



Universidad
Zaragoza



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

El lenguaje literario en 1º de la ESO

Trabajo de Fin de Máster: Modalidad A

Curso 2014-2015

Autora: Ximena K. Olariaga Bertazzo

Tutor: José A. Mérida Donoso

14 de septiembre de 2015

Índice

1. Introducción.....	1
1.1. Resumen de asignaturas	1
1.1.1. Contexto de la actividad docente	1
1.1.2. Interacción y convivencia en el aula	6
1.1.3. Procesos de enseñanza-aprendizaje.....	15
1.1.4. Prácticum I	18
1.1.5. Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego ...	18
1.1.6. Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Lengua Castellana y Literatura y Latín y Griego	23
1.1.7. Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.....	24
1.1.8. Contenidos disciplinares de Literatura	25
1.1.9. Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura	26
1.1.10. Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura	27
1.1.11. Prácticum II	30
1.1.12. Prácticum III.....	30
1.1.13. Habilidades comunicativas para profesores	31
2. Justificación de los proyectos seleccionados	33
3. Reflexión crítica	35
3.1. Contexto.....	36
3.2. Contenido.....	36
3.3. Principios metodológicos.....	37
3.4. Temporalización	38
3.5. Análisis de la clase y su preparación	38
3.5.1. Fase de inventio.....	39
3.5.2. Fase de dispositio	40
3.5.3. Fase de elocutio.....	41
3.5.4. Fase de memoria.....	44
3.5.5. Fase de actio	50
4. Conclusiones y propuestas de futuro	52

4.1. Reflexión personal sobre la docencia	53
4.2. Reflexión personal sobre el máster	55
4.2.1. Aspectos teóricos.....	55
4.2.2. Aspectos prácticos.....	57
5. Referencias	58

1. INTRODUCCIÓN

En el presente documento se detalla el Trabajo de Fin de Máster cuya realización y presentación es de carácter obligatorio para la obtención del título del Máster de profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas. En la especialidad que me corresponde, es decir, Lengua Castellana y Literatura, existe la posibilidad de elección entre las modalidades A y B, de entre las cuales la autora del presente trabajo se ha decantado por la primera.

Para empezar se hará un breve resumen de las asignaturas trabajadas a lo largo del curso. Seguidamente se realizará la justificación de la elección de dos tareas escogidas de entre las propuestas durante el máster; una de las cuales es la Unidad Didáctica desarrollada durante la estancia de prácticas en el IES Gallicum, titulada: “Las figuras literarias.”, correspondiente al curso de 1º de la ESO de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y realizada para la asignatura del máster Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura; la otra es la grabación de una de las clases impartidas sobre esta unidad para la asignatura de Habilidades comunicativas para profesores. A continuación de dicha justificación se pondrán en relación los trabajos seleccionados y, por último, se mentarán las conclusiones extraídas de la formación del máster y posibles propuestas de futuro.

1.1. Resumen de asignaturas

1.1.1. Contexto de la actividad docente

Esta asignatura se centra, como su nombre indica, en estudiar el contexto que rodea la actividad educativa. Asimismo, se encuentra dividida en dos partes que hacen referencia: una, al marco legal e institucional que incumbe al proceso educativo, y la otra, al ámbito social en el que se desarrolla el mismo. A continuación, se explicarán ambas de manera separada.

1.1.1.1. Sociología

El objetivo principal de esta área, a partir del que se desglosan de manera más específica cada uno de los temas tratados, es estudiar la relación existente entre educación y sociedad. No solo tomando como referencia un marco histórico que nos ayude a comprender el actual estado de la cuestión, sino sobre todo prestando especial atención a los vínculos actuales, recientes, entre la educación y nuestra sociedad presente.

En primer lugar, se definió la educación como un subsistema dentro del sistema de la sociedad. Así, muchos teóricos que estudiaron la relación entre ambos, se preguntaron si la educación contribuía a la reproducción o a la transformación de la estructura social y su efectiva desigualdad, existente en la misma independientemente de sus causas (bien sociales bien naturales, según diferentes teorías). A su vez, se hizo necesario conocer y calificar esta sociedad en la que se encuentra el subsistema educativo. De tal manera, la misma se concretó como una sociedad capitalista, caracterizada por la importancia del intercambio y los valores económicos así como por la supremacía del individuo y el espíritu democrático. Otro de los calificativos definitorios de nuestra sociedad es su carácter eminentemente informativo, gracias al auge de las TIC, lo cual afecta a la educación en un aspecto concreto; y es que, a grandes rasgos, podemos afirmar que alumnos y profesores tienen la posibilidad de acceder a la información, y lo hacen, casi simultáneamente. Por lo tanto es menester recalcar la importancia de que el profesor se convierta en un buen gestor del aprendizaje del alumnado más que en un mero transmisor de conocimiento.

A continuación, se explicaron las funciones sociales de la educación, que son: la transmisión de una cultura (previamente seleccionada) y la socialización, la formación ciudadana y la legitimación, la selección y la formación para el trabajo, la escolarización, la igualdad de oportunidades y la movilidad social, y, por último, la custodia de la infancia y de la juventud. Estos son, por tanto, los cometidos de la educación dentro de la sociedad, los que le dan sentido y razón de ser. En prácticamente todas estas funciones básicas que, hemos visto, posee la educación dentro de la sociedad, excepción hecha de la selección y formación para el trabajo, están presente diferentes agentes socializadores, los cuales podemos clasificar en diferentes tipos. Por un lado, tenemos el agente de socialización primaria: la familia, que contribuye a la

adquisición e internalización de normas básicas, enseña los valores afectivos y se rige por criterios particularistas de expectativas de rol. Por otro, contamos con los agentes de socialización secundaria: el grupo de iguales y la escuela. El grupo de iguales es el primer ámbito en el que la persona desarrolla la capacidad de relación de forma autónoma; asimismo contribuye a la formación de una identidad a partir, principalmente, de la edad y el sexo, se caracteriza por la oposición y rivalidad con el mundo adulto y enseña el valor de la jerarquía. La escuela abre nuevos campos y habilidades; en contraste con la familia, se rige por criterios universalistas, es decir, generales, iguales, para todos y enseña valores cognitivos. Como tales agentes de socialización del individuo, estudiamos con relativa profundidad cada uno de ellos, cómo, por ejemplo, ha cambiado el modelo de familia a lo largo del tiempo debido, en gran parte, a diferentes movimientos sociales (como el feminismo), o cómo influye la comunidad en el éxito o fracaso escolar, prestando especial atención al nuevo proyecto que constituyen las comunidades educativas y su indiscutible y rotundo éxito allí donde se han implantado.

Por último, y atendiendo a la relevancia del carácter capitalista de nuestra sociedad, estudiamos la relación entre educación y economía. Para lo cual, vimos concretamente tres teorías. En un primer lugar, la Teoría del Capital Humano, eminentemente funcionalista, basándose en la economía neoclásica de los factores de producción (tierra, capital y trabajo) defiende que si se invierte en recursos intelectuales se incrementa el desarrollo tecnológico y económico. Sin embargo, esta teoría recibe dos críticas fundamentales que se materializan en la Teoría de la correspondencia y la Teoría credencialista. La primera defiende que los datos no permiten afirmar que la educación contribuye al desarrollo económico y, por tanto, además de la formación hay que contar con otros factores como el poder y la clase. Se trata de una teoría de corte marxista que propone que el objetivo real del sistema educativo es producir una fuerza de trabajo que se adapte y acepte como legítimas las pautas de desigualdad requeridas por el sistema capitalista de producción, para lo que se sirve de un currículum explícito (conocimientos, habilidades, técnicas...) y uno oculto (puntualidad, disciplina, reconocimiento de la autoridad...). La Teoría credencialista, por su parte, propone el análisis de la educación a partir de la perspectiva weberiana del conflicto. Así, la educación constituiría un medio facilitador de credenciales (títulos) que funcionan como instrumentos, mediante cuya posesión un grupo legitima su poder ante otro.

Finalmente, es menester hacer referencia a la sección práctica de esta asignatura, en la que se procuró aplicar los conocimientos previamente explicados al ámbito en el que se desarrolla el proceso educativo y analizar en qué medida y de qué manera se relacionan con el mismo. En una de ellas vimos cómo existen en nuestra sociedad en continuo conflicto diferentes marcos interpretativos, es decir, estructuras mentales que nos sirven para entender la realidad. Concretamente, vimos un artículo (Bornstein, 2010) en el que se podía observar cómo pugnan entre sí dos de estos marcos, que podríamos llamar, a grandes rasgos, el marco neoliberal (en este caso representado por la Comunidad de Madrid) y el marco socialdemócrata (defendido por la perspectiva del autor del artículo). En otra de las prácticas pudimos observar, también a través del análisis de un artículo (Tedesco, 2010), a cuál de las teorías se adhería la perspectiva de un autor acerca de si la educación se consideraba reproductora del sistema desigual o transformadora del mismo.

Realizamos, además, dos prácticas más: una que implicaba analizar un cuestionario realizado a alumnos de secundaria con el objetivo de medir ciertas variables (culturales, sociales...) para estudiar cuál es el perfil de alumno que consigue más éxito escolar y cuál el que menos de cara a plantear un incremento, en la medida de lo posible, aquellas variables positivas. La otra práctica consistía en realizar un estudio sobre las diferentes Juntas vecinales que conforman la ciudad de Zaragoza, a partir de la publicación del Ayuntamiento (2014), con el fin de conocer más o menos a fondo una de estas Juntas vecinales de cara a plantear nuestra posible actividad docente en ella, qué tipo de alumnos podríamos presentar, de qué recursos dispone el barrio, tanto culturales como de otro tipo y qué tipo de actividades relacionadas con la educación podríamos plantear en un Instituto de la citada Junta.

La última de las prácticas fue quizá la de más interés, a mi juicio, porque proponía una manera completamente innovadora y, en principio, exitosa de llevar a cabo el proceso educativo, y no sólo esto, si no que el campo de trabajo sobre el que realizaban lo que podríamos denominar el “experimento” no era nada fácil, pues se trataba de trabajar en una educación inclusiva con un grupo étnico considerado históricamente por la tradición de la educación como automarginado de la misma; y esta es la etnia gitana. El artículo (Flecha, 2013) explicaba la exitosa experiencia del proyecto basado en las comunidades educativas. Se trata de una manera de ejercer la enseñanza completamente nueva, en la que todos los miembros de la comunidad civil colaboran y forman parte de

la misma, independientemente de la formación de las personas, aunque siempre, claro está, con supervisión. De esta manera, el proceso de enseñanza lo llevan a cabo personas que se conocen entre sí, que están al corriente de las posibles dificultades que pueden tener unos y otros, que tienen confianza para tratar cierto asuntos y que, por conocerse, se sienten más implicados y más comprometidos con el otro, el esfuerzo es mayor, las satisfacciones también, en general, los resultados son sumamente alentadores.

1.1.1.2. Didáctica de la organización escolar

Como brevemente se ha comentado con anterioridad, en esta sección de la asignatura hemos tratado todo lo relativo a la organización de la actividad educativa, la legislación por la que ha de regirse en un marco estatal, autonómico y ya a nivel de cada Centro, es decir, hemos conocido cuáles son los documentos que sirven de guía a dicha actividad y cómo están formados los organismos que la gestionan.

Para introducirnos en el complejo entramado documental de que consta la legislación educativa tomamos como guía un libro titulado *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales* (Bernal, 2014). Así, partimos del artículo 27 de la propia Constitución española, y llegamos hasta las leyes educativas, con especial atención a la Ley Orgánica 2/2006 de Educación y la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa, que son las que actualmente tienen vigor el ámbito educativo español.

Asimismo, tuvimos ocasión de conocer cuáles son los documentos que recogen cómo ha de llevarse a cabo la gestión del Centro educativo y cuál es la relación de jerarquía existente entre ellos, así como qué recoge cada uno de ellos concretamente. Además, debíamos realizar un trabajo para esta asignatura consistente en estudiar cómo se desarrollaba uno de los programas recogidos en alguno de los documentos del Centro en el que nos había tocado de prácticas. Personalmente, mi elección fue el Plan de Atención a la Diversidad, en el que se recoge una descripción general sobre el propio contexto del centro, el tipo de alumnado que recibe y de dónde procede en líneas generales. Dentro del PAD, que abarca diferentes programas, decidí centrarme en el programa de atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo

(ACNEAE), que antiguamente se llamaba Programa de Integración, pero ha cambiado con la nueva legislación. No obstante, en el Instituto al que acudí se mantenía el mismo documento, con los cambios pertinentes y en la práctica se trabajaba, podríamos decir, de la misma manera.

Por último es menester mencionar que la asignatura constaba de horas prácticas que destinamos, por una parte a la realización del citado trabajo, y por otra, a conocer y aprender a utilizar los recursos en red destinados al profesorado, como por ejemplo la página del Gobierno de Aragón: <http://www.educaragon.org/>.

1.1.2. Interacción y convivencia en el aula

Al igual que en la anterior ocasión, esta materia también se halla dividida en dos secciones que se detallarán de manera separada.

1.1.2.1. Psicología evolutiva

En esta parte tratamos temas variados enfocados a transmitirnos conocimientos sobre el estado evolutivo en el que se encuentran los adolescentes con los que estamos destinados a tratar durante el ejercicio de nuestra futura profesión, con el objeto de brindarnos las herramientas más adecuadas de cara al trato con ellos y para poder entenderlos mejor, estar atentos a posibles problemas que puedan surgir y conseguir una comunicación satisfactoria.

En primer lugar, vimos conceptos básicos sobre la personalidad. Así, la definimos como un conjunto de cualidades que constituyen a una persona y que la diferencian del resto y surge de la combinación de la disposición biológica y las experiencias aprendidas. Por tanto, entendemos la personalidad como un producto bio-psico-social, concepto que no deja de ser, en cierto sentido, el resultado de aunar en una tres teorías sobre este tema que, a su vez, vimos en esta asignatura: la teoría psicoanalítica de Freud, la Teoría de los rasgos de Allport y Cattell (con aportaciones posteriores de Eysenck) y la Teoría del aprendizaje social de Bandura y Walters.

A continuación, estudiamos aspectos fundamentales de la adolescencia, como el desarrollo de la personalidad durante la misma, la importancia de la autoestima y la

identidad, aprendiendo a discernir entre cuatro tipos de identidades susceptibles de presentarse en los jóvenes: difusión de identidad, identidad hipotecada, moratoria o logro de identidad. Lo ideal es que estas fases se vayan superando hasta conseguir un logro de identidad en diferentes campos (religioso, político...), para lo cual es importante tener en cuenta tanto el contexto familiar como el social y cultural, además del género. También constituye un aspecto relevante de esta etapa evolutiva el desarrollo del razonamiento moral y el comportamiento moral aparejado al mismo. Sin embargo, como vimos en esta asignatura, en la adolescencia, periodo caracterizado por una mayor capacidad para el pensamiento abstracto, los jóvenes no están preparados todavía para extrapolar dicho pensamiento a situaciones concretas, y así se explica que nos hallemos ante una etapa en la que se incrementan los comportamientos antisociales.

Además, en este primer tema estudiamos algunos de los problemas más frecuentes que pueden presentarse en los adolescentes, y estos son: los trastornos de la conducta alimentaria, el acoso escolar, la adicción a las drogas, comportamientos delictivos y temas relativos a la educación sexual.

En cuanto a los trastornos alimentarios, bulimia y anorexia nerviosa y trastorno por atracón (aún poco estudiado pero que presentan aquellos niños y adolescentes obesos, que, o bien realizan una abundante ingesta de alimentos en poco tiempo, o bien una ingesta continuada a lo largo del día) se nos brindaron una serie de pautas que, como profesores, podremos observar de manera cotidiana en el comportamiento diario de alumnos que pueden estar presentando dichos problemas de cara a detectarlos. Asimismo, pudimos ver ciertas pautas de intervención para posibles casos que hayan sido detectados. Es importante, llegados a este punto la colaboración con la familia y el entorno social de los alumnos (los amigos) de cara a realizar seguimientos o acompañamientos en horarios de comida. También es relevante la implicación del Centro en la regulación de ciertas actividades (físicas) en alumnos que están pasando por estas situaciones y presentan una importante pérdida de peso.

Para el estudio del acoso escolar, trabajamos, por un lado, los aspectos relativos al perfil tanto del acosador como de la víctima a través de un artículo (Infocop, 2010) en el que se nos explicaba que el acosador presenta un carácter externo disruptivo y desafiante pero también problemas de carácter interno (percepciones negativas de los demás y de sí mismo). Además, vimos que las víctimas acostumbran a presentar

alteraciones de carácter interno (baja autoestima, creencias negativas sobre sí mismos, déficit de habilidades sociales y resolución de problemas...). También comprobamos la existencia de víctimas que a la vez son agresores y que se caracterizan por un perfil mixto en el que se aúnan alteraciones de la conducta manifiesta y carácter interno. Por otra parte, y de cara a nuestro papel como docentes, vimos un artículo (Cava, 2010) en el que se señalaban las principales conclusiones de un estudio sobre el acoso escolar y en el que el apoyo familiar y del profesorado se consideraba fundamental para un mejor ajuste psicológico por parte de la víctima.

En lo referente a las adicciones, además de estudiar cuáles son las drogas consumidas con más frecuencia en los adolescentes, vimos también una serie de pautas que pueden servir de ayuda al profesorado para identificar posibles problemas en este ámbito. Asimismo, se nos proporcionó un posible plan de actuación¹ para tomar como referencia en casos de consumo de drogas y comportamientos delictivos:



El otro aspecto a tener en cuenta cuando se trabaja con adolescentes, es la importancia de la educación sexual. Así, según un estudio (Carrera-Fernández, Lameiras-Fernández, Foltz, Núñez-Mangana y Rodríguez-Castro, 2006), pudimos comprobar la eficacia de los programas destinados a la formación sexual de los alumnos

¹ Extraído de: Saldaña (2001)

² A este respecto vimos el artículo de Viñas, M. (2011). La sorprendente verdad sobre lo que motiva a tus

en diferentes aspectos, uno de ellos tan relevante como lo es la superación de actitudes sexistas.

Una vez que, se entiende, hemos conocido las características principales de la etapa en la que se encontrarán los jóvenes con los que trataremos durante el ejercicio de nuestra profesión y las dificultades ante las que podemos hallarnos, estudiamos cómo podríamos llevar a cabo una labor lo más eficaz posible desde nuestra posición de profesores como tutores y orientadores de nuestros alumnos. En efecto, existen muchas definiciones de lo que significa ser tutor, lo importante es que en todas ellas a este se le otorgan las funciones de asesoramiento, ayuda y orientación; en definitiva, podríamos decir que su objetivo esencial es la formación íntegra de la persona en todos sus aspectos (académico, profesional, identidad, sistema de valores...). Además un tutor debe adaptarse a las necesidades particulares de cada uno de sus alumnos, orientar en la toma de decisiones a nivel académico y profesional, favorecer las relaciones del grupo y contribuir a la correcta interrelación de los integrantes de la Comunidad Educativa. Distinguimos tres ‘tipos’ de tutores: transmisor, facilitador y orientador. Sin embargo, es importante en una sociedad como la nuestra, marcada por la información y la comunicación, que han surgido nuevas funciones para el profesorado. Así, vimos cuáles eran estas según la Comisión Europea:

- Identificar las necesidades específicas de cada alumno y responder a la misma desplegando una gran variedad de estrategias didácticas.

- Ayudar a que los jóvenes aprendan de forma autónoma a lo largo de toda su vida.

- Ayudar a los jóvenes a adquirir las competencias enumeradas en el Marco Europeo de Referencia de Competencias Clave.

- Trabajar en entornos multiculturales, comprendiendo el valor de la diversidad y respetando las diferencias.

- Trabajar en colaboración con compañeros, padres y la comunidad en general.

En lo referente al tema de la tutoría, lo anteriormente comentado es lo fundamental, pero también vimos cuál es el marco legal de la misma, desde la Ley Orgánica 2/2006 de Educación y la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa, que son las que actualmente tienen vigor el ámbito educativo español, hasta el Plan de Acción Tutorial, presente en todos los Centros educativos.

Por último, algo que hemos de destacar en este tema es la caracterización que llevamos a cabo sobre la acción tutorial, definiéndola como una actividad educativo-formativa integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un proceso proactivo, es decir, diseñado para llevarse a cabo con un grupo de alumnos concreto (de ahí la necesidad de conocer a los destinatarios), continuo, integral y contextualizado. Asimismo, vimos las fases de las que debía constar un PAT para cumplir sus objetivos: análisis de necesidades, planteamiento de objetivos, actividades, conocimiento de los recursos de que se dispone y evaluación del propio PAT.

Relacionado con este, tratamos el tema de la entrevista, fundamental herramienta para el tutor. A partir de la publicación de Conxa Perpiñá (2012), vimos una serie de pautas de actuación a tener en cuenta en el apartado de la entrevista, algunos elementos fundamentales dependiendo de a quién vayan dirigidas (alumnos, padres u otros profesores) y los distintos objetivos que puede tener la misma (obtener información, proporcionar información, ayudar a corregir hábitos y actitudes, orientación vocacional, apoyo para la resolución de problemas...).

La asignatura constaba además de unas horas dedicadas a prácticas, concretamente realizamos dos prácticas y ambas a partir del estudio de ciertos conceptos teóricos. La primera de ellas consistía en leer unos apuntes referentes al concepto de “apego”, que es el nombre con el que se conoce al vínculo afectivo intenso y duradero que un niño tiene con sus progenitores (generalmente con su madre) o con aquella persona encargada de su cuidado, y que le impulsa a buscar la proximidad y el contacto con estas personas para sentirse más seguro. Es un concepto aplicado a la infancia, pero que tiene repercusiones en la adolescencia.

A partir de los estudios de Ainsworth se diferencian tres tipos de apego:

- Seguro: el niño tiene confianza en la figura de apego, que es percibida como una base segura desde la que explorar el mundo.
- Inseguro evasivo o evitativo: el niño se siente inseguro y manifiesta signos de ansiedad cuando se queda solo, pero el comportamiento ante una persona extraña es similar al que tiene con la persona por la que siente apego, ya que tiende a ignorarla o evitarla.

- Inseguro resistente: el niño se muestra con ansiedad incluso en compañía de la figura de apego.

Posteriormente, Main y Solomon añaden un cuarto tipo de apego:

- Desorganizado o desorientado: el niño presenta un comportamiento contradictorio e inestable. Es más frecuente en niños que han sufrido maltrato.

Teniendo en cuenta esta teoría llevamos a cabo en grupo el análisis del comportamiento disruptivo de un niño que se encontraba en un Centro Residencial de Acción Educativa y que presentaba numerosos problemas de conducta. Asimismo, pudimos plantear una posible respuesta educativa ante un caso similar y, a continuación, considerar cómo había resuelto el problema un trabajador social del Centro.

Para llevar a cabo la siguiente práctica, estudiamos en primer lugar una serie de conceptos fundamentales como lo son las teorías sobre el aprendizaje (conductistas, cognitivistas, conductivo-conductuales, constructivistas, holísticas...). Dentro de estas hicimos especial hincapié en las teorías holísticas, consistentes en aplicar un enfoque global e integrador a un sistema y sus propiedades, destacando la interdependencia de sus partes y rechazando la idea de que el sistema sólo pueda ser comprendido como el resultado de la suma de estas.

Estudiamos también los diferentes estilos de aprendizaje, partiendo de la base de que se denomina como tal a un conjunto de preferencias globales propias de cada persona, que llevan a que esta utilice un método de aprendizaje más que otro, condicionando así una manera de aprender muy personal. Dentro de los componentes que, se considera, forman parte del estilo de aprendizaje, pese a las variedades que podemos encontrar en diferentes autores, tuvimos en cuenta las siguientes: experiencias educativas anteriores, variables psicológicas (la motivación), variables cognitivas (estrategias cognitivas, CI, creatividad, expertez) y variables de personalidad (extraversión e introversión).

Una vez aprendido lo explicado, llevamos a cabo la práctica, que consistía en plantear medidas de intervención en diferentes supuestos en los que se evidenciaban problemas de aprendizaje debidos a diferentes causas. Por lo tanto, teníamos que identificar ante que estilo de aprendizaje estábamos y procurar trabajar con las herramientas más adecuadas para cada caso.

Por último, realizamos en la asignatura un trabajo individual consistente en realizar un resumen y una valoración sobre un artículo (Morales, 2010) realmente interesante dedicado a la docencia, y que la plantea desde una perspectiva más actual y novedosa.

1.1.2.2. Psicología social

En esta sección de la asignatura estudiamos temas relacionados con la psicología desde el punto de vista grupal, es decir, del comportamiento de los individuos como parte de un grupo, es decir, en el caso de la docencia, de los diferentes componentes y aspectos que están presentes en las relaciones entre los alumnos y entre estos y los profesores, prestando especial atención a las dinámicas del grupo-clase.

De esta manera, vimos en primer lugar conceptos básicos relativos a la estructura de los grupos humanos. Dicha estructura, creada mediante la convergencia de procesos de negociación macrosociales, mesosociales y microsociales, es tal que permite una interacción que a su vez fortalece la propia identidad del grupo y el compromiso de sus miembros con los valores y metas defendidos por el mismo. Consta, además, de cuatro elementos estructurales: normas, roles, estatus y cohesión.

Por otro lado, observamos las particularidades presentes en los grupos en educación secundaria, que son: la asimetría de roles (desigualdad de poder), la incapacidad o importante limitación del alumnado para elegir su adscripción grupal, la imposibilidad o grave dificultad para romper la relación y la fuerte presión social a la que se encuentra sometido el docente por parte de la propia institución educativa y otros grupos sociales.

Los grupos sociales sufren diferentes procesos, en el caso de los grupos educativos, estos se modifican y desarrollan a lo largo del curso: varían sus componentes, cambian sus normas y valores, se redefinen sus objetivos, se cuestionan los sistemas de roles y estatus y el rendimiento grupal es variable. Para comprender este proceso grupal disponemos de diversos modelos teóricos que ofrecen al docente un “mapa” del “territorio” en el cual se mueve, así como una serie de orientaciones para la intervención. Hay diferentes modelos interpretativos; por un lado, los lineales entienden el desarrollo como un proceso continuo a lo largo del curso, con una serie de etapas

preestablecidas, por otro, los cíclicos consideran que el grupo pasa por un conjunto de “subciclos” a lo largo del curso, teniendo que estar en un proceso constante de adaptación a los cambios que van sucediendo en su interior. Sin embargo, en esta asignatura tomamos como referencia un modelo lineal, inspirado en el modelo de Más, Negro y Torrego y estructurado en cuatro fases: formación-orientación, establecimiento de normas y solución de conflictos, rendimiento eficaz y finalización. Asimismo, estudiamos las características presentes en el grupo-clase dentro de cada una de las fases y las actividades recomendadas para los docentes así como las técnicas a utilizar más adecuadas.

Las mencionadas técnicas de grupo están dirigidas a crear un clima de grupo adecuado para el aprendizaje y favorecer el desarrollo de las potencialidades personales y grupales. Si son bien seleccionadas y conducidas tienen efectos positivos sobre el rendimiento y la cohesión grupal. En el campo de la educación formal, los principales objetivos de las técnicas de grupo son: crear un clima de confianza, seguridad y comunicación, favorecer el aprendizaje conceptual, integrando teoría, vivencia corporal, conciencia emocional y reflexión, y contribuir al aprendizaje autónomo (responsabilidad personal y grupal). Se nos dieron también unas pautas recomendadas para los docentes en el empleo de estas técnicas, algunas de ellas de sentido común. Podríamos citar algunos ejemplos: solo utilizar las dinámicas sólo para tratar asuntos relacionados con el aprendizaje de conceptos, valores y normas y no con fines terapéuticos, pues éstos escapan a la capacitación profesional y al rol del docente, evitar entrar en asuntos excesivamente personales, así como moralizar, etcétera.

Una vez tratados los apartados relativos al aula como grupo, pasamos a ver lo referente a las relaciones de poder en el aula. Hay dos posibilidades de entender el poder; por una parte, como influencia, es decir, hablaríamos de la probabilidad que tiene “A” de imponer su voluntad sobre “B”, incluso contra cualquier resistencia, y por otra parte, como relación, tratándose de una relación socialmente situada de carácter asimétrico en la que “B” depende en mayor medida de “A”, aunque ambos se influyen mutuamente. Dentro de la teoría del poder como influencia (de French y Raven), son fundamentales las cinco bases de poder que distingue: poder de coerción, poder de recompensa, poder legítimo, poder de experto y poder de referencia o carismático. Lo importante es que el docente procure ejercer el poder basándose en su legitimidad,

expertez y carisma generando así *auctoritas* (adhesión voluntaria), en vez de basarse en el resto y conseguir *potestas* (obediencia forzada).

En este apartado prestamos especial atención a los posibles malos usos del poder, que podrían darse por parte de un docente, y cómo estos contribuyen a una pérdida de *actoritas*. Asimismo, vimos que los modelos actuales tienden a considerar que el docente debe transformar y transformarse en una relación dialéctica con sus estudiantes, sin perder de vista el liderazgo del docente, que debe estar fundado en su complejidad cognitiva, socio-afectiva y conductual, es decir, el profesor debe poseer dominio de la materia, autonomía y decisión, habilidades sociales y de comunicación e inteligencia emocional.

Por último, tratamos los procesos de comunicación en el aula. Para esto, empezamos por estudiar las Leyes de la percepción (Teoría de la Gestalt) y la percepción social. También nos familiarizamos con el concepto de sesgo cognitivo, los cuales orientan nuestra percepción en una dirección predeterminada, sin que seamos conscientes de ello y, por supuesto, guardan relación con nuestra identidad social. Tener presente estos sesgos cognitivos y ser conscientes de ellos nos sirve para juzgar con más objetividad nuestro comportamiento diario y ser capaces de ponernos en el lugar del otro con más facilidad. Así, vimos algunos de ellos:

- Error fundamental de atribución: Sobrevaloración de los factores disposicionales al explicar la conducta ajena.

- Sesgo a favor de uno mismo: Atribución diferencial de internalidad/externalidad para el propio éxito y fracaso.

- Falso consenso: Atención preferente a las personas con las que nos identificamos.

- Creencia en un mundo justo: Atribución de responsabilidad a los fracasos ajenos (ilusión de control).

Además explicamos el tema de la atribución causal, aplicable en la educación, como se comentará a continuación. La atribución causal es el proceso mediante el que intentamos explicar tanto los motivos de nuestro comportamiento o el de otras personas en una situación social como los motivos de los eventos que nos ocurren o les ocurren a los demás. Según el modelo de atribución causal de Weiner, en el que profundizamos en su día, es importante que tanto el profesor como los alumnos, en el campo educativo,

atribuyan los éxitos a causas internas, estables y controlables y los fracasos a causas internas, inestables y controlables.

Finalmente, en cuanto al apartado práctico de esas asignaturas, llevamos a cabo lo que denominamos un ‘cuaderno de bitácora’, en el que recogimos cada una de las actividades planteadas en las horas de prácticas desde un punto de vista personal, haciendo referencia a cómo nos sentíamos en esos momentos y en qué medida podíamos ser útiles de cara al ejercicio de nuestra futura profesión.

1.1.3. Procesos de enseñanza-aprendizaje

En primer lugar, vimos el tema de la motivación y cómo esta influye en el aprendizaje, ya que constituye el motor del mismo. No obstante, la motivación es dinámica y por tanto puede cambiar si se actúa sobre el clima de aprendizaje. Así, el docente debe procurar motivar a los alumnos, es decir, conseguir que actúen de una manera particular; proporcionar un motivo. Además, vimos las fases de que consta el proceso de motivación (carencial o de necesidad, dinámica o de impulso y deseo, y fase final o de incentivo) de cara a intervenir como docentes mediante diferentes estrategias, como despertar el interés, mantener buenas relaciones interpersonales, dar autonomía o realizar evaluaciones que estimulen el interés y el esfuerzo por aprender y no sólo por aprobar².

Vimos también conceptos fundamentales como el de Efecto Pigmalión, basado en numerosos experimentos, y según el cual se explica que las expectativas sobre el propio rendimiento, la autoestima, se originan fuera del alumno, en los maestros y compañeros y luego se interiorizan. Por lo tanto, si los demás esperan que una persona tenga éxito, y se lo hacen ver, es más probable que esta intente tenerlo, y finalmente, que lo consiga (Pozo, 1999).

A continuación, tratamos el tema del clima del aula, es decir, estudiamos cada una de las dimensiones del clima del aula y cómo influyen estas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: estructuración del espacio físico y material del aula, estructuras cognitivas de los participantes, de organización y control sobre el aula, estructura académica de

² A este respecto vimos el artículo de Viñas, M. (2011). La sorprendente verdad sobre lo que motiva a tus alumnos.

actividades y tareas, y estructura social de la clase o de las relaciones interpersonales. Concretamente, nos centramos en lo referente a las estructuras cognitivas de los participantes en el proceso educativo, prestando especial atención a los diferentes estilos de aprendizaje; algo que, por otra parte, ya habíamos tenido ocasión de tratar en Interacción y convivencia en el aula. No obstante, en esta asignatura nos centramos más en los procedimientos mediante los que le es posible al docente conocer los estilos de aprendizaje diferentes que pueden presentar sus alumnos y cuáles son las actividades más acordes a cada posibilidad.

Seguidamente, estudiamos lo referente a la evaluación, fundamental ya que posee un carácter condicionante ya que en gran medida los alumnos condicionan su manera de aprender a una determinada evaluación. Además de las partes de que consta una evaluación y de su utilidad para el profesor, los propios alumnos y el Centro, vimos los diferentes tipos que de ella existen y que podemos resumir en la siguiente tabla:

PARA QUÉ	Control	Sumativa	Formativa
CÓMO	Criterial	Estadística	Personalizada
CUÁNDO	Inicial	Continua	Final
QUÉ	Alumnos	Currículum	Profesorado
QUIÉN	Interna	Mixta	Externa

A pesar de todos los tipos de evaluación que pueden existir, concluimos que lo importante es realizar una evaluación formativa, que sirva para ayudar a aprender, corregir errores a tiempo y evitar el fracaso; una evaluación que condicione un estudio inteligente y un esfuerzo continuado a lo largo del curso.

Lo siguiente que tratamos fue el tema de la diversidad y la atención a la misma. Así, estudiamos cómo ha ido evolucionando el concepto de atención a la diversidad tanto en el marco legislativo español como en la práctica educativa, hasta llegar hasta nuestros días, donde se considera la atención a la diversidad como una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos y se abandera la inclusión, es decir, se trata de acomodar la institución a una realidad en la que todos los alumnos son diferentes, con iguales derechos.

En este bloque teórico estudiamos también las diferentes teorías del aprendizaje, de una manera más o menos profunda. Así, nos centramos en diferenciar el conductismo

(Pavlov y Skinner), el cognitivismo (Piaget, Vygotsky, Bruner...) y el constructivismo. Asimismo, observamos las aportaciones de estas en el campo educativo. Algunas aportaciones relevantes del conductismo son, por ejemplo, el refuerzo positivo, que se basa en ofrecer un refuerzo de este tipo cada vez que los alumnos realizan una conducta que queremos que se repita, y la necesidad de verificar a través de conductas observables (pruebas) el aprendizaje. Por su parte, el cognitivismo ve el aprendizaje como un proceso de formación de estructuras internas y por ello es fundamental dotar al alumno de estrategias y no enseñar solo mediante refuerzos positivos. El constructivismo, por otra parte, considera el aprendizaje como un proceso constructivo activo en el que el estudiante construye, valga la redundancia, su propio conocimiento a partir de experiencias pasadas y por ello se trata de un conocimiento significativo en el que se verá más implicado.

Por último, en el apartado referente al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, partimos de la base de que nos encontramos, como ya se nos había explicado en Sociología, en la sociedad de la información y el conocimiento, cuyo máximo exponente lo constituye Internet. Sin embargo, no todos accedemos a este. Así, vimos en esta asignatura el concepto de ‘brecha digital’ que constituye la distancia que separa a las personas que tienen acceso y conocimiento de las TIC de las que no, y los diferentes tipos de brecha digital que suelen reconocerse (global, social y lingüística). Con el objeto de disminuir esta brecha digital, se llevaron a cabo en España diferentes planes de incorporación de las TIC a la enseñanza, como Mercurio, Atenea, PNTIC, Aldea Digital, Plan Avanza, Pupitre digital, Pizarra digital, etcétera.

Finalmente, en este mismo apartado, llevamos a cabo el estudio de los diferentes usos que pueden tener las TIC: presentación de la información, distribución de la formación, instrucción, colaboración, comunicación y tutorización, evaluación y gestión del aula. Especial hincapié hicimos en todas las herramientas disponibles actualmente y que permiten desarrollar cada una de las tareas mencionadas con anterioridad, dedicando las horas prácticas a utilizarlas.

1.1.4. Prácticum I

El centro al que asistí durante ese periodo de prácticas es el IES Gallicum, un Instituto sostenido con fondos públicos que se encuentra en la localidad de Zuera. Durante este primer periodo de prácticas tuvimos que llevar a cabo una memoria donde recogimos todo lo que realizamos en el Centro. Lo fundamental era conocer el funcionamiento del mismo, los programas de que constaba y la documentación mediante la que se organizaba. Asimismo, debimos analizar en profundidad uno de los documentos, elegido por nosotros, y estudiar cómo se llevaba a cabo en la práctica.

1.1.5. Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego

En esta asignatura vimos, de manera introductoria, una serie de pautas que pueden ser de utilidad a todo docente. Para ello, nos basamos en una publicación de José Carrasco (1997), a partir de la que comentamos en clase lo que él sintetiza como ‘normas para el gobierno de la clase’.

A continuación, se nos explicó someramente la Historia de las Ciencias de la Educación. Así, vimos que es en 1984 cuando se instituyen como tal, quizá esta demora se deba que tienen un ingrediente muy humano y subjetivo: la didáctica.

Previamente, a partir de los 60 y hasta los 80 (1962-1983) encontramos desarrollos más concretos. De esta manera, en 1962 Taba plantea los pasos necesarios para construir un currículo:

- Diagnosticar las necesidades (trabajar sobre la realidad)
- Formular los objetivos
- Seleccionar los contenidos (para conseguir unos objetivos)
- Organizar esos contenidos (jerarquía, dificultad...)
- Seleccionar las experiencias de aprendizaje (actividades de clase, extraescolares, ejercicios...)
- Organizar esas experiencias de aprendizaje
- Evaluar (determinar lo que se ha de evaluar, cómo y con qué instrumentos)

En los años 70 y a principios de los 80 la escuela que deriva de esta relativiza dicha propuesta teórica por ser poco práctica. Según explica Naval (2011), a finales de los 60, la influencia de la Filosofía empieza a descender y se suman a ella otras disciplinas como la Psicología, la Sociología y la Historia de la Educación pero lo que viene siendo la Teoría de la Educación solo se considera desde la perspectiva de la aplicación de estas cuatro disciplinas fundamentales a la educación. Es en los 80, coincidiendo con la mayor crisis del positivismo, cuando la influencia de estas disciplinas empieza a matizarse al cuestionarse su relevancia en la práctica educativa y, con el surgimiento del post-positivismo, se realizan importantes aportaciones que apuntan en la línea de una Teoría de la Educación enfocada desde la práctica.

Asimismo, toda la teoría americana llega a Europa en los 70 y se va introduciendo el concepto de competencias, ahora piedra angular de la LOE y la LOMCE, es decir, dan importancia a las necesidades individuales, las situaciones reales de la vida y la capacidad de dominar esas situaciones, que se traducen en el citado concepto de competencia.

Por otro lado, en 1985 es cuando la didáctica, algo antes intuitivo, se transforma en disciplina, siendo mucho más reciente como disciplina universitaria. Esto significa que tiene un componente vivencial. Además consta de unos principios generales que podemos resumir en la ‘practicidad’ cuyo objetivo es enseñar al alumno a que aprenda por sí mismo.

Como contenido de la asignatura propiamente dicho, empezamos tratando el tema del currículum. En el ámbito que nos ocupa, se trata de un conjunto de experiencias de aprendizaje que una comunidad escolar proyecta, actúa y evalúa de acuerdo con objetivos formativos explícitamente expresados, o, citando a R. Pérez (2011) “el currículum se entiende como una estructura organizada de la cultura que se define en un sistema de producción, como plan de instrucción que se concreta en un aprendizaje sustentado en un sistema de experiencias”.

En cuanto al origen de este concepto, tenemos que remontarnos a mediados del siglo XX, cuando se acuña por primera vez para la enseñanza, en el ámbito de Estados Unidos y de la mano de R. Tyler (1949) y su obra *Principios fundamentales para el currículo y la enseñanza*. En esta obra, podemos encontrar un esquema sobre cómo debe configurarse un programa educativo para considerarlo realmente un proyecto de

educación. Este esquema empieza planteándose qué preguntas hay que hacerse para desplegar un plan educativo, esto es, en primer lugar, cuáles son las finalidades educativas de la escuela, en segundo lugar, qué experiencias educativas realmente adaptadas para esas finalidades están a disposición de la escuela (actividades), en tercer lugar, cómo garantizar esas experiencias y, por último, de qué modo se puede verificar que esas finalidades se han alcanzado (evaluación). Así pues, podríamos decir que en este sentido abre el camino para que sus discípulos vayan dando concreción al currículo.

A continuación pasaremos a describir qué son los niveles de concreción curricular y en qué consisten, para lo que tuvimos en cuenta lo que explica R. Baelo (2011) a este respecto.

En general, vimos cómo en España, a partir del siglo XIX se empieza a incrementar la intervención del Estado en materia educativa, como proveedor de las infraestructuras, financiador y regulador de la enseñanza. Asimismo, con la Constitución de 1978 y el nacimiento de las autonomías éstas empiezan a asumir competencias en la educación. De esta manera, llegamos a la actual situación en la que la administración del Estado y las correspondientes administraciones de las comunidades autónomas actúan en su propio marco de competencias.

A su vez, con la implementación de la LOGSE, Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo, en la que se propugna un currículum abierto y flexible, llega también la necesaria autonomía pedagógica y organizativa de los centros de cara a conseguir un currículum adaptado a los alumnos y su contexto socioeducativo. En este aspecto profundiza la LOPEG, Ley Orgánica 9/1995, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes, para dar forma a esta autonomía de los Centros mediante los correspondientes proyectos educativos, curriculares, normas de funcionamiento.

A partir de aquí observamos una atención cada vez mayor a este respecto, llegando a encontrar que en la LOE, Ley Orgánica 2/2006, de Educación se considera al PEC la pieza clave para una mejora educativa. Asimismo, la autonomía de los Centros educativos se concreta en los reales decretos que desarrollan esta ley (llamados de enseñanzas mínimas) y en los correspondientes decretos que establecen los currículos en las distintas comunidades autónomas (cada Centro debe desarrollarlos y concretarlos).

-Primer nivel de concreción curricular: corresponde al Estado y a las Comunidades Autónomas. Recoge las intenciones educativas del sistema y los principios psicopedagógicos que lo fundamentan para todo el alumnado de una determinada etapa educativa. Incluye como elementos, en primer lugar los aspectos generales de la etapa, que a su vez constan de los objetivos generales, las competencias básicas, las áreas curriculares y su distribución en los cursos de la etapa, las orientaciones de la evaluación y la atención a la diversidad y, en segundo lugar, las áreas curriculares de cada etapa trata, a propósito de cada una de las materias, la contribución a la adquisición de las competencias básicas y los objetivos que se pretende que sean alcanzados al finalizar esa etapa así como los criterios de evaluación.

-Segundo nivel de concreción curricular: corresponde a los centros educativos y se recoge en el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Este documento se concreta en el tiempo en la Programación General Anual (PGA), que es donde se recogen todos los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro, los proyectos, el currículum, las normas y los planes de actuación acordados. La PGA se hace para cada curso escolar, pudiendo ser modificada en función de lo analizado sobre el curso anterior. Es en las programaciones didácticas donde se articula el conjunto de las actuaciones docentes y donde aparecen las competencias y objetivos de las distintas etapas.

-Tercer nivel de concreción curricular: corresponde a las programaciones de aula. Estas programaciones incluyen las estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje que cada profesor realiza con sus alumnos en el aula; suelen organizarse en unidades didácticas que a su vez están secuenciadas según el nivel educativo.

Este nivel es especialmente importante para el docente ya que es labor del profesor realizar una programación sobre su asignatura. Por esto, a continuación pasarán a mencionarse algunos aspectos básicos de los que debe constar la misma. No obstante, todos los apartados obligatorios aparecen recogidos en la legislación pertinente, en este caso: el currículo aragonés.

En la programación han de aparecer los objetivos generales y los objetivos específicos de cada unidad didáctica que concretan los anteriores y definen las capacidades que van a desarrollar los alumnos como resultado de la aplicación de la unidad didáctica, por lo tanto es menester relacionarlos con los contenidos de la misma

a que son el conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados en torno a los cuales se organizan las actividades del aula. En la selección de contenidos debemos tener en cuenta los siguientes criterios: validez, que el contenido sea congruente con la competencia que se pretende alcanzar; adecuación, que exista relación entre el contenido seleccionado y las características del alumno; y significación, que el contenido sirva al propósito de comprender la realidad que nos rodea.

Asimismo, debe atenderse también a la secuenciación de estos contenidos. Este proceso consiste en definir en qué momento del curso van a explicarse y qué orden ocuparán dentro de la programación, es decir, en qué unidad didáctica va a estar cada uno. La mencionada secuenciación se fundamenta en la legislación de carácter nacional y autonómico, teniendo en cuenta la realidad de cada aula y los posibles ajustes que se deban hacer.

Por otro lado, hay que tener en cuenta la metodología y las actividades. La primera permite tomar decisiones sobre el modo de enseñar, cuál va a ser el rol del alumno y cuál el del profesor y cómo se van a desarrollar las propias actividades, su relación con las competencias y el tiempo y espacio en el que se van a desarrollar.

La propuesta organizada de actividades es la concreción de la estrategia metodológica. Deberán adaptarse al estilo de aprendizaje de los alumnos, tener en cuenta sus situaciones y sus conocimientos previos. Habrá que decidir si las actividades se harán de manera individual o grupal (y si es así cuál será el tipo de grupos – heterogéneos u homogéneos-), el tiempo que le dedicamos a la actividad y si es viable con los recursos de que disponemos. Asimismo, conviene que las actividades cumplan con una serie de características como lo son el permitir tomar decisiones al alumnado, otorgar un papel activo a los estudiantes, solicitar que se investiguen hechos y situaciones, interactuar con la realidad, facilitar que se examinen y apliquen ideas ya conocidas en contextos nuevos, desarrollar el espíritu crítico, situar al alumnado ante la posibilidad de fracasar o tener éxito, que su realización implique la aplicación de normas, que posibiliten el trabajo en equipo y se refieran a los intereses del alumnado atendiendo a la diversidad.

El último aspecto que comentaremos será la evaluación, esta no debe entenderse únicamente como una calificación determinada que el alumno obtiene, sino como algo más. La evaluación debe efectuarse a los alumnos pero también a los profesores y a las

herramientas de trabajo empleadas, es un instrumento de seguimiento y valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos de enseñanza. En los decretos sobre el currículo de cada Comunidad Autónoma encontramos los estándares de evaluación dentro del apartado “criterios de evaluación”, allí se exponen de forma genérica una serie de criterios que pretenden analizar el aprendizaje producido en función de las competencias, los objetivos propuestos y los contenidos y metodologías desarrollados.

Por último, cabe mencionar qué características debe tener, según R. Baelo (2011), una buena programación. Así, esta ha de tener coherencia en relación a los diseños más amplios con los que se relaciona (que ya se han explicado) como de manera interna, debe tomar en consideración el grupo clase al que se va a aplicar (contextualización), debe ser útil, no un mero documento burocrático, ha de ser realizable considerando tanto el tiempo de que se dispone, los recursos y los espacios, también debe tener en cuenta al resto del profesorado que participa en el mismo grupo de la clase de manera que plantee un trabajo colaborativo, además ha de ser flexible en el sentido de que debe adaptarse a las modificaciones que se vean necesarias según la práctica y, finalmente, debe poder incluir distintas alternativas para que todos los alumnos puedan desarrollar sus capacidades.

-Cuarto nivel de concreción curricular: corresponde a las adaptaciones curriculares y al resto de medidas de atención a la diversidad.

Seguidamente, estudiamos en esta materia el estado de la cuestión respecto a la enseñanza de la Lengua y de la Literatura, basándonos en diferentes publicaciones sobre las que debatíamos qué pautas o técnicas nos parecían las más acertadas.

Por último, llevamos a cabo el comentario de una Programación didáctica. En mi caso particular, lo hice sobre una Programación de Latín de 4º de la ESO que me ofreció la profesora la citada asignatura en el Instituto al que asistí de prácticas.

1.1.6. Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Lengua Castellana y Literatura y Latín y Griego

Comenzamos esta asignatura analizando una serie de textos relativos a la educación, pues partimos de la base de que detrás de cada elemento de la pedagogía

subyace una teoría que engloba una serie de ideas subjetivas sobre qué es la educación y qué debería ser, y que fundamenta y da sustento a dicha pedagogía.

No considero este el sitio de llevar a cabo un breve resumen de cada texto, pero sí creo necesario esbozar mínimamente las ideas de ellos extraídas. Y es que, gracias a dichos textos, pudimos concluir, entre otras cosas, que la educación es un fenómeno complejo, en el que interviene varios factores, que hay diferentes propuestas para plantear distintos tipos de educación, una de las cuales, a mi juicio bastante interesante, consiste en considerar el papel transformador de la educación cuyo objeto ha de ser hacer de nuestro mundo uno más humano pero sin olvidarnos del espíritu crítico. Otros de los textos se centraban principalmente en el debate entre teoría y praxis. Algunos defienden que sin teoría de la educación no hay educación propiamente dicha, no puede haberla como tal acto consciente de educar. Sin embargo, otros sostienen que la teoría de la educación genera un distanciamiento contraproducente entre teoría y práctica y que los mismos teóricos de la educación no forman parte de la práctica y, por tanto, sus teorías quedan son obsoletas. Por último, uno de los textos hacía referencia al tan conocido en nuestros días y tan ignorado en el pasado ‘currículum oculto’, su importancia, cómo influye en la realidad diaria del docente y cómo puede este aprovechar ese currículum oculto en su favor.

Finalmente, además de numerosos ejercicios prácticos llevados a cabo durante las clases en los que nos familiarizábamos con el currículo aragonés para nuestras respectivas especialidades, llevamos a cabo nuestro primer esbozo de Unidad didáctica, a nuestra elección, planteando todo lo que ha de incluirse en una UD: temporalización de las clases, actividades, objetivos, criterios de evaluación.

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

En esta asignatura empezamos realizando un breve recorrido a lo largo de la historia de la educación en lo que atañe a la atención a las diferentes necesidades educativas, basándonos principalmente en un artículo de la profesora³. Así, empezamos a profundizar a partir de los años 90 y el concepto de ‘educación inclusiva’ hasta llegar a la legislación ahora en vigencia, prestando especial atención a la modificaciones

³ Texto proporcionado y adaptado por la autora de su Proyecto Docente “Bases Pedagógicas de la Educación Especial. Arranz, P. Modelos comprensivos y operativos de la educación especial desde un planteamiento histórico-conceptual. Breve historia de la educación especial.

planteadas por la LOMCE en lo referente a que las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social y a los alumnos con altas capacidades.

Asimismo, estudiamos los principios organizativos en la atención a la diversidad, que son: normalización, igualdad de derechos y oportunidades, flexibilidad, individualización, personalización, no discriminación e inclusión, participación y cooperación y colaboración entre instituciones. Además vimos que las representaciones mentales que el profesor posee acerca de sus alumnos condicionan sus actitudes, sus expectativas hacia los estudiantes, incluso, sus estilos docentes, algo que se conoce como Efecto Pigmalión y al que hicimos mención, a grandes rasgos, en otras asignaturas como Procesos de enseñanza-aprendizaje e Interacción y convivencia en el aula.

Además, realizamos un trabajo grupal en el que teníamos que elegir alguna enfermedad, trastorno o impedimento físico que requiriese atención a la diversidad y plantear un estudio en profundidad del mismo, así como una posible manera de actuación basándonos en el estilo de aprendizaje particular que tendría un alumno tal. En nuestro caso, escogimos el Trastorno del Espectro Autista.

Sin embargo, lo más interesante de esta asignatura, fueron las horas prácticas, ya que en ellas recibimos la visita de diferentes personas vinculadas al ámbito educativo (bien por ser o haber sido alumnos, bien por ser o haber sido docentes) que tenían alguna dificultad que requería de una atención específica. Asimismo, tuvimos la ocasión de visitar el colegio Hijas de San José y ver cómo trabajaban allí de diferentes maneras la atención a la diversidad.

1.1.8. Contenidos disciplinares de Literatura

En esta materia dimos algunos conceptos básicos sobre la Literatura en general durante las horas de clase, pero a lo que principalmente dedicamos tiempo y dimos mayor importancia fue a la realización de un Portafolio personal que debía incluir diferentes actividades. En primer lugar, tuvimos que realizar un canon personal en el que habíamos de escoger tres obras literarias que incluiríamos en una clase de Literatura

Universal o de Lengua Castellana y Literatura (a nuestra elección) y justificar por qué lo haríamos.

En segundo lugar y a partir de la actividad anterior, que suscitó un importante debate, realizamos una reflexión acerca de la enseñanza de la literatura en la ESO y en Bachillerato, sometiendo también a debate las obras que actualmente se plantean como lectura obligatoria en los Institutos y también la posibilidad de no exigir lecturas tales.

Como tercera actividad se nos pidió que planteásemos un posible viaje cultural. Esto es, que explicásemos con qué curso haríamos un viaje literario, por dónde iríamos, qué lugares visitaríamos y por qué y, además, que actividades de interés plantearíamos en cada lugar. Personalmente, yo propuse realizar un viaje con 4º de la ESO por el París de *La rayuela*, de Julio Cortázar. Consideré que era muy apropiado y que se podía sacar bastante provecho del mismo ya que aparecen en la obra incluso hasta los nombres de las calles, además de ser París una ciudad culturalmente muy atractiva y que reboza arte.

Por último, debíamos concluir el portafolio con una reflexión sobre qué era para nosotros una clase de Literatura. Además, algunos de mis compañeros, con carácter opcional, llevaron a cabo la preparación de un tema de oposición y su explicación ante el profesor.

Finalmente, dedicamos una serie de clases a repetir una de las clases, que habíamos impartido en el Instituto, ante nuestros compañeros y el profesor, con el objeto de que estos realizasen comentarios que podrían sernos útiles de cara a futuras ocasiones.

1.1.9. Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura

En esta asignatura llevamos a cabo el análisis y comentario de diferentes documentos con los que ya nos habíamos familiarizado en otras materias, del primer cuatrimestre sobre todo, y durante el período de prácticas I.

Así, empezamos con la comparación de la legislación estatal y la autonómica para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, con el objetivo de observar posibles diferencias. Igualmente, comentamos los Proyectos Curriculares de dos Institutos y los comparamos haciendo referencia a los apartados que mejor estaban

tratados en uno u otro. También analizamos dos Proyectos Educativos de Centro con el mismo procedimiento y objeto de la anterior actividad. Examinamos, además, una Programación de Lengua Castellana y Literatura, también a elegir entre varias opciones, y comentamos qué apartados estaban incompletos o faltaban, según las Pautas para la elaboración de la Programación Didáctica en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria brindadas por la Dirección General de Aragón⁴ para, finalmente, llevar a cabo una valoración general de la misma. Asimismo, llevamos a cabo el mismo tipo de ejercicio comparativo pero entre dos Unidades Didácticas también a elegir entre diferentes opciones.

Por último y, sin duda, lo más importante de esta asignatura fue la realización de la Unidad Didáctica que debíamos impartir durante nuestro periodo de estancia en el Instituto, que, en mi caso particular, versaba sobre las figuras literarias, y será tratada en el siguiente apartado de este trabajo.

1.1.10. Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura

Empezamos estudiando teoría referente a la investigación científica en general y dentro del ámbito educativo en particular. Así, estudiamos en primer lugar las etapas del proceso de investigación, que ha de seguir un esquema, resumible de la siguiente manera:

1. Planteamiento del problema que se quiere estudiar: delimitar bien el objeto de estudio.
2. Formular una hipótesis: una posible solución al problema.
3. Buscar el estado de la cuestión: si ha sido estudiado por otros.
4. Datos. Investigación: selección de los instrumentos de exploración para obtener los datos (pruebas objetivas, observación sistemática, encuesta, diálogo, entrevista personal); delimitar el campo al que se ha de aplicar (qué sujetos, centros, aulas, muestra de cursos...). Sumario de datos para obtener los valores representativos y contrastar las hipótesis.

⁴ Alojadas en http://www.educaragon.org/files/2013-Programacion_secundaria.pdf

5. Conclusiones: respuestas al problema planteado inicialmente. Interpretación de los resultados y aceptación total o parcial o rechazo de la hipótesis inicial. Hacer útil la investigación, viable, práctica.
6. Redacción del informe: registrar la investigación para que los demás puedan beneficiarse.

A continuación, vimos las tipologías de la investigación. Los hechos educativos pueden estudiarse en un plano teórico donde entrarían la filosofía de la educación, la pedagogía (tratando de establecer las bases científicas) y la epistemología. Se puede hablar también del plano histórico y la pedagogía, es decir, la historia de la pedagogía (metodología comparativa histórica, cómo se estudiaba en distintas épocas). Finalmente, el plano empírico, que sería el campo escolar concreto (es lo que a nosotros nos interesa).

Seguidamente, al tratar los sistemas metodológicos, establecimos, por una parte el cuantitativo, que es el que más prestigio ha tenido hasta los 70, consistente en sacar conclusiones a partir de datos estadísticos; y por otra parte el cualitativo, que es el sistema de más prestigio en nuestros días y que consiste en disecciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones...que son observables. Posee un carácter inductivo y más humanista

Resumiendo, en este último caso, podríamos decir que se inicia el estudio como interrogante, las preguntas son flexibles no rígidas. Las personas y las situaciones son consideradas como un todo que forma parte de toda la indagación. Además, los investigadores son sensibles a los efectos que su participación causa en el fenómeno observable. Hay un intento por parte de estos de comprender a las personas dentro de su marco de referencia, de todo esto se deduce un carácter humanista de este método (se busca empatía con las personas) por eso se avienen con la educación.

Proseguimos detallando otra gran diferenciación en la tipología de la investigación educativa. Así, establecimos dos fundamentales: la investigación de tipo descriptivo o de observación y la investigación con intervención

En la primera, es decir, la investigación de tipo descriptivo o de observación, nos conformamos con retratar una situación, hacer un diagnóstico, y, por tanto, la investigación concluye en la fase observacional. Dentro de la de observación de tipo

cuantitativo, manejamos instrumentos determinados como la encuesta o pesquisa, la observación sistemática (observar y tomar nota) y la investigación valorativa (valorar el currículo, los libros de textos: este libro trata las figuras literarias...). Quizá la encuesta sea el elemento estrella en este tipo de investigación. Por otra parte, dentro de los instrumentos de la metodología cualitativa observacional nos encontramos con la investigación etnográfica y el estudio de caso.

En la segunda, la investigación con intervención, en la que, dentro de la propia investigación, aparece también la intervención que forma parte sustancial de la misma. Intervenimos para modificar, actuamos.

Entre las de intervención de tipo cuantitativo encontramos el experimento, que consiste en poner a prueba una hipótesis. Por otro lado, tenemos la investigación acción, que es cualitativa. Se trata de la fórmula más completa, que también exige más tiempo. En el campo educativo, se centra en una problemática que tiene que ver con todos los actantes del entorno escolar, normalmente busca la reorientación del currículo y se sirve de la actividad de cooperación de las distintas personas que intervienen. Detrás de esta hay todo un equipo de personas que intentan variar las circunstancias escolares, que buscan la mejora. Sigue una secuencia de actividad que consiste en pasos. En primer lugar, definir y diagnosticar una situación problemática en la práctica; en segundo lugar, formular estrategias de acción para resolver el problema; seguidamente, ejecutar y evaluar las estrategias de acción; y por último, la clarificación y diagnóstico posterior.

Finalmente, cabe mencionar que cada una de estas dos formas puede adoptar instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos.

A continuación y una vez tratados estos aspectos teóricos básicos, nos dedicamos principalmente al estudio de diferentes investigaciones realizadas en el ámbito de la docencia de Lengua Castellana y Literatura. Para ello disponíamos de un dossier proporcionado por el profesor en el que se encontraban dichos estudios tomados de diferentes publicaciones. En la mayoría de los casos, realizábamos los análisis en clase de manera grupal y a continuación planteábamos nosotros diferentes maneras innovadoras (tomando como base dichos estudios) para enseñar diferentes temas de nuestra especialidad.

El estudio de todos estos casos nos fue bastante útil a la hora de tomar ciertos aspectos de los mismos como modelos a seguir en nuestro propio trabajo de

investigación, necesario para superar la asignatura. Dicho trabajo era de temática libre y debíamos ponerlo en práctica durante nuestro periodo de estancia en el Instituto. Personalmente, elegí algo relativo a mi especialidad, ya que me resultaba infinitamente más sencillo. El tema que escogí tenía que ver con la enseñanza de la mitología en alumnos de la ESO y partía de la base de la dificultad y el reto que plantea a los alumnos el hecho de tener que memorizar una cantidad ingente de nombres sin el conocimiento de cuáles pierde sentido el estudio de los mitos.

1.1.11. Prácticum II

Tanto esta asignatura como el Prácticum III se realizaron cronológicamente durante el mismo periodo de estancia en el Centro, sin embargo, teníamos que llevar a cabo dos memorias diferentes. En la correspondiente a este Prácticum II habíamos de incluir todo lo relativo a la elaboración y desarrollo de la Unidad didáctica, en mi caso titulada “Las figuras literarias”, y un estudio comparativo entre dos grupos de alumnos al respecto de cómo aprendían algún tema concreto de la asignatura.

1.1.12. Prácticum III

En este Prácticum III debíamos incluir dos trabajos, por un lado el proyecto de investigación, que ya se ha comentado anteriormente (en la asignatura de Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura), y por otro la grabación de una de las clases, con su comentario y análisis que, como se ha mencionado, tuvimos que realizar para una de las asignaturas (Habilidades comunicativas para profesores).

Por último, para ambos Prácticum II y III debíamos desarrollar apartados comunes que no era necesario separar: un análisis del contexto del centro, otro sobre la documentación del mismo y un diario en el que recogíamos nuestras experiencias cotidianas en el Instituto.

1.1.13. Habilidades comunicativas para profesores

En esta asignatura llevamos a cabo una reflexión inicial sobre aquellos aspectos que, en nuestra fase de alumnos, consideramos como positivos en un profesor. Hicimos una puesta en común y encontramos que todos ellos podían resumirse en tres aspectos fundamentales explicados por la profesora y que se esperan en todo docente: saber (conocimiento de su materia), saber hacer (para lo que se requieren habilidades docentes y comunicativas) y saber ser/estar, es decir, tener buena actitud para con los alumnos (motivarlos, generar interés).

Seguidamente, pasamos a particularizar la actuación docente, marcada por cuatro aspectos fundamentales que han de tomarse en consideración, y que son: en primer lugar, lo que llamamos la fuente filosófica y que consiste en plantearse las finalidades de cada disciplina; en segundo lugar, la fuente psicológica, es decir, preguntarse cómo son los estudiantes en esas edades y además cómo es cada uno, cuáles son las diferentes maneras de aprender que podemos encontrarnos en una clase (estilos de aprendizaje), etcétera; en tercer lugar, la fuente didáctica, que hace referencia a la pedagogía propiamente dicha o la didáctica específica de cada disciplina; y, por último, la fuente epistemológica, esto es, el propio conocimiento de la materia.

A continuación, y a modo de práctica con el objeto de analizar diferentes posibilidades de ser profesor o de impartir una clase, llevamos a cabo el análisis de algunos escenarios reales y comentamos sus aspectos positivos y negativos sobre cómo otros docentes plantean sus propias clases. *Grosso modo* podríamos decir que nos encontramos con tres tipos básicos: el profesor-transmisor y con una metodología expositiva; un profesor que prefiere emplear el proceso inductivo de aprendizaje, es decir, el que se lleva a cabo mediante el planteamiento de un problema al que los estudiantes deben buscar la solución; y, por último, un docente que prefiere fomentar el aprendizaje cooperativo.

Cada uno de estos métodos tiene sus ventajas y desventajas, que planteamos de manera más o menos extensa en su día, pero siempre concluyendo que no debemos menospreciar ninguno de ellos, sino más bien saber distinguir cuándo nos convendría, como docentes, hacer uso de uno o de otro.

A continuación, estudiamos teoría relativa a los problemas de comprensión que pueden suscitar dificultades de comunicación entre el profesor y el alumnado. Planteamos cuál puede ser el origen de muchos de esos problemas comunicativos y nos encontramos con diferentes causas potenciales. Algunas veces se trata del mero desconocimiento léxico. También puede haber problemas gramaticales debido a la complejidad de la materia y la falta de entrenamiento en la lectura. Frente al discurso narrativo el texto argumentativo o explicativo es difícil de entender porque no está en la vida cotidiana. Supone reconocer la progresión temática, las estructuras internas (macro y microestructura). Asimismo, resulta fundamental el conocimiento previo del alumno sobre el tema ya que es imprescindible contar con un marco de información previa en el que articular lo nuevo.

Así, vimos una serie de engranajes que hemos de respetar si se pretende lograr una buena comunicación. En primer lugar, hallamos la superestructura, que es el sentido global de un texto, las maneras de organizarlo, y que debe procurar conectarse con el conocimiento previo del alumnado. En segundo lugar se encuentra la macroestructura, que consiste en el orden de las ideas que conforman el texto a transmitir. Por último, la estructura elemental: las proposiciones.

Atendiendo a lo anterior, llevamos a cabo una clasificación de textos en expositivos (explican) o expositivo-argumentativos (defienden una opinión) que, a su vez, pueden organizarse de diferentes maneras: organización descriptiva, causal, problema-solución, secuencial, comparativa, inductiva o deductiva. Asimismo, se nos recomendó que utilizáramos, siempre que fuera posible, la de tipo causal.

Por último, estudiamos las diferentes fases del discurso oral y de qué constaba cada una de ellas de cara a conseguir una comunicación oral organizada y exitosa. Dichas fases son: *inventio*, *dispositio*, *elocutio* y *actio*.

En última instancia, es menester comentar que en esta asignatura se nos pidió que llevásemos a cabo una actividad consistente en grabarnos a nosotros mismos mientras impartíamos una de las clases que nos correspondía durante nuestra estancia en el Instituto.

2. JUSTIFICACIÓN DE LOS PROYECTOS SELECCIONADOS

Durante el presente curso hemos llevado a cabo numerosos proyectos prácticos en muchas de las asignaturas de las que ha constado el máster. Por ejemplo, hemos realizado trabajos que profundizaban aspectos teóricos estudiados, concretamente uno sobre la adicción a las Nuevas Tecnologías (en Interacción y convivencia en el aula), otro referente a la atención a la diversidad y concretamente sobre trastornos del espectro autista (en Atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo) y muchos más que englobaban aspectos legislativos y de otra índole que, a grandes rasgos, se han mencionado en las explicaciones previas sobre las asignaturas.

No obstante, en este caso, como se ha avanzado previamente en el apartado introductorio, las dos actividades escogidas para llevar a cabo una relación entre las mismas, según lo estipulado por la guía docente del presente Trabajo de Fin de Máster, son, por una parte, la Unidad didáctica “Las figuras literarias” y, por otra, la grabación de una clase relativa a esta misma Unidad didáctica.

Personalmente, considero que puede ser de interés contrastar la manera en que ha de trabajar un profesor para llevar a cabo la elaboración de una unidad didáctica, con todos sus apartados y la temporalización de los mismos, y, por otra parte, cómo lleva a cabo la preparación de la impartición de dicha unidad en un discurso oral. Asimismo, durante la explicación de una clase, resulta relevante observar cómo difiere esta de lo previamente estipulado.

Además, considero fundamental tratar el tema del discurso oral porque es, sin duda, el que predomina en la enseñanza de nuestros días, y ocupa un papel fundamental en el aula, como señala Vilà (2005), entre solo algunos de sus propósitos encontramos el hablar para aprender a hablar mejor, explicar hechos y conocimientos, para argumentar opiniones, para gestionar la interacción social y, fundamentalmente, para aprender, es decir, para negociar significados y construir conocimientos, entre otras cosas.

Según señala Vilà, la interacción oral que se da en el aula contribuye una base esencial de cara a guiar la reflexión del alumno e incidir en su aprendizaje y también le aporta recursos que le permitirán redactar por escrito textos coherentes. Asimismo, puesto que las intervenciones del alumno durante la clase se encuentran enmarcadas en

un contexto concreto, tanto de la explicación como físico (el aula de un centro educativo), dichas intervenciones se caracterizan por una alta estructuración y una necesaria adecuación a su contexto, por lo que será necesario que seleccionen las ideas y razonamientos, organicen dichas ideas y las doten de cierta cobertura lógica. Todo esto proporcionará a los estudiantes un uso más reflexivo que intuitivo de la lengua, mejorará su manera de expresarse en situaciones improvisadas y de escuchar a otros.

En definitiva, podemos decir que, de la mano del discurso oral y la interacción en clase, el alumnado desarrollará algunas de las competencias más importantes como la competencia en comunicación lingüística, la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y la autonomía e iniciativa personal.

Queda de manifiesto que, además de tratarse el tema de la construcción de un discurso oral por parte del profesor, se hace también hincapié en la expresión oral por parte del alumnado, pues es fundamental para su propia formación. Además, según explica Cros (2003), partiendo de la visión dialógica bajtiana, el discurso que tiene lugar en la clase se encuentra en relación de intertextualidad con otros: discursos de referencia que contiene la producción del conocimiento, posibles discursos de los destinatarios (al tenerlos en cuenta establece una relación dialógica con ellos) y los discursos propiamente dichos de los destinatarios. Por tanto, aunque se trate de una clase magistral con una amplia o completa presencia del monólogo docente, nunca deja de guardar relación con otros discursos a los que es necesario hacer mención; sobre todo si tomamos en consideración la clase de la que hago objeto este trabajo, puesto que una de las mayores preocupaciones de la autora del mismo era la participación efectiva del alumnado en la clase.

La Unidad didáctica “Las figuras literarias” es un proyecto elaborado para la asignatura Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura. De cara a la configuración de la misma, se pusieron en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo del máster pero principalmente útil resultaron las asignaturas de Diseño curricular y Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje.

Gracias a la asignatura de Diseño curricular y la crítica de una Programación didáctica que llevamos a cabo en ella, pudimos profundizar en dicho nivel de concreción curricular que, según Baelo (2011), articula el conjunto de actuaciones del

equipo docente y persigue el logro de las competencias y objetivos de cada una de las etapas a las citadas pero también mejora la práctica del aula y condicionan el desarrollo de las programaciones de aula, dentro de la que se encuentran las unidades didácticas. Por tanto, esto nos ha servido para organizar cronológicamente la UD dentro de la etapa correspondiente y dentro de la propia programación de aula poniéndola en relación con el resto de unidades.

Asimismo, en la asignatura de Fundamentos, llevamos a cabo un esbozo de unidad didáctica, con todos los apartados de que debe constar pero brevemente desarrollados, teniendo en cuenta, como no podía ser de otro modo, la legislación vigente. De esta manera, este ejercicio previo sirvió como preparación para realizar nuestra UD contribuyendo a brindar unas pautas a seguir. Por último, muchas de las actividades que fuimos desarrollando en la asignatura de Diseño de actividades fueron el germen de algunas que se tuvieron en consideración a la hora de desarrollar la UD.

Por otra parte, la grabación de una clase, como previamente se ha comentado, es un proyecto llevado a cabo para la asignatura de Habilidades comunicativas para profesores, con el objetivo de analizar nuestro discurso oral al completo para conocer hasta qué punto somos capaces, como futuros de docentes, de transmitir con claridad el contenido que deseamos a nuestros alumnos, es decir, en qué medida cumplimos con unos requisitos mínimos propios de un buen discurso oral. Previamente, en la asignatura dimos una teoría básica que fundamenta el discurso oral, desde la preparación por escrito del mismo hasta su ejecución. Por lo tanto, ajustándonos a estas pautas pudimos preparar un discurso medianamente correcto y analizarlo.

3. REFLEXIÓN CRÍTICA

A continuación, se hará una breve referencia al contexto del Centro en el que se llevó a cabo la labor de la que se hablará, así como un sucinto comentario sobre los contenidos teóricos del temario que se desarrolló y la metodología empleada. El objetivo no es otro que ubicar al lector del presente trabajo y brindarle unas nociones básicas sobre el Instituto y el tema del que consta la grabación de la clase.

Seguidamente, se tratarán sucintamente dos secciones pertenecientes a la Unidad Didáctica y que atienden a aspectos relacionados con la organización de la clase que se

iba a impartir y con la manera de hacerlo, algo que será analizado más adelante desde el punto de vista práctico, atendiendo a las fases de preparación del discurso oral. Estos apartados serán el de ‘Principios metodológicos’ y el de ‘Temporalización’.

3.1. Contexto

Concretamente, el desarrollo de esta unidad didáctica está destinado a los alumnos de 1º de la ESO de la asignatura de Lengua castellana y Literatura en el IES Gallicum. Se trata de un Instituto sostenido con fondos públicos que se encuentra en la localidad de Zuera, pueblo perteneciente a la mancomunidad del Bajo Gállego y, por tanto, está situado en un ámbito rural. Zuera es el punto central organizador de esta zona geográfica en la que se hallan los municipios de Villanueva de Gállego, San Mateo de Gállego, Ontinar de Salz, Gurrea de Gállego, El Temple y La Paúl, de los que el centro recibe también alumnado. En líneas generales, se trata de un Centro con gran cantidad de estudiantes y de diferentes perfiles, ya que es el único Instituto público de la zona.

3.2. Contenido

Los contenidos pertenecen al Bloque 3 del currículo aragonés correspondiente al curso de 1º de la ESO y se detallarán a continuación.

Bloque 3: Educación literaria. Concretamente:

- Observación en los textos de algunas características de la Literatura y de los textos literarios, con especial atención a recursos literarios como metáfora, comparación, personificación y aliteración.
- Lectura comentada y recitado de poemas, reconociendo los elementos básicos del ritmo, la versificación y las figuras semánticas más relevantes.
- Composición de textos de intención literaria utilizando algunos de los aprendizajes adquiridos en las lecturas comentadas.

Todo esto viene recogido a su vez en el Tema 8 correspondiente al libro de texto que se utiliza en clase: *Lengua y Literatura: 1 ESO, Serie debate*, de la editorial Santillana. Asimismo, en el guión y el PowerPoint que se recogen más

adelante como materiales de apoyo, se puede observar con más precisión cuál era el contenido exacto de la clase.

3.3. Principios metodológicos

La metodología implementada consta de breves explicaciones teóricas por parte de la profesora empleando diversos materiales, principalmente el PowerPoint y el libro de texto, así como la proyección de algunas imágenes y videos en el apartado introductorio. El enfoque adoptado es, esencialmente, constructivista, permitiendo que sea el propio alumnado el que edifique paulatinamente sus conocimientos mediante el trabajo cooperativo con los compañeros, y dialógico, tanto con sus pares como con la profesora. En este sentido, pese a no disponer de tiempo suficiente que brindar a los alumnos para su propia investigación, la docente hace especial hincapié en las preguntas orales realizadas en clase y en la participación de los estudiantes. Además, se considera que dichas preguntas sirven para medir el grado de atención de los estudiantes, por si fuese necesario modificar el discurso, y también para comprobar hasta qué punto han resultado efectivas las explicaciones, qué es necesario repetir, qué ha quedado claro y qué no.

Estas preguntas, antes de iniciar la explicación, sirven para que la profesora sepa cuáles son los conocimientos previos del alumnado y a su vez hará consciente al mismo de qué conocimientos carece. Las preguntas, después de la explicación, ponen de manifiesto al propio alumnado hasta qué punto se ha avanzado en conocimientos.

Asimismo, se propone llevar a cabo actividades grupales a modo de juego y en progresión de dificultad, mediante las que el alumnado afiance lo aprendido, presando especial atención a los nuevos nombres, que no son pocos y que han de memorizar en primer curso dándose por conocidos en los sucesivos.

Las actividades anteriormente mencionadas están diseñadas por la profesora y se acompañan de ejercicios del libro. Así, cuanto más se refuercen los contenidos menos necesidad tendrán de memorizarlos de cara a la evaluación.

3.4. Temporalización

Cronológicamente hablando, el desarrollo de esta unidad didáctica corresponde a la tercera evaluación, es decir, la hallamos en la parte final de la programación anual. Tanto su explicación como su evaluación se plantean en tres clases de 50 minutos, de las cuáles la que se ha grabado y analizado a continuación es la primera.

Sesión 1: En un primer momento la profesora presenta el tema del que va llevar a cabo la explicación. A continuación, realiza preguntas a los alumnos para saber qué pueden saber ya sobre el tema, bien por haberlo aprendido en primaria, bien porque les suene algo de fuera del ámbito académico. Las preguntas, aproximadamente serían: ‘¿Qué creéis que es la literatura? ¿Y el lenguaje literario? ¿Dónde lo podemos encontrar? ¿Cómo es esta manera especial de expresarse?’. Seguidamente, realiza una breve introducción intentando relacionar la teoría que los alumnos van a ver con algo familiar y cotidiano para ellos, con el objetivo de despertar su interés y motivarlos.

3.5. Análisis de la clase y su preparación

En líneas generales el tema correspondiente se explicó en sucesivas clases, todas ellas del tipo que podríamos llamar “magistrales”. Como señala Cros (1996) en su artículo “*La clase magistral*”, esta es una manera de enseñar que está siendo actualmente sometida a debate por la escasa participación del alumnado durante la misma, lo que puede llegar a tener cierta influencia en su bajo rendimiento. Sin embargo, la propia Cros en su artículo señala los aspectos positivos de una clase magistral y es que resulta muy útil para hacer accesible a los alumnos ciertos temas que, por su complejidad, serían incomprensibles sin el acompañamiento de un discurso oral o de otros procedentes de la síntesis de fuentes de información diversa y de dificultoso acceso para los alumnos.

De esta manera, siguiendo el citado artículo, podemos decir que el principal objetivo de una clase magistral es de tipo comunicativo y se trata de un discurso en el que la explicación y la argumentación son puntos fundamentales para conseguir persuadir al alumnado de la validez e interés de lo que están ofreciendo. Pese a que el profesor es el principal gestor del discurso este posee un componente dialógico importante porque los profesores deben realizar una serie de previsiones con el objetivo de adaptarlo a las necesidades de su alumnado. Asimismo, como señala Cros, si el docente desea conseguir buenos resultados es menester que tenga también en cuenta los intereses del alumnado.

Además de estas puntualizaciones que se han comentado acerca del discurso oral, así como la inmediatez con que es percibido por su destinatario (algo que lo diferencia del discurso escrito) han de tenerse en cuenta ciertos aspectos que conforman el discurso oral, según hemos podido ver en Habilidades comunicativas, y que, a continuación, se explicarán con mayor detalle haciendo referencia a la preparación de la clase mencionada sobre el tema: “Las figuras literarias”.

3.5.1. Fase de inventio

Este primer paso en la elaboración de un discurso consiste fundamentalmente en desarrollar y crear ideas sobre el tema que se ha de explicar, resumirlo, realizar esquemas, mapas cognitivos, seleccionar cuáles son las ideas clave y los contenidos más adecuados. En este caso, se llevó a cabo una reflexión sobre los contenidos con los que se trabajaba a partir del libro de texto proporcionado por el profesor-tutor del grupo. Evidentemente, el contenido del mismo se juzgó adecuado para una clase de 1º de la ESO, pero se hizo una selección de aquellas ideas que iban a considerarse como fundamentales dentro de los conceptos que se iban a tratar.

Asimismo se hizo una selección de los contenidos que iban a considerarse como mínimos, en el apartado de objetivos de la Unidad Didáctica, y se los diferenció del resto, tomándolos como ‘ideas clave’. Como tales mínimos aparecen en la Unidad Didáctica solo los siguientes recursos: aliteración, elipsis, epíteto, hipérbaton, símil, metáfora e ironía (obviando anáfora, paralelismo, antítesis y paradoja). Esta selección se llevó a cabo teniendo a disposición todo el material con que iba a trabajarse y tras haber

analizado los textos en los que los alumnos tendrían que ejercitar lo aprendido. Así, se consideró como conceptos clave aquellos que eran más frecuentes y gozaban de mayor uso en gran parte de dichos textos.

Por otra parte, según hemos podido estudiar, una de las características principales de esta fase de preparación es la introspección, es decir, la reflexión del propio docente sobre su experiencia personal al respecto. En mi caso, al llevar a cabo dicho proceso, concluí que en mis tiempos como estudiante, cuando debía estudiar este tema, lo que me resultaba con diferencia más complicado era el aprender las nuevas palabras complejas, muchas de ellas completamente nuevas, que daban nombre a los diferentes recursos estilísticos (como hipérbato, paradoja, antítesis...)

Una vez seleccionadas las ideas principales, los materiales de trabajo y tras haber reflexionado sobre los aspectos fundamentales del tema a tratar, se pasa a la siguiente fase.

3.5.2. Fase de dispositio

En esta etapa es necesario realizar una organización global de la información de que se dispone y con la que se pretende trabajar. En este caso concreto, la información venía organizada por el propio libro de texto, con lo que se pasó al siguiente punto: estructurar y jerarquizar dichas ideas, utilizando para ello esquemas o mapas conceptuales.

De esta manera, realicé el siguiente esquema que me serviría de guía en las sucesivas actividades de ampliación de la información:

1. El lenguaje literario: definición y usos

1.2. Los recursos estilísticos: definición y tipos

1.2.1. Fónicos (palabra clave: sonido)

1.2.1.1. Aliteración

1.2.2. Gramaticales (palabras clave: orden de palabras)

1.2.2.1. Elipsis

1.2.2.2. Epíteto (destacar el adjetivo –no sirven todos-)

1.2.2.3. Anáfora (relacionar y diferenciar bien con paralelismo)

1.2.2.4. Paralelismo

1.2.2.5. Hipérbaton

1.2.3. Semánticos (palabra clave: significado)

1.2.3.1. Antítesis (hincapié en ‘palabras’)

1.2.3.2. Paradoja (hincapié en ‘ideas’)

1.2.3.3. Símil

1.2.3.4. Metáfora

1.2.3.5. Ironía

3.5.3. Fase de elocutio

En este apartado se llevan a cabo aquellas tareas relacionadas con la sucesiva puesta en práctica del discurso, es decir, se ha de analizar el estilo del mismo, los conectores más apropiados, la relación entre las diferentes ideas que lo componen, una introducción y una conclusión para el tema. Todo esto teniendo en cuenta el contexto en el que se enmarca y procurando su adecuación al mismo.

Concretamente, en cuanto a la redacción del propio texto expositivo o un guion detallado del mismo, no me vi en la necesidad de llevar a cabo esta tarea puesto que, como se ha comentado anteriormente, en el libro de texto aparecía la información detallada de lo que se iba a explicar. Lo que sí añadí fueron notas en el libro debajo de algunos apartados para acordarme de ciertos aspectos a comentar o resaltar. Por ejemplo, el libro definía ‘lenguaje literario’ de la siguiente manera: Uso distinto del lenguaje que utilizan los poetas o escritores con el objetivo de sorprender o captar la atención del receptor, y también para hacer el lenguaje más bello y más original. A continuación, consideré oportuno añadir una llamada de atención que me recordase en este momento de la clase apelar a los alumnos para que me contasen de qué manera consideraban ellos que podían conseguir embellecer un texto y así, quizá, conseguiría que ellos mismos adelantasen algunos de los conceptos que trataríamos a continuación

de manera intuitiva. Asimismo, debajo de cada recurso estilístico que tratamos apunté una serie de ejemplos complementarios para explicarles más de los que el libro ofrecía.

En el apartado introductorio sí organicé un breve guión que me sirvió de referencia:

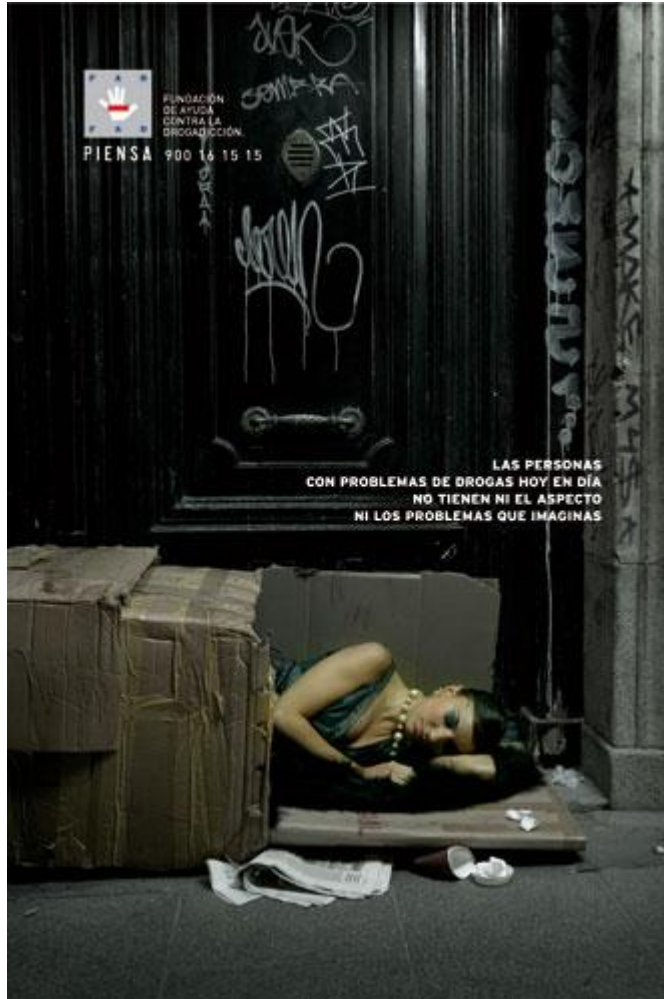
¿Qué voy a explicar? Presentación del tema.	¿Qué piensan ellos que son los recursos estilísticos? ¿Cuáles recuerdan de años anteriores o de principio de curso?	Relacionar el tema con algo que encuentren familiar, cotidiano, que tenga relevancia en su día a día.
El lenguaje literario, los recursos estilísticos, qué son, para qué se usan, dónde los podemos encontrar...	Comprobación del nivel de la clase. Ejercicio de memoria antes de la explicación (han visto símil y metáfora, que algún alumno los explique).	Hablarles del lenguaje publicitario y brindarles ejemplos.

Algunos de los ejemplos, a modo ilustrativo, se recogen a continuación:



1. Elipsis

2. Antítesis



3. Personificación



4. Metáfora



Para finalizar el tema, desarrollé unos ejercicios, que explicaré en el apartado siguiente, en los que pudieran poner en práctica lo que habíamos visto, con el objetivo de que repasasen los conceptos y pudiesen observar qué era lo más importante. Aunque considero que debería llevar a cabo una especie de autocrítica en esta sección, puesto que tendría que haber incluido un apartado de ‘conclusión’, en el que de alguna manera recogiera la utilidad de lo aprendido y su posible aplicación, por parte de los alumnos, en algunos aspectos de su vida cotidiana (algo que sí hice en el apartado introductorio).

3.5.4. Fase de memoria

En esta sección se han de generar los materiales necesarios que sirvan de apoyo a las ideas que se explican. En este caso, se creó un PowerPoint, que se explicará a continuación, en el que se destacaban las ideas principales del temario y que, a su vez, servía de guión para la explicación.

Lenguaje literario

- USO DISTINTO DEL LENGUAJE
- PARA SORPRENDER, CAPTAR LA ATENCIÓN DEL RECEPTOR
- HACER EL LENGUAJE MÁS BELLO Y MÁS ORIGINAL

Como se ve en esta primera diapositiva, el material de apoyo se aprovecha para recoger las palabras clave y las ideas más básicas y fundamentales.

Recursos estilísticos

- PROCEDIMIENTOS LINGÜÍSTICOS UTILIZADOS PARA CONSEGUIR LO QUE HEMOS DICHO ANTES
- TRES TIPOS: FÓNICOS, GRAMATICALES Y SEMÁNTICOS

Según se comentará más adelante, concretamente en la fase de *actio*, en el apartado referente a las estrategias para estructurar la explicación, se podría haber planteado esta diapositiva de una manera que resultase más clara y visual para los

estudiantes, es decir, hubiese sido más útil para ellos el haber visto los distintos tipos de recursos organizados en una tabla o un esquema.

EL LENGUAJE LITERARIO

RECURSOS ESTILÍSTICOS

Recursos fónicos

Sonidos

1. Aliteración

Repetición de sonidos

Recursos gramaticales

Palabras

Reglas gramaticales

1. Elipsis

Omisión

4. Paralelismo

Repetición de oraciones

2. Epíteto

Adjetivo relacionado

5. Hipérbaton

Desorden

3. Anáfora

Repetición de palabra/s

Principio de verso

Recursos semánticos	
Significado	
1. Antítesis	4. Metáfora
Palabras/expresiones contradictorias	Nombrar una cosa por otra
2. Paradoja	5. Ironía
Ideas contradictorias	
3. Símil	
Comparación	

Como puede apreciarse en estas últimas diapositivas destinadas a apoyar la explicación del tema y, como se ha comentado, que recogen solo lo fundamental, se ha procurado hacer hincapié en los términos esenciales sin los que las definiciones carecerían de completo sentido.

Asimismo, los ejercicios mencionados en el apartado anterior, que se idearon no tanto como apoyo a la explicación sino sobre todo como apoyo al proceso de aprendizaje del alumnado, también se incluyen en la fase que nos ocupa. Algunos de estos ejercicios requerían un esfuerzo de memoria mediante el que tenían que recordar términos clave (que se habían puesto de relieve en las explicaciones), en su mayoría desconocidos para ellos hasta la fecha. Otros, consistían en reconocer en textos nunca vistos recursos ya tratados en clase con el objetivo. A continuación se los explicará de manera sucinta, acompañados de las diapositivas que servían de apoyo.

Actividad 1: 'Adivina qué falta'

Este ejercicio consiste en completar los vacíos con las palabras esenciales de cada definición, para lo que se requiere de los alumnos un ejercicio de memoria. Además les permite descubrir cuál es la información básica, lo que, a largo plazo, contribuye a que desarrollen un método de estudio eficaz.

El _____ es una manera especial de emplear el lenguaje con el objetivo de captar la _____ del destinatario, y hacer más _____ y _____ la expresión.

Para conseguirlo se utilizan los _____, que son _____ en los que el autor juega con la forma, el orden o el significado de las palabras.

Los _____ pueden ser de tres tipos: _____, _____ y _____.

Actividad 2: 'Descubre de qué se trata'

En el PowerPoint original las palabras que nombran los conceptos van apareciendo una a una, en desorden y sin desvelar la solución. Por tanto, los alumnos deben encontrar a qué recurso se refiere cada una de ellas antes de corregir la actividad. Seguidamente, se les pide que, por orden, las clasifiquen en donde corresponda y es también al final del ejercicio cuando aparecen en el apartado que les corresponde (una vez lo han hecho los estudiantes).

1. rapalislemo
2. araliteción
3. aníroi
4. milsí
5. pérhitonba
6. psiseli
7. sisteantí
8. fometára
9. jadopara
10. téepito
11. foanára

1. Paralelismo
2. Aliteración
3. Ironía
4. Símil
5. Hipérbaton
6. Elipsis
7. Antítesis
8. Metáfora
9. Paradoja
10. Epíteto
11. Anáfora

Recursos fónicos

Recursos gramaticales

Recursos semánticos

Aliteración

Paralelismo

Ironía

Hipérbaton

Símil

Elipsis

Antítesis

Epíteto

Metáfora

Anáfora

Paradoja

Actividad 3: ¿Qué ves?

Durante este ejercicio se realiza una proyección de fragmentos de poemas en los que los alumnos deben encontrar los recursos estilísticos trabajados en clase. A modo de ejemplo, algunos de ellos:

1. ¿Qué es eso de que va volando?
solo, soledad, sonando

2. Hoy la tierra y los cielos me sonrén
Hoy llega al fondo de mi alma el sol
Hoy la he visto, la he visto y me ha mirado
¡Hoy creo en Dios!

3. Hay más altas que tú, más altas
Hay más puras que tú, más puras
Hay más bellas que tú, más bellas

4. Con la movilidad mágica de tus ojos,
la fijeza de dardo de los míos esquivas;
a veces, brillan dentro como ponientes rojos,
a veces, como rápidas estrellas pensativas.

3.5.5. Fase de actio

Este apartado se refiere a la puesta en escena del discurso oral previamente preparado. Por lo tanto, el profesor debe tener en cuenta una serie de estrategias relativas a los gestos, el uso de la voz y el dinamismo o estatismo en el uso del espacio. El objetivo de utilizar buenas técnicas durante la producción oral del discurso es siempre despertar el interés del oyente y facilitar su comprensión lo máximo posible.

A continuación se realizará un breve comentario personal de las diferentes estrategias que se pueden utilizar, según la teoría facilitada en la asignatura de Habilidades comunicativas. Cabe resaltar que se trata de un comentario personal, que pretende ser autocrítico, sobre la grabación y posterior visualización de la autora del presente trabajo impartiendo la clase que se está comentando.

3.5.5.1. Estrategias para contextualizar la explicación e introducir interacción

Personalmente, considero que mi interés por brindar un contexto a la nueva información que iban a recibir fue suficiente y se demostró en el apartado introductorio, donde procuré que el alumnado relatase sus anteriores conocimientos sobre el tema y lo relacioné con el lenguaje publicitario, algo con lo que, sin duda, están familiarizados.

Asimismo, pienso que intenté en todo momento fomentar la participación de los alumnos para que aportasen sus propias experiencias y conocimientos a la clase y que no fuese un monólogo unidireccional y tedioso. De hecho, cuando había que realizar explicaciones, momentos de la clase en los que el monólogo es casi inevitable, pedía voluntarios para que fuesen los propios estudiantes quienes leyese a sus compañeros los ejemplos o algún fragmento de texto.

3.5.5.2. Estrategias para estructurar la explicación y facilitar la comprensión

En cuanto a la anticipación de la estructura general de lo que se iba a explicar, opino que podría haberles facilitado un índice o, por lo menos, haber organizado las ideas en la pizarra. En este sentido creo que hubiera sido muy acertado con alumnos de 1º de la ESO ya que, si bien en el libro los conceptos aparecían organizados, pueden necesitar un

nivel de concreción mayor y no resulta prudente esperar de ellos que sean capaces de moverse en una estructura mental abstraída del libro.

Por otro lado, pienso que, en lo referente a las ideas principales, sí hice suficiente hincapié en ellas, prestando especial atención a qué es lo fundamental, incluso dentro de cada concepto (precisaba hasta las palabras clave) y procuraba repetir con frecuencia aquellos conceptos o vocablos que consideraba más difíciles de aprender para los estudiantes. Es posible, quizá, que repitiese incluso en exceso.

Sin embargo, algo que considero un defecto importante en la exposición es el escaso hilado entre los diferentes conceptos explicados. El uso de los conectores era casi inexistente llegados a la sección del temario en la que debía ir explicando uno por uno los diferentes recursos estilísticos. Al principio era más sencillo ya que hablábamos del lenguaje literario en general, de las técnicas mediante las que se ponía de manifiesto (los propios recursos), pero conforme profundizaba en la teoría me dedicaba simplemente a yuxtaponer los conceptos, utilizando expresiones como ‘ahora pasamos a esto’, ‘vamos a lo siguiente’. Por una parte, existe la ventaja de que queda realmente claro que se ha terminado con algo y se va a proseguir con algo nuevo. No obstante, considero que puede generar en los estudiantes la impresión de que una cosa nada tiene que ver con la siguiente.

3.5.5.3. Estrategias para disminuir la densidad informativa

Teniendo en cuenta que se trataba de una clase de 1º de la ESO, no había excesiva abstracción o términos complejos en las explicaciones, sino que, más bien, eran esos términos nuevos y difíciles los que tenían que ser definidos y explicados. En cualquier caso, procuré no limitarme a definirlos sino que, como ya se ha comentado, los repetimos con relativa frecuencia, hicimos actividades para que fuesen más fáciles de recordar y reformulamos las definiciones las veces que fuera necesario con palabras de uso más común y más cercanas a los alumnos.

3.5.5.4. Estrategias de control de los elementos paralingüísticos (voz, gestos, movimientos)

Personalmente, opino que en lo que atañe a este apartado debo trabajar más, ya que considero que mi tono de voz puede ser algo bajo y no llegar a todos los alumnos

por igual. También he de decir que durante las clases me esforzaba porque esto no ocurriese e intentaba compensarlo procurando moverme por la clase para que pudiesen escucharme los alumnos del final. De hecho, mi tutor, quien hizo el video, se ubicó estratégicamente en la esquina más alejada del aula por este motivo y pienso que, en líneas generales, puede decirse que se me escucha correctamente.

La expresión en general es fluida, no me veo titubeante en ningún momento ni hay vacíos en el discurso, aunque puede criticarse el excesivo uso de muletillas (algo de no poca frecuencia entre los profesores novatos) y la escasa modulación de la voz o el no haberme servido de ella de diferentes maneras para resaltar los aspectos más relevantes.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

En líneas generales, el análisis de la UD y la clase impartida me llevaron a concluir que son importantes las diferencias a la hora de desarrollar una UD y lo que será posteriormente la preparación de una clase.

En primer lugar, a la hora de redactar el apartado relativo a la metodología mediante la que se realizarán las explicaciones, se pueden tener muchas ideas de lo que se pretende conseguir, pero también dependerá mucho del grupo al que habrá que aplicarla, porque si durante el desarrollo de la clase se observa que no está dando los resultados esperados será necesario realizar cambios que no se habían previsto. Evidentemente, este tipo de consideraciones tienen más sentido cuando uno es profesor de un mismo grupo a lo largo de un período de tiempo considerable, ya que puede conocerlo mejor y observar con qué técnicas responden de manera más adecuada. En el caso que nos ocupa en particular, yo personalmente daba mucha importancia a la participación del alumnado y a que formasen parte de la construcción del conocimiento aportando sus experiencias pasadas, sus ideas o ejemplos propios... En esta clase en concreto, como he comentado con anterioridad, pedí que reflexionaran sobre el lenguaje publicitario y que pusiesen ejemplos de anuncios de la televisión o cercanos a ellos. Además, a la hora de explicar las figuras literarias también realizábamos puestas en común con ejemplos variados. Asimismo, comentaré, con el objeto de ilustrar

someramente la filosofía de trabajo que me sirvió de guía, que, no en la clase que nos compete pero sí en sucesivas, tuvieron tiempo de clase para dedicarlo a componer algunos versos en los que reflejasen alguno o algunos de los recursos estilísticos que les resultasen más interesantes.

Afortunadamente, las respuestas de los alumnos fueron en todo momento positivas y no me vi en la necesidad de trabajar de otra manera con ellos o de exigir menos participación por su parte.

Otro de los aspectos en los que difiere mucho la teoría de la práctica, es la temporalización de la propia clase. En esta clase concretamente, sin cronometrarla, había contado con realizar la introducción y la explicación de las figuras literarias. Sin embargo, para mi sorpresa, expliqué demasiado rápido los contenidos, puesto que era todo nuevo y parecían haberlo entendido, que me sobraron unos 15 minutos de clase. Por fortuna, tenía preparado el PowerPoint de actividades, que iba a utilizar en la siguiente clase tras haber hecho un repaso general, para afianzar los conocimientos. De esta manera, pudimos dedicar el tiempo que nos había sobrado a realizar estos ejercicios.

Personalmente pienso que parte del motivo por el que me sobró tanto tiempo es debido a mi inexperiencia, ya que, como he comentado al hablar de las fases del discurso, no había prácticamente conexión con otros temas, ni siquiera dentro del propio tema, no hacía digresiones ni alusiones a experiencias cotidianas o referencias a asuntos cercanos al alumnado.

En conclusión, es siempre importante disponer de material extra en caso de que con un grupo en concreto pueda fallar lo que tenemos preparado o bien no sea suficiente. Estas son, en definitiva, las grandes diferencias que he hallado a la hora de preparar una clase sobre el papel y lo que puede ocurrir en la práctica durante la misma.

4.1. Reflexión personal sobre la docencia

Para finalizar este trabajo, considero que puede resultar interesante realizar una breve reflexión sobre nuestra profesión, sobre lo que significa el ‘ser un buen profesor’. En mi personal opinión, se trata de algo que todos los que nos dedicamos a la docencia, o pensamos hacerlo, deberíamos plantearnos. Y es que además de todo el contenido

teórico y bibliográfico de gran valor que se nos proporcionó durante este máster, varios profesores nos advirtieron de que, al fin y al cabo, ‘uno acaba enseñando como los profesores que ha tenido’. De ahí la importancia de hacer un ejercicio de memoria y recordar cómo eran aquellos a quienes considerábamos buenos profesores, cómo estamos enseñando nosotros, ¿nos parecemos a ellos?... En definitiva, es sano hacer una reflexión, no necesariamente académica, repleta de citas, sino personal y propia. Esta es, a grandes rasgos, la mía.

En general, pienso que todo docente ha de aspirar a ser un buen profesor, pero no solo ellos, sino que cualquier profesional debe tener como objetivo hacer su trabajo de la mejor manera posible, principalmente en aquellas disciplinas destinadas a una funcionalidad para las personas, como es el caso de la docencia.

Para llevar a cabo esta reflexión he tomado como base de la misma un artículo de Morales Vallejo (2010) citado en el correspondiente apartado dedicado a referencias bibliográficas de este trabajo. Se ha escogido este artículo en concreto porque, tras haber sido recomendado para la asignatura de *Interacción y convivencia en el aula*, ha sido el que más lejos ha llegado en lo referente a plantear una nueva forma de ver, entender y ejercer la docencia.

Así, según comenta Morales Vallejo (2010), está claro que esta simplemente puede verse una profesión como una manera de ‘ganarse la vida’ pero esto no invalida el que esa profesión se ejerce en realidad para el bien del que la recibe. A este respecto, resulta ilustrador lo que apunta Augusto Hortal⁵ en su artículo, al decir que pese a que uno elija la profesión de médico por el prestigio social o los ingresos que aporta, el ejercicio de la medicina conlleva el bien de los pacientes. Esto es lo que se denomina ‘principio de beneficencia’ y en el caso de la docencia, el ejercicio de la misma debería comportar el bien de los alumnos.

En relación a esto, Morales Vallejo dice que la profesión docente va inexorablemente unida a la educación, es decir a contribuir a la formación de los alumnos también como individuos, a fomentar su desarrollo personal, su capacidad crítica, todo esto que aparece como objetivo en los documentos oficiales y que se recoge con bastante precisión en el Código deontológico de cada Colegio Oficial de Doctores y

⁵ Consultado en: <http://caedofu.tripod.com/doc/hortal.pdf>

Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias⁶ o, lo que es lo mismo, lo que vendría a ser el Código deontológico de la profesión docente. Y es que, como apunta Alejandro Tiana⁷, es necesario que se establezca un código de buena práctica profesional, que se informe a los profesionales de la docencia sobre qué se espera de ellos en el ejercicio de sus funciones del día a día.

En definitiva, todo esto que Morales Vallejo señala como una manera de ser profesor, frente a muchas otras posibles, una elección, una apuesta por el profesor educador, en mi opinión debería ser algo más que una elección, quizá no tanto como una exigencia u obligación, pero sí lo que se ha de esperar de todos los profesores, sin excepción.

4.2. Reflexión personal sobre el máster

Considero relevante hacer aquí una separación entre lo que podríamos llamar aspectos teóricos y prácticos. Por un lado, en la sección relativa a la teoría, incluiré lo que son las asignaturas, es decir, como no podía ser de otra manera, el contenido más puramente teórico y, por otro, en el apartado práctico incluiré los periodos de estancia en el centro de educación secundaria.

Es menester mencionar que, pese a lo que se va a comentar a continuación, en líneas generales el máster de educación me ha servido para adquirir una formación pedagógica básica y unas herramientas con las que trabajar el día de mañana.

4.2.1. Aspectos teóricos

En cuanto a las asignaturas, hay algunas que son realmente interesantes y fundamentales para la profesión docente, como el caso de Interacción y convivencia en el aula, Contexto de la actividad docente, Fundamentos de diseño instruccional o Contexto de la actividad docente. Sin embargo, hay otras que, quizá no sean prescindibles pero sí, desde mi punto de vista, susceptibles de ser reducidas, y es el caso, por ejemplo, de Diseño curricular. En esta asignatura realmente no llegamos a ver

⁶ Extraído de: <http://www.cdl-aragon.es/sec.php?s=94>

⁷ Consultado en <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-tiana-ferrer.pdf>

temas concretamente diferenciados de los que tuvimos ocasión de desarrollar con más profundidad en Fundamentos, de hecho, prácticamente la única diferencia relevante fue que en Fundamentos dimos más contenido y con más profundidad exceptuando el tema de la Programación Didáctica, que fue el que tratamos en Diseño; tema que, bien podríamos haber incluido en Fundamentos. Además, este espacio horario que ocupaba una asignatura que bien habría podido ser de menor carga horaria, podría haberse dedicado a introducir nociones o conceptos indispensables para todo profesor y que se han visto relegados a una asignatura optativa, y me estoy refiriendo a Atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Resulta realmente embarazoso que todas aquellas personas que no hayan escogido esta optativa hayan acabado el máster sin tener ni la más remota idea de en qué consiste una adaptación curricular, cómo funciona y cuáles son sus particularidades, siendo que está considerada como el cuarto nivel de concreción curricular. Por supuesto, carecen también de cualquier tipo de formación relativa a la atención a la diversidad más mínima, como puede ser el caso de alumnos con TDAH, algo con lo que, me atrevo a decir, la mayoría de los profesores pueden llegar a tener que lidiar.

En este mismo semestre, mención especial merece la asignatura de Procesos de enseñanza-aprendizaje, fundamental en prácticamente todos los conceptos que ha introducido en nuestra formación pero no tanto en el apartado relativo al uso de las TIC en la educación. Quizá esta sección hubiera sido más productiva en otras especialidades, como Ciencias, ya que pudimos observar que existen diferentes aplicaciones mediante las que se pueden trabajar conceptos referente a estas disciplinas (como, por ejemplo, un juego en el que el programa en cuestión aplicaba las fuerzas introducidas en el mismo a un objeto en concreto deformándolo), pero en una disciplina como Lengua Castellana y Literatura no hubo ni una sola de las clases prácticas en las que hallásemos qué hacer con las TIC. Probablemente sea cuestión de informarse o de seguir buscando, pero para eso estaba esta asignatura y realmente, solo pudimos aprender a instalar una pizarra digital en la que, por cierto, no se pueden analizar oraciones porque el tamaño de lo que escriben los alumnos supera con creces el de las palabras de la oración que aparece en pantalla.

En cuanto la teoría relativa al segundo semestre, en líneas generales las asignaturas han tenido su utilidad, sobre todo, desde mi punto de vista, Evaluación e innovación docente. Sin embargo, sí que me parece importante mencionar que la teoría

aprendida ha sido más bien escasa; y considero, sobre todo si se tiene en cuenta la fecha hasta la que hemos estado concurriendo clase, que se podrían haber cargado las horas lectivas con más contenidos pedagógicos, una breve introducción a la Historia de la pedagogía, por ejemplo, o el estado actual de la cuestión. Asuntos, en definitiva, que no hemos visto en la carrera.

4.2.2. Aspectos prácticos

Desde mi punto de vista, sin duda, los Prácticum I, II y III han sido lo más productivo de todo el máster. Considero que es durante la estancia en los Institutos cuando más podemos aprender porque es poniendo en práctica todo lo que se ha explicado cuando realmente interiorizamos esos contenidos. Evidentemente, para llegar a estas estancias de prácticas es necesario pasar por previos periodos de clases teóricas. Quizá, lo único que merecería cierta mención y que puede considerarse como un aspecto a mejorar, sería la organización de estos Prácticum, ya que el Prácticum II y III, que se desarrollan en el mismo espacio temporal y para los que se exigen tareas bien diferenciadas, han sumido al alumnado del máster en el más absoluto desconcierto. Por ejemplo, algunas actividades pertenecían al Prácticum II pero por fechas coincidían con el Prácticum III, por lo tanto se desarrollaban durante este último pero se incluían en la memoria del Prácticum II, y viceversa.

5. REFERENCIAS

- Arranz, P. Modelos comprensivos y operativos de la educación especial desde un planteamiento histórico-conceptual. Breve historia de la educación especial. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Texto proporcionado y adaptado por la autora de su Proyecto Docente “Bases Pedagógicas de la Educación Especial.
- Ayuntamiento de Zaragoza. (2014, 1 de enero). Cifras Zaragoza. Datos demográficos del padrón municipal. Recuperado el 1 de septiembre de 2015, de: <http://www.zaragoza.es/contenidos/estadistica/Cifras-Zaragoza-2014-1.pdf>
- Baelo, R. (2011). Del currículum prescriptivo al currículum del aula. En Cantón Mayo, I. & Pino-Juste, M. (coords.), Diseño y desarrollo del currículum, Madrid, Alianza.
- Bernal, J.L. (Coord.), Cano, J. y Lorenzo, J. (2014). Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales. Zaragoza: Mira editores.
- Bornstein, F. (2 de diciembre de 2010). La mala educación de Aguirre. Cuarto Poder. Recuperado el 1 de septiembre de 2015, de: <http://www.cuartopoder.es/luzdecruce/2010/12/02/la-mala-educacion-de-aguirre/602/602>
- Carrasco, J. B. (1997). Hacia una enseñanza eficaz. Madrid: Rialp.
- Carrera-Fernández, M. V., Lameiras-Fernández, M., Foltz M., Núñez-Mangana A.M., Rodríguez-Castro, Y. (2006). Evaluación de un programa de educación sexual con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. International journal of clinical and health psychology. Vigo: Universidad de Vigo. Recuperado el 2 de septiembre de 2015, de: http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-249.pdf
- Cava, M.J. (2011). Familia, Profesorado e Iguales: Claves para el Apoyo a las Víctimas de Acoso Escolar. Recuperado el 2 de septiembre de 2015, de: http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?f=10&pidet_articulo=90200732&pidet_usuario=0&pcontactid=&pidet_revista=362&ty=113&accion=L&origen=psyint&web=psychosocial-intervention.elsevier.es&lan=es&fichero=362v20n02a90200732pdf001.pdf

- Cros, A. (1996). La clase magistral. Aspectos discursivos y unidad didáctica. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, vol. 17, pp. 22-29.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Flecha, R. & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*. Recuperado el 2 de septiembre de 2015, de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764X.2013.819068>
- Hortal, A. Ética profesional de profesores y maestros. Recuperado el 3 de mayo de 2015, de: <http://caedofu.tripod.com/doc/hortal.pdf>
- Infocop (2010, 17 de septiembre). Meta-análisis sobre los perfiles de riesgo en el bullying durante la infancia y la adolescencia. Recuperado el 2 de septiembre de 2015, de: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=3031
- López Navarro, M. Modelo para la programación de una Unidad Didáctica. Recuperado el 9 de junio de 2015, de: <http://www.edudactica.es/Docus/Recursos/Modelo%20Programar%20UD.pdf>
- Morales Vallejo P. (2010). Ser profesor, una mirada al alumno. “El profesor educador”. 2ª edición. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 91-150. Recuperado el 3 de mayo de 2015, de: <http://web.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/RelacionEducativa.pdf>
- Naval, C. (2008) Teoría de la Educación. Un análisis epistemológico. Pamplona: Eunsa.
- Pérez, R. (2011). El diseño curricular: componentes y modelos. En Cantón Mayo, I. & Pino-Juste, M. (coords.), *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza.
- Perpiñá, C. (coord.). (2012). Manual de la entrevista psicológica. Saber escuchar, saber preguntar. Recuperado el 3 de septiembre de 2015, de: <http://www.academia.edu/5051180/MANUAL-DE-LA-ENTREVISTA-PSICOLOGICA>
- Pozo, J. I. (1999). *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.

- Saldaña, C. (2001). Consumo de drogas y comportamientos delictivos en la adolescencia. En Saldaña, C. (coord.) *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (pp. 179-212). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Tedesco, J.C. (19 de noviembre de 2010). Educación para la justicia social. *El País*. Recuperado el 1 de septiembre de 2015, de: http://elpais.com/diario/2010/11/19/sociedad/1290121205_850215.html
- Tiana Ferrer, A. Un nuevo código deontológico para la profesión docente. Recuperado el 3 de mayo de 2015, de: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-tiana-ferrer.pdf>
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Vilà i Santasusana, M. (coord.), Ballesteros, J.M., Cros, A., Grau, M., Palou, J. (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Viñas, M. (2011). La sorprendente verdad sobre lo que motiva a tus alumnos. *TotemGuard*. Recuperado el 3 de septiembre de 2015, de: <http://www.totemguard.com/aulatotem/2011/12/la-sorprendente-verdad-sobre-lo-que-motiva-a-tus-alumnos/>
- VV. AA. Código Deontológico de la profesión docente. Recuperado el 3 de mayo de 2015, de: <http://www.cdl-aragon.es/sec.php?s=94>