo de la forma en la que llevó a cabo esta acción: www.youtube.com/watch?v=1IfGjXibDQs.

para analizar el lenguaje publicitario y las estrategias de persuasión que utiliza la publicidad. Y, a través de sus trabajos contrainformativos y contrapublicitarios, los alumnos desarrollarán las cuatro destrezas básicas para la comunicación: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita; además de las diversas subcompetencias que articulan la competencia comunicativa: gramatical, lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, social y sociocultural.

La invasión de las marcas





ECOLGISTAS
CONSUMEHASTAMORIR.COM



ECOLGISTAS
CONSUMEHASTAMORIR.COM

Si en la ciudad ya no quedan espacios que invadir con su publicidad...
¡Patrocine la invasión de un país!

Esta satírica idea ya ha sido llevada al cine a través de la película *War Inc.* –en castellano sería algo así como *Guerra S.A.*–. En el país invadido de la película se pueden encontrar joyas como una valla publicitaria con un anuncio de la marca de tabaco 'Democracy' que dice: "Smoke Democracy Light" ("Fume Democracia Sin").



Fuente: Josep Renau (fotomontaje).
www.nodo50.org/contrapublicidad/index.p



Fuente: Alberto de Pedro (foto).
www.madridmemata.es/2009/12/cabinas-hackeadas-a-veces-la-guerra-es-necesaria/

El movimiento antimilitarista/pacifista ha sido y es uno de los aliados más importantes de la contrapublicidad.

Contrapublicidad ecologista – Ecologismo contrapublicitario



“El *lavado verde* está a la orden del día en las estrategias publicitarias del siglo XXI. Los sectores económicos que más necesidad tienen de *lavarse* son, precisamente, los que más ensucian, mientras las regulaciones españolas vigentes les permiten desplegar esta estrategia sin mayores consideraciones”.

(Consumo Hasta Morir -Ecologistas en acción-, 2009: 74-75).



El cambio de logo que Greenpeace propuso a 'British Petroleum' (BP) tras la catástrofe medioambiental que provocó en el golfo de México por culpa de un escape de crudo.

Fuente: Agencia EFE
www.efeverde.com/esl/contenidos/noticias/05-julio-2010/0-54-00-escaladores-de-greenpeace-



Fuente:
www.greenpeace.org/espana/campaigns/bosques/kit-kat-take-action/ -2/kit-kat-call-2



Need a break?
So do the orangutans

Con esta campaña, 'Greenpeace' pretendía presionar a 'Nestlé' para que dejara de comprar aceite de palma procedente de aquellas plantaciones que están destruyendo los últimos bosques de Indonesia, ocasionando así la extinción de los orangutanes que viven en ellos. 'Nestlé' utiliza el aceite de palma para fabricar, entre otros productos, los 'Kit-Kat'. La campaña surtió efecto y 'Nestlé' se comprometió “a identificar y excluir de su cadena de suministro a aquellas empresas propietarias o gestoras de «plantaciones de alto riesgo y explotaciones implicadas con la deforestación»”.





‘The Yes Men’ es un dúo de piratas publicitarios, formado por Andy Bichlbaum y Mike Bonanno, que practican lo que ellos denominan “corrección de identidad”. La “corrección de identidad” consiste en hacerse pasar por importantes portavoces de organizaciones como la ‘Organización Mundial del Comercio’ (‘OMC’), de empresas multinacionales como la petrolera ‘ExxonMobil’, y de partidos políticos como el ‘Partido Republicano’. Esto les ha dado la oportunidad de participar en diversos mítines, conferencias, cumbres, actos e incluso en televisión, para parodiar y criticar a las organizaciones, a las multinacionales y a los partidos políticos a los que supuestamente representan. A pesar de las numerosas denuncias por fraude recibidas, ‘The Yes Men’ nunca, hasta la fecha, han sido arrestados.



Además, ‘The Yes Men’, junto con la ‘Anti-Advertising Agency’, también se atribuye el atentado pirata cometido el 12 de noviembre de 2008 en el que unos 80.000 ejemplares de una edición falsa del 4 de julio de 2009 (Día de la Independencia de EEUU) del *The New York Times* fueron repartidos por las calles de Nueva York y Los Ángeles. En esta edición pirata muestran sus ideas para un futuro mejor: un titular que dice “Finaliza la Guerra de Irak”, un artículo en el que se habla sobre la reciente aprobación de una ley que garantiza una sanidad pública para todos, una entrevista en la que George W. Bush se auto-acusa de traición por algunas acciones que llevó a cabo durante sus años como presidente de los EEUU...



Andy Bichlbaum, uno de los miembros de los ‘Yes Men’, durante su aparición en directo en las noticias de la BBC, haciéndose pasar por un portavoz de ‘Dow Chemical’ –la multinacional responsable del desastre de Bhopal–.

Pero las aventuras de los ‘Yes Men’ no acaban aquí. Sus integrantes, antes de bautizarse como ‘The Yes Men’, participaron junto con otros activistas en un proyecto que denominaron ‘RTMark’. A través de ‘RTMark’ consiguieron que salieran a la venta 300 Barbie’s y G.I.Joe’s parlantes a los que se les habían intercambiado sus voces, de tal manera que las Barbie’s gritaban “¡La venganza es mía!” y los G.I.Joe’s decían “¡Planeemos la boda de nuestros sueños!”.

Fuente fotos:

Superior Derecha:<http://digitaleskimo.net/blog/2010/08/17/de-flicks-presents-the-yes-men-fix-the-world>

Inferior Izquierda: <http://theyesmen.org/>

Fuente textos: <http://theyesmen.org/>; www.rtmark.com/; www.sniggle.net/barbie.php

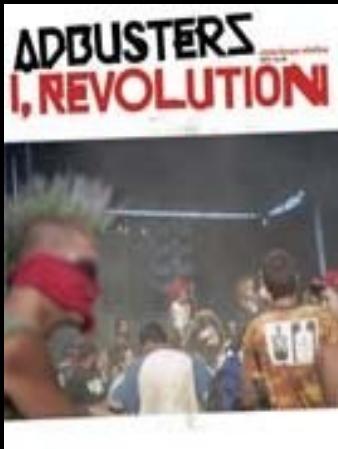
3.3.3 Análisis de actuación en el aula y conclusiones

A través de la observación en el aula, he podido hacer una valoración de los resultados, concluyendo que -en general- el proyecto resultó positivo para los alumnos. El primer síntoma y -tal vez- el más importante fue la gran atención que, durante las clases, dedicaron a las actividades del

proyecto. Sus comentarios, su participación y sus preguntas reflejaban interés y motivación por el tema. A los alumnos les gustó especialmente la parte de los “Puntos de vista” planteados por Eduardo Galeano y la dedicada a la publicidad y la contrapublicidad. Es curioso (y algo inquietante y preocupante) como solo una minoría estaba al tanto de la actualidad informativa, pero una gran mayoría conocía y recordaba, por ejemplo, el anuncio publicitario de la marca de cervezas 'Cruzcampo'; da que pensar...

Cabe señalar que ninguno de los alumnos había oído hablar alguna vez de la contrainformación o de la contrapublicidad, por lo que gracias al proyecto pudieron conocer otros puntos de vista respecto a la información y a la publicidad. En este sentido, por último, quiero compartir un comentario que hizo una alumna en relación al proyecto de investigación e innovación y que considero muy representativo para realizar una valoración del mismo: “Así cada uno puede pensar más individualmente y no creernos todo lo que nos dicen los medios de comunicación”.

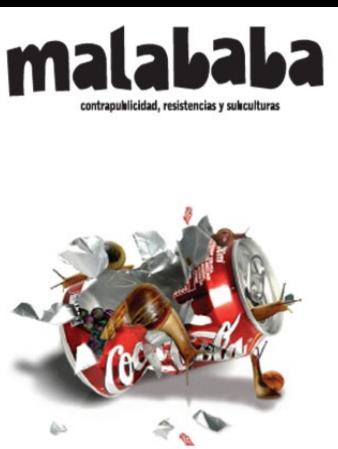
Revistas especializadas en contrapublicidad X



Adbusters
I, REVOLUTION

Existen varias revistas alrededor del mundo especializadas en contrapublicidad. La revista más conocida internacionalmente es *Adbusters*, una revista de periodicidad bimensual que tiene una tirada de 120.000 ejemplares. *Adbusters* fue creada en 1994 por *The Media Foundation*, una de las organizaciones con mayor repercusión en el mundo dedicadas a la crítica del actual modelo de consumo. *The Media Foundation* nace en Vancouver (Canadá) en 1989 y desde entonces esta fundación es conocida por las campañas que realiza, tales como 'El día sin compras' ('Buy Nothing Day') o la 'Semana sin TV' ('TV Turnoff Week').

Portada de uno de los números.
Fuente: www.adbusters.org/



malababa
contrapublicidad, resistencias y subculturas

En España también existe una organización muy similar a *The Media Foundation*: *Consume Hasta Morir*. *Consume Hasta Morir* nace en el 2002 dentro de la asociación *Ecologistas en Acción*. Además de llevar a cabo diversas campañas y actos de piratería publicitaria, también publica numerosos artículos y organiza talleres y charlas acerca de la contrapublicidad y sobre cómo adoptar unos hábitos de consumo más responsables.

Por otro lado, la revista especializada en contrapublicidad más importante en España es *Malababa*, cuyos tres volúmenes publicados hasta la fecha se pueden comprar a través de la librería *Traficantes de Sueños* o descargar gratuitamente, precisamente, desde la página web de *ConsumeHastaMorir*:
www.letra.org/spip/article.php?id_article=2922

Portada del 1er vol. de *Malababa*

4. Conclusiones y propuestas de futuro

Las diversas asignaturas cursadas en el Máster de Profesorado permiten cumplir notablemente los objetivos de aprendizaje establecidos y adquirir las siguientes competencias específicas fundamentales:

1. Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.
2. Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares.
3. Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo.
4. Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.
5. Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro²⁸.

Estas competencias se pueden resumir en tres grandes pilares a partir de los cuales se articula el Máster de Profesorado:

- *Saber.*
- *Saber ser / saber estar.*
- *Saber hacer*²⁹.

No obstante, para seguir mejorando la calidad formativa del Máster de Profesorado, he recopilado varias propuestas de futuro:

28 http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/descripcion_detallada.html.

29 <http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/>.

Reducir el volumen de trabajos a realizar en el Máster con el objetivo de mejorar la calidad de los mismos.

Una de las quejas más repetidas por la gran mayoría del alumnado del Máster hace referencia al exceso de trabajos y tareas a realizar fuera del horario lectivo, en relación con el número de créditos del Máster. De este modo, cada trabajo se convierte en *algo que hay que hacer como sea*, para salir del paso, en lugar de ser una oportunidad para pensar y aprender de manera significativa.

En mi opinión, reducir el número de trabajos contribuiría a mejorar la calidad de los mismos, quedando así más equilibrada la balanza entre cantidad y calidad, gracias a que dispondríamos de más tiempo (y más ganas) para llevarlos a cabo.

En relación con ello, cabe señalar también que los 'Practicum' requieren de una dedicación y una implicación absolutas, por lo que es muy complicado compaginar las prácticas con la realización del resto de los trabajos del máster; y considero que esto es algo que no se tiene lo suficientemente en cuenta por parte del profesorado y de la dirección y coordinación del máster.

Fomentar más la coevaluación y la autoevaluación en el Máster.

La coevaluación entre alumnos es muy positiva para aprender de forma cooperativa entre pares (*iguales*). De esta manera, no solo se aprende en relación a los contenidos que se evalúan, también se aprende a valorar a los demás, una cuestión fundamental para cualquier persona, y todavía más para un futuro profesor, puesto que va a tener que evaluar a sus alumnos. La coevaluación se convierte así en una herramienta de aprendizaje de gran potencial en la formación del profesorado, pero también en la del alumnado.

De forma complementaria, la autoevaluación contribuye a desarrollar la autocrítica, otra cuestión fundamental para cualquier persona, y -de nuevo- todavía más para un futuro profesor, ya que quien se atreve a evaluar nunca debe dejar de evaluarse; del mismo modo que, como afirmaba el bibliotecario John Cotton Dana, “quien se atreve a enseñar, nunca debe dejar de aprender” (Cit. en Gómez Ruiz, 2013: 2); porque, en definitiva, aprender a evaluar es también aprender a aprender.

En algunas asignaturas, como en 'Procesos de enseñanza-aprendizaje' y en 'Interacción y convivencia en el aula', sí que se ha introducido la coevaluación y la autoevaluación; sin embargo considero que se debería aprovechar mucho más su potencial en todas las materias.

Por otro lado, si en el futuro promovemos más la coevaluación y la autoevaluación entre nuestros alumnos, estaremos educándolos para que sean más críticos y sepan valorar a los demás,

mientras aprenden -además- de forma colaborativa y con mayor autonomía.

Equilibrar la balanza entre teoría y práctica.

En la actualidad (y tradicionalmente), considero que -en general- los procesos de enseñanza-aprendizaje están (y han estado) demasiado focalizados en la teoría, de tal manera que esta prima sobre la práctica en prácticamente todos los niveles del sistema educativo reglado. Con ello no defiendo que haya que eliminar totalmente la teoría, sino simplemente equilibrar la balanza entre teoría y práctica para aprovechar mejor las sinergias entre ambas.

En este sentido y en relación con el Máster de Profesorado, pienso que el periodo de prácticas debería tener todavía mayor peso, para así alcanzar ese nivel de equilibrio y de sinergias entre teoría y práctica. La oportunidad que supone el 'Practicum' de aprender de forma práctica en la situación y el contexto reales de un centro debería -en mi opinión- extenderse durante más tiempo y aprovecharse al máximo.

Integrar mejor las funciones de tutoría y orientación en el 'Practicum'.

Las funciones de tutoría y orientación se han trabajado casi únicamente desde un enfoque teórico, obviando el enfoque práctico. En el mejor de los casos, los alumnos del Máster hemos podido situarnos como espectadores de alguna tutoría y orientación durante el 'Practicum'; sin embargo, en ningún momento hemos ejercido como tutores ni como orientadores, una cuestión que también considero de gran relevancia en nuestra formación.

Por ello, tal vez debería introducirse en el 'Practicum' alguna actividad que nos permitiese a los alumnos del Máster situarnos en un momento dado en el papel de tutores y orientadores, para así formarnos como profesores de un modo más completo e integral.

Ofrecer un segundo curso opcional para estudiar los contenidos curriculares y para preparar las oposiciones de cada especialidad.

Este Máster de Profesorado está más focalizado en la didáctica que en el conocimiento de los contenidos curriculares de la especialidad; en un curso de 60 créditos es imposible abarcar ambos aspectos, debido a la falta de tiempo. Por otro lado, en la actualidad, al finalizar este Máster, el futuro profesor dispone principalmente de dos opciones: estudiarse los contenidos curriculares y preparar las oposiciones por su cuenta o hacerlo con el apoyo de alguna academia privada.

Por este motivo, sería oportuno que la Universidad (desde la Facultad de Educación y en colaboración con los departamentos de cada una de las especialidades) ofreciera un segundo curso opcional en el que se estudiaran los contenidos curriculares y que sirviera, al mismo tiempo, para preparar las oposiciones de cada especialidad. Para muchos estudiantes, este segundo curso sería un paso natural posterior al Máster y contribuiría a mejorar la formación del profesorado.

Dedicar mayor atención a la filosofía en el Máster.

A lo largo del Máster, la filosofía solo ha aparecido en momento puntuales, de forma transversal, sí, pero también de manera muy marginal. Por ello, considero que debería dedicársele más atención, tanto a la filosofía de la educación como también a la filosofía del lenguaje (en el grupo de Lengua y Literatura); al fin y al cabo, pensar la educación y pensar el lenguaje son dos cuestiones fundamentales para un profesor de Lengua y Literatura.

Cabe señalar que las últimas reformas en materia de Educación están devaluando la filosofía y, por tanto, el pensar, tanto a nivel universitario como en el de ESO. Un Máster de Profesorado que se considere crítico debe -al menos- cuestionarse si sigue o no la deriva de esas reformas *educativas* que tan poco valoran el pensar.

Dar a conocer diversas alternativas educativas.

La educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje deben estar en constante cuestionamiento con el objetivo de seguir mejorando como docentes, como discentes y como personas. Con el cuestionamiento de un determinado sistema educativo nacen las alternativas, cuyas ideas o principios, en ocasiones a lo largo de la historia, han sido adoptados por el propio sistema educativo central para progresar. El constructivismo, por ejemplo, tiene un claro precedente en la Escuela Moderna fundada por el pedagogo Ferrer i Guàrdia en Barcelona en 1901, escuela que ya otorgaba una gran libertad al alumno en la *construcción* de su conocimiento y pensamiento (1976)³⁰.

Son muchos los pedagogos y educadores -como Ferrer i Guàrdia, Dewey, Ferrière, Decroly, Pestalozzi, Montessori, Freinet, Paulo Freire, etc.- y muchas las escuelas -como la Escuela Moderna, la Escuela Neutra, la Escuela Natura, la escuela de Summerhill, la escuela libre Paideia en Mérida, etc.- que han ofrecido y ofrecen alternativas y de las que se ha aprendido y se puede seguir aprendiendo. Del mismo modo, también puede resultar interesante conocer los sistemas educativos de otros países o regiones. Esta propuesta de futuro podría integrarse en la asignatura de

30 Para más información al respecto: (Casanova, 2009) y (Martínez-Salanova, 2004).

'Procesos de enseñanza-aprendizaje'.

Todas estas alternativas pueden ofrecer ideas que sirvan para seguir mejorando el sistema educativo, así como para dar a conocer otras experiencias en las que tal vez podría encajar mejor nuestra manera de entender y ejercer la docencia y la educación.

En este sentido, Philippe Perrenoud, en su ensayo *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, afirma:

Cuando se dice «preparar para la vida», se hace como si fuera una referencia fácil, idéntica para todos. Y por supuesto, se pueden evocar algunos denominadores comunes. Pero en realidad, las personas de la misma generación viven vidas muy distintas (...). La vida es plural, mientras que la escuela pretende preparar para ella en singular. ¿Cómo ir más allá de esta contradicción? (2012: 176).

¿Acaso tiene que existir un único tipo de escuela?, ¿acaso no pueden convivir diversos tipos de escuela respetuosamente, de la misma manera que conviven diversos modos de vida?

Por todo ello, pienso que dar a conocer estas alternativas sería una buena forma de prestar atención a la diversidad respecto a la formación del profesorado, una atención a la diversidad que se ha convertido en una cuestión esencial en nuestras escuelas y en nuestra sociedad.

Conceder mayor libertad para elegir las líneas de investigación en los Trabajos Fin de Máster.

En el momento de decidir cuál iba a ser nuestra línea de investigación para el Trabajo Fin de Máster, disponíamos de muy pocas opciones entre las que elegir. Normalmente, las líneas de investigación son propuestas por los tutores. Sin embargo, para ser coherentes con las corrientes pedagógicas más actuales y con el constructivismo -en el que tanto hincapié se hace desde el Máster de Profesorado-, las líneas de investigación deberían ser propuestas y *construidas* por el propio alumno, no por el tutor. Por ello, propongo que se conceda al alumno mayor libertad para elegir qué línea de investigación prefiere.

De este modo, posiblemente los tutores no serán tan útiles a la hora de guiar la investigación y seguramente la bibliografía de la investigación no será tan extensa; pero, gracias a esa libertad, se abrirán nuevas líneas de investigación que quizás a los tutores nunca se les hubieran ocurrido y que también podrían resultar muy interesantes y enriquecedoras para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas nuevas líneas de investigación en materia de Educación podrían atraer a futuros alumnos del Máster e incluso a algunos de los tutores e investigadores consolidados, dinamizando y potenciando así el proceso de investigación e innovación docente.

5. **Bibliografía**

5.1 Bibliografía del proyecto de investigación e innovación y de la unidad didáctica

a) Documentos escritos

- B., H. (2004 – 4 de noviembre). “Oscar, un taxista dedicado a la intervención urbana”. *Página/12*. Disponible en: www.pagina12.com.ar/diario/espectaculos/6-43167-2004-11-04.html.
- Celis, B. (2009 - 13 de marzo). “¿Quién teme a la cuchilla de Poster Boy?”. *El País*. Disponible en:
www.elpais.com/articulo/portada/Quien/teme/cuchilla/Poster/Boy/elppor/20090313elptenpo_r_6/Tes.
- Consumo Hasta Morir -Ecologistas en acción- (2009). *Contrapublicidad*. Madrid: Libros en acción – Colección Clorofila.
- Cortés González, A. (2009 – marzo-abril). “Contrapublicidad y valores alternativos”. *Razón y palabra*, nº 67. Disponible en:
www.razonypalabra.org.mx/N/n67/varia/acortes.html.
- Ekintza Zuzena (2004). “Entre lo real y lo virtual y algunos planteamientos sobre la contrainformación”. *Ekintza Zuzena*, nº 31.
- Galeano, E. (1998). *Patas arriba – la escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- Gómez Mompart, J. L. (2009). “Movimientos sociales, ciudadanía y comunicación: medio siglo de aportaciones cívico-comunicativas”. *Viento Sur: Por una izquierda alternativa*, nº 103.
- Gómez Mompart, J. L. y de Fontcuberta Balaguer, M. (1983). *Alternativas en comunicación*. Barcelona: Mitre.
- Grupo Autónomo A.F.R.I.K.A., Blisset, L. y Brünzels, S. (2000). *Manual de guerrilla de la comunicación*. Barcelona: Virus Editorial.
- Jiménez, I. (2010 – julio). “Historias de contrapublicidad”. *Diagonal*, nº 130.
- Juris, J. S. (2004). *Indymedia. De la contrainformación a la utopía informacional*. Madrid: Popular.
- Klein, N. (2001). *No logo: el poder de las marcas*. Barcelona: Paidós Plural.

- Marí Sáez, V. M. (2004). “Manipulación informativa y contrainformación en la sociedad red”. *Revista Crítica*, nº 916.
- Ramonet, I. (2001 - 27 y 28 de enero). “El poder mediático”. En el taller *Comunicación y Ciudadanía*, realizado en el marco del *Foro Social Mundial de Porto Alegre*.
- Reyes Velásquez, C. A. (2008 – enero). “Contrainformación como práctica de resistencia (a la hegemonía neoliberal)”. *Revista Perspectiva Latinoamericana* (edición Políticas de comunicación, economía política y desarrollo en América Latina).
- Rodríguez Esperón, C. y Vinelli, N. (2004). *Contrainformación. Medios alternativos para la acción política*. Buenos Aires: Ediciones Continente.
- Roig Domínguez, G. y López Martín, S. (2005). “Del desconcierto emocional a la movilización política: redes sociales y medios alternativos del 11 al 13M”. En SAMPEDRO, V., *13-M Multitudes Online*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Roig Domínguez, G. y López Martín, S. (2004). “Del tam-tam al doble click. Una historia conceptual de la contrainformación”. *Nodo50*.
- Serrano, P. (2009). *Desinformación – Cómo los medios ocultan el mundo*. Madrid: Península.
- Serrano, P. (2012). *Periodismo canalla – Los medios contra la información*. Barcelona: Icaria – Asaco.
- Serrano, P. (2006). *Perlas. Patrañas, disparates y trapacerías en los medios de comunicación*. Mataró (Barcelona): El viejo topo.
- Serrano, P. (2010). *Traficantes de información – La historia oculta de los grupos de comunicación españoles*. Madrid: Akal – Foca.
- Serrano, P. (2006 – junio). “Una nueva forma de informarse, los medios alternativos”. *Revista Éxodo*, nº 84.
- Vilamea, L. G. (2008 - 9 de marzo). “Se busca en Londres a Jack ‘El decapitador’”. *El Mundo*. Disponible en:
www.elmundo.es/elmundo/2008/02/18/comunicacion/1203362458.html.

b) Documentos audiovisuales

- Bankia -anunciante- (2013). *Dando cuerda*. España [anuncio para televisión].
- Cruzcampo -anunciante- (2011). *No pierdas el sur*. España [anuncio para televisión].
- Fesser, J. -director- (2004). *Binta y la gran idea*. España: Películas Pendleton y Tus ojos [mediometraje].

- Leonardo Rojas, G. -director- (2006). *Antipublicidad*. Venezuela [documental].
- Morkin, S. -director- (2004). *Oscar* [documental]. Disponible en: <http://theinfluencers.org/oscar-brahim>.
- Seftel, J. -director- y Cusack, J. -co-productor, co-escritor y actor protagonista- (2008). *War, Inc.* EEUU [película].
- The Decapitator (2008 - 30 de enero). *The London Paper Hijack* [vídeo]. Disponible en: www.youtube.com/watch?v=1IfGjXibDQs.
- Tranvía De Zaragoza -anunciante- (2012). *Campaña de publicidad* [anuncio para televisión].

c) Documentos sonoros

- Kase.O -Violadores del Verso, en este tema también: Lírico y Hate, producción de Hazhe- (2006). “Información planta calle” -canción nº 4-, *Vivir para contarlo* -disco-, Rap Solo y Boa Music -sello discográfico- [música].

d) Imágenes

Por orden de aparición en el proyecto de investigación e innovación:

- www.flickr.com/photos/knautia/3284501933/.
- http://4.bp.blogspot.com/_Vn85y6xjn6s/SBd0x4czlaI/AAAAAAAIAI4/kiuLdFtu5d4/s1600-0-h/cartel+elecciones.jpg.
- <http://www.flickr.com/photos/filipevb/2738394487/in/pool-subvertising#/photos/filipevb/2738394487/in/pool-62497306@N00/>.
- <http://pop-down.blogspot.com/>.
- www.elpublicista.es/adjuntos/fichero_2721_0_20070525.jpg.
- http://3.bp.blogspot.com/_Sdgk71uIZG0/S9ynUwH1jnI/AAAAAAAACg/8zJOzBg-5Nc/s1600/tome+conciencia.jpg. (Este enlace ya no funciona).
- www.nodo50.org/contrapublicidad/index.php?option=com_fireboard&Itemid=72&func=view&id=81&catid=5. Fotomontaje de Josep Renau. (Este enlace ya no funciona).
- www.madridmemata.es/2009/12/cabinas-hackeadas-a-veces-la-guerra-es-necesaria/. Foto de Alberto de Pedro.
- www.efeverde.com/esl/contenidos/noticias/05-julio-2010-10-54-00-escaladores-de-greenpeace-se-cuelgan-de-la-sede-de-bp-en-madrid-y-convierten-su-logo-en-un-basta-de-petroleo-marron-y-negro. (Este enlace ya no funciona).

- www.greenpeace.org/espagna/campaigns/bosques/kit-kat-take-action-2/kit-kat-call-2. (Este enlace ya no funciona).
- <http://digitaleskimo.net/blog/2010/08/17/de-flicks-presents-the-yes-men-fix-the-world>.
- <http://theyesmen.org/>. (Este enlace ya no funciona).

e) Páginas web

- Adbusters: www.adbusters.org/.
- Banco Santander Sin Armas: www.bancosantandersinarmas.org.
- Barbie Liberation Organization: www.sniggle.net/barbie.php.
- El Acratador -blog-: <http://elacratador.noblezabaturra.org/>.
- JCDecaux: www.jcdecaux.es/.
- La Fiambra Obrera: www.sindominio.net/fiambra.
- Ministerio de Educación del Gobierno de España (Recursos web del) - La contrapublicidad: <http://recursos.cnice.mec.es/media/publicidad/bloque9/pag11.html>.
- Resistance a L'Aggression Publicitaire: <http://antipub.org>.
- RTMark: www.rtmark.com/.
- Serrano, P. - Perlas informativas: http://www.pascualserrano.net/temas/perlas_informativas.
- The Decapitator: www.flickr.com/photos/the_decapitator/.
- The Yes Men: <http://theyesmen.org/>. (Este enlace ya no funciona).

f) Medios de comunicación

- *ABC*
- *As*
- *Cadena SER*
- *Diagonal*: <https://www.diagonalperiodico.net/>.
- *Editorial Klinamen*: <http://www.editorialklinamen.net/>.
- *Eguzki Bideoak*: <http://eguzkibideoak.info/>.
- *El Mundo*
- *El País*
- *El Periódico de Aragón*
- *Heraldo de Aragón*
- *Indymedia*: <http://www.indymedia.org/es/>.

- *Kaos en la red*: <http://kaosenlared.net/>.
- *La Haine*: <http://lahaine.org/>.
- *La Razón*
- *Madrilonia*: <http://madrilonia.org/>.
- *Marca*
- *Mundo Deportivo*
- *Nodo 50*: <http://info.nodo50.org/>.
- *Público*
- *Radio Topo*: <http://radiotopo.noblezabaturra.org/>.
- *Rebelión*: <http://www.rebelion.org/>.
- *Sport*
- *Tele K*: <http://www.vallecas.org/>.

g) Libro de texto de referencia:

- Escribano, E., Riquelme, J., Talamás, M. Y Tadeo, E. (2012). *Lengua Castellana. Introducción al comentario de texto. 1º Bachillerato*. Valencia: Editorial ECIR.

5.2 Bibliografía del resto del Trabajo Fin de Máster

a) Documentos escritos

- Ag Assarid, M. e I. (2009). *Los niños del desierto – Una escuela entre los tuaregs*. Barcelona: Sirpus.
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Alvar, M. (2006). *Cuestiones de bilingüismo y diglosia en el español*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obrador/cuestiones-de-bilingismo-y-diglosia-en-el-espaol-0/html/00effb3a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_11.html#I_0.
- Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (1998). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Bernal, J. L. (2006). *Comprender nuestros centros educativos*. Zaragoza: Mira Editores.
- Bernardo Carrasco, J. (2004). *Una didáctica para hoy: cómo enseñar mejor*. Madrid: Editorial Rialp.
- Breen, M. P. (1987). *Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas*. Quaderns Digitals. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=680.
- Casanova, J. (2009, 11 de agosto). “Ferrer Guardia y la pedagogía moderna”. *El País*. Disponible en: http://elpais.com/diario/2009/08/11/opinion/1249941611_850215.html.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Colaizzi, G. (2007). *La pasión del significante. Teoría de género y cultura visual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Colom Canellas, A. J. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico: nuevas perspectivas en teoría de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escobar Bernal, L. O. (2011). *Acerca de los nuevos retos de la escuela en el siglo XXI*. Envigado (Colombia): Katharsis – Institución Universitaria.
- Ferrer i Guàrdia, F. (1976). *La escuela moderna*. Madrid: Ediciones Júcar.
- García Montero, L. (2000). *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Granada: Comare.
- Gómez Ruiz, M. (2013). *Ánálisis de diferentes metodologías con el uso de las TIC en el aula*. Almería: Universidad de Almería.

- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1992). “Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua”. *Signos - Teoría y Práctica de la Educación*, nº 7, pp. 27-53. Disponible en:
[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?
accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=590](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=590).
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2002). *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura (Enfoque sociocrítico)*. Barcelona: Octaedro.
- Machado, A. M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- Martín Hernández, I. (2011). “La gramática de la fantasía. Una experiencia creativa”. *Revista didáctico-cultural Calanda*, nº 6, pp. 31-40.
- Martín Peris, E. (2008). “Formar para enseñar lenguas a no nativos. La preparación del profesor de Segundas Lenguas a inmigrantes”, en *Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante: Perfil y formación del profesorado. Actas de las II Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante. Bilbao, 24 y 25 de abril de 2008*.
- Martín Vegas, R. A. (2008). “Demandas de formación del futuro profesor de Secundaria”. *Foro de Educación*, nº 10, pp. 459-464.
- Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Síntesis.
- Martínez-Salanova Sánchez, E. (2004). “La importancia de la Escuela Moderna de Ferrer Guardia para la Pedagogía”. En *Aularia, El país de las aulas, Revista Digital de EduComunicación*, Universidad de Huelva. Disponible en:
http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_ferrerguardia.htm.
- Molina Contreras, D. L. (2004). “Concepto de Orientación educativa: diversidad y aproximación”. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 33/6. Disponible en:
<http://www.rieoi.org/deloslectores/736Molina108.PDF>.
- Monclús Estella, A. (2011). *La educación entre la complejidad y la organización*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Morales Vallejo, P. (2009). *Ser profesor, una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Naval, C. (2011). *Teoría de la Educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: Eunsa.
- Pedro Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Pennac, D. (1994). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*. Barcelona: Graó.
- Propp, V. (1998). *Morfología del cuento*. Madrid: Akal.
- Reig, R. (2009 - 28 de septiembre), “Universidad de pitiminí”. *Rebelión*. Disponible en: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=92294>.
- Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Planeta.
- Rodríguez Almodóvar, A. (2009). *Cuentos al amor de la lumbre*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez Almodóvar, A. (2007). *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-cuentos-populares-o-la-tentativa-de-un-texto-infinito-0/html/013093d4-82b2-11df-acc7-002185ce6064.html>.
- Vila, I. (2012). “Lengua, escuela e inmigración”. En COLOMER, T. y FITTIPALDI, M. (coords.) *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*. Barcelona/Caracas: Banco del Libro - GRETEL, con el patrocinio de la Fundación SM (distribuido por Ekaré).
- Wittgenstein, L. (2003). *Tractatus logico-philosophicus (Tratado lógico-filosófico)*. Madrid: Alianza.
- Zanón, J. (1990). “Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras”. *CABLE - Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, nº 5, pp. 19-28.

b) Documentos institucionales del IES Goya de Zaragoza

- IES Goya (2012) *Programación General Anual del curso 2012/2013*.

c) Legislación

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.
- Orden de 1 de julio de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón -BOA 17/07/2008-.
- Orden ECI 3858/2007, de 27 de diciembre.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre.
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre.

- Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre.

d) Páginas web

- <http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/>
- http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/descripcion_detallada.html
- <http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/queseprende.html>

[Todas las páginas web que aparecen a lo largo del trabajo -incluida la bibliografía- han sido consultadas por última vez el 6 de septiembre de 2013, y, por entonces, todas, excepto las señaladas con una anotación entre paréntesis, seguían disponibles y albergando los contenidos indicados. Los enlaces que ya no funcionan estaban disponibles en marzo de 2010.]