



Universidad
Zaragoza



MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑZA DE
IDIOMAS, ARTÍSTICAS Y DEPORTIVAS

La poesía es un arma cargada de futuro

Modalidad A del Trabajo de Fin de Máster de la
especialidad de Lengua Castellana y Literatura

Autor: Javier Perosanz Vela

2013-2014

Directora del Trabajo: Cristina Ballestín Cucala

ÍNDICE

1. Introducción	3
1.1. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo	5
1.1.1. Bloque de los módulos genéricos	6
1.1.2. Bloque de los módulos específicos	8
1.1.3. Prácticum	11
2. Justificación y explicación de la selección de proyectos	13
2.1. Justificación y explicación de la unidad didáctica “La poesía es un arma cargada de futuro”	14
2.1.1. Justificación y breve descripción	14
2.1.2. Objetivos	16
2.1.2.1. Objetivos curriculares generales	16
2.1.2.2. Objetivos específicos	16
2.1.3. Competencias básicas	16
2.1.4. Contenidos	17
2.1.5. Recursos	18
2.1.6. Metodología y temporalización	19
2.1.7. Justificación curricular de las actividades	19
2.1.8. Actividades	19
2.1.9. Atención a la diversidad	24
2.1.10. Evaluación	24
2.2. Justificación y explicación del proyecto de innovación “La Literatura enigmática”	24
2.2.1. Justificación de la propuesta	24
2.2.2. Programación del proceso didáctico	25
2.2.3. Estado de la cuestión respecto del libro-álbum	25
2.2.4. Competencias básicas trabajadas	27

2.2.5. Desarrollo y seguimiento de la actividad	28
2.2.5.1. Preparación	28
2.2.5.2. Inicio de la actividad	29
2.2.5.3. Desarrollo propiamente dicho	30
2.2.5.4. Finalización de la actividad	30
2.2.6. Evaluación	31
 3. Reflexión crítica sobre la experiencia docente	 33
3.1. Reflexión crítica sobre la unidad didáctica	33
3.2. Reflexión crítica sobre el proyecto de innovación	36
3.3. Relación existente entre ambas propuestas	37
3.4. Estudio comparativo de los grupos	38
 4. Conclusiones y propuestas de futuro para la enseñanza de Lengua castellana y literatura en secundaria	 39
 Referencias bibliográficas y documentales	 44

1. Introducción

El presente documento, presentado por el alumno Javier Perosanz Vela, constituye la modalidad A en la especialidad de Lengua castellana y Literatura del Trabajo de Fin de Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, impartido en la Universidad de Zaragoza en el curso académico 2013-2014.

A través de dicho documento, realizaré una reflexión acerca de la naturaleza de la profesión docente, incluyendo los muy diversos aspectos tanto teóricos como prácticos que en este Máster se han abordado. Todo ello irá acompañado de comentarios personales que tienen como objeto destacar aquellos puntos en los que este curso académico ha resultado ser más significativo para mi formación.

La parte introductoria de este trabajo versa sobre los conocimientos teóricos y las sesiones prácticas que se encuentran en la programación del presente Máster. Para facilitar la exposición de la materia, los módulos se dividirán en dos bloques diferentes. El primero de ellos hará referencia al bloque correspondiente a los módulos comunes a todas las especialidades del Máster, mientras que el segundo incluirá los módulos que abordan las materias específicas de la especialidad de Lengua castellana y Literatura. Dentro de cada uno de los módulos se tratarán las asignaturas pertenecientes a los mismos.

A continuación se procede a especificar los títulos de cada uno de los módulos impartidos. En los que se refieren a la formación genérica encontramos: *Contexto de la docente, Interacción y convivencia en el aula, Procesos de enseñanza-aprendizaje*; por otro lado, presentamos las materias concernientes a los módulos específicos: *Diseño curricular de Lengua castellana y literatura, Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje de Lengua castellana y literatura y Evaluación en innovación docente, e investigación educativa en Lengua castellana y literatura*. Deben agregarse las materias optativas cursadas. En mi caso particular *Educación Emocional* pertenece al módulo 2 y *Tecnologías de la información y de la comunicación para el aprendizaje*, al módulo 5.

Así pues, en los apartados correspondientes a los módulos detallados anteriormente, se incluirá una reflexión global, una relación de los aspectos específicos de cada módulo en función del sentido global perseguido en el Máster y se señalarán, asimismo, los contenidos más relevantes de cada una de las materias. En los casos más significativos, se indicará también la aplicación práctica de dichos contenidos en los períodos de prácticas.

Esta sección finaliza con la reflexión acerca de las tres fases de Prácticum llevadas a cabo durante el curso. La primera de ellas persigue el objetivo de integrarnos y de hacernos partícipes de la organización del centro, familiarizándonos con los conceptos didácticos y organizativos tanto respecto del departamento como del centro en general. Por otro lado, la segunda y tercera fase de las prácticas, constituyeron la primera toma de contacto con la labor pedagógica y la responsabilidad que ello supone. Ambas sirvieron para desarrollar los contenidos de varias de las asignaturas teóricas más relevantes de la facultad, como veremos a su debido tiempo.

Durante la segunda parte de este documento se detallarán tanto la unidad didáctica como el proyecto de innovación, de modo que quede plasmada la concordancia entre dichos programas y el currículo aragonés. Del mismo modo se incluirán todas las

herramientas y metodologías necesarias para llevar a cabo sendas empresas de manera satisfactoria.

El tercer apartado del trabajo se presenta, sin duda, como uno de los más reflexivos, dotando de coherencia interna tanto al presente documento como al aprendizaje efectuado durante el curso. En él se reflexiona sobre las características de la unidad didáctica y del proyecto de innovación, todo ello relacionado con las observaciones que han podido efectuarse durante las sesiones dedicadas al análisis del comportamiento en el aula. Además, se tratarán también las dificultades encontradas durante las sesiones, conformando así una perspectiva holística de cuanto al significado el presente curso lectivo para nuestra perspectiva docente. Se realizará, asimismo, un estudio comparativo entre la unidad didáctica y el proyecto de innovación, diseñados y trabajados en las aulas, de forma que resulte patente la coherencia con la que debe afrontarse cualquier labor docente.

Mi preparación pedagógica previa a este periodo de prácticas consistía en mi experiencia como alumno. No obstante, mi percepción sobre mis propias aptitudes docentes se confirmaba, ingenuamente, como apta para el ejercicio. Consideraba que, habiendo estudiando la licenciatura de Filología Hispánica, reunía los requisitos necesarios para desenvolverme convenientemente en una situación neutral. No obstante, con la perspectiva que otorga un año de preparación pedagógica específica, lo cierto es que las posibles situaciones que pueden producirse en un aula son prácticamente infinitas. Para salir airosa de ellas es necesario dominar una serie de conocimientos teóricos y prácticos, relativos a la materia en cuestión, a la psicopedagogía y a la educación emocional. Además, no hay que olvidar que el objetivo esencial de nuestra labor pretende lograr transmitir una serie de conocimientos. No basta únicamente con saber manejar las diversas situaciones que pueden producirse, sino que es necesario saber adaptar los contenidos de nuestra asignatura a un grupo concreto, habiendo interpretado previamente cuáles son los puntos en los que dicho grupo necesitará un mayor apoyo y previendo además los problemas que pueden acontecer en la implantación de las actividades diseñadas.

Sin duda, la preparación profesional que abordamos en este Máster es larga y ardua, pero no por ello menos gratificante. Pese a que es cierto que la experiencia que acumulemos a lo largo de nuestra carrera docente se convertirá en nuestro mejor maestro, no lo es menos el hecho de que una preparación teórica puede ayudarnos a evitar importantes y tempranos fracasos, teniendo en cuenta, además, que quienes padecerán realmente dichos fracasos serán nuestros. Así pues, es nuestra labor y responsabilidad el formarnos debidamente para lograr nuestros objetivos pedagógicos de la mejor manera posible.

Cabe destacar que, pese a que las sesiones prácticas del Máster se han confirmado como el elemento más enriquecedor para mi formación, otros proyectos realizados a lo largo del curso también han resultado, asimismo, estimulantes. En primer lugar, el trabajo diario que exige la elaboración de los portafolios, propio del plan Bolonia, me ha permitido familiarizarme con un método de trabajo alternativo que no había podido realizar hasta ahora, descubriendo de este modo sus virtudes y sus defectos. Por otro lado, el hecho de poder elegir en determinados momentos los temas sobre los que debía trabajar y enfocar mis actividades ha resultado muy constructivo, dado que he podido realizar proyectos en los que pudiesen trabajarse combinaciones de códigos visuales y textuales, publicitarios, así como el lenguaje no verbal, etc., aspectos que,

desgraciadamente, en muchas ocasiones quedan fuera de las programaciones que se llevan a cabo en las aulas.

Por tanto, considero adecuada y recomendable la oportunidad que este Máster ofrece para ponerse en contacto con corrientes y teorías pedagógicas las cuales no se tratan en las carreras de procedencia, máxime si existen en nosotros la vocación magisterial. Pese a la dificultad que entraña elaborar una programación teórica cuyo objetivo es *enseñar a enseñar*, lo cual es un proceso que puede (y debe) durar toda una vida, lo cierto es que una aproximación a la pedagogía resulta necesaria y gratificante para quien persiga en un futuro, esperemos no muy lejano, llegar a formar parte del mundo docente.

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

La finalidad del Máster pretende 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 2858/2007 de 27 de diciembre.

En este sentido, se distinguen tres competencias, tratadas a continuación:

- *Saber*: además de la formación específica sobre el campo de conocimiento correspondiente a la especialidad, los docentes precisan de conocimientos diversos relacionados con la psicología educativa, con el currículo específico de la especialidad, con el desarrollo de competencias en el alumnado, con la metodología y didáctica de su especialidad, la evaluación, la atención a la diversidad y la organización de centros, entre otros.
- *Saber ser/saber estar*: gran parte de los retos que se les plantean a los docentes actualmente tienen que ver con el ámbito socio-afectivo y los valores. Si pretendemos un desarrollo integral del alumnado, necesitamos formar un profesorado capaz de servir de modelo que cuente con la inteligencia emocional necesaria para plantear y resolver situaciones de forma constructiva. Además, la profesión docente abarca también las relaciones con otros sectores de la comunidad educativa (otros docentes, familias, instituciones, etc.) en los que las habilidades sociales tendrán gran trascendencia.
- *Saber hacer*: a partir de todos los aprendizajes anteriores, no hay que olvidar que estamos defendiendo una cualificación profesional, por lo tanto, la finalidad del proceso formativo tiene que ser que los alumnos del Máster desarrollen las competencias fundamentales para su adecuado ejercicio profesional; que sepan resolver las competencias fundamentales para su adecuado ejercicio profesional; que sepan resolver los retos que les planteará el proceso educativo no sólo aplicando los conocimientos adquiridos sino creando nuevas respuestas a las nuevas situaciones. Y no hay mejor forma de aprender a hacer que haciendo, por lo que las enseñanzas del Máster debe ser, y articular de manera la formación teórica y la práctica en los distintos contextos educativos.

Atendiendo siempre a estas competencias generales expondremos a continuación una breve descripción de cada uno de los módulos que componen el presente Máster de Formación del Profesorado.

1.1.1. Bloque de módulos genéricos

Dentro de este primer grupo incluiremos las asignaturas troncales para cualquier tipo de actividad docente, por lo tanto, todas las especialidades del presente Máster deben cursarlas. Dichos contenidos se tratan en las siguientes asignaturas: *Contexto de la actividad docente, Interacción y convivencia en el aula* en la cual incluiremos los aspectos más relevantes de la optativa, *Educación emocional y Procesos de enseñanza-aprendizaje,*

Módulo 1: Contexto de la actividad docente

Este módulo contiene dos vías de contenidos claramente diferenciadas. Por un lado se analiza la profesión docente y el centro educativo: organización, proyectos y actividades; mientras que por el otro se estudia el contexto social y familiar del proceso educativo.

La primera de ellas estudia los conceptos legislativos correspondientes a los distintos ámbitos del sistema educativo. Cada centro debe elaborar unos documentos en los que se refleje quién (órgano personal o colegiado) es el encargado y el responsable de llevar a cabo cada uno de los requisitos requeridos por la legislación y cómo procederá a realizarlos. Como docentes en un centro de enseñanza, debemos conocer y manejar de forma adecuada y fluida cada uno de esos documentos.

Además, también se estudian las diferentes alternativas que la legislación ofrece para garantizar la atención a la diversidad del alumnado. De este modo se dan a conocer los distintos programas de que disponemos actualmente para adaptarnos a las posibles situaciones de nuestro alumnado (*Programa de Aprendizaje Básico, Programa de Diversificación Curricular, Programas de Cualificación y Profesional Inicial*), así como características que debe cumplir el alumnado para que recomendemos su ingreso en dichos programas. Asimismo, se trabaja también la evolución de la legislación educativa española desde 1970 hasta nuestros días, lo cual nos permite enriquecer nuestra perspectiva acerca de los derroteros que han conformado y conforman nuestro sistema educativo.

En cuanto a la segunda parte de la asignatura, en ella se trata la relación del mundo educativo con respecto a los factores que lo rodean, esencialmente el sistema político, el económico y el demográfico. No podemos concebir el sistema educativo como un ente aislado del resto de la sociedad. Así pues, es importante que conozcamos las principales teorías sociológicas que participan del papel de la educación bien como motor de cambio, bien como elemento perpetuador del sistema socioeconómico.

Se presta especial atención a la constitución actual de la familia, grupo social primario cuya colaboración con el centro educativo se torna indispensable. Finalmente, se analiza la realidad multicultural en la que nos vemos inmersos especialmente desde el nuevo milenio. Se incide sobre todo en el hecho de que la pluralidad en el aula debe ser concebida como una ventaja y no como un inconveniente para un futuro enriquecido, para lo cual se establecen las principales diferencias entre el racismo moderno y el posmoderno. Dichos conocimientos contribuyen a que la labor del profesorado incluya

perspectivas sociales fundamentales para la buena educación de los jóvenes, las cuales, desgraciadamente, suele permanecer relegadas de las aulas.

Pese a que la naturaleza de estas materias es diversa, sendos marcos se tornan esenciales para la concepción de una mirada holística de la realidad que circunda el mundo docente, llevándose así a cabo la competencia fundamental de integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y objetivos 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.

Módulo 2: Interacción y convivencia en el aula

Al igual que en el caso anterior, en este módulo se establece una línea divisoria entre dos materia diversas como son la psicología evolutiva y la psicología social, no obstante, las divergencias entre ambas se establecen de una forma mucho más sutil que en el caso anterior. La primera de estas áreas persigue, como objetivo fundamental, el conocimiento y comprensión de las principales características que conforman la personalidad desde una perspectiva bio-psico-social. Para ello es necesario conocer tanto terminología básica aplicada a dicho efecto como determinadas investigaciones sobre los parámetros más importantes del periodo adolescente. Dichos parámetros abordan la drogadicción y los comportamientos delictivos, la educación sexual, diversos trastornos alimenticios y los procesos más significativos que atañen a la tutoría y la orientación del alumnado.

Se le presta una especial atención al artículo de Pedro Morales Vallejo “El profesor educador” (2010). En él se expone la diversa tipología de profesorado existente, desarrollándose, asimismo, los comportamientos que un buen profesor debe representar para lograr una formación integral de sus alumnos tanto en su propia materia como en el resto de ámbitos que componen su conducta para consigo mismo y con la sociedad en la que se inserta. Paralelamente se trabajan casos prácticos de hipotéticos alumnos en los que podemos aplicar la teoría analizada previamente en clase junto con nuestro propio análisis respecto de la situación expuesta.

Por otro lado, la perspectiva social de la asignatura incide en factores en los que el grupo en el que se inscribe el alumno es el protagonista esencial. Uno de ellos es la propia percepción de la realidad, la cual tratamos como un constructo social. Así pues tratamos el tema de los prejuicios, los estereotipos y la discriminación y en cómo estos pueden incidir en el aula, así como la conformación de la estructura grupal y los tipos de liderazgo que un profesor puede ejercer en el aula, elemento directamente ligado al artículo previamente citado.

En definitiva, el fin de este módulo construye la competencia fundamental de 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. El objetivo de este módulo pretende reconocer las características propias que distinguen a todos el estudiantado, así como su desarrollo psicológico a través de la adolescencia.

Por otro lado, se enmarca dentro de este segundo módulo la asignatura optativa correspondiente al primer cuatrimestre del Máster: *Educación emocional*. El contenido de dicha asignatura pretende abordar unas competencias habitualmente poco trabajadas

por los docentes. Actualmente, tal y como se enuncia en las competencias generales del Máster, concretamente en la referida al *saber ser/ saber estar*, la educación emocional se torna esencial tanto en lo referente a la resolución de conflictos dentro de las aulas como en las relaciones que se establecen con el resto de integrantes del sistema educativo: otros docentes, familias, etc. El autocontrol emocional y el tratamiento de la gestión de las emociones constituyen una labor ineludible dentro del aula, así pues, resulta conveniente la aproximación al tratamiento de dicha materia, mediante la resolución de una serie de situaciones prácticas llevadas a cabo en el aula. Todo ello amparado bajo el manual: *Orientación, tutoría y educación emocional* de Rafael Bisquerra (2012).

Módulo 3: Procesos de enseñanza-aprendizaje

Durante la presente asignatura se han abordado los elementos básicos de la moderna pedagogía moderna. Para ello resulta ineludible repasar de manera crítica las principales teorías pedagógicas del siglo XX, conductismo, cognitivismo y constructivismo, así como a sus principales autores, entre los que se encontraban pedagogos tan ilustres y representativos como Skinner, Piaget, Vygotsky y Ausubel. De este modo pueden justificarse los criterios que componen las teorías docentes actuales.

Así pues, se han desarrollado elementos clave para el sistema educativo actual, entre los cuales destaca la motivación, el clima en el aula, la atención a la diversidad y la evaluación. Todos estos factores ocupan un lugar esencial para lograr un aprendizaje significativo, lo cual conforma la meta de cualquier actividad docente. Las formas de lograrlo deben tener en cuenta todos los elementos citados anteriormente, por lo que es preciso conocer los nuevos trabajos y tendencias con dicho efecto.

Si algo puede destacarse dentro de esta materia es la noción de que cualquier actividad realizada en el aula puede tener tanto repercusiones positivas (reforzando la motivación, la actitud positiva ante la diversidad, etc.) como negativas. Asimismo, un profesor debe ser consciente y capaz de transmitir al alumnado que todo aquello que se implementa en el aula es susceptible de ser evaluado, fomentándose así la evaluación formativa y continua, imprescindible en cualquier situación pedagógica.

Así pues, esta asignatura trabaja la tercera de las competencias fundamentales del Máster: 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.

1.1.2. Bloque de módulos específicos

Durante este bloque se tratarán las siguientes que abordan los procesos de enseñanza-aprendizaje correspondiente a nuestra materia, a saber: *Diseño curricular en Lengua castellana y Literatura*, donde se incluirán los contenidos más relevantes de la materia *Contenidos curriculares de Lengua castellana; Diseño, organización y desarrollo de actividades de aprendizaje en Lengua castellana y Literatura*, módulo que incluirá los contenidos más relevantes de la optativa *Tecnologías de la información*

y la comunicación para el aprendizaje; y Evaluación e innovación docente, e investigación educativa en Lengua castellana y Literatura.

Módulo 4: Diseño curricular en Lengua castellana y Literatura

Esta materia posee la finalidad de especificar los contenidos que se tratan en el primero de los módulos generales. Así pues, en él debemos familiarizarnos tanto con la Ley Orgánica de Educación como con el currículo aragonés, en vista de que ambos documentos ofrecen la información fundamental sobre el trabajo docente durante la etapa para la que nos estamos preparando.

Gracias a esta área hemos podido tomar contacto con la terminología y la metodología que deben aplicarse en los documentos que como docentes debemos conocer, manejar y elaborar. Además, hemos podido calibrar la naturaleza de las programaciones que corresponden a cada uno de los cursos de la etapa secundaria como de bachillerato, así como de la asignatura de Literatura Universal, optativa específica de bachiller. Debido al comentario realizado sobre una programación didáctica, hemos trabajado los procesos que regulan la obtención de los objetivos establecidos, incluyendo los diversos compartimentos que contribuyen a facilitar la consecución de dichos objetivos (contenidos, criterios de evaluación, metodología, etc.), pudiendo comparar la adecuación de la concreción de una programación didáctica respecto de lo establecido por la legislación vigente.

En ambas materias hemos trabajado diversos manuales de texto, lo que nos ha permitido establecer una relación entre los contenidos teóricos previos con las diferentes metodologías pedagógicas empleadas. De hecho, durante la asignatura de *Contenidos disciplinares de Lengua castellana* hemos profundizado especialmente en el tratamiento que los manuales dispensan a los temas más relevantes de la materia, tales como las variedades diatópicas, diafásicas, diastráticas y diacrónicas del castellano, la situación comunicativa y el análisis del discurso. Para ello hemos manejado obras de amplia y dilatada fama dentro del campo de la filología, tales como *Sociolingüística*, de Humberto López Morales (1989). o *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* de los autores Casamiglia y Tusón (2001).

Cabe destacar que los módulos que conforman esta área tienen como objetivo obtener la competencia de planificar y diseñar las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.

Módulo 5: Diseño, organización y desarrollo de actividades de aprendizaje en Lengua castellana y Literatura

Este quinto módulo comprende dos asignaturas, por un lado, *Diseño, organización y desarrollo de actividades de aprendizaje en Lengua castellana y Literatura*, por el otro, *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en Lengua castellana y literatura*.

Durante las sesiones correspondientes a esta última materia, nos aproximamos por primera vez a la metodología de confección de la unidad didáctica. Para ello empleamos una gran cantidad de material teórico, donde podemos encontrar autores tan importantes como, Uri Ruiz Bikandi (2011) y Binaburo Iturbide (2007) entre muchos otros. Todo ello constituía un sustento pedagógico básico sobre el cual debíamos apoyar los ejercicios prácticos e innovaciones que elaborásemos a lo largo del Máster. Gracias

a esta asignatura pudimos ser conscientes de la importancia que adquiere una buena anticipación de los posibles acontecimientos que pueden suceder en un aula. Así pues, comenzamos a planificar no solo las actividades, sino también las consecuencias que dichas actividades pueden desencadenar en un grupo determinado. Prueba de ello la secuencia didáctica que elaboramos como parte práctica de la materia.

Por otro lado, si la asignatura anterior se constituyó como el cimiento mediante el que asentar nuestra labor docente, es en *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura* donde debimos concretar y especificar nuestros conocimientos teóricos en función de un grupo de acción determinado. Cabe destacar que para lograr una mayor profesionalización sobre nuestra área, la asignatura se dividió en dos partes: la correspondiente a la lengua castellana, para la cual elaboramos una secuencia didáctica enfocada a un tema específico; y la correspondiente a literatura, para la cual desarrollamos una unidad didáctica.

En cuanto a la parte de la asignatura relacionado con la lengua castellana, cabe destacar que se realizó un trabajo sistemático de búsqueda en el BOA para cada uno de los temas que se llevaron a cabo. Posteriormente se procedía a efectuar una puesta en común del diseño de actividades variado y de interés para los alumnos en función de su edad y su curso.

Me gustaría destacar la importancia que el currículo aragonés adquiere también en este módulo, ya que es el documento que conforma el marco pedagógico y legislativo desde el que debemos partir. El conocimiento, interpretación y manejo de dicho marco se torna esencial a la hora de planificar actividades coherentes en función del curso en el que trabajamos. No obstante, como se ha indicado en numerosas ocasiones a lo largo del Máster, cada grupo posee sus propias particularidades, las cuales, como docentes, debemos saber interpretar, adaptando así nuestras actividades.

En este sentido discurre la mayor parte de los materiales trabajados en la parte correspondiente a la literatura, entre los cuales podemos encontrar autores como Daniel Pennac (2009) , Gianni Rodari (2007), Ana María Machado (2002), Aidan Chambers (2007), Luis García Montero (2000) y Rodríguez Almodóvar (2005). Sus obras enfatizan la importancia del disfrute que provoca la lectura y de la creatividad que el uso de la escritura puede desarrollar en nuestro alumnado.

Por otro lado, adquiere especial atención la aplicación de las TIC en las aulas. El profesorado debe conocer por qué, cómo y para qué puede utilizar estas herramientas, las cuales constituyen un instrumento valiosísimo dentro del mundo actual. Asimismo pudieron tratarse los múltiples proyectos educativos llevados a cabo por el gobierno de Aragón, así como muchas de las aplicaciones más en boga para fomentar la motivación y el aprendizaje de los alumnos, entre las que destacan los programas de presentación, (*Power Point*), aplicaciones para realizar mapas conceptuales (*C-map Tools*), aplicaciones para elaborar formularios, actividades propias (*Hot Potatoes* y *Webquest*), portales que permiten la realización de *blogs* (*Blogger* y *Wordpress*), *wikis* (*Wikispaces*) y páginas web (*sites.google*).

Módulo 6: Evaluación e innovación docente, e investigación educativa en Lengua castellana y literatura

Como trasluce el título del último de los módulos desarrollados en el presente Máster, estamos ante el culmen de la toda la programación teórica, ya que para llevar a cabo una innovación tanto en el ámbito pedagógico como en el cualquier otro, es necesario dominar previamente las distintas teorías que fundamentan dicho ámbito.

Al igual que sucede en otras áreas educativas, cualquier proyecto de innovación ha de sustentarse en un trabajo previo de observación del grupo. Primeramente debemos localizar las dificultades que manifiesta el grupo en el que estamos trabajando para poder paliarlas mediante una propuesta que resultará innovadora, puesto que de haberse practicado previamente habría surtido efecto, solucionando el problema que queremos tratar.

No obstante, debemos ser conscientes de que nuestra labor docente no finaliza con la ejecución del proyecto diseñado, sino que es nuestra obligación valorar y evaluar la resolución de las actividades, lo cual se constituye como un factor importantísimo tanto para el propio profesorado como para el alumnado. La evaluación nunca debe ser entendida como un instrumento mediante el que se premia o se castiga la labor del alumnado, sino que constituye una información única sobre el desarrollo de la actividad docente, por tanto, donde también se encuentra implícita la labor del profesorado. Así pues, debemos extremar las precauciones a la hora de elaborar nuestros instrumentos de evaluación, máxime cuando nos encontramos ante un proyecto innovador.

Esta materia persigue la competencia específica de evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro.

1.1.3. Practicum

Contextualización

El centro en el que he realizado las prácticas se denomina *La milagrosa*. Según puede observarse en el Reglamento de Régimen Interior, el centro se sitúa en la C/ Maestro Estremiana 3 y 5 en Zaragoza. Este centro alberga las enseñanzas correspondientes a la etapa de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, la cual cuenta con una sola vía. La titularidad del centro corresponde a la Compañía de las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl.

Cada una de las etapas educativas se encuentra en una planta diferente del edificio. Las aulas de educación infantil están en la planta baja, la primaria se sitúa en la primera planta y secundaria, en la segunda. A excepción de las especialidades de inglés, música y educación física, cuyos profesores pueden impartir clase tanto en primaria como en secundaria, el profesorado de secundaria se dedica *ex profeso* a dicha etapa, en función del área que atiende.

Las aulas de secundaria están compuestas por un número similar de alumnos, que oscila entre los veinte y los veinticinco estudiantes por aula. Debido al reducido número de profesores que compone la plantilla, cada uno de ellos imparte varias materias durante el curso. Dadas las dimensiones del centro, los departamentos de las asignaturas suelen ser unipersonales. No obstante, en aquellas materias en las que deben

coordinarse varios profesores, dicha coordinación se produce sin ningún inconveniente, dado el buen ambiente reinante entre el profesorado.

Prácticum I – Integración y participación en el centro y fundamentos del trabajo en el aula

Este periodo de prácticas pretende erigirse como primera toma de contacto con la realidad que acontece en las aulas. En él deben trabajarse aquellos contenidos correspondientes al primero, segundo y tercero de los módulos del Máster. Pese a que en la teoría se establece que los centros no se encuentran obligados a permitirnos la entrada en las aulas, lo cierto es que la mayoría de nosotros hemos tenido la oportunidad de comprobar con nuestros propios ojos el comportamiento de los distintos grupos, así como las metodologías empleadas por nuestros tutores en cada uno de ellos. Por otro lado, también hemos podido familiarizarnos con los documentos de nuestros centros (Reglamento de Régimen Interno, Programación General Anual, Proyecto Curricular de Centro, etc.), amén de la organización tanto a nivel departamental como general de los mismos, lo cual constituye una oportunidad única para adentrarnos en ambientes hasta ahora desconocidos para nosotros. Personalmente, este primer prácticum me concedió la oportunidad de conocer el funcionamiento de un centro concertado.

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

El presente prácticum posee como objetivo el ofrecer la posibilidad de ejercitarse las competencias adquiridas en el módulo 4. De este modo y gracias a la información obtenida en el prácticum anterior, nos fue posible elaborar una unidad didáctica acorde tanto con la programación del grupo en el que debíamos desarrollarla como con las características esenciales de dicho grupo. En mi caso particular hay que añadir la complejidad agregada que supone la coordinación con la asignatura *de Lengua castellana y Literatura*, teniendo en cuenta que, debido a las particularidades del horario de mi tutor, debí impartir mi unidad didáctica en un grupo de *Taller de Lengua*, correspondiente a 1º de la ESO.

Esta experiencia constituye el primer ejercicio real de nuestra profesión ante un grupo. Así pues, se nos otorga la oportunidad de impartir clases a una clase en un ambiente educativo concreto y con características muy particulares. Gracias a este segundo periodo, hemos podido aproximarnos a la experiencia docente, teniendo en cuenta que, pese a formar parte de este contexto desde hace muchos años, el formar parte del profesorado supone una perspectiva totalmente distinta a la del alumnado. De este modo hemos podido contrastar nuestros conocimientos previos y nuestras expectativas con situaciones y alumnos reales, lo cual, al menos en mi caso particular, ha supuesto una experiencia muy enriquecedora, ya que las ideas previas respecto del alumnado que albergaba en periodos anteriores a las prácticas distaban mucho de la realidad.

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

Esta tercera y última sesión de prácticas se encuentra yuxtapuesta a la sesión anterior, de forma que entrambas conforman un único periodo de prácticas, pese a su división en dos partes. El objetivo de este tercer prácticum pretende llevar a cabo el

proyecto de innovación derivado del módulo 6 del presente Máster. El hecho de ejecutar el proyecto en este tercer periodo se debe a que, como hemos indicado anteriormente, una correcta previsión y ejecución de un proyecto de innovación requiere un previo proceso de observación del grupo y de sus necesidades. Esta labor ha podido ser desempeñada en los períodos prácticos precedentes, por tanto, nos encontramos en el momento idóneo para el diseño y ejecución de nuestro proyecto. Gracias al conocimiento adquirido sobre nuestro alumnado, estamos en disposición de adaptar nuestro diseño a sus gustos y aficiones, y sobre todo, a aquellas áreas de nuestra asignatura cuyas dificultades se hacen patentes.

2. Justificación y explicación de la selección de proyectos

Todas las materias teóricas que forman parte del Máster aportan una serie de contenidos, bien correspondientes al marco teórico en el que se contextualiza el grupo con el que trabajamos, bien enfocados a la metodología que puede emplearse para el diseño y ejecución de determinadas actividades, tan esenciales para lograr la máxima eficacia de nuestra labor docente. Así pues, deberemos tener en cuenta todos estos factores a la hora de componer nuestros diseños.

Como estipula la guía docente de la asignatura referida al Trabajo de Fin de Máster, en dicho documento deben incluirse los dos trabajos más significativos de cuantos se han elaborado durante el presente curso, de forma que ilustren y plasmen tanto nuestros conocimientos adquiridos como nuestra pericia a la hora de llevarlos a cabo en un grupo concreto. Como la mayor parte de mis compañeros, considero que los trabajos más representativos deben ser aquellos con mayor envergadura dentro de la programación, a saber: la unidad didáctica, correspondiente a la materia de *Diseño, organización y desarrollo de Lengua castellana y Literatura*, y el proyecto de innovación, perteneciente a *Evaluación e innovación docente en Lengua castellana y Literatura*.

Para la confección de ambos programas ha sido necesario tener en cuenta la mayor parte de información tratada durante gran parte del curso. Los módulos relativos al primer cuatrimestre han contribuido a enfocar debidamente el contexto bio-psico-social en el que se han desarrollado ambos proyectos, así como las múltiples metodologías como instrumentos de evaluación que podían utilizarse. Asimismo, los módulos específicos han sido esenciales para adaptar los contenidos curriculares con las particularidades que el grupo receptor requería.

La unidad didáctica efectuada en *Taller de Lengua* posee la particularidad de que ha de complementar los contenidos de la materia de *Lengua castellana y Literatura*, por lo tanto, la coordinación entre ambas materias a de efectuarse de manera perfectamente compenetrada. Por otro lado, debido a la naturaleza transversal de nuestra asignatura, el proyecto de innovación se caracteriza por su multidisciplinariedad, ya que requiere la aplicación de conocimientos relativos a varias materias. Ello se debe a que forma parte de la semana cultural del centro de prácticas. Gracias a la contextualización en la que el proyecto se insertó, me fue posible una mayor libertad a la hora de realizar el proyecto de innovación, lo cual se vio reflejado en el desarrollo de dicho proyecto.

2.1. Justificación y explicación de la unidad didáctica “La poesía es un arma cargada de futuro

2.1.1. Justificación y breve descripción

Atendiendo al artículo 7.4 del currículo aragonés, referido al artículo 4 del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, se establece que: como alternativa a la segunda lengua extranjera, los alumnos con marcado desfase curricular o dificultades generales de aprendizaje y aquellos que no la hayan cursado anteriormente dentro de la etapa podrán cursar las materias de refuerzo *Taller de lengua castellana* y *Taller de matemáticas*.

La presente unidad didáctica ha sido diseñada para efectuarse en la asignatura de *Taller de Lengua*. Según el Reglamento de Régimen Interior del centro, esta asignatura corresponde a 1º de la ESO. Debido a las particularidades del colegio, el cual cuenta con tan solo una vía en la educación secundaria, el número de alumnos que van a cursar la asignatura será de cinco, de entre los cuales a uno de ellos se le aplica una adaptación curricular significativa y a otro, una adaptación curricular no significativa.

En consonancia con lo que realizamos durante las sesiones teóricas llevadas a cabo en la facultad, para la preparación de la unidad didáctica se realizó una búsqueda en el BOA y en el currículo aragonés para concretar los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y enseñanzas mínimas estipuladas para el curso en el que deberíamos desenvolvernos.

Debido a lo acordado por el claustro de profesores, la asignatura de *Taller de Lengua* debe abordar los contenidos mínimos exigidos por la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* del mismo curso.

Toda unidad didáctica debe encontrarse circunscrita a una programación didáctica anual. En el caso en el que nos encontramos, esta circunscripción debe ser doble, ya que debe responder tanto a la programación de la asignatura de *Taller de Lengua*, impartida en 1º de la ESO, como a la asignatura de *Lengua castellana y Literatura* del mismo curso, materia que marca el ritmo del Taller, exigiendo una máxima coordinación entre ambas. Debemos tener en cuenta que estas materias comparten objetivos, contenidos y criterios de evaluación, la finalidad de la asignatura se basa en la atención a la diversidad. Los alumnos no poseen la obligación de realizar más exámenes que los estipulados por la asignatura de *Lengua castellana y Literatura*, lo cual no significa que no deban trabajar adecuadamente en nuestra asignatura.

Asimismo, la unidad didáctica que vamos a desarrollar se corresponde con las unidades 5 y 6 del manual de texto de *Taller de Lengua* de la editorial SM. Debido a la inserción dentro de una programación más amplia, la unidad didáctica diseñada cuenta con una serie de conocimientos previos en función de los contenidos trabajados hasta el momento de puesta en práctica de la programación, lo cual no es óbice para realizar una sesión de evaluación en la que podamos comprobar si, efectivamente, los alumnos se encuentran en posesión de dichos contenidos.

Debemos tener en cuenta que la elección de cursar la presente asignatura se deriva de una recomendación realizada por el centro a los padres de los alumnos, debido a que consideran que puede resultar positivo que los jóvenes refuerzen los contenidos básicos en la asignatura de *Lengua castellana y Literatura*, ya que, en la mayoría de los

casos, existe un acusado desfase curricular. En el caso en el que nos encontramos, el alumnado está compuesto por cinco estudiantes, entre los cuales encontramos una adaptación curricular significativa y una adaptación curricular no significativa.

Considero que debido a lo expuesto hasta ahora, la unidad didáctica debe continuar con la labor de la asignatura, puesto que una alteración en los contenidos de la misma puede resultar perjudicial para el alumnado no solo en esta asignatura, sino también en *Lengua castellana* y *Literatura*, lo que no implica que no puedan desarrollarse metodologías originales, acordes con la situación en la que nos encontramos. De este modo, las sesiones elaboradas se encuentran debidamente cohesionadas, enlazándose unos temas con otros, realizándose actividades de motivación, desarrollo, evaluación y cierre, de forma que todas las sesiones puedan percibirse de forma coherente y unitaria por parte de los alumnos.

La unidad didáctica se encuentra dividida en varias secciones, al igual que aparece distribuida en el manual de referencia. Los contenidos que van a trabajarse abordan la descripción subjetiva, el adjetivo y sus grados, las normas básicas de acentuación, prestando especial atención a la tilde diacrítica, los diferentes tipos de estrofas que conforman un soneto, una introducción a la lírica y sus subgéneros. Pese a que el grueso del desarrollo de la programación se realizará siguiendo el manual de texto, tanto la aproximación a los contenidos como los ejercicios de afianzamiento perseguirán incidir en la motivación del alumnado, relacionando además los distintos temas entre sí, cohesionando todas las sesiones de la unidad didáctica.

Como material complementario utilizaremos algunos manuales tales como *Historia mínima de la literatura española* de José-Carlos Mainer (2014), *Análisis sintáctico. Teoría y práctica* de Leonardo Gómez Torrego (2011) y *El español correcto*, publicado por el Instituto Cervantes (2012), entre otros. Con estos manuales se pretende enriquecer la presentación de los contenidos y las actividades que ofrece el manual utilizado en el colegio.

Los ejercicios realizados en el aula inciden en el establecimiento de una mecánica y en la creación de un hábito de estudio en el que se prima la lectura comprensiva. Dado el curso en el que nos encontramos, consideramos fundamental que el alumnado adquiera una sistematicidad a la hora de realizar las actividades que se le encomiendan. No obstante, los cuatro bloques de contenidos establecidos en el currículo aragonés se encuentran contemplados y trabajados en la unidad didáctica. Cabe destacar una actividad de creación literaria para la cual deben aplicarse los conocimientos teóricos previos tratados en las sesiones anteriores. Dicha actividad está inspirada por algunos de los ejercicios propuestos por Gianni Rodari en su famosa obra *Gramática de la fantasía*, trabajada por extenso durante las sesiones teóricas de la facultad. La culminación de la actividad se publicará en un *blog* habilitado para dichos efectos, el cual no se hará público por el momento.

Probablemente pudiera aducirse que los textos tratados en la sesión de evaluación poseen un nivel demasiado elevado teniendo en cuenta el curso en el que nos encontramos. No obstante, debido a la naturaleza de las actividades que se proponen, las cuales no requieren analizar el contenido de los textos, sino atender a sus aspectos formales de forma mecánica y sistemática (cuantificación de versos, establecimiento de la rima, clasificación en arte mayor y menor, etc.), considero positivo que los alumnos aprendan a desenvolverse convenientemente frente a textos complicados, pudiendo así marcar la diferencia entre la *res* y la *verba* del mismo.

2.1.2. Objetivos

En este apartado se incluirán los objetivos específicos que pretenden lograrse mediante la ejecución de la presente unidad didáctica. Dichos objetivos se constituyen como la concreción en esta unidad didáctica de objetivos generales explicitados por el currículo aragonés.

2.1.2.1. Objetivos curriculares generales

1. Comprender discursos orales y escritos en las diversas situaciones de la actividad personal, social, cultural y académica
2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en las diversas situaciones comunicativas que plantea la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.
10. Aproximarse al conocimiento del patrimonio literario, valorarlo como modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos históricos y culturales y como objeto artístico.
12. Producir textos de intención o de observación literaria y valorar la creatividad y la innovación.

2.1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar e interpretar descripciones orales y escritas en las diversas situaciones de la actividad personal, social, cultural y académica; y desarrollar de forma oral y escrita descripciones subjetivas. [A]
- Reconocer y analizar las nociones gramaticales básicas referidas al adjetivo y su gradación, aplicándose en un texto oral y escrito respetando la adecuación, coherencia, cohesión y corrección. [B]
- Comprender y analizar textos literarios utilizando los conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos. [C]
- Analizar y comprender las nociones básicas que fundamentan la lírica española, incidiendo en los subgéneros que la forman. [D]
- Producir textos de intención o de observación literaria y valorar la creatividad y la innovación. [E]

2.1.3. Competencias básicas

Durante la presente unidad didáctica se trabajaron seis competencias básicas de las ocho que incluye el currículo aragonés. Obviamente, la competencia lingüística se yergue como la más representativa de la unidad, no obstante, se han abordado otras cinco competencias en aras de lograr comunicar al alumnado que la lengua se constituye como una herramienta transversal a lo largo de su vida tanto dentro como fuera del sistema académico. Así las cosas, las competencias trabajadas durante la unidad didáctica son las siguientes:

1. *Competencia en comunicación lingüística*: sin duda la más relevante dentro de la unidad didáctica. Se trabaja tanto la lengua oral como la lengua escrita, cuidando aspectos como la corrección, la adecuación, la coherencia y la cohesión. Es fundamental tanto a la hora de tratar y analizar información como a la hora de componer y exponer sus propias opiniones. Además, se promueve la reflexión sobre la estructura y mecanismo de la propia lengua, así como se fomenta el placer por la lectura y por la protección del patrimonio literario en lengua castellana.
2. *Tratamiento de la información y competencia digital*: se conforma como una competencia fundamental en cuanto a las posibilidades que ofrece para acceder y obtener información. Además se constituye como un recurso muy útil en el que pueden apoyarse a la hora de realizar presentaciones orales.
3. *Competencia cultural y artística*: se produce mediante la composición de textos propios durante la sesión de lirica creativa. Por otro parte, la creación ayuda a valorar obras precedentes.
4. *Competencia social y ciudadana*: se establece mediante la colaboración y cooperación derivada de los trabajos en grupo. La lengua se confirma como medio de comunicación, por tanto, debe ser utilizada de forma respetuosa con el resto de miembros integrantes.
5. *Autonomía e iniciativa personal*: se lleva a cabo tareas de manera individual poniendo a prueba sus conocimientos previos.
6. *Competencia de aprender a aprender*: se aplican las técnicas de estudio que posibilitan el aprendizaje para reforzar sus conocimientos.

2.1.4. Contenidos

Este apartado adapta y concreta los contenidos que aparecen en el currículo aragonés. En la elección de dichos contenidos se ha tenido en cuenta todo el material analizado hasta el momento presente de la programación didáctica anual, de modo que estos se inserten conveniente y coherentemente. La exposición ofrecida se corresponde con la división que establece el currículo aragonés, obra siempre tomada como referencia. Para asegurar el aprendizaje significativo, en determinadas circunstancias se retomarían determinados contenidos trabajados en unidades didácticas anteriores.

BLOQUE 1. ESCUCHAR, HABLAR Y CONVERSAR

- Participación activa en situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en la descripción de secuencias sencillas de actividades realizadas, en el intercambio de opiniones y en la exposición de conclusiones. (a)
- Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido: participación activa y desarrollo de habilidades sociales. (b)

BLOQUE 2. LEER Y ESCRIBIR

- Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a los de carácter expositivo, a las instrucciones para realizar tareas, tanto

individuales como colectivas, y a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios y otras fuentes de información, como enciclopedias y webs educativas. (c)

- Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar experiencias, ideas, opiniones y conocimientos propios, como forma de regular la conducta y como medio para comunicar los conocimientos compartidos y los acuerdos adoptados. (d)

BLOQUE 3. EDUCACIÓN LITERARIA

- Lectura comentada y recitado de poemas, reconociendo los elementos básicos del ritmo, la versificación y las figuras semánticas más relevantes. (e)
- Diferenciación de los grandes géneros literarios a través de las lecturas comentadas.
- Análisis y reconocimiento de las principales características del género lírico, distinguiendo los subgéneros que lo conforman. (f)

BLOQUE 4. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA

- Distinción y reconocimiento de las diferentes categorías gramaticales y de los mecanismos de formación de palabras (composición y derivación), incidiendo en el adjetivo; y de familias léxicas como formas de enriquecimiento y ampliación del léxico. (g)
- Iniciación al uso de diccionarios y correctores ortográficos de los procesadores de textos. (h)
- Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, con especial atención a las reglas generales de acentuación, especialmente a la tilde diacrítica. (i)

2.1.5. Recursos

Personales: para la presente unidad, los recursos personales tan solo requieren la presencia del profesor y del alumnado.

Materiales: para la correcta realización de la unidad didáctica es preciso contar con una pizarra, un proyector, al menos un ordenador con conexión a internet, el libro de texto utilizado en la asignatura y materiales adicionales que el profesor distribuirá entre alumnos (fotocopias con los textos a trabajar, cartulinas, etc.).

2.1.6. Metodología y temporalización

Mediante la presente unidad didáctica se pretende que los alumnos incorporen la información nueva a partir de la información ya conocida y de las deducciones que pueda extraer de las actividades a realizar. Así pues, en la medida de lo posible intentará trabajarse el método inductivo, utilizando la técnica de aprendizaje en espiral.

Por otro lado, en aras de fomentar y desarrollar valores personales y sociales, las actividades han sido diseñadas para ser resueltas de forma individual, por parejas y por el grupo completo. Además, se fomenta la utilización de las TIC, tanto para mejorar el acceso a la información, siempre de manera crítica, como para la actualización de un blog en el que se plasma la tarea literaria de carácter creativo.

Algunas de las actividades, especialmente las que forman parte de los primeros bloques de la unidad, utilizarán motivación externa para involucrar al alumnado durante las sesiones. Durante las últimas sesiones de la unidad, se eliminará este tipo de actuaciones.

La unidad didáctica se encuentra diseñada para completarse en siete sesiones, las cuales se dividirán en tres secciones diferenciadas. Durante la primera sesión de llevará a cabo una evaluación inicial, fundamental para recoger información del nivel del alumnado y para prever y anticiparse a los posibles problemas que pueden surgir durante el desarrollo de la unidad. La segunda sección compone la fase de desarrollo de la unidad didáctica. Durante dicha fase de trabajarán los nuevos contenidos, relacionándolos con la información que ya poseían. Por último, la séptima sesión se dedicará a la realización de la prueba final.

2.1.7. Justificación curricular de las actividades

	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
SESIÓN 1	A, C, E	a, b, c, d, e	1, 2
SESIÓN 2	B	a, b, c, h	3
SESIÓN 3	B	a, b, c, i	3
SESIÓN 4	A, C	a, b, c, e	1
SESIÓN 5	A, C, D	a, b, c, e, f	1
SESIÓN 6	A, E	a, b, c, d	2

2.1.8. Actividades

SESIÓN 1. EVALUACIÓN INICIAL

1. Actividad de iniciación: Lectura en voz alta del siguiente fragmento y señalamiento de las palabras que no se conocen. Búsqueda de dichas palabras en el diccionario o en soporte virtual. Señala su género literario, la cantidad y arte de los versos y la rima. Anota en tu cuaderno además el tema de dicho fragmento. (15 minutos)
2. Anota en tu cuaderno el tema del que trata el fragmento e indica su género literario, la cantidad de sílabas, el arte y la rima de los versos que lo componen. (10 minutos)

3. Describid describir, individualmente y por escrito, la primera de las imágenes que aparecen en el texto El principito de Saint-Exupéry. (15 minutos)

4. Actividad de finalización. Lee en voz alta la descripción realizada por su compañero de la izquierda y corrige los errores de tipo ortográfico o gramatical que reconozcas. (15 minutos)

SESIÓN 2. SESIÓN DE DESARROLLO

1. Actividad de iniciación. Realizad una tormenta de ideas que respondan a la frase: El/ella es muy... y apuntadla en vuestro cuaderno según su valor positivo o negativo. (10 minutos)

2. Actividad de transición: Realización de cinco rondas del juego la palabra encadenada en la que se utilicen nuevos calificativos. Ayuda al compañero si crees que lo necesita. Anotad en el cuaderno aquellas que desconozcáis para luego buscar su significado en un diccionario. (10 minutos)

3. ¿Qué tienen en común las palabras que habéis anotado hasta ahora? Lectura de la página 55 del manual de clase. (10 minutos)

4. Escuchad el fragmento literario que voy a leeros. Realizad una señal acústica por cada adjetivo que escuchéis. (10 minutos)

5. Actividad de cierre: Realización de los ejercicios 22 y 23 del manual. Por cada acierto, se os permitirá situar una ficha en el tablero de tres en raya dibujado en la pizarra. (15 minutos)

22. Sustituye las siguientes expresiones por adjetivos que expresen esa cualidad.

23. Rodea los adjetivos de estas oraciones e indica en qué grado están.

SESIÓN 3

1. Actividad de iniciación: Dibujad la tabla en vuestro cuaderno y rellenadla por parejas o tríos. (10 minutos)

2. Lee atentamente las normas generales de acentuación. Corregid las palabras escritas en la tabla anterior cuando sea necesario. Observad la importancia de la crítica para resolver ambigüedades. (10 minutos)

3. Lectura de la página 54 del manual de texto y realización de los ejercicios 17, 18, 19 y 20. (20 minutos)

17. Rodea la opción correcta.

18. Pon tilde en los monosílabos destacados de las siguientes oraciones que la necesiten.

19. Completa estas oraciones con las palabras del recuadro.

20. Escribe una oración para cada una de las siguientes palabras.

4. Pon la tilde donde corresponda. (10 minutos)

5. Actividad de cierre: Realización del dictado que aparece en www.librosvivos.net (5 minutos)

SESIÓN 4

1. Actividad de iniciación: ¿Qué ocurre cuando la última palabra de un verso es aguda? ¿Y cuándo es esdrújula? Leed el siguiente texto en voz alta y copiadlo en vuestro cuaderno. Anotad junto a cada verso cuántas sílabas forman cada verso, su rima, y su arte. Por cada acierto, podréis colocar una ficha en el tablero de conecta cuatro situado en la pizarra.(15 minutos)

2. Lectura en voz alta de la teoría de las páginas 56 y 57 del manual. Resolución de los ejercicios 25-28 del libro. (25 minutos)

25- Lee de nuevo los ejemplos de la teoría y determina si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

26- Completa la ficha que acompaña a cada texto.

27- Indica qué tipo de estrofa se emplea en cada uno de los textos anteriores.

28- Lee el siguiente poema y responde a las preguntas.

3. Actividad de cierre: resolved por parejas o tríos los siguientes paneles de descubre la pareja. Cada ficha representa un verso de un pareado. Utiliza tus conocimientos de rima y métrica. Para finalizar, ordenad las siguientes estrofas del soneto que encontraréis desordenado a continuación. (15 minutos)

SESIÓN 5

1. Actividad de Iniciación: Breve introducción magistral a los géneros literarios (en la que se recopilan los contenidos de actividades anteriores) con especial atención al género lírico. Responded oralmente: ¿cuántas sílabas componen cada verso? ¿Cómo se establece la rima? Si estos versos son de arte menor, ¿conocéis su nombre? Debatid conjuntamente a qué se debe que unos versos estén coloreados. (25 min)

2. Salid por turnos a la pizarra para anotar el nombre de un sentimiento. (5 minutos)

3. Lectura en voz alta de la teoría de la página 68 del manual. Resolución de los ejercicios 29, 30, 32, 33. (25 min)

29- Relaciona los subgéneros líricos con el sentimiento que transmiten al lector.

30- Rellena las siguientes oraciones con la información sobre los subgéneros literarios.

32- Lee los siguientes textos y escribe a qué subgénero lírico pertenecen.

33- Elige del recuadro a qué rinde homenaje Pablo Neruda en estas odas.

SESIÓN 6

1. Actividad de iniciación: Breve recordatorio de los contenidos de la última sesión. Responded a las preguntas: ¿Cuántos subgéneros líricos conocéis? ¿Cuáles son los sentimientos expresados a los que hacen referencia? (10 minutos)

2. Actividad de creación: por parejas o tríos, cread una adivinanza sobre una imagen dada. Esta adivinanza debe cumplir dos requisitos. Por un lado, debe ser una oda. Por otro lado, debe ser un acróstico, el cual tenga como mensaje los nombres que configuran las parejas participantes. (35 minutos)

3. Actividad de finalización: los alumnos deben realizar una valoración de la unidad didáctica, la cual debe incluir la puntuación que le otorgan al profesor, la adecuación de los contenidos, la autoevaluación de su comportamiento y los aspectos de mejora. (10 minutos)

SESIÓN 7: PRUEBA FINAL

Los alumnos dedicarán la sesión íntegramente a la realización de la prueba, la cual se encuentra adjuntada a continuación.

1. **Define** los cuatro subgéneros líricos analizados en clase. (2 puntos)
2. Lee el siguiente fragmento y responde:

El pobre chico de este modo burlado se llamaba Luisito Cadalso, y era bastante mezquino de talla, corto de aientos, descolorido, como de ocho años, quizá de diez, tan tímido que esquivaba la amistad de sus compañeros, temeroso de las bromas de algunos, y sintiéndose sin bríos para devolverlas. Siempre fue el menos arrojado en las travesuras, el más soso y torpe en los juegos, y el más formalito en clase, aunque uno de los menos aventajados, quizás porque su propio encogimiento le impidiera decir bien lo que sabía o disimular lo que ignoraba.

Benito Pérez Galdós, *Miau*

- **Señala los diez primeros** adjetivos que encuentres en el texto e indica el grado en que aparecen. Especifica la tipología del adjetivo cuando sea necesario. (1 punto)
- **Escribe** una oración en la que incluyas convenientemente los adjetivos que se deriven de: (0,5 puntos)

Aquello que no cuesta mucho dinero
Aquello que produce amargura
Aquello cuya estatura es superior a la media
Aquello que es contrario a duro

- **Anota** el adjetivo superlativo absoluto de la siguientes palabras: (0,5 puntos)

Bueno	Grande	Alto	Pequeño	Libre
-------	--------	------	---------	-------

3. **Completa** las oraciones con el pronombre interrogativo correspondiente: (0,5 punto)

- ¿A le apetece ir a dar una vuelta?
- No sé se las apañó para llegar a tiempo a clase.
- es lo que me estás queriendo decir?
- No recuerdo aparcó mi madre el coche el jueves pasado.

4. **Rodea** la opción correcta: (1 punto)

- **El/él** decidirá qué día le parece **él/el** más oportuno.
- **Mí/mi** vaso de Justin Bieber es lo más importante para **mí/mi** desayuno, al menos para **mí/mi**.
- ¡**Sé/se** lo que digo! ¡**Sé/se** lo propuse!
- ¿**Té/te** gusta el **té/te**?

4. Lee el siguiente poema y responde:

Las tres hijas del capitán

Era muy viejo el capitán y viudo

Y tres hijas guapísimas tenía;

Tres silbatos, a modo de saludo,

Les mandaba el vapor cuando salía.

Desde el balcón que sobre el muelle daba

Trazaban sus pañuelos mil adioses,

Y el viejo capitán disimulaba

Su emoción entre gritos y entre toses.

El capitán murió.... Tierra extranjera

Cayó sobre su carne aventurera,

Festín de las voraces sabandijas...

Y yo sentí un amargo desconsuelo

Al pensar que ya nunca las tres hijas

Nos dirían adiós con el pañuelo.

José del Río Sainz

- **Indica** a la derecha de cada verso su número de sílabas, **establece la rima** del poema y **señala** si los versos son de arte mayor o menor. (1 punto)
- ¿Qué nombre reciben las estrofas del poema? **Indica** cómo se denomina al conjunto de estrofas que conforman el texto. (1 punto)
- **Subraya** dos personificaciones y **explica** brevemente en qué consisten. (1 punto)

¿Estamos ante una narración objetiva o subjetiva? **Justifica** tu respuesta incluyendo elementos extraídos del texto. (1 punto)

2.1.9. Atención a la diversidad

Pese a encontrarnos en una asignatura cuya impartición pretende mejorar los desfases curriculares de quienes la cursan, no debemos olvidar que la esencia de este apartado no atiende exclusivamente a aquel alumnado problemático, con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, etc., sino a todos los escolarizados en cada clase del centro educativo.

La naturaleza de las actividades de refuerzo pretende trabajar usando las mismas metodologías empleadas en el aula, es decir, incidiendo en ejercicios muy sistemáticos que abordan las enseñanzas mínimas de la asignatura.

Por otro lado, las actividades de ampliación tratan aquellos contenidos no considerados mínimos, tales como los subgéneros líricos. Así pues, se plantean una serie de textos para que el alumnado señale tanto su tema como su subgénero. La complejidad de estos ejercicios supera notablemente la dificultad que entrañan las actividades más puramente mecánicas, no obstante, por ello no son entregados a los alumnos con adaptaciones curriculares ni significativas ni no significativas.

2.1.10. Evaluación

CRITERIOS DE EVALUACIÓN CURRICULARES

- Reconocer el propósito y la idea general en textos orales de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado y del ámbito académico.
- Componer textos, en soporte papel o digital, tomando como modelo un texto literario de los leídos y comentados en el aula, o realizar alguna transformación sencilla en esos textos.
- Iniciar el conocimiento de una terminología lingüística básica en las actividades de reflexión sobre el uso.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Prueba final	Comportamiento	Actividad creativa
30%	➤ Cuaderno 45% ➤ Entrega rúbrica 10%	15%

Las rúbricas, que los alumnos deben completar y entregar puntualmente, actuarán como medidor del comportamiento de los integrantes del grupo. Cabe destacar que en el proceso de evaluación no se tendrán en cuenta los resultados del comportamiento, sino la propia entrega de la rúbrica, ya que se considera que tanto el comportamiento como el trabajo en el aula repercuten, asimismo, en la elaboración del cuaderno.

2.2 Justificación y explicación del Proyecto de Investigación e innovación “La literatura enigmática”

2.2.1. Justificación de la propuesta

Es sabido que un proyecto de innovación persigue como objetivo fundamental mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Como hemos ido analizando a lo largo del Máster de Formación del Profesorado, los factores interviniéntes en dichos procesos plantean alternativas muy variadas. Por lo tanto, en este proyecto debemos atender no solo a los factores correspondientes a nuestra materia, sino también a los referidos a la creación de un buen ambiente pedagógico. Durante el documento analizaremos cómo hemos trabajado y evaluado estos factores.

Anticipo a continuación la actividad que el alumnado debe llevar a cabo. Esta consiste en la continuación de una historia comenzada por mí y difundida gracias a una plataforma de internet. Dicha historia contiene un enigma que los alumnos, dispuestos por grupos, deben resolver, incluyendo dicha resolución dentro de la historia. Para ello deben desarrollar un libro-álbum, concepto al cual dedicaremos más adelante un apartado específico, debido fundamentalmente a la novedad e importancia que este nuevo género híbrido está adquiriendo a lo largo del siglo XXI.

La mezcolanza de códigos, no carente de polémica, unida a la importancia atribuida a la imagen por las nuevas tecnologías, me llevó a planificar una actividad en la que se trabajasen todos estos conceptos. La incrustación de dicha actividad en una sesión de *Lengua Castellana y Literatura* no está exenta de detractores. Como señala Umberto Eco:

La peligrosa tendencia a considerar “inexplicable” lo que no puede ser explicado de un modo inmediato con los instrumentos que se tienen a mano, ha conducido a posiciones muy curiosas, y entre ellas a la de no reconocer la dignidad de lengua a los sistemas de comunicación que no poseen la doble articulación reconocida como constitutiva de la lengua verbal. Ante la presencia de códigos más débiles que los de la lengua, se decide que no son códigos; y ante la existencia de bloques de significados –como los que constituyen las imágenes icónicas- se han adoptado dos soluciones opuestas: o bien la de negar la naturaleza del signo porque parecía inanalizable, o bien buscar a toda costa un tipo cualquiera de articulación que corresponda al de la lengua.

(ECO 1978: 15)

No obstante, considero que este ejercicio puedo contribuir a la formación de los jóvenes, tanto en la interpretación como en la generación de textos dispuestos mediante códigos comunicativos distintos.

2.2.2. Programación del proceso didáctico

El aula escogida para evaluar el proyecto cursa 3º de la ESO. Esto se debe a que el alumnado debe elegir para el próximo curso entre la opción entre *Matemáticas A y B*. Muchos de ellos eligen entre una u otra materia en función de la supuesta dificultad de las mismas. No obstante, de este modo pueden darse cuenta de que la relación entre la competencia lingüística y la matemática posee un vínculo muy estrecho, pongamos por ejemplo la descodificación de un problema algebraico. Esencialmente nos enfrentamos a una interpretación lingüística del enunciado. Así pues, considero que esta vinculación que propongo en mi actividad puede resultar beneficiosa para ellos, en tanto que les

puede aportar una perspectiva diferente a la que poseen, ampliando el abanico de posibilidades de elección para los cursos posteriores.

2.2.3. Estado de la cuestión respecto del libro-álbum

El libro-álbum es, sin duda alguna, uno de los formatos más significativos en el ámbito pedagógico infantil y juvenil en el siglo XXI. A continuación analizaremos algunas opiniones de autores relevantes que pueden arrojar luz sobre esta cuestión, argumentando sobre las bondades y las vicisitudes inherentes al tipo textual que nuestros alumnos deben realizar.

Como indica Tabernero (2003), según la psicología de la Gestalt, un hecho psíquico (como puede ser un mensaje visual) se constituye como una forma, y como tal tiene sus características propias y un significado concreto. Pero la percepción del receptor no lo capta aislado, sino inmerso en las circunstancias que lo envuelven. Cuando un lector está mirando una imagen, el mensaje que este extraiga tendrá que ver con multitud de factores diversos externos al dibujo porque el fenómeno de la percepción es complejo.

Lo que caracteriza a los álbumes es que utilizan dos códigos –la imagen y el texto– para contar su historia. Este recurso puede utilizarse con propósitos distintos y la obra resultante puede dirigirse a lectores de distintas edades. Sin duda, uno de los grandes campos de aplicación de los álbumes ha sido la creación de libros para primeros lectores.

Sin embargo, los álbumes han ido mucho más allá de su utilización como lectura adecuada a las primeras edades. Han abordado temas que suponen un desafío a las convenciones sobre lo que los niños y niñas son capaces de interpretar a causa de la riqueza de mensajes implícitos que han incorporado e, incluso, de su apelación a una experiencia adulta. De este modo, el género que parecía destinado a ser el más sencillo y amable de la literatura infantil ha producido las mayores tensiones sociales y estéticas, porque ha aprovechado los recursos de dos códigos simultáneos y porque ha implicado a dos audiencias distintas.

El libro ilustrado aparece como un elemento comunicativo en el que texto, tipografía, diseño e imagen se convierten en elementos significativos. A través de él, el niño interpreta y valora; aprende a captar el tono de una historia y se aproxima a diversos lenguajes icónicos y artísticos.

Los libros para niño y adolescentes se suelen dividir en dos grandes grupos: libros de imaginación y Libros de conocimiento o documentales. En el primer grupo situaríamos los tres grandes géneros: poesía, narrativa y teatro. Constituyen el corpus fundamental de la lectura en primaria y secundaria. El libro ilustrado puede atravesar estos tres géneros. (DÍAZ PLAJA, ANA 2002: 219).

Entendemos por ilustración un conjunto de imágenes (dibujos, óleo, acuarelas, lápiz, etc.), secuenciadas para formar, para acompañar o para ser el contrapunto de un texto dado. Hay, pues, una cierta idea de subordinación en la ilustración, que no se considera a la altura del arte, sino, a lo sumo, un “arte aplicado”.

Se identifica por los elementos gráficos que juegan un papel fundamental, por el formato del libro, por las características del material en el que está impreso, por la

tipografía que se utilice para los textos con una jerarquización que determine los tonos o que diferencie los títulos y por todos aquellos elementos que permitan complementar y enriquecer la doble dimensión del plano (*ibid*: 252).

En este tipo obra destaca la función estética, la interrelación de la imagen con la grafía y la rica posibilidad del libro objeto, lo que le exige al lector vincular todo a través de la imaginación y de la interpretación de los elementos que lo conforman. Esto solicita una lectura compleja, los dos códigos utilizados suponen múltiples formas de lectura, interpretación y relación, en otras palabras, se trata de una polifonía de significados.

Suelen confundirse los libros-álbum con los libros ilustrados debido al formato que manejan. No es el formato el que determina la obra, sino la relación dependiente de los dos códigos presentes. En el Libro-álbum se construye un código que al lector se le propone recodificar. Este código nace de la unión del código lingüístico y el código icónico (género híbrido) en una relación de complementariedad. Al leer libros-álbum el lector integra dos códigos distintos, en donde todos los elementos que lo integran están al servicio de la historia, tanto las palabras como las imágenes funcionan para crear atmósferas, representar situaciones o personajes, enfatizar, determinar tonos o insertar puntos de vista en una narración.

Según Mendoza y Cerillo (2003), podemos identificar tres tipos de libro-álbum:

- En el primero, el texto es comprensible por sí mismo y las imágenes solo lo ilustran.
- En el segundo, una parte de la historia se encuentra en el texto y otra en las imágenes. Los dos códigos se complementan para construir una historia.
- En el tercero, las imágenes ofrecen información extra al texto. No son estrictamente necesarias para comprender la historia, aunque aportan otras significados (descripciones de objetos y personajes, aspectos de la historia que no se abordan en el texto, etc.)

Al hojear estos relatos, los lectores pueden encontrar que las proporciones destinadas a las imágenes y al texto difieren en muchas ocasiones.

Primeramente, los temas abordados en estas obras para niños tuvieron una clara intención didáctica: enseñar, dar ejemplo y determinar patrones de conducta. Aún hoy son parámetros que determinan la publicación de los libros dirigidos a este público, pero el Libro-álbum logró romper con estas directrices tendenciosas y propuso temas nuevos y hasta polémicos, como el caso de *Donde viven los monstruos* (1963) de Maurice Sendak, criticado por el trato que se representa entre madre e hijo.

Si bien estos libros están pensados para los más pequeños, los adultos son quienes los crean y los prueban; los libros-álbum introdujeron “guiños” que atraen al público adulto, constituyéndose como textos con un doble destinatario. Lo que hace que estas obras tengan el éxito asegurado en bibliotecas, salas de lectura con adultos y jóvenes es su capacidad de sintetizar temas trascendentales y universales, atrayentes para los dos públicos, introduciendo intertextualidad sutiles y evidentes, tanto en las ilustraciones como en los textos. Por tanto en los libros-álbum encontramos una gama muy amplia y variada de temas: problemas y temas sociales (ecología, racismo,

multiculturalidad, etc.), sentimientos personales (amor, dolor, frustración, alegría, ternura, entre otros) aventuras cotidianas o más o menos exóticas, etc.

2.2.4. Competencias básicas trabajadas

Para dotar al proyecto de rigor pedagógico, insertando su diseño dentro de un enfoque competencial, me gustaría indicar a continuación las competencias básicas que se trabajan a lo largo de su desarrollo.

Competencia en comunicación lingüística: la competencia lingüística se trabaja durante toda la sesión. Es sin duda la protagonista, ya que los alumnos deben utilizar sus conocimientos lingüísticos tanto para entender las instrucciones como para elaborar su historia. Principalmente se potencian los contenidos relativos a la coherencia, cohesión, adecuación y ortografía textual. Además, las instrucciones de la plataforma informática mediante la cual llevan a cabo su proyecto se encuentra en inglés, por tanto, deben trabajar determinados aspectos de esa lengua.

Competencia matemática: está presente debido a que los alumnos intentar resolver un enigma plateado en las instrucciones que han recibido para elaborar su relato. La dificultad del enigma tiene en cuenta el curso en el que se encuentran los alumnos.

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: los alumnos deben poner en práctica su conocimiento enciclopédico del mundo para poder realizar su relato de forma coherente.

Tratamiento de la información y competencia digital: la plataforma informática en la cual deben desarrollar su historia es tan solo accesible a través de internet. Mediante el manejo de dicha plataforma, el alumnado practica esta competencia.

Competencia social y ciudadana: puesto a que la sesión se realiza de forma grupal, se deben poner en práctica comportamientos que permitan el óptimo desarrollo del ejercicio. Para ello deben poner en práctica sus habilidades sociales.

Competencia cultural y artística: estamos ante un proceso de creación, así pues el estudiantado conecta constantemente con esta competencia. Por otro lado la constante vinculación entre imágenes y texto hace que deban expresar sus habilidades artísticas y lingüísticas.

Competencia para aprender a aprender: el uso de las TIC, la creación de una historia y la puesta en relación de imágenes y texto son lo suficientemente novedosos para el alumnado que puede provocar en este la propia investigación sobre los temas tratados, ya que, afortunadamente, en ninguno de los tres ámbitos existen límites para el aprendizaje.

Autonomía e iniciativa personal: son los propios grupos, con la ayuda de los profesores cuando esta es requerida, quienes deben desarrollar la actividad. Por lo tanto, el profesor se limite a establecer unas pautas mínimas, para que los jóvenes puedan fomentar y desarrollar tanto sus conocimientos sobre los temas propuestas como su creatividad.

2.2.5. Desarrollo y seguimiento de la actividad

2.2.5.1. Preparación

La plataforma que vamos a trabajar con los estudiantes se denomina *Storybird*. Esta plataforma permite la creación y difusión de historias creadas por usuarios registrados. Para ahorrar un tiempo que puede resultar indispensable dentro de nuestra sesión, me registré previamente en dicha plataforma. Existe una opción especial para profesores, la cual permite inscribir a sus alumnos, distribuyéndolos por clases. Como la actividad estaba diseñada para ser elaborada mediante grupos, inscribí cinco grupos para los cursos de 1º, 2º y 3º de la ESO, los cuales estarían conformados por cuatro o cinco alumnos; y siete grupos para el aula de 4º de la ESO. Esta variación se debe fundamentalmente a que los estudiantes de 4º de la ESO no dispone de Tablet PC personal en el centro, por lo tanto, si quieren realizar una actividad a través de internet, deben trasladarse al aula de informática. Una vez allí, si los grupos que deben trabajar con los ordenadores son muy numerosos, es relativamente sencillo que aquellas personas con más dificultades, o que simplemente no quieran trabajar en nuestra sesión, se coloquen en las partes exteriores del grupo, excusándose así para no realizar ningún esfuerzo. Por tanto, para evitar esta situación dividí a este curso en grupos más pequeños (parejas y tríos).

Una vez nos situamos en el aula escogida para evaluar el proyecto, 3º de la ESO, recordamos que la actividad que deben desarrollar es, fundamentalmente, la continuación de una historia propuesta. Para evitar las dificultades que provoca el enfrentarse a una página en blanco, comenzaría una historia para que los diferentes grupos la continuasen según sus criterios. Para ello, debí crear y copiar las historias tantas veces como grupos había. De este modo, cada grupo podía intervenir solamente en su historia y no en la de los demás grupos. Así se evitarían posibles interferencias y discusiones entre los diferentes grupos.

Para que la actividad fuese acorde con el programa de *Conexión Matemática*, creí que lo más conveniente era proponer un enigma insertado en la historia. Por tanto, los alumnos debían terminar dichas historias mientras intentaban resolver y plasmar dicha resolución dentro del texto diseñado. Para ello, empleé el libro de Tim Dedopulos: *Enigmas y juegos de ingenio. Retos medievales para mentes brillantes* (2010).

Debido a que este grupo, por lo general y dentro de lo que cabe esperar, se encuentra conformado por gente apacible y madura, la historia elegida está protagonizada por animales. Tal vez para otros cursos, esto podría arrastrar a los alumnos tanto a trivializar la actividad como a comportarse de forma infantil, no obstante, considero que este grupo en concreto puede comprender la actividad y actuar en consecuente y coherentemente con lo que se le pide.

2.2.5.2 Inicio de la actividad

Una vez nos hemos adentrado en el aula, debemos comunicar a nuestros estudiantes las instrucciones que deben seguir para conseguir realizar el ejercicio de manera satisfactoria. Mediante la proyección de la pantalla de portátil del aula, podrán seguir sin problemas los pasos necesarios para lograrlo. Primeramente, deben conocer

los nombres de usuario y la contraseña que les habíamos adjudicado. De este modo saben cómo pueden acceder a la actividad. A continuación se les enseña brevemente el simple funcionamiento de la aplicación: cómo pueden acceder a la historia que deben continuar y cómo deben añadir y modificar las diapositivas y el texto.

Cuando ya han aprendido lo que deben hacer y no antes, les comunicamos que deben agruparse, de forma que haya cuatro o cinco personas por cada Tablet Pc. Puesto que estamos en una actividad extraoficial y bajo la aprobación de la profesora, permito a los estudiantes que sean ellos quienes conforman los grupos según sus amistades dentro del aula.

Los alumnos, que manejan las TIC con enviable naturalidad, no encuentran dificultades para registrarse debidamente y realizar aquellos que se les ha enseñado sobre la plataforma en cuestión.

2.2.5.3. Desarrollo propiamente dicho

Como en cualquier proceso creativo, máxime si este se lleva a cabo de manera grupal, lo más difícil es el comienzo. Los profesores debemos asegurarnos de que cada grupo ha entendido correctamente las instrucciones de la actividad. Personalmente, les aconsejo que, debido a la naturaleza del programa, las fotos que pueden escoger para continuar el libro-álbum se encuentran limitadas. Deben escoger primero una imagen para adaptar posteriormente el texto, ya que este es más fácilmente adaptable que aquella. Estas fotos pueden ir o no acompañadas de un texto. Como hemos visto en apartados anteriores, precisamente el libro-álbum se distingue del texto ilustrado en este aspecto. No obstante, tal y como hemos acordado, los objetivos de la actividad requiere de cinco diapositivas con texto escrito, ya que no hay que olvidar que estamos en la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura*.

Una vez los distintos grupos han finalizado la primera o dos primeras diapositivas, podemos considerar que el proceso creativo está funcionando. Pese a sus quejas iniciales por la sobrecarga de trabajo encomendada, pueden ver que, en realidad, no van a tener dificultades en cumplir, incluso seguramente sobrepasar, las cinco diapositivas requeridas en las instrucciones.

La mayoría de las dudas que surgen se deben a que los propios alumnos pretenden realizar una historia demasiado coherente y verosímil, lo cual es difícil de lograr debido a que las ilustraciones están delimitadas. Los profesores les indicamos que deben utilizar sus recursos imaginativos para solventar cualquier vicisitud de este tipo. La coherencia que se mide en la rúbrica es la textual, no la argumentativa. De hecho, uno de los propósitos esenciales del ejercicio es que los alumnos aprendan a superar dificultades utilizando su imaginación.

Cuando los grupos consideran sus historias no van a ser continuadas, corrigen conjuntamente las faltas ortográficas y estilísticas que su escrito pueda tener. La última revisión corresponde al profesor, quien les señalará la existencia de los errores o pequeños matices que aún perduren.

Por último, les desvelo el enigma matemático para que puedan comprobar si lo han tratado convenientemente o, si por el contrario, su imaginación les ha llevado a sobreponerlo de una manera alternativa.

2.2.5.4. Finalización de la actividad

Una vez el relato efectuado satisface tanto al alumnado como al profesorado, la plataforma permite el guardado de datos. Para hacerlos públicos los estudiantes deben seleccionar dos temas entre los predeterminados por la plataforma, pueden realizar un pequeño resumen (opción que nadie elige ya que consideran que quien lea el resumen no leerá su relato) y deben marcar también la edad de los lectores a quienes va dirigida su historia. La publicación de la historia a través de medios como las redes sociales no puede efectuarse sin la aprobación del profesor inscrito en la actividad.

Finalmente, entregamos a los alumnos las rúbricas correspondientes para que puedan evaluar su trabajo, el trabajo de sus compañeros y la adecuación de la actividad tanto a sus expectativas como a su formación.

2.2.6. Evaluación

Pese a que dentro del centro nos encontrábamos en una semana cultura y estas actividades no debían ser evaluadas e incluidas dentro de las calificaciones ordinarias, considero que si alguna vez se desarrolla debe poseer unos instrumentos de evaluación que se adecuen a la naturaleza de la actividad.

La parte más significativa de la calificación se adquiere mediante la rúbrica que valora el trabajo escrito en función a aspectos que aparecen en el currículo aragonés, tales como la corrección, la adecuación, la coherencia y la cohesión. Como puede verse, no adjudicamos instrumentos de evaluación para calificar la correcta resolución del enigma. Sin embargo, podemos entender que la batería de imágenes que acompañan a los textos puede ser incluida dentro del ámbito de la adecuación de la escritura.

Dicho esto, considero que, teniendo en cuenta que estamos en secundaria, la actitud y el comportamiento también deben trabajarse y valorarse, aunque no podamos incluirlas en la nota debido a la dificultad para cuantificarlas. Con este objetivo entregamos unas rúbricas a los alumnos para que sean ellos mismos quienes evalúen su propio trabajo. De este modo los incluimos y los responsabilizamos de sus acciones en el aula. Además, con la inclusión de la autovaloración estamos fomentando competencias como el aprender a aprender y la autonomía personal, sin duda, dos competencias transversales en lo concerniente al currículo.

Para cubrir todos los ámbitos referidos al aprendizaje se tendrán en cuenta dos factores, uno aplicado en cada una de las rúbricas:

1. Evaluación del documento escrito: servirá para que el profesor pueda evaluar los ejercicios realizados por los alumnos.
2. Comportamiento durante la sesión: debe ser rellenada por los propios alumnos. De este modo, ellos también se implican en la actividad, puesto que saben que en caso contrario pueden ser penalizados por los profesores, por sus propios compañeros y por ellos mismos.

Rúbrica de evaluación de la expresión escrita

Asignatura: _____

Profesor(a): _____

Grupo: _____ Fecha: _____ Calificación* (ver abajo): _____

Alumnos expositores : _____

CATEGORÍA	4	3	2	1	Total
Adecuación	Responde a la tarea que se le ha encomendado ajustándose plenamente al tema requerido, a la extensión establecida y al registro adecuado.	Responde a la tarea que se le ha encomendado ajustándose casi siempre al tema, al registro requerido y a la extensión.	Responde a la tarea que se le ha encomendado ajustándose al tema, al registro y a la extensión solo a veces.	No responde a la tarea que se le ha encomendado.	
Coherencia	Sigue un orden lógico durante la exposición.	Se percibe algún fallo en el orden de las ideas que en ningún caso dificulta la comprensión del texto.	Se observan bastantes errores en el orden lógico de las ideas, aunque es posible comprender el texto.	La exposición carece de orden lo que dificulta la comprensión.	
Cohesión	Hace uso de repeticiones gramaticales o semánticas de forma que las diferentes partes del texto están plenamente conectadas entre sí.	En general hace uso de repeticiones gramaticales o semánticas que cohesionan el texto, pero no siempre.	Las diferentes partes del texto apenas están conectadas entre sí.	No hay conexión entre las diferentes partes del texto.	
Corrección ortográfica	No comete ninguna falta de ortografía o solamente aquellas permitidas en su nivel.	Comete alguna falta de ortografía que debería no aparecer en su nivel.	Comete bastantes faltas de ortografía que no deberían aparecer en su nivel.	Comete muchas faltas de ortografía que no deberían aparecer en su nivel.	
Vocabulario	El vocabulario es siempre preciso y variado teniendo en cuenta el nivel del alumno.	El vocabulario es casi siempre preciso y variado teniendo en cuenta el nivel del alumno.	El vocabulario es bastante pobre teniendo en cuenta el nivel del alumno.	El vocabulario es muy pobre teniendo en cuenta el nivel del alumno.	

*Equivalencias para la calificación:

Total puntos	Calificación
	Insuficiente
	Suficiente/5
	Bien/6
	Notable/7
	Notable/8
	Sobresaliente/9
20	Sobresaliente/10

Rúbrica de evaluación del grupo, efectuada por los alumnos

Para evaluar utilizamos estos criterios:

- a) Ha trabajado y no ha molestado a sus compañeros.
- b) Ha trabajado pero ha molestado a sus compañeros.
- c) Se ha portado bien pero no ha trabajado.
- d) No ha trabajado y ha molestado a mis compañeros.

1. Autoevaluación: _____

2. Evaluación de los compañeros de grupo: escribe el nombre y al lado la valoración que haces.

Compañero 1: _____ Evaluación: _____

Compañero 2: _____ Evaluación: _____

Compañero 3: _____ Evaluación: _____

Compañero 4: _____ Evaluación: _____

3. Reflexión crítica sobre la experiencia docente

En el presente apartado se incluirán las reflexiones que me ha suscitado la impartición de la unidad didáctica y del proyecto de innovación. Esto requiere, por tanto, una visión retrospectiva crítica sobre los *prácticum II y III*. A diferencia de las conclusiones que se incluyeron en la memoria pertinente, durante este documento, gracias a las exposiciones de mis compañeros durante las últimas sesiones teóricas en la facultad, la perspectiva desde la cual valoraré la labor realizada posee una amplitud mucho mayor. Las siguientes reflexiones y valoraciones persiguen el objetivo de calibrar y mejorar, en lo posible, ambos proyectos, teniendo en cuenta las vicisitudes que han surgido cuando se han llevado a la práctica.

3.1. Reflexión sobre la unidad didáctica

Pese a que durante el primer prácticum había podido intervenir en alguna de las sesiones llevadas a cabo en la asignatura de *Taller de Lengua*, lo cierto es que no tuve

contacto real hasta el comienzo del segundo prácticum. El hecho de que la responsabilidad de programar y ejecutar una unidad didáctica recaiga sobre uno mismo resulta determinante para calcular las dimensiones de las dificultades que supone la docencia.

La preparación de la unidad didáctica se llevó a cabo en muy poco tiempo, debido a que el número de sesiones disponibles a lo largo del periodo de prácticas requería que la impartición de dicha unidad se realizase tan solo tres días después del comienzo del periodo. No obstante, puesto que mi tutor me recomendó que continuase la programación que ofrecía el manual utilizado, los días disponibles fueron más que suficientes para la preparación y confección de la unidad didáctica.

Desde mi punto de vista, el seguimiento del manual utilizado en el aula podía disminuir el interés por la materia, ya que se podía incurrir en la monotonía de realizar siempre un trabajo de similares características. No obstante, como había podido comprobar durante las sesiones del primer prácticum, el alumnado solía olvidar los materiales adicionales que se le proporcionaba, bien en casa si lo habían estado trabajando fuera del horario de colegio; bien en el colegio, no pudiendo realizar las actividades en casa. Por otro lado, existe otro motivo esencial para haber trabajado con el manual como referencia. Dicho manual pertenece a la misma editorial que utiliza el alumnado en la asignatura de *Lengua castellana y Literatura*, de forma que la coordinación entre ambos materiales se establece de forma muy precisa. De este modo, el material con el que se trabajó durante la unidad didáctica enfoca la gran parte de sus actividades teniendo en cuenta las enseñanzas mínimas de la asignatura de *Lengua castellana y Literatura*, lo cual se torna fundamental dentro del grupo para el cual se efectúa la unidad didáctica.

Como ha podido verse, la unidad consta de tres secciones. Cabe destacar que la primera de ellas cumplía una doble función. Por un lado, debía servir de evaluación inicial, pudiendo así conformarme una idea aproximada del nivel que poseía el alumnado, y por tanto, al que debía adecuarme. Por otro lado, debía consistir en una sesión motivadora para los estudiantes, puesto que de esta forma podrían enfocar el resto de sesiones con unas expectativas que favorecieran el correcto desarrollo de las mismas. He de decir que esta última intención no solo no llegó a cumplirse, sino que produjo el efecto contrario. La evaluación contenía actividades que en ningún momento resultaron atractivas para el alumnado. Esto supuso un punto de inflexión en la conformación de la unidad didáctica, puesto que durante el resto de sesiones tuve que adaptarme a un alumnado muy desmotivado, para el que toda esperanza de cambio provocado con la llegada de un profesor de prácticas había sido truncada.

De esta forma, sin realizar cambios profundos ni en las bases ni en la estructura de la unidad didáctica, respetando objetivos, contenidos, actividades, etc., decidí enfocar las sesiones siguientes mediante una metodología totalmente diferente a la que había efectuado en la evaluación inicial. También observé que mi comportamiento en el aula requería un papel mucho más motivador. Si durante la primera sesión había adquirido un papel de mero transmisor de instrucciones, para el resto de clases, y teniendo en cuenta las características que componían el grupo en el que me situaba, mi actitud debía “contagiar” al alumnado ganas de trabajar en el aula. Por ello decidí exagerar el papel lúdico y motivador que llevaba a cabo tanto en las explicaciones teóricas como en el desarrollo de las actividades. Gracias a este cambio actitudinal, el alumnado, aun siendo

consciente de lo exagerado de mis intervenciones, se aplicó y trabajó cumpliendo las expectativas previstas para el resto de la unidad.

En cuanto a los cambios introducidos en la metodología para paliar la desmotivación reinante tras la evaluación inicial, el resto de sesiones se diseñaron en tres partes bien diferenciadas. La primera de ellas cumplía un papel introductorio, en el cual se requería que el alumnado recuperase información previa mediante la cual preparar las bases sobre las que asentar la información nueva. Por otro lado, la última parte suponía un repaso y afianzamiento de la información nueva, insertándola y relacionándola siempre con la información que ya disponían. De esta forma se articulaba y se dotaba de coherencia y cohesión a la propia unidad didáctica, ya que tanto dicha unidad en sí misma como cada una de sus sesiones se encontraban diseñadas siguiendo un mismo patrón tripartito.

En aras de favorecer el ambiente del aula y fomentar la participación del alumnado, durante las clases que precedieron a la semana santa, cada una de las actividades realizadas en el aula recibía un premio para el alumnado, premio que consistía en la ejecución de un juego. Dicho juego consistía en la elaboración de actividades lúdicas paralelas al desarrollo de los ejercicios. Para fomentar competencias como la *social* y *ciudadana*, muchas de las actividades se llevaban a cabo por parejas. De esta forma, el alumnado que había comprendido mejor la explicación y el ejercicio podía ayudar y guiar a su compañero, especialmente teniendo en cuenta que contábamos con una adaptación curricular significativa y una adaptación curricular no significativa. Personalmente, prefería que este hecho permaneciese latente en el transcurso de las clases, de forma que si el alunado con adaptaciones curriculares adquiría suficiente confianza en sí mismo, podía liderar la pareja o el grupo en determinados momentos. Las actividades se llevaban a cabo en forma de concurso. Cuando el equipo acertaba (lo cual ocurría siempre, ya que en caso contrario colaboraba con él hasta que enunciaban la respuesta correcta) tenía la posibilidad de establecer un movimiento en el juego paralelo, (tres en raya, cuatro en fila, etc.) situada habitualmente en la pizarra.

Esta forma lúdica de desarrollar la unidad formó parte de los cambios actitudinales anteriormente anunciados. Pese a que los grupos que participan en los juegos eran conscientes de que siempre se concluía acertando las preguntas pertinentes, por mi parte era esencial que se crease una cierta tensión en aras de favorecer la ficticia competición, la cual se constituía como el motor esencial de la motivación de las clases. He de decir que durante la mayor parte de las sesiones, las últimas pruebas realizadas requerían la participación de todo el alumnado en el mismo grupo, de forma que desapareciese cualquier rencilla que hubiese podido crearse durante la realización del concurso establecido. No obstante, no existió ninguna situación reseñable que pusiese en peligro la autoestima de ningún integrante de la clase.

La motivación extrínseca creada por la competición entre los equipos que se formaban favorecía la atención de todo el alumnado. No obstante, aunque pude recobrar cierta credibilidad por su parte, era consciente de que este tipo de motivación también podía terminarse o perjudicarme en el caso de que se constituyese como único motor de las sesiones, por lo tanto debía lograr motivar al alumnado sin agentes externos a los propios contenidos de la materia. Para conseguirlo decidí que la vuelta de las vacaciones, las cuales permitirían al alumnado “desconectar” del ambiente del colegio, junto con la inserción los contenidos literarios, cuyas actividades eran mucho menos

sistemáticas que en los temas abordados, constituían el momento idóneo para abandonar definitivamente la motivación extrínseca.

Considerando que, además de la adquisición de los contenidos propios de la asignatura, la implantación de hábitos de estudio y sistematicidad en el trabajo se configura como aquello que debe fomentarse en sesiones como las que se desarrollaban en esta unidad didáctica, parece lógico pensar que el examen de la evaluación debe continuar en esta línea de trabajo. El hecho de premiar el trabajo diario se constata en los instrumentos de evaluación, donde el cuaderno se valora por encima incluso del propio examen final. Esto constituye una declaración de intenciones. Así pues, la elaboración del examen se produjo siguiendo patrones muy similares a los que se trabajaron durante las actividades realizadas en el aula. De esta forma, los alumnos verían recompensado su esfuerzo tanto en la presente asignatura como en *Lengua castellana y Literatura*.

Pudiera así parecer que la pregunta abierta del examen se situaba al margen de los cauces de dichas actividades, tanto por su forma como por su contenido. Sin embargo la intención de su diseño también cumplía una doble función. Por un lado pretendía evaluar unos contenidos que excedían los mínimos de la asignatura, por otro medir la capacidad de expresión escrita del alumnado, la cual se complementaba con la actividad de creación literaria llevada a cabo durante la sesión anterior. A diferencia de la pregunta del examen, esta actividad constituía por sí misma un porcentaje en la calificación mucho mayor que la pregunta de la prueba final. Además, teniendo en cuenta que estábamos ante un proyecto literario, todos los alumnos estaban en disposición de poder realizarlo. Por otra parte, mediante la entrega de los ejercicios correspondientes a las enseñanzas mínimas, correspondientes al apartado de atención a la diversidad, todos los alumnos estaban sobradamente capacitados para superar la evaluación de la unidad didáctica.

3.2. Reflexión sobre el proyecto de innovación

Comparando las previsiones con los resultados obtenidos, puedo decir que la actividad ha cumplido las expectativas deseadas. Bien por la novedad del ejercicio, bien por el relajado ambiente reinante durante la semana cultural, bien por motivos ajenos a mi comprensión, lo cierto es que todos los grupos del aula se han implicado mucho en la actividad.

Considero que la preparación e inscripción previa tanto de los grupos como de las historias, la cual fue una recomendación expresa de la profesora de *Lengua Castellana y Literatura*, se constituyó como una de las claves del éxito del programa. Si la inscripción se hubiese llevado a cabo durante la sesión, los problemas surgidos habrían consumido el tiempo y la motivación de los alumnos respecto de la actividad. De este modo, viendo ellos que el ejercicio se encontraba bien delimitado, pudieron dedicarse exclusivamente a la labor creativa y de resolución del enigma.

Un aspecto a mejorar se encuentra en la optimización del tiempo disponible. Debido a que cada grupo trabaja a una velocidad distinta, hubo algunos de ellos que finalizaron la actividad hasta con 15 minutos de adelanto. La solución para ellos consistió en que, durante el tiempo restante, jugasen por internet a juegos de carácter lógico-matemático, ya que en ese tiempo se constituía como empresa imposible la creación de una historia nueva. Como profesor y diseñador de la actividad, debería

haber previsto esta situación, preparando posibles inserciones de nuevos enigmas dentro de los relatos.

La interdisciplinariedad del ejercicio se confirma, sin ninguna duda, beneficiosa para el alumnado, en vista de que puede vincular los contenidos de unas materias con otras, haciendo real y efectiva la transversalidad de nuestra asignatura dentro del sistema educativo. Por otro lado, para trabajar aspectos concretos de la asignatura de *Lengua castellana y Literatura*, estos pueden ser introducidos bien desde el comienzo de la historia redactado por el profesor (contenidos literarios, tipologías de texto, etc.), bien en las instrucciones que los alumnos deben seguir (aspectos lingüísticos, coherencia, cohesión, etc.)

A modo de ejemplo: si durante la unidad didáctica se ha trabajado la descripción subjetiva, el relato que comenzamos introducirá una descripción de este tipo. Todo esto trabajo puede pertenecer incluso a algún fragmento relacionado con la unidad de literatura correspondiente. Dicha descripción no debe aparecer finalizada, permitiendo así que sea el alumno quien la desarrolle y finalice. Por otro lado, supongamos que en la unidad didáctica se trabajan aspectos gramaticales como la oración coordinada y aspectos textuales como la coherencia. En las instrucciones que deben seguir indicaremos que dentro del relato deben aparecer al dos oraciones coordinadas copulativas, dos disyuntivas y dos adversativas; además de incluir cinco de los nexos de cohesión analizados en las sesiones teóricas. De modo estamos trabajando en la misma actividad muchos de los contenidos curriculares necesarios para el presente curso.

Un problema que podemos encontrar es que la plataforma utilizada para nuestra actividad tiene, como hemos dicho anteriormente, una limitación en cuanto al número de imágenes disponibles. No obstante, existen otras plataformas que permiten utilizar imágenes descargadas de internet, por tanto serían estas las que deberían ser utilizadas para posibilitar el óptimo desarrollo de la creatividad de los jóvenes.

3.3. Relación existente entre ambas propuestas

Pese a que, aparentemente, las propuestas ofrecidas en el presente trabajo poseen pocos rasgos en común, lo cierto es que cada una de ellas nace a partir de observaciones realizadas entre el primer periodo de prácticas y las primeras jornadas del segundo. Lo cierto es que existían grandes diferencias entre las necesidades que ambos proyectos intentaron satisfacer, tal y como veremos en el próximo apartado del documento.

Una de las características que he intentado mantener durante la ejecución de los proyectos se encuentra en la división tripartita tanto de las sesiones como de la globalidad del proyecto, lo que responde a una particular forma de comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para poder asimilar información nueva y así lograr un aprendizaje significativo necesitan superarse tres estadios en los que se introduzca la información nueva, se contraste y se relacione con la información ya poseída, poniéndose finalmente en práctica y asegurándose así la comprensión de dicha información.

Dicho esto, cabe destacar que, mientras que la unidad didáctica pretende la incorporación de contenidos básicos, así como la creación y el seguimiento de un hábito de estudio mediante el cual desarrollar los distintos bloques relativos a la *Lengua castellana y Literatura*, el proyecto de innovación pretende fomentar la creatividad literaria, vinculándose asimismo el código lingüístico con el código icónico.

Para todo ello se torna imprescindible el conocimiento de las posibilidades que ofrece la propia lengua, siendo conscientes de los procedimientos mediante los cuales nos comunicamos, en esencia, uno de los objetivos fundamentales perseguidos por el currículo aragonés para la presente etapa.

Por otro lado, la inserción de las TIC para complementar el trabajo del aula también se constituye como un nexo de unión entre los dos programas. En la unidad didáctica, las TIC se utilizan para acceder a información nueva con la cual trabajar los contenidos abordados en el aula. Además, gracias a estas herramientas las creaciones del alumnado pueden hacerse públicas tanto en el blog creado para el uso del aula como por el propio portal usado en el proyecto de innovación. Esto se constituye como un elemento motivador que ayuda a la implicación, el trabajo, y en definitiva, el aprendizaje significativo por parte del alumnado.

La temporalización en la que se instauran los programas es, seguramente, la diferencia más notoria en cuanto a la implantación de la unidad didáctica y el proyecto de innovación. La unidad didáctica se efectuó siguiendo la programación del curso. Por lo tanto el alumnado respondió en función a unas pautas esperables. El proyecto de innovación se llevó a cabo durante una semana cultural, durante la cual se desarrollaron unas jornadas del programa *Conección matemática*. La recepción de las sesiones se inscribía en un ambiente mucho más relajado que el correspondiente al curso académico, lo cual debía tenerse en cuenta a la hora de efectuar e implementar el proyecto de innovación. Este elemento se constituyó fundamental para elegir y diseñar la actividad. Entendí que me encontraba ante una oportunidad única para vincular dos asignaturas cuya relación no suele producirse. Así pues, aproveché las circunstancias especiales del curso para implantar un taller de escritura creativa, cuya realización durante el curso académico hubiese producido una cierta extrañeza en cuanto a la recepción del alumnado.

3.4. Estudio comparativo de los grupos

Se encuentra fuera de toda duda que encontramos muchas más diferencias que similitudes cuando analizamos el grupo de *Taller de Lengua* en el que desarrollé mi unidad didáctica respecto del grupo de 3º de la ESO, curso escogido para desarrollar el proyecto de innovación. Si comenzamos por la conformación de cada una de las clases, observamos que, mientras que el grupo de *Taller de Lengua* cuenta con cinco estudiantes, entre los cuales encontramos una adaptación curricular significativa y una no significativa, el grupo de 3º de la ESO se conforma por 25 alumnos, entre los cuales no encontramos ningún desfase curricular de especial relevancia. Además, cabe destacar que aunque el tercer curso de la ESO suele considerarse como uno de los más problemáticos de la etapa, lo cierto es que, en este caso, tanto el comportamiento como los resultados obtenidos por el alumnado de dicho grupo alcanzan un nivel que supera cualquier expectativa. Estas circunstancias facilitan la disposición para el trabajo en grupo. Como hemos visto anteriormente, para llevar a cabo la actividad propuesta en el proyecto de innovación, se necesita que el alumnado se divida en varios grupos de cinco estudiantes. Así pues, por un lado, en 1º de la ESO debemos trabajar con un grupo de cinco personas, mientras que por otro lado, en 3º tenemos que desarrollar una actividad con varios grupos con el mismo número de integrantes.

No es de extrañar que la mayor diferencia entre los cursos que trabajamos provenga de la madurez de los adolescentes. Obviamente, los jóvenes de 3º de la ESO

poseen, por norma general, una identidad mucho más conformada que sus compañeros de 1º. Siguiendo las teorías de Erikson (1968), tras la pubertad, los adolescentes atraviesan una etapa de crisis de identidad la cual se conforma de cuatro fases o estados. Alguno de los estudiantes del curso menor podría estar atravesando la fase de *difusión de identidad*, lo que supone encontrar amenazante y conflictiva toda toma de decisiones. Esto podría explicar la apatía que en ocasiones muestran, la cual como profesores ser capaces de detectar y abordar con propiedad.

Por el contrario, los jóvenes del curso superior se encuentran, generalmente, en estadios superiores en dicha resolución de la crisis de identidad típica de la adolescencia. Esto permite que sean capaces de abordar el trabajo creativo encomendado con seriedad, a pesar del ambiente lúdico reinante durante el programa cultural en el que se lleva a cabo.

Una de las diferencias fundamentales entre ambos grupos se constituye también debido a la diferencia de nivel de los contenidos que se tratan, lo cual es perfectamente lógico ya que pertenecer a cursos diferentes y deben satisfacer objetivos y contenidos diferentes según el currículo aragonés.

Si tenemos en cuenta todo lo expuesto hasta ahora, podemos afirmar que la diferencia más relevante que un profesor debe calibrar a la hora de trabajar con ambos grupos afecta a la metodología empleada con ellos. Debido a la naturaleza de la propia asignatura de *Taller de Lengua*, es indispensable que la metodología utilizada contenga y fomente la sistematicidad del trabajo, no cayendo en el error de identificar sistematicidad con monotonía. De este modo, los alumnos pueden adquirir el hábito de preparar las clases recordando lo trabajado y analizado en clases previas, así como de realizar una síntesis a final de cada sesión. Pese a que estas nociones continúan siendo muy valiosas para el alumnado de 3º, lo cierto es que su mayor experiencia nos permite incidir en aspectos más creativos, tales como el propuesto por el proyecto de innovación.

4. Conclusiones y propuestas de futuro para la enseñanza de Lengua castellana y literatura en secundaria

Este documento debe concluir exponiendo la idea de que se han adquirido los conocimientos básicos para llevar a cabo el ejercicio de la profesión docente. En un período de nueve meses se han trabajado las competencias y las habilidades necesarias para poder realizar nuestra labor profesional dentro del sistema educativo actual, al tiempo que hemos podido acercarnos a la realidad de los centros educativos, poniendo en práctica todo aquello que hemos abordado en las aulas de manera teórica.

Desde mi punto de vista, este curso persigue dos finalidades claramente diferenciadas. En primer lugar, contribuye a la profundización y cohesión de una serie de conocimientos teóricos en el campo de la pedagogía, trabajado y elaborado por la Facultad de Educación. Con dichas herramientas, el estudiantado puede elaborar sus propios criterios mediante los cuales corroborar o rechazar aquellos aspectos tanto generales como específicos de nuestra especialidad según aquellas situaciones que se haya encontrado en las prácticas realizadas. No obstante debemos ser conscientes de que un mes de prácticas no constituye un espacio de tiempo lo suficientemente amplio como para obtener conclusiones definitivas para toda nuestra carrera como docentes.

En segundo lugar, si tenemos en cuenta los tiempos convulsos en los que vivimos actualmente, nos damos cuenta de que en este Máster se encuentra matriculada mucha gente que no se había planteado un futuro profesional vinculado a la docencia como primera opción. De esta forma, resulta muy conveniente contar con la posibilidad de participar en un centro educativo durante un mes, ya que este hecho puede contribuir a que estas personas se construyan una visión más realista acerca esta posible nueva carrera profesional. A nivel personal, como toda experiencia en la que se mantiene contacto directo con otras personas, resulta muy enriquecedor. Por mala que haya podido resultar la relación con cualquiera de los miembros de la comunidad docente de un centro particular, siempre se pueden extraer experiencias provechosas. Resulta labor de cada cual mantener una actitud positiva frente a cualesquiera de las situación en las que haya tenido que desenvolverse.

Resulta fundamental, asimismo, interpretar el sistema educativo como un compendio de diferentes elementos que contribuyen a la construcción de una entidad esencial para nuestra sociedad. Esto supone valorar el sistema educativo como una combinación tanto de dimensiones sociales como personales que se encuentran en constante evolución, y a los que, por lo tanto, debemos ser capaces de adaptarnos. En todas las dimensiones del sistema, el docente ha de consolidarse como uno de los agentes protagonistas, aunque en ocasiones, debemos tener en cuenta que no es el único elemento educador que influye en la educación de los adolescentes. Existe un buen número de factores que contribuyen positiva o negativamente en la conducta de los jóvenes, puesto que, al igual que lo que sucede en la propia evolución de las lenguas, la adquisición de ciertas conductas y comportamientos se consolidan en función del prestigio social. Así pues, los personajes famosos, protagonistas de series, periodistas, deportistas, etc., ejercen un poder de influencia que debemos tener en cuenta para conformar unas bases mediante las cuales elaborar nuestros patrones de conducta en el aula.

Sin duda, uno de los elementos más representativos de la sociedad actual se encuentra representado por internet. Por ello, la competencia digital se ha constituido uno de los pilares básicos más ejercitados a lo largo de este Máster. Así, los futuros docentes hemos podido adquirir las capacidades necesarias tanto para enfrentarnos a los nuevos medios con los que se trabaja en las aulas, como para aprender las aplicaciones que dichos medios pueden suponer para la aplicación de nuestra materia en las aulas. Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación constituyen uno de los recursos más utilizados en los últimos años en el contexto docente. No en vano, las programaciones didácticas deben incluir un apartado en el que se explice el método de utilización de las TIC durante el curso. Todo ello permite y facilita los proyectos de innovación, así como aumentan la implicación del alumnado en las actividades ya que para ellos el empleo de las nuevas tecnologías supone un ejercicio motivador para los jóvenes. El trabajo con las TIC no requiere la especialización de una materia en concreto, sino que se debe trabajar desde todas las áreas, dado que son un instrumento cada vez más presente en la sociedad.

Me gustaría destacar que el periodo que transcurrió entre el fracaso que supuso la puesta en práctica de la sesión de evaluación y la prueba final, ambas llevadas a cabo en la unidad didáctica, resultó ser el más provechoso y profesionalizante de todo el curso. El hecho de compartir opiniones con el profesorado del centro, con mis compañeros de clase, con profesores ajenos a la enseñanza secundaria obligatoria, etc., me hizo adquirir una perspectiva completamente distinta. De esta manera pude concluir que, sobre todo

en los primeros cursos de la ESO, el profesorado debe situarse en un entorno mucho más cercano a los estudiantes de lo que yo había imaginado. De otra forma, la conexión entre profesorado y alumnado, si es que había llegado a establecerse, se rompe. No obstante, esto no implica que el profesorado deba mantener una relación excesivamente cercana con sus alumnos, lo cual podría resultar incluso más perjudicial que el polo opuesto. Un profesor no debe permitirse el lujo de llevar a cabo ciertas licencias con sus alumnos, puesto que entonces malinterpreta la relación que debe establecer con sus estudiantes. Así pues, resulta fundamental saber encontrar un equilibrio entre ambos posicionamientos, el cual va a depender también de las características del grupo en el que nos encontramos.

Uno de los aspectos más relevantes y llamativos de cuantos he aprendido, particularmente en lo relativo al ámbito tutorial, se establece cuando, en determinadas ocasiones, un estudiante posee la capacidad de trato correspondiente a la de un adulto, pudiendo comprender perfectamente el alcance de aquello que le estás explicando; por otro lado, en otras circunstancias, no puede asimilarlo convenientemente. La correcta elección de dichos momentos en los que podemos dispensar un trato maduro con el alumnado depende de cada alumno, de su edad, de su estado de madurez personal, de su relación con el profesor y en definitiva, de cómo se encuentra en ese momento. De tal modo que puede responder de determinada forma en una situación concreta y de forma diferente en una situación que para nosotros resulta idéntica. Un buen profesor ha de saber asimilar esto, adaptándose lo más rápido posible a lo requerido por las circunstancias establecidas.

Sin duda alguna, una de las situaciones más difíciles de asimilar de las que se producen actualmente en las aulas se plantea en aquellos casos en los que los jóvenes pierden seis o más horas diarias ya que se encuentran obligados legislativamente a asistir al colegio hasta cumplir los dieciséis años. Sé que la labor de un buen profesor reside precisamente en detectar, estudiar, tratar y solucionar los problemas que conducen a estos estudiantes a una actitud rebelde, incluso agresiva, o en el peor de los casos, apática. No obstante, la realidad nos expone ante un problema de muy difícil solución. Además, debemos ser conscientes de que la repetición de una metodología que ha resultado acertada en determinada situación con un alumno no es sinónimo de éxito con otro alumno en otra circunstancia diferente. En muchas ocasiones, las situaciones que se producen en un comportamiento de estas características se derivan de problemas familiares, sociales o externos al instituto, lo que dificulta mucho el efecto de la acción del profesor. A esto debemos agregar que el profesor suele ser percibido por parte del alumno como parte del sistema que intenta controlarlo, por lo que es fácil para el joven el justificar una actitud de desconfianza hacia él.

Puede haber resultado impactante el párrafo anterior, en el que se exponía que la apatía constituye uno de los peores problemas en los que puede derivar el alumnado. Y es que resulta muy complicado luchar contra la desmotivación. Esta suele ir acompañada por un desfase curricular notable. Debemos hacer comprender a nuestros alumnos que, objetivamente, un 2 es mucho mejor que un 0, lo cual para ellos no siempre es entendido de esta manera. Hay que lograr que estos alumnos adquieran o recuperen los hábitos de estudio propios de una dinámica escolar adecuada, para así conseguir que al menos no pierdan su tiempo de forma tan inútil.

Creo que resulta muy complejo establecer unas pautas de mejora en abstracto sobre las sesiones de prácticas, ya que cada estudiante del Máster habrá experimentado

unas sesiones completamente diferentes a las de sus compañeros tanto por sus características personales como por las características de su centro. Así pues resulta difícil pensar que las mejoras particulares que uno pueda proponer resulten extensibles al resto de alumnos matriculados en el Máster en los años sucesivos. Tal vez cabría incluir que para mejorar los cursos académicos ulteriores podría resultar muy interesante el trabajo, exposición y evaluación tanto de la unidad didáctica como del proyecto de innovación durante las sesiones teóricas realizadas en la facultad, previas a los períodos de prácticas en los que deben llevarse a cabo. No obstante, aunque esto puede resultar obvio, debemos ser conscientes de que nos movemos un problema cuya solución resulta compleja, puesto que comprendo que difícilmente cada alumno puede estar en condiciones de preparar convenientemente la unidad didáctica que debe desarrollar en las sesiones teóricas previas a las prácticas. Esto se debe a que cada tutor del centro no puede prever con exactitud y con la antelación necesaria qué sesiones deberá impartir su tutorando. De todas formas, la puesta en práctica de una unidad didáctica similar a la que se realizaría en el aula puede resultar una ayuda inestimable.

Una de las enseñanzas más significativas de cuantas he podido extraer durante el presente curso se deriva de la noción de que un profesor es, entre otras muchas cosas, un actor. Aunque cabrían muchos matices a esta concepción de la docencia, me estoy refiriendo concretamente al profesor-educador en su faceta de transmisor de conocimientos en una clase magistral. El docente está dotado de un escenario, de un público y de un ambiente; así pues debe lograr que aquellos que le escuchan no pierdan el interés. De este modo, hay muchas técnicas que aprender de los actores que podrían significar un interesante campo de trabajo, sobre todo en lo concerniente al ámbito de las habilidades comunicativas.

Además, todas estas dinámicas podrían ir acompañadas por exposiciones orales en las que el alumnado hubiera de seguir estas mismas pautas teatrales a la hora de realizar su discurso. De este modo, además, el propio alumnado establecería cierta empatía respecto al papel del profesor, puesto que llevaría a cabo funciones características de dicho papel. Asimismo se lograría una dinámica adecuada en el aula, puesto que cabría esperar que el resto del estudiantado se comportara de una forma mucho más adecuada, ya que sabría que, tarde o temprano debería ocupar el *rol* de profesor en las exposiciones orales. La adquisición y asunción de la representación dramática en el aula sin duda contribuiría a mejorar, asimismo, la lengua oral en el alumnado de una forma notable, pudiéndose tratar también todos aquellos rasgos típicos de la lengua no verbal.

He de reconocer que durante algunas de las sesiones diseñé actividades demasiado complejas, teniendo en cuenta el nivel del curso en el que debían llevarse a cabo. Gracias a las exposiciones tanto de las unidades como de las secuencias didácticas, elaboradas por mis compañeros durante las últimas sesiones de la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades de aprendizaje en Lengua castellana y Literatura*, en un futuro podré calcular de forma más acertada en función del alumnado hacia el cual van dirigidas las actividades para que así puedan aprovecharlas de forma más efectiva.

Tan solo lamento el hecho de que en el centro en el que he realizado las prácticas no se impartiese bachillerato. De haber sido así, habría podido contrastar las diferencias entre las enseñanzas secundarias y las inmediatamente superiores. No obstante, visto todo lo aprendido durante este tiempo, no considero que dicha pérdida haya constituido

un déficit esencial en mi formación. Por otro lado, tampoco me ha sido posible asistir a ninguna reunión entre tutores y padres, por lo que no he podido conformarme una idea aproximada de cómo se llevan a cabo estas situaciones. No obstante, los tutores de práctica han dado respuesta a todas las preguntas que les realizamos, referidas al trato con las familias, las posibles anomalías que pueden acontecer en dichas reuniones, etc. La respuesta, esperada por otra parte, solía apuntar a que todo ello depende totalmente del carácter de los padres y del contexto en el que lleva a cabo dicha reunión.

Por otro lado, cabe destacar que sí he podido establecer cierta relación con algunas madres (ya que exclusivamente eran madres quienes participaban) durante la realización del programa extraescolar *Leer Juntos*. Dicho programa consiste en la lectura y comentario de determinados fragmentos escogidos por la profesora titular de Lengua y por mí mismo. Las alumnas (todas ellas chicas) que participan cursan todavía la etapa primaria. La asistencia de las madres hace que el ambiente sea mucho más familiar. Así las estudiantes ven tanto a sus madres como a sus profesores de forma distinta a como suelen comportarse en ambientes donde la disciplina se establece en función de la relación jerárquica entre el adulto y las jóvenes.

Sin género de dudas, mi valoración general del Máster resulta positiva. Este periodo ha contribuido a reafirmarme en mis intenciones de llegar a ser profesor. Debe tenerse en cuenta que actuar frente a una clase formada por más de veinte alumnos resulta muy diferente a llevar adelante una clase particular, por lo que estas sesiones han conseguido que mi visión se adecúe mejor a la realidad de las aulas de la ESO.

La familiarización con los documentos legislativos relativos a la etapa secundaria ha constituido un elemento de vital importancia dentro del programa de la especialidad. Gracias al manejo de los documentos pertinentes el profesorado es capaz de establecer una concordancia y una coherencia fundamentales entre los conocimientos previos y los que deben aprenderse, todo ello mediante la consecución de unos objetivos esenciales para la formación integral tanto académico como personal del propio alumnado.

Para la buena consecución de todo lo expuesto resulta necesario conocer también las tendencias pedagógicas que constituyen las herramientas mediante las cuales es posible la correcta realización de todos nuestros propósitos docentes, acompañando todos los procesos de valores transversales imprescindibles en cualquier sistema educativo tales como la educación emocional, el desarrollo de las competencias informáticas, el respeto hacia el resto de los integrantes del sistema educativo, etc. Por todo ello, considero que el presente curso se ha enriquecido notablemente mi formación docente, cumpliéndose así los objetivos del Máster de formación del profesorado.

Referencias bibliográficas y documentales

OBRAS LITERARIAS

- ENDE, M. (2007). *Momo*. Madrid: Alfaguara.
- FERNÁNDEZ MORATÍN, N. (1944) *Poesías completas*. Madrid: Atlas.
- LOPE DE VEGA, F. (2006). *Poemas de Lope de Vega*. Barcelona: Linkgua.
- SAINT-EXUPERY, A. (1958). *El Principito*. México D.F.: Fernández Editores.
- SENDAK, M. (1995). *Donde viven los monstruos*. Madrid: Alfaguara.
- ZORRILLA, J. (2008). *Don Juan Tenorio*. Madrid: Cátedra.

REFERENCIAS DIDÁCTICAS Y PEDAGÓGICAS

- BASANTA REYES, A. y VÁZQUEZ RODRÍGUEZ, L. (1987). *Antología poética de los siglos XV y XVI*. Madrid: Anaya.
- BINABURO ITURBIDE, J. (2007). *Cómo elaborar unidades didácticas en enseñanza secundaria*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- BISQUERRA ALCINA, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- CASAMIGLIA BLANCAFORT, H. y TUSÓN VALLS, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CHAMBERS, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- DEDOPoulos, T. (2010). *Enigmas y juegos de ingenio. Retos medievales para mentes brillantes*. Madrid: Grijalbo Ilustrados.
- DÍAZ PLAJA, A. (2002). “Leer palabras, leer imágenes. Arte para leer”. En Antonio Mendoza Fillola (coord.). *La seducción de la lectura en edades tempranas*, Barcelona: Institut de Ciències de l’Educació. Universitat de Barcelona, 101-113.
- ECO, U. (1978). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen.
- GARCÍA MONTERO, L. (2000). *Lecciones de poesía para niños inquietos*, Granada, Comares.

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

GÓMEZ TORREGO, L. (2011). *Análisis sintáctico. Teoría y práctica*. Madrid: SM

INSTITUTO CERVANTES,

- (2012). *El español correcto*. Barcelona: Espasa.
- (2013). *Las 500 dudas más frecuentes del castellano*. Barcelona: Espasa.

LÓPEZ VALERO, A. y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2008). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Octaedro.

LÓPEZ MORALES, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.

MACHADO, A. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.

MAINER, J. (2014). *Historia mínima de la literatura española*. Madrid: Taurus.

MENDOZA, A. y CERRILLO, P. (2003). *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Toledo: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.

MORALES VALLEJO, P. (2010). “El profesor educador”. *Ser profesor: una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 99-158.

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

PROPP, V. (1971). *Morfología del cuento*, Fundamentos, Madrid.

RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (2005). *El texto infinito*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

RUIZ BIKANDI, U. (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó, 35-59.

TABERNERNO SALAS, R., DUEÑAS LORENTE, J., JIMÉNEZ CEREZO, J., (2006). *Contar en Aragón: palabra e imagen en el discurso infantil y juvenil*. Zaragoza: Prensa de la Universidad de Zaragoza.

MATERIAL DE CONSULTA

BLECUA, J. (2012). *Lengua castellana y Literatura*. Madrid: Editorial SM. Proyecto conecta 2.0.