



**Universidad  
Zaragoza**



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

**Especialidad de Lengua Castellana y Literatura.**

# Trabajo Fin de Máster

¿Y si le damos a la Lengua?

Autor:

**Ignacio Andrés Soria**

Directora:

**M<sup>a</sup> José Galé Moyano**

Facultad de Educación

2014-2015



## CONTENIDO

---

1. INTRODUCCIÓN Y COMPETENCIAS DESARROLLADAS.....	5
1.1 Competencias adquiridas durante el Máster .....	6
1.1.1 Módulo 1: Contexto de la actividad docente .....	7
1.1.2 Módulo 2: Interacción y convivencia en el aula .....	8
1.1.3 Módulo 3: El proceso de aprendizaje .....	10
1.1.4 Módulo 4: Diseño curricular en la especialidad.....	11
1.1.5 Módulo 5: Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje en la especialidad... 14	
1.1.6 Módulo 6: Evaluación, innovación e investigación en la especialidad. ....	16
1.2 Competencias adquiridas en los periodos de prácticas .....	17
1.2.1 <i>Prácticum I</i> “Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula” .....	18
1.2.2 <i>Prácticum II</i> “Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura” .....	19
1.2.3 <i>Prácticum III</i> “Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura” .....	20
2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE LOS PROYECTOS.....	22
2.1 Unidad didáctica: “¿Y si le damos a la lengua? .....	22
2.2 Proyecto de innovación docente: “#CrónicaDeUnaMuerteAnunciada2.0” .....	38
2.2.1 Estado de la cuestión y justificación.....	41
2.2.2 Objetivos e intenciones del proyecto.....	42
2.2.3 Desarrollo teórico del proyecto.....	43
2.2.3.1 Fases y secuenciación.....	43
3. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE .....	49
4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.....	51
BIBLIOGRAFÍA .....	55



## 1. INTRODUCCIÓN Y COMPETENCIAS DESARROLLADAS

---

“La prueba del éxito de la educación no es lo que un muchacho sabe, según los exámenes al salir del colegio, sino lo que está haciendo diez años más tarde.”<sup>1</sup>

Es una tradición que el primer día de curso, el profesor entre en el aula, sonría a los alumnos y se presente, escribiendo su nombre en la pizarra. Es mi deseo comenzar este trabajo de la misma manera, sonriendo y presentándome.

Estoy licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Zaragoza. Soy Guía<sup>2</sup> desde los nueve años y llevo seis trabajando como educador en el ámbito de la educación no formal. Me gusta trabajar con los muchachos y muchachas, disfruto viéndolos crecer, ayudándolos y guiándolos en su camino para que alcancen sus metas, superen sus miedos y se descubran en el mundo. Y por esto decidí participar en este máster. Mi nombre es Nacho y siempre, desde que tengo cierto nivel de conciencia, he manifestado un gran interés por la educación. También por la lingüística y la lengua. De este modo decidí -al terminar Bachillerato- que un itinerario viable podría ser el estudio de la lengua y la literatura abordando un enfoque filológico que integrara ambas partes. Mientras tanto, comencé mi camino como educador en el Guidismo, lo cual me permitió empezar a conocer los fines de esta tarea y algunos de sus métodos, entre otros muchos aspectos.

Sin duda, tenía mis razones para entrar al máster; entre ellas, descubrir los entresijos de la didáctica, sacar a relucir los puntos de encuentro de la lengua y la literatura con esta, crear mi propio baúl de experiencias o adquirir un conjunto de herramientas, todo ello con el fin último de formalizar mi responsabilidad como educador y modelar los aprendizajes y experiencias previas en aras de cuestionarlos, asentarlos o desecharlos. Si bien considero que la creación de expectativas puede suponer un ejercicio muy sano, e incluso reconfortante si las ves cumplirse, creo firmemente que hay que ser cuidadosos y responsables a la hora de proyectarlas para no desmotivarnos conforme avance el proceso. Por mi parte, consideré entrar al máster con las menos posibles; con la mente abierta para encontrar, recoger y conservar todo aquello positivo que se me ofreciera a mi paso por las diferentes asignaturas. Nueve meses después pretendo recoger algunos de los aprendizajes esenciales que he adquirido en este trabajo. Y digo algunos, porque

---

<sup>1</sup> Afirmación atribuida a Robert Baden Powell, fundador del movimiento Scout.

<sup>2</sup> El Guidismo es un movimiento paralelo al Scout que surgió a comienzos del S.XX y que fue fundado por Robert Baden Powell y Agnes Baden Powell, para niñas y mujeres jóvenes. En la actualidad, en nuestro país se trabaja desde una perspectiva de coeducación, integrando a niñas y niños en todos los grupos.

me resultaría imposible plasmar en cincuenta páginas todo lo vivido y aprendido. Haciendo un pequeño ejercicio de retrospectiva, considero que máster ha desarrollado un trabajo que ha tenido implicaciones personales en tres aspectos:

En primer lugar es destacable el contenido teórico y práctico que se activa durante las sesiones de todo el curso. Sin duda, considero que es muy relevante que haya podido encontrar una concepción adecuada de la función docente, de sus métodos y de sus objetivos.

En segundo lugar, creo que es igualmente relevante la nueva perspectiva de la que me ha dotado el máster a la hora de abordar la lengua y la literatura. La concepción filológica que se nos da en la carrera, ha sido integrada con los contenidos pedagógicos y educativos, adquiriendo una dimensión más global.

Finalmente, el máster ha promovido cambios en el aspecto personal; ofreciéndome posibilidades para salir fuera de mi zona de confort, desarrollar proyectos novedosos y facilitarme herramientas y estrategias que –lejos de ser únicamente de aplicación didáctica- es posible utilizarlas para seguir educándonos.

Las asignaturas se estructuran en seis módulos de acuerdo al ámbito de los contenidos programáticos. A continuación presento una breve descripción de los aprendizajes adquiridos en cada una de las materias, destacando las habilidades, aprendizajes y competencias que han sido trabajados y desarrollados en cada una de ellas, todo ello acompañado de un ejercicio de reflexión activa. En la segunda parte del trabajo se presentarán los proyectos realizados y seleccionados, exponiendo sus puntos fuertes y poniéndolos en relación por medio de un análisis de su puesta en práctica. Concluiré el trabajo volcando una serie de valoraciones personales y un compendio de propuestas de futuro que conformarán un ejercicio de reflexión final.

## 1.1 COMPETENCIAS ADQUIRIDAS DURANTE EL MÁSTER

El desarrollo competencial del máster está articulado en torno a tres aspectos fundamentales:

- *Saber*: supone el desarrollo, la adaptación y adquisición de los contenidos relevantes y pertinentes sobre los que se edificará la figura del docente. Es importante que como futuros profesores seamos expertos en la materia de especialidad, pero también es imprescindible que conozcamos las estrategias de gestión del aula y las metodologías principales.

- *Saber ser / saber estar*: a mi entender conecta directamente con la concienciación propia del docente; debemos asumir nuestra responsabilidad para con la educación integral del alumnado; intentando abarcar todas las aéreas de desarrollo y no solo la cognitiva. Además es adecuado que como futuros profesores nos demos cuenta de que devenimos modelos ante ellos, y por ello debemos aprender a enseñar desde el

currículum oculto, ofreciendo una actitud de madurez y teniendo en cuenta fenómenos como el efecto Pigmalión. Ha sido muy interesante también ver las implicaciones que tiene el uso de la lengua en las aulas; hemos de ser responsables y conscientes de la forma en que la usamos ya que tiene diversas implicaciones en las relaciones establecidas con el alumno y el resto de la comunidad educativa.

- *Saber hacer*: ha de ser concebido como la aplicación competencial. Nosotros en tanto que alumnos, debemos ser capaces de haber integrado el conocimiento lingüístico y literario con la preparación didáctica; conformándonos como personas preparadas para llevar a cabo la actuación pedagógica, sabiendo lanzar, gestionar y concluir los procesos de enseñanza de Lengua y Literatura, catalizando las oportunidades de aprendizaje propias de la especialidad y de la materia. Es decir, conforma la parte esencialmente pragmática y funcional; no debemos solo conocer el modo en el que debemos comportarnos sino que habremos de ser capaces de ponernos en acción.

### 1.1.1 MÓDULO 1: CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

---

En primer lugar hay que decir que este módulo está conformado por una única asignatura, que toma el mismo nombre y que abarca dos grandes materias; por un lado el estudio de *La profesión docente y el centro educativo: organización, proyectos y actividades* y por otro *El contexto social y familiar del proceso educativo*.

De la primera, me encuentro en situación de decir que resultó ser un gran descubrimiento ya que las tareas, actividades y contenidos estuvieron dirigidos a sumergirnos de lleno en las profundidades de la legislación educativa y de los documentos institucionales de los centros y de la Administración. Durante mi paso por la asignatura hicimos un recorrido histórico de la evolución de las leyes educativas en nuestro país, desarrollamos cada una de las siglas de los documentos y textos más utilizados por los docentes y los equipos directivos de los centros, descubrimos programas de implantación estatal y autonómica, identificamos las fortalezas y debilidades que ofrece la nueva ley educativa en comparación con las anteriores y revelamos el funcionamiento general de las diferentes redes –pública, privada y concertada- en las que se articula el sistema educativo, entre otras muchas cosas. Sin duda el trabajo, que no resultó nada fácil al principio ya que nunca había manejado textos de este tipo ni me había movido en este plano con tanta profundidad, me ha permitido generar una visión general e integradora del contexto de nuestra profesión, de su lugar de aplicación y de los planos jurídicos y administrativos (desde la Constitución hasta el nivel de concreción más específico como puede ser la unidad didáctica del docente). En este sentido, y con cierta perspectiva de la que me dota el paso del tiempo, creo que he sabido identificar herramientas, fuentes, normativas y enlaces que permiten dinamizar mis movimientos en los diferentes aspectos señalados.

Por otro lado, la segunda parte de la materia está enfocada al trabajo del contexto social en el que se inscribe la educación. Considero que la asignatura es esencial en el

máster en tanto en cuanto permite al alumno identificar la tarea docente, posicionarse ante las instituciones educativas así como conocer las tendencias e ideologías del momento. El trabajo desempeñado, bajo un enfoque sociológico, me ha permitido descubrir el carácter sistémico de la educación y las diferentes relaciones e implicaciones que mantiene con otros ámbitos de la sociedad. De esta manera, conocimos diferentes teorías que permiten la justificación de la existencia de la educación, identificamos las posiciones de la familia en relación a esta y desentrañamos algunas de las relaciones existentes actualmente entre la economía y el sistema educativo. De esta manera, por ejemplo fue esencial las aportaciones que hace Crompton en relación a la desigualdad social en las que nos dice que todas las sociedades complejas se caracterizan, en un grado variable, por la desigual distribución de las recompensas materiales y simbólicas (Crompton, 1997).

He de decir, que uno de los aspectos fundamentales que revisamos durante la asignatura fue la importancia del contexto y de la comunidad, en el sentido de que se presentan como modificadores de la conducta y del pensamiento de los individuos. Puedo decir que las prácticas y las sesiones teóricas me ayudaron a adoptar ciertos posicionamientos ante cuestiones que en muchos casos podemos tachar de elevadas o demasiado abstractas y que como individuos podemos sentir lejanas o ajenas. Sin duda, creo que es una asignatura que permite desarrollar el pensamiento crítico, la opinión fundamentada y que promueve la generación de una dinámica de placer por conocer e indagar más, poniendo en marcha la figura del profesor investigador, que actualiza sus conocimientos y se replantea su posición ante el mundo a diario.

En definitiva, considero que este módulo me permitió conocer y posicionarme ante el nuevo camino que empezaba a recorrer como docente, dotándome de los recursos y capacidades necesarias para emprender y continuar el camino con cierta autonomía

### 1.1.2 MÓDULO 2: INTERACCIÓN Y CONVIVENCIA EN EL AULA

---

De nuevo, este módulo se concreta en una única asignatura que se divide, a su vez, en dos materias:

En primer lugar, debo destacar el recorrido realizado en la materia de *Psicología social* de la educación. Aunque hasta el momento desconocía la existencia de este ámbito de estudio, encuentro muy acertada su inclusión en los programas de capacitación como puede ser este Máster. La asignatura, que nos introdujo en el mundo de la gestión de grupos, en los procesos de comunicación en el aula y en otras cuestiones como el ejercicio de un liderazgo adecuado, permitió también llevar a la acción -durante las clases prácticas- diferentes estrategias y herramientas que se habían presentado de forma teórica, de manera que desarrollamos un conocimiento vivencial, el cual en mi opinión resulta mucho más eficaz que uno que deja de lado la acción o la



reflexión<sup>3</sup>. A título personal, agradecí que pudiéramos trabajar conceptos como los revisados ya que considero que nos permiten ser conscientes de lo que puede estar teniendo lugar en el aula de forma que nos capacitan para gestionar algunos de los impedimentos y obstáculos que pueden ir surgiendo en los procesos de interacción y relación en el aula. En este sentido, creo que la materia introduce en nuestra “mochila” de docentes una visión humanista, que considero muy importante adoptar en nuestro ejercicio de posicionamiento ante la acción educativa. De alguna manera supone recuperar la idea de que la educación es por y para las personas, elevando la significación que sostiene nuestra tarea.

En segundo lugar, quisiera proyectar las cuestiones esenciales en relación a la materia de *Psicología evolutiva*. Sin duda, fue muy interesante reconectar con conceptos básicos del pensamiento del adolescente y del individuo. En esta asignatura pudimos enfrentarnos a los componentes más personales que configuran la manera de pensar y actuar de nuestro alumnado. En este sentido, la revisión de elementos como la autopercepción o el autoestima, los trastornos de conducta alimentaria, la educación sexual, el acoso, entre otros, me permitió sobrevolar algunos de las cuestiones y situaciones a las que se pueden enfrentar los discentes. Más aún, integramos todo ello en el marco del desarrollo evolutivo y madurativo de la adolescencia; permitiéndonos dibujar un esbozo del mundo en el que se pueden estar encontrando los alumnos. Fue relevante también la lectura del artículo “El profesor educador” de Pedro Morales Vallejo, la cual me hizo subrayar la importancia que tiene la figura del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la necesidad de atender a los pequeños detalles que pueden generar grandes oportunidades de aprendizaje y la pertinencia de mirarnos a nosotros mismos, como docentes, para identificar y proyectar intenciones reales que atiendan a extraer el máximo potencial de nuestros alumnos como individuos que son. De esta forma, Morales, hablando del efecto Pigmalión sintetiza toda su teoría en una afirmación muy representativa: ¿Queremos que nuestros alumnos sean unos campeones? Tratémosles como campeones.” (Morales, 2009, p. 25).

Por otro lado, fue muy interesante revisar el temario referido a la cuestión de la acción tutorial, que nos permitió adoptar una nueva visión de la función docente, en tanto que debemos ser guías que alumbramos el camino de los individuos –alumnos- que conforman nuestro grupo.

Considero que esta asignatura me ha permitido conocer y situar a nuestro alumnado en el esquema del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si el módulo anterior nos situaba a nosotros en el mundo, este nos ayuda a situar al discente en la realidad. Sin duda, creo que conociendo su mundo, sus posibles preocupaciones, sus hipotéticas expectativas podemos llegar a desarrollar una capacidad para empatizar con ellos que nos permitirá

---

<sup>3</sup> Recordemos que Paulo Freire, en *La Pedagogía del Oprimido* reivindica la praxis como reflexión y acción en interacción.

comprenderlos, en aras de hacer surgir las oportunidades de aprendizaje pertinentes en el aula.

### 1.1.3 MÓDULO 3: EL PROCESO DE APRENDIZAJE

---

El tercer módulo está configurado, en primer lugar, por la asignatura obligatoria *Procesos de enseñanza-aprendizaje*. El contenido y las actividades desarrolladas en las sesiones de esta materia inciden directamente en el análisis de los componentes que conforman los procesos que se activan durante la acción educativa; tanto en el plano del aprendizaje como en el de la enseñanza. En este sentido, redescubrir los conceptos del clima de aula o la motivación, revisar las tendencias metodológicas tradicionales y modernas así como analizar las funciones y métodos de la evaluación académica y del docente supusieron un ejercicio de integración. Con esto quiero hacer ver que las dinámicas que se crean durante nuestra acción educativa, conforman un elemento complejo que –en calidad de docentes- debemos estructurar, analizar y descubrir para poder reintegrar con nuevos enfoques y mejoras en nuestros diseños. Este proceso pudimos desarrollarlo en nuestras clases de *Procesos* a través de un cuestionamiento constante de conceptos como los arriba mencionados, entre otros. Hay que destacar, además, que parte del trabajo propuesto se desarrolló en lo relacionado con las tecnologías de la información y de la comunicación –como herramientas aplicables en nuestros diseños- y en las influencias positivas y negativas que pueden tener sobre el alumnado y el propio proceso, si no se aplican con conciencia, adecuación y mesura. Sin entrar a valorar el gran potencial que tienen las ya mencionadas T.I.C., la asignatura me ha permitido darme cuenta y adoptar conciencia de la importancia que las actitudes de equilibrio y reflexión sostienen durante los procesos y acciones educativas<sup>4</sup>. Por otro lado, cabe decir que la asignatura abarcaba contenidos que aluden de forma directa a concepciones humanistas e integradoras de la educación; de este modo se nos presentaron las teorías de los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples que propone Gardner. Este autor resultó ser un maravilloso descubrimiento que valoré muy positivamente ya que –en mi opinión- promueve una transformación y justifica un cambio en los modos de hacer que han de desarrollar los docentes. El hecho de hablar de potencialidad, de gestionar otras áreas de desarrollo que no sean únicamente lo cognitivo o de comprender cómo aprende el alumno atiende –en mi opinión- a una visión más holística e integradora de la educación en comparación con la que se ha venido transmitido durante los últimos años.

En conclusión me atrevo a decir que la asignatura, además de haber asentado las bases que conforman el proceso de enseñanza aprendizaje me ha permitido descubrir cuál ha de ser mi posición en este.

---

<sup>4</sup> Esto se encuentra muy relacionado con el hecho de que los docentes debemos ser modelos ante los alumnos y debemos enseñar siendo conscientes del currículum oculto.

En segundo lugar, el trabajo de este módulo se ve complementado por el desarrollo de la asignatura *Educación emocional en el profesorado*. La materia, que tiene un nombre realmente atractivo está dirigida a crear conciencia de la importancia que tiene el desarrollo del área emocional de los alumnos en el ámbito educativo. Tras su estudio, considero vital contemplar el plano de las emociones en nuestras programaciones y actividades. Para esto, hemos de partir de la idea de que el ser humano en tanto que individuo, se encuentra en todo tiempo y lugar acompañado de sus propias emociones y convive con las del ajeno; como docentes que atendemos a promover el desarrollo personal y académico de nuestros alumnos, debemos estar capacitados para saber gestionar nuestras emociones personales con el fin último de ayudar a nuestros alumnos a gestionar las suyas propias. Esta asignatura, que tiene cierto carácter introductorio nos permitió adquirir nuevas perspectivas al trabajarlas desde el enfoque de la educación emocional. Considero que elegí correctamente esta asignatura porque, aunque normalmente las emociones son algo que está presente en la sociedad, creo que no se nos enseña a trabajarlas y a realmente ser conscientes de lo que nos quieren decir. Sin duda, esto resulta muy interesante a la hora de gestionar los conflictos de la mejor manera. El trabajo desarrollado en las clases, mediante dramatizaciones, visionados y revisiones teóricas de autores como Rojas Marcos o Goleman, entre otros, me ha hecho darme cuenta de la importancia que tiene “el saber escuchar” para poder llegar a comprender a nuestro alumnado e identificar sus necesidades. De igual modo, la asignatura, en sesiones teóricas y prácticas nos permitió desarrollar un pequeño trabajo enmarcado en el movimiento “Abrazos gratis”, que tomó forma de vídeo y que, desde una óptica más personal me permitió desarrollar la autoconfianza, intentado conectar con personas desconocidas. Sin duda, esto lo considero un gran logro al trabajar directamente la timidez o el miedo a relacionarte con lo desconocido, ya que es totalmente aplicable al miedo escénico que puede surgir en nuestras primeras clases.

Si los primeros módulos nos ayudaron a situar a docente y discente en el mundo, estas asignaturas nos alinean directamente con el núcleo de la acción educativa y pedagógica permitiendo a los alumnos del máster que adoptemos conciencia de los diferentes movimientos, sinergias y dinámicas que se crean en el aula con el fin de poder atender a las necesidades reales del alumnado.

#### 1.1.4 MÓDULO 4: DISEÑO CURRICULAR EN LA ESPECIALIDAD

---

Está conformado por tres asignaturas completas. Pasemos a revisar cada una de ellas:

En primer lugar debemos considerar lo estudiado en *Diseño curricular en Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego*. Esta asignatura, que ya conecta directamente con los contenidos propios de nuestra especialidad me permitió introducirme de lleno en el currículo educativo de la materia y en sus niveles de concreción. También revisamos algunos aspectos de la didáctica de la lengua y de la literatura y desarrollamos algunas técnicas y herramientas de las que nos podremos servir en nuestras clases, como pueden ser la exposición. A su vez, hicimos un pequeño

recorrido por los distintos tipos de actividades que pueden ser adecuadas aplicar y revisamos el concepto de evaluación y sus clasificaciones. Cabría decir además, que la asignatura por medio de las sesiones prácticas y teóricas permitió que incluyéramos en nuestro bagaje docente conocimientos referidos al desarrollo histórico de la didáctica de la lengua, lo cual me permitió recuperar la trayectoria que ha seguido la enseñanza en esta especialidad. El estudio de las programaciones didácticas y su análisis conformaron parte del grueso de los aprendizajes adquiridos por medio de un trabajo de crítica a una programación real de los centros de prácticas. Sin duda los procesos activados conforman las fortalezas de la asignatura ya que permiten que los alumnos ahonden en las cuestiones propias del diseño programático de la materia, desarrollando el pensamiento crítico, la capacidad de análisis, el cuestionamiento de técnicas, herramientas y actividades y su adaptación al entorno en el que podemos desarrollar la actuación docente.

Considero esencial el método de trabajo adquirido, ya que de forma inductiva, los alumnos éramos quienes por medio de las recomendaciones del profesor, íbamos generando los diferentes contenidos de las clases, compartiendo nuestras propias valoraciones y consideraciones, trabajando en grupo y promoviendo un diálogo que permitía nutrirnos de las iniciativas del resto de los compañeros y del educador. Hay que decir que todo el proceso se fundamentaba en textos reales –tales como el artículo de José Luís Barrería “Mucho título y pocas letras”- que leíamos de forma conjunta y que permitían conectar la asignatura con el mundo real y la situación actual.

Por otro lado hay que destacar la influencia positiva que tuvo el desarrollo de la asignatura *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura*. La materia, ligada a la asignatura anterior, entra en directa consonancia con la aplicación práctica del currículo y del resto de aprendizajes adquiridos hasta el momento. La asignatura, en sus comienzos, nos permitió adoptar una posición ante el ejercicio de la educación. Trabajando autores como Monclús Estella, Perrenoud o Concepción Naval adquirimos nuevos enfoques sobre cuestiones relevantes de la educación, como puede ser la dialéctica entre la teoría y la práctica de la profesión o la complejidad inherente a la tarea educativa, lo cual nuevamente promueve que nos posicionemos ante la vida educativa. Considero esencial, por otra parte, el enfoque comunicativo con el que se trabaja en la asignatura, el cual permite esclarecer, reflexionar y transmitir el aspecto más funcional y pragmático de nuestra disciplina. En este sentido, y habiendo trabajado las cuatro destrezas y algunos de sus principios fundamentales mediante la revisión de autores esenciales como pueden ser Ruiz Bikandi, Teresa Colomer, Daniel Pennac o Rodari, pudimos integrar los aspectos didácticos alcanzados con nuestro propio conocimiento de la materia, generando un esbozo de unidad de programación que debimos presentar y sobre el cual aplicamos un ejercicio de coevaluación y de reflexión *a posteriori*. Esto hizo que diera con una de las grandes lecciones que me llevo del máster; la concepción de la educación como una profesión y disciplina que se encuentra en estado de permanente redefinición.

Finalmente me gustaría hacer especial mención de uno de los aspectos que se trabajó durante las clases, que fue lo referido al trabajo del discurso oral. En este sentido considero muy relevante la concepción que tiene Ruiz Bikandi:

La enseñanza de la oralidad no debe postular un modelo único de lenguaje oral, sino la adecuación de los enunciados lingüísticos a los distintos grados de formalidad que puedan requerir las situaciones comunicativas, y debe tomar como modelo los discursos orales formales y no los discursos escritos. (Ruiz Bikandi, 2011, p. 84)

Creo que es vital que profesorado y alumnado<sup>5</sup>, aun manteniendo una distancia generacional y una posible diferencia comunicativa o lingüística (variación lingüística), promuevan el aprendizaje del uno por el otro, compartiendo su léxico, sus maneras, sus estructuras; por supuesto siempre de manera contextualizada y siendo conscientes de lo que estamos y cómo estamos comunicando. Además, para trabajar el discurso oral debemos basarnos en modelos de discurso oral y no en los textos escritos formales, pues estos ya atienden a la escritura.

Finalmente me gustaría hacer ver que esta asignatura, en términos generales permitió que estableciéramos desde lo personal una conexión más profunda con los contenidos, destrezas y competencias, enmarcando su desarrollo en el ámbito del currículo y sus especificaciones.

En tercer y último lugar deberemos hacer referencia a la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura* la cual se basa en las mismas competencias que abarcaban las asignaturas anteriormente presentadas. La materia, aplicada de forma eminentemente práctica, revisa de nuevo, por un lado la gestión del currículo y por otro la importancia de ser expertos en la materia de Lengua y literatura. El proyecto final de la asignatura es la creación de una unidad didáctica; herramienta en la que nosotros, como alumnos y futuros docentes, debemos poner en acción la mayor parte de los conocimientos y aprendizajes adquiridos en el máster. Sin duda, esta asignatura me ha permitido estructurar lo aprendido hasta el momento; transversalizando y relacionando contenidos, técnicas y habilidades en aras de crear una secuencia didáctica plausible, real, aplicable y funcional. Por medio de esta asignatura, llevamos a la acción la creación de recursos y materiales propios, pudimos comparar las diferentes legislaciones en vigor y establecimos nuestros criterios y directrices para generar proyectos de aplicación en el aula, como pueden ser las animaciones a la lectura de cuentos en la Educación Secundaria Obligatoria. Me doy cuenta, haciendo un ejercicio de reflexión sobre la propia praxis, que el docente en sus diseños debe ser capaz de crear; aunque es posible y muy adecuado –en ciertos casos- trabajar con materiales y elementos ya establecidos, creo que resulta indispensable que seamos capaces de analizar la situación y realidad

---

<sup>5</sup> Quizás sería más adecuado hablar de educador y educando, aproximándonos a la figura del educador que es educado en proceso dialógico de la que habla Freire.

que tengamos delante nuestro para poder adaptar o generar programaciones, unidades y diseños que puedan atender de forma eficaz al alumnado al que dirigimos la acción educativa. Si bien todo el trabajo realizado fue muy interesante, debo destacar un ejercicio de lectura personal que hice para la asignatura y cuya obra y autor me permitieron cambiar el prisma desde el que solía observar al sistema educativo; *La pedagogía del Oprimido*. En su libro, Paulo Freire, desde una visión del mundo marxista, concibe el uso de la palabra como un derecho, el diálogo como una herramienta de transformación y generación, y al ser humano como un individuo cuyo fin es cambiar su propia realidad y mejorar(se). Su lectura me ha hecho reflexionar sobre la potencialidad del individuo, sobre el carácter dialógico que ha de sostener el proceso de enseñanza, sobre las relaciones del ser humano y el Mundo y, en definitiva, me ha hecho replantearme mi propia concepción como futuro educador, integrando una visión humanista, que considero esencial en nuestra reflexión sobre la educación.

Sintetizando, creo que este es uno de los módulos más integradores del máster. Lo considero fundamental en el sentido de que nos sugiere nuevas maneras de hacer, establece conexiones diversas entre los contenidos, nos hace trabajar de forma autónoma -sin abandonar la capacidad para trabajar en equipo- nos facilita nuevos enfoques y autores, y sobre todo, genera un punto de inflexión en el que la didáctica y el contenido filológico referido a la Lengua y Literatura convergen, imbricándose en un educador que comienza a saber educarse a sí mismo y que no desdeña aquello que puede aprender de sus alumnos, de otros, o del mundo.

#### 1.1.5 MÓDULO 5: DISEÑO Y DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN LA ESPECIALIDAD.

---

En primer lugar, siento la necesidad de describir el trabajo realizado en la asignatura de *Contenidos disciplinares de lengua española*. Esta entronca directamente con los conocimientos de la materia que tenemos como licenciados. Durante el desarrollo de la asignatura pudimos revisar los aprendizajes adquiridos durante la carrera desde una perspectiva didáctica; con esto quiero decir que hicimos un repaso de los contenidos que pueden resultar interesantes ofrecer a nuestros alumnos, pero lo llevamos a cabo desde una posición de alumnos; intentando nivelarlos y equilibrarlos de modo que pudiéramos presentar unos conocimientos adecuados al nivel madurativo del grupo. En este sentido, me ha sorprendido en gran medida el hecho de que teorías propias del ámbito académico universitario como pueden ser las que se refieren a la sintaxis de Chomsky o las explicaciones que hace Saussure en relación al sistema lingüístico, pudieran ser transmitidas a nuestros alumnos con relativa facilidad por medio de actividades generadas para tal fin.

Habría que decir que en esta asignatura –como en muchas otras- nuestro trabajo ha estado a caballo entre dos planos distintos que acaban integrándose; por un lado

debíamos trabajar como alumnos del máster, pero también se nos pidió que reflexionáramos como futuros docentes, que han “cruzado la línea”. La interrelación de estas dos dimensiones o planos genera en el discente –es decir, en nosotros- una serie de dinámicas y movimientos que permiten que los límites de los conceptos de educador y educando<sup>6</sup> se difuminen y se imbriquen uno en el otro. Esto para mí, resulta muy valioso, en tanto en cuanto permite una apertura en la conciencia y en la manera de establecer el contacto con la actuación docente. Durante las clases realizamos algunas actividades realmente interesantes que nos permitirían abordar conceptos como el sistema lingüístico, las variedades de la lengua, la importancia de la pragmática o los distintos planos de segmentación lingüística; todo ello apoyados en textos producidos por docentes de la Universidad de Zaragoza como podrían ser la profesora Porroche o el profesor Enguita, entre otros. Sin duda, creo que la asignatura me ha ayudado a dar forma a ese *saber hacer*, del mismo modo que ha servido para conectar los contenidos teóricos con su propia aplicación práctica. Personalmente me ha hecho recordar la razón de por qué decidí abordar los estudios filológicos, recuperando la idea de la responsabilidad que tenemos como usuarios ante la Lengua, como elemento que conforma parte de nuestro patrimonio cultural.

El módulo se sustenta igualmente en la elección de una de las asignaturas optativas que tenemos a disposición los alumnos y alumnas. En mi caso, elegí *Enseñanza del español como lengua de aprendizaje de alumno inmigrante* debido a que uno de los posibles campos en los que me veo trabajando es la enseñanza de español como lengua extranjera, tanto en un contexto nacional como en uno internacional. La materia superó con creces las expectativas y condicionamientos que había conformado en torno a ella.

Por un lado, pensando en que recibiría formación de cómo enseñar cuestiones controvertidas de la lengua española tales como el uso de los verbos ser y estar y similares me encontré con que el enfoque que íbamos a abordar era completamente diferente. El trabajo desarrollado supuso una carga muy intensa de reflexión sobre conceptos clave como el aula de español, la educación inclusiva, el aprendizaje cooperativo, las cuatro destrezas básicas, el enfoque por tareas o la competencia comunicativa. Hay que mencionar que autores como Chambers, Martín Peris, Jordan, Gómez del Estal o Cassany han estado presentes a lo largo de toda la asignatura y han tenido especial relevancia a la hora de asentar conceptos básicos y estrategias esenciales en la enseñanza del español a alumnos migrantes. Sin duda, considero especialmente interesante el trabajo desempeñado en la adopción de perspectivas inclusivas, que permiten hacer de la educación un ámbito de trabajo que atiende directamente al desarrollo del potencial humano, promoviendo no solo unos conocimientos necesarios, sino un desarrollo personal que se dirige directamente al individuo. Además hay que decir que la asignatura se presentó de manera coherente con los contenidos abordados; todas nuestras sesiones teóricas y prácticas se sustentaban bajo el enfoque que

---

<sup>6</sup> Utilizo aquí a conciencia la terminología propuesta por Paulo Freire, aun cuando sé que estos conceptos no se abordan con estas palabras en la actualidad.

estudiamos en ellas, el trabajo por tareas, de modo que nuestra tarea final resultó ser crear nuestro propio proyecto por tareas. En mi caso, adoptó forma de un proyecto de intervención educativa cuya intencionalidad es trabajar los contenidos necesarios para que los alumnos inmigrantes creen una guía de primeros pasos llamada *Cómo sobrevivir en Zaragoza sin que se nos lleve el cierzo*. Sin duda, me llevé una lección de coherencia en tanto en cuanto la profesora estaba llevando a la acción –de manera eficaz- los enfoques teóricos de los que nos hablaba. Aunque la asignatura estaba abierta a todas las especialidades del máster y esto en principio podía suponer una falta de especificidad en el contenido, con el tiempo he llegado a la conclusión de que realmente ha conformado una oportunidad de intercambiar enfoques, perspectivas, ideas y conceptos con alumnos de otras especialidades, estableciendo un diálogo estructurado, creando unos espacios en los que la diversidad era bienvenida y en los que cada uno tenía algo que aportar; tal y como pasa en las aulas de español y grupos ordinarios de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

En definitiva, creo considerar que el conjunto del módulo me ha permitido trabajar aspectos que, de no estar interesados, podríamos llegar a desconocer o incluso a dejar de lado. Es claro el interés que debemos tener, como docentes, en el estudio de los contenidos que podemos ofrecer a nuestros grupos de alumnos o incluir en las actividades de un aula de español, pero creo que ambas asignaturas han trabajado por algo más, permitiéndonos integrar nuevos valores, posiciones e intereses en nuestro bagaje docente.

#### 1.1.6 MÓDULO 6: EVALUACIÓN, INNOVACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EN LA ESPECIALIDAD.

---

Este módulo se concreta por medio de la asignatura *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura*. Esta atiende directamente a parcelas que se alejan de la acción educativa que cualquier profano tiene en la cabeza y que generalmente no son tan visibles como las descritas hasta el momento. Si de algo me ha hecho darme cuenta este módulo, en consonancia con el resto del máster, es de que el profesor, puesto que es docente y educador, ha de saber moverse y conocer los caminos de la investigación en aras de poder actualizar sus contenidos y redefinir sus acciones educativas. Sin duda, y conformando la base de cualquier investigación nos encontramos con la evaluación. Mi concepción sobre ella ha ido variando conforme desarrollaba las clases del máster; pasando de ser entendida como una herramienta utilitaria a concebirla como una parte inherente y obligatoria del proceso, que permite que la acción educativa se vuelva sobre sí misma y puedan ser integradas las mejoras e innovaciones diseñadas a partir de la identificación de los puntos débiles. En este sentido, la asignatura nos sugirió revisar en un primer momento una gran cantidad de proyectos modelo de innovación propuestos por docentes e investigadores de diversos centros y recogidos a modo de antología. Esto nos permitió conocer en mayor



profundidad el *modus facendi* de esos nuevos ámbitos. He de decir que el método de trabajo se basó en estructuras dialógicas, creando momentos de encuentro y reencuentro entre los alumnos –normalmente trabajando en grupos- que promovían un intercambio fluido de ideas, consideraciones personales que dotaban a la clase de un valor añadido que no permite el trabajo únicamente individual. Por otro lado, también y a modo de aplicación de lo anterior, el profesor Fermín Ezpeleta nos propuso la creación de un proyecto de innovación personal que pudiéramos aplicar en un futuro. En mi caso quería que este surgiera de las necesidades propias de un centro real, como fue el seleccionado para llevar a cabo mis prácticas, el I.E.S Parque Goya. Generé de esta manera el proyecto que presentaré en la segunda parte del trabajo.

Resumiendo, el módulo y la asignatura me han dotado de los conocimientos clave y esenciales para poder integrar los conceptos y procesos de la evaluación, la innovación y la investigación en mis propios diseños, de modo que estos se presenten de la forma más integral posible, incluyendo elementos que permitan su actualización y reajuste.

## 1.2 COMPETENCIAS ADQUIRIDAS EN LOS PERIODOS DE PRÁCTICAS

---

Los *Prácticum I, II y III* los he llevado a cabo en el I.E.S. Parque Goya, centro situado en el barrio que le da nombre. Se trata de un centro de nueva creación, que se puso en funcionamiento en el curso 2008-2009. De hecho este es el primer año, que incluyen en sus programaciones el curso de 2º de Bachillerato y que van a tener una promoción completa. Considero el centro y el escenario en el que me he movido un tanto singular debido a varias razones:

1. La inercia que un I.E.S. tradicional y asentado puede tener, como pudiera ser el instituto Goya o Miguel Servet, no está presente en el Parque Goya debido a su reciente implantación.
2. Encontramos una gran diversidad de contextos de procedencia, lo que implica diferentes estatus sociales, comportamientos, etc.
3. La gran mayoría del profesorado aún no tiene una plaza fija.
4. El profesorado, en su conjunto, está conformado por personal bastante joven.
5. Encontramos programas y metodologías innovadoras justo en el momento en el que se comienza a aplicar la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (L.O.M.C.E.) y los centros se esfuerzan por promover una cierta apertura y transparencia en la escuela.
6. Encontramos una carencia de servicios en un barrio en el que existe un gran sentido del movimiento social y ciudadano.

Mis grupos de referencia fueron los mismos de los que se ocupaba mi tutora: las clases de Lengua y Literatura de 3° y 4° de la Educación Secundaria Obligatoria, la clase de Taller de Lengua de 3° E.S.O. y he de decir que finalmente acudí también de observador a las clases de Literatura Universal de 2° de Bachillerato. Pasemos a continuación a describir cada una de las fases de prácticas:

### 1.2.1 PRÁCTICUM I “INTEGRACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN EL CENTRO Y FUNDAMENTOS DEL TRABAJO EN EL AULA”.

---

Se trata de un periodo de prácticas introductorio, que se extendió a lo largo de unas dos semanas. El trabajo desarrollado en el centro se basó en el descubrimiento de su funcionamiento general, en el acercamiento a la acción educativa y en la profundización en el modo de trabajo de las estructuras sistémicas de la red educativa así como en la revisión de los documentos institucionales de relevancia sobre los que se sostiene un centro y su desarrollo. En mi caso, el centro estuvo casi totalmente abierto para mí; de forma que los alumnos en prácticas que desarrollamos nuestra estancia en el I.E.S. Parque Goya pudimos atender a las diferentes reuniones de los distintos organismos que dirigen la vida del centro, como por ejemplo las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica (C.C.P.), reuniones de departamento, reuniones de los diferentes grupos de trabajo, reuniones con la Asociación de Madres y Padres, entre otras. Además, pudimos establecer una conexión real entre los aprendizajes adquiridos en los módulos uno, dos y tres con el propio centro, sobre todo en lo que respecta a la asignatura de *Contexto*, ya que pudimos estudiar el contexto socioeducativo en el que se inserta el centro así como revisar documentos como el Proyecto Educativo de Centro (P.E.C), el Reglamento de Régimen Interno (R.R.I), las programaciones didácticas o el Plan de Acción Tutorial (P.A.T.). En este sentido, considero este periodo muy satisfactorio ya que, como alumno, me permitió conocer la vida de un centro, siendo consciente de su realidad, de los proyectos que están llevando a cabo y de los desafíos que están abordando. Sin duda, muchos son los programas que se han puesto en marcha y que están siendo desarrollados actualmente en el centro, pero me gustaría destacar la cuestión de los Alumnos Ayudantes, que responde a una práctica de ayuda entre iguales que se está extendiendo cada vez más en los institutos. Consiste en la participación, como mediadores, de ciertos alumnos de cada grupo para ejercer un soporte y una ayuda durante la identificación y resolución de conflictos en la vida diaria del centro. En relación a ello, Sol Andrés y Ángela Barrios citan a Cowie y Wallace haciendo referencia a la Unidad de Desarrollo de los derechos de la infancia (1994):

Los programas de ayuda entre iguales parten de una concepción de la educación que promueve un desarrollo personal y social capaz de realizar contribuciones significativas en la consecución de los tres derechos de la infancia: protección frente al abuso, provisión de una calidad razonable de vida y el aprendizaje de la participación en una sociedad democrática (Cowie y Wallace, 2000).

Valoro muy positivamente este tipo de prácticas ya que atendemos a una educación en la que la participación del alumno se ve potenciada, de modo que se crean espacios en los que ciertos valores humanos pueden florecer y verse desarrollados, imbricándose de manera natural en un entorno académico positivo.

Por otro lado, parte de las horas que invertí en el *Prácticum I* las aproveché para establecer un primer contacto con el trabajo de departamento de mi tutora y con los grupos a los que, posteriormente en los *Prácticum II* y *III*, daría clase. He de decir que desde una perspectiva personal, fue sorprendente y excitante retornar a las aulas de nuevo; aunque esta vez habiendo cruzado una pequeña línea que me colocaba en otra posición. Me limité a participar como observador y como ayudante durante las clases y esto me dio pie a reactivar los aprendizajes y conocimientos adquiridos hasta el momento en el máster, permitiéndome empezar a leer las clases desde nuevos ángulos; teniendo en cuenta las dinámicas de grupo, el contexto, el currículum oculto, la psicología evolutiva o las metodologías que se seguían, entre otros muchos conceptos. Esta conexión que se estableció con la realidad, me hizo darme cuenta de nuevo de la importancia de la dialéctica teoría-práctica y de la relevancia de mantener siempre presentes las intenciones últimas de la educación y de cualquier otro proceso en el que nos encontremos inmersos.

En conclusión he de decir que el *Prácticum* se presentó como un periodo realmente intenso e intensivo. Supuso un primer paseo por el día a día de los centros y las aulas que desde luego, permitió que desarrollara los primeros pasos de la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, acercándome a la realidad y a mi nueva posición como futuro docente. Personalmente no lo concebí tanto como un resumen de lo aprendido sino más bien como un catalizador preparatorio para los siguientes periodos de clase y de prácticas.

### 1.2.2 PRÁCTICUM II “DISEÑO CURRICULAR Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA”.

---

Este periodo conforma la segunda parte de las prácticas. Si el anterior *Prácticum* nos introducía en la vida de los centros, este está dirigido totalmente a promover un ejercicio de inmersión en la acción educativa, contextualizada siempre en el plano de la Comunidad Educativa que conforma el centro. El desarrollo de estas prácticas entronca directamente con las materias de los módulos cuatro y cinco y atiende directamente a desarrollar la competencia y capacidades de diseño de la especialidad. Considero que fue uno de los periodos del máster más fructíferos; durante mi estancia en el centro, terminé de diseñar en arreglo a las necesidades del grupo de 3º C, mi unidad didáctica, en este caso referida como se verá después al estudio de los adverbios y de los elementos de relación (incluyendo los conceptos de coordinación y subordinación) y la puse en práctica.

En mi opinión, este *Prácticum* conforma un punto de inflexión en la vida de cualquier docente, ya que en cierto modo supuso hacer algo nuevo, trabajar con adolescentes, romper barreras y distancias que se crean, y llevar a la acción todos los procesos, herramientas y estrategias que habíamos considerado en las asignaturas del máster. Me di cuenta de lo importante que es trabajar de forma reflexiva sobre nuestros diseños, midiendo cada paso que damos para que no tengamos que dar dos o tres más durante su aplicación en el aula. Aunque considero que todo diseño debe tener cabida para cierta improvisación, creo verdaderamente que un trabajo estructurado, objetivado y personal con el que nos podamos comprometer y que podamos transmitir al alumno con coherencia tiene muchas oportunidades de ser eficaz y funcionar adecuadamente. De este modo, los cinco años de la carrera, y todos los conocimientos de didáctica se articulaban conformando pequeños ejercicios, explicaciones, presentaciones, juegos y actividades que atendían directamente a acompañar a los alumnos de 3º en su proceso educativo. Desde luego no puedo decir que todo salió bien –no sería ni realista ni sincero–, en este sentido tuve que adaptar muchas de las actividades propuestas, modificar sesiones de un día para otro o incluso *in situ*, porque me daba cuenta de que tal y como las había planteado, no funcionarían. En este sentido, es relevante la capacidad de adaptación que desarrollé, haciéndome cada vez más consciente del lugar y momento en el que me encontraba. Debo decir también que el centro nos acogió de nuevo como si fuéramos profesores con destino definitivo; esto me sirvió para darle importancia y reparar en las relaciones y dinámicas de interacción que se crean en los equipos de trabajo, en este caso, en el ámbito docente. De esta manera, me di cuenta de que el soporte y la ayuda, el pensamiento positivo, la solidaridad y el deseo de trabajar por mejorar son valores que cualquier docente debería tener en cuenta a la hora de trabajar en los centros, ya que por un lado serán los que transmitamos inconscientemente a los alumnos, y por otra serán los que permitirán que se desarrollen ambientes de trabajo saludables, como considero que es el caso del I.E.S. Parque Goya.

### 1.2.3 PRÁCTICUM III “EVALUACIÓN E INNOVACIÓN DE LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA”.

Se conforma como la parte práctica relacionada con el módulo seis del máster, aquella que se dirige a llevar a la acción los aprendizajes adquiridos en el ámbito de la investigación, la innovación y la evaluación. Aproveché esta fase de *Prácticum* para terminar de diseñar el Proyecto de Innovación que aplicaría en los grupos de 4º de la E.S.O. del centro I.E.S. Parque Goya. Desde el momento en el que empecé a pensar en el proyecto, he mantenido la idea de que quería que fuese algo útil, práctico y que surgiera de las necesidades propias de los alumnos y del centro. Por ello, y como presentaré más adelante, me atreví a generar una estrategia de animación a la lectura en forma de concurso que promoviese la profundización en una de las lecturas obligatorias del curso. De esta manera nace #CrónicaDeUnaMuerteAnunciada2.0. La generación y puesta en práctica de esta propuesta me permitió, por un lado reflexionar sobre mi propio proceso de creación y mi posición ante las dinámicas de innovación y evaluación

que habíamos revisado hasta el momento en la asignatura específica del módulo seis del máster. Por otro lado, el trabajo realizado con los alumnos me hizo reparar en algunos de los límites que marcan los alumnos de forma inconsciente a la hora de introducir innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cabría decir, además, que el trabajo de reflexión supuso el descubrimiento de la potencialidad de algunas estrategias o herramientas con las que convivimos cada día, como pueden ser en este caso las redes sociales.

Conviene subrayar la necesidad de actualizar nuestros métodos y conocimientos -por medio de la evaluación- de una manera positiva; y con positiva me refiero a práctica o conveniente. El docente, en tanto que individuo experimentado, debe saber qué ha de utilizar y aplicar en cada momento y lugar. Aunque considero esencial el replanteamiento de las cuestiones básicas antes de que llevemos a cabo cualquier acción, hemos de promover también un ejercicio de responsabilidad y analizar la situación para saber si está funcionando un modelo, o deberíamos plantearnos cambiarlo. Esto no es óbice –en mi opinión- para introducir en nuestra tarea docente un deseo permanente de mejorar las cosas.

En suma, creo que esta fase práctica, me ha hecho capaz de adoptar un posicionamiento positivo ante los procesos de cambio y mejora que podemos implementar en los centros y tareas educativas, ofreciéndome además un espacio y tiempo en los que desempeñar de forma práctica las funciones propias de un profesor-investigador, asumiendo como esencial el trabajo de evaluación-mejora que debe sostener un docente en su propia aula y centro de acuerdo a su realidad.

A modo de síntesis, considero las tres fases de *Prácticum* como partes esenciales del máster. El trabajo realizado durante su desarrollo me ha permitido proyectar muchos de los aprendizajes adquiridos en las sesiones teóricas de las diferentes materias, establecer contacto directo con los centros y conectar con los alumnos, en tanto que individuos en pleno proceso de crecimiento y desarrollo. En este sentido, y de acuerdo a las teorías freirianas, creo que debemos considerar la práctica, no como un elemento que completa a la teoría o viceversa, sino como una unidad esencial que no puede darse, ser o existir sin una fase teórica o reflexiva. Recordemos que Freire habla de la praxis, como un ejercicio en el que la reflexión y la acción se imbrican y se mantienen en interacción. También nos dice que de faltar alguno de estos dos componentes, la praxis queda desvirtuada y no permite alcanzar los objetivos con los que se propone. Por ello, la considero esencial en un proceso de capacitación como ha de ser el máster en el que nos encontramos.

Considero que los *Prácticum* me han permitido desarrollar y afianzar cada una de las competencias técnicas propuestas desde el propio máster, en este sentido y reflexionando sobre ello, considero vital que tal y como se da durante el curso con nosotros, deberemos ser responsables, como futuros docentes, de introducir el enfoque competencial, en nuestros propios diseños con el fin de promover una educación lo más

integral posible. En nuestro caso, nos damos cuenta de que la lengua es fundamentalmente un contenido disciplinar, pero también un instrumento, y debe atender al desarrollo de habilidades, capacidades y valores para la vida responsable.

## 2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE LOS PROYECTOS

En primer lugar, considero que durante mi recorrido por el máster he realizado varios proyectos que valen verdaderamente la pena y que podrían ser objeto de estudio en este trabajo; entre ellas podríamos destacar algunas propuestas como la Guía para nuevos alumnos: *Cómo movernos por Zaragoza sin que se nos lleve el Cierzo* de la clase de *Enseñanza del Español para alumnado inmigrante* o las estrategias de animación a la lectura del cuento *La bella durmiente del bosque* diseñadas para cursos de la E.S.O de la clase de *Diseño*. Aún así he creído conveniente conformar el trabajo de fin de máster en torno al desarrollo, diseño, gestión y aplicación de las propuestas de unidad didáctica de la clase de *Diseño* y el proyecto de innovación generado a partir de la asignatura de *Evaluación, innovación e investigación docente*.

Varias son las razones de esta elección, aunque creo que entre las fundamentales hay que destacar el hecho de que han podido ser puestos en práctica, al menos en parte, durante los *Prácticum II* y *III*. Además pienso que ambos conforman, por su naturaleza, proyectos de alto rango que sostienen una gran fuerza y que pueden suponer la creación de oportunidades de aprendizaje significativas. En otras palabras, considero que son por un lado, muy atractivos y por otro muy potentes en lo que se refiere a la didáctica de la lengua y a los contenidos propios. Pero recordemos –en tanto que filólogos– que el significado no es y no trasciende sin la ayuda mutua del significante; tengo razones para pensar, como se verá después, que ambos trabajos cuidan la forma del proceso que presentan; dotándonos de herramientas de flexibilización, de gestión del proceso y de evaluación de este, afrontando la máxima de que la educación es un proceso que está en estado permanente de definición. De igual manera que el contenido resulta pertinente, también lo es la forma, por lo que creo estar en posición de decir que ambos trabajos son coherentes.

En síntesis creo que ambos proyectos resultan ser propuestas de compromiso, íntegras, pertinentes y coherentes y por ello, consideré importante incluirlas en el desarrollo del trabajo.

### 2.1 UNIDAD DIDÁCTICA: “¿Y SI LE DAMOS A LA LENGUA?”

Esta unidad didáctica está enfocada al trabajo y enseñanza de la materia de Lengua y literatura. Sin duda, esta labor se conforma como una de las más esenciales del currículo educativo del alumno. La adquisición de las competencias básicas mediante la superación de los objetivos determinados permitirá al discente ampliar sus

conocimientos, capacidades y destrezas comunicativas y relacionadas con el ámbito lingüístico y literario. De esta forma, se intenta promover un desarrollo personal lo más integral posible, basándonos centralmente en el estudio de la gramática y lingüística por medio de pequeñas actuaciones educativas explicativas, el trabajo en grupo y el análisis y lectura de una obra determinada. He de decir que el diseño y la puesta en práctica de la unidad me han permitido reafirmar mi posición como futuro docente; descubriendo por un lado los entresijos que conlleva el propio ejercicio de creación que supone el diseño, y por otro, el trabajo práctico que implica poner en marcha los engranajes del proceso de enseñanza-aprendizaje en lo que a la materia se refiere; llevando a la acción –en ambos casos- los aprendizajes y competencias adquiridas durante las clases teóricas del máster.

Habiendo invertido parte de las horas del *Prácticum I* y parte de las del *II* en la observación del grupo en el que iba a ser desarrollada, terminé de apuntalar el diseño de la unidad, de modo que esta se enfoca a un curso de 3º de la E.S.O. de un centro educativo situado en medio urbano. El grupo que, estaba conformado por unos veinte o veinticinco alumnos, no tenía grandes desfases curriculares y era heterogéneo e inclusivo. Además, he de decir que la unidad didáctica está vinculada a la programación de área del departamento de Lengua y Literatura del centro I.E.S. Parque Goya, de la misma manera que responde y es coherente con los elementos que dicta el currículo oficial aragonés establecido en la Orden de 9 de Mayo de 2007, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas, como veremos en los siguientes apartados. De este modo, y siguiendo las recomendaciones de algunos libros de texto y algunas pautas de docentes en activo, la aplicación de la unidad didáctica está pensada para llevarla a cabo durante el final del segundo trimestre (momento anterior a las vacaciones de Semana Santa), como así hice durante el *Prácticum II*.

### 2.1.1 OBJETIVOS E INTENCIONES

---

“Si un hombre no sabe a qué puerto navega,  
ningún viento es favorable.”<sup>7</sup>

Si bien los objetivos generales de etapa y didácticos formulados se presentan al final del apartado, en la tabla general que los relaciona con el resto de elementos del currículo aragonés, he considerado conveniente incluir una breve explicación de cómo se ha realizado el trabajo de concreción.

Considerando los objetivos como las expectativas de aprendizaje y desarrollo de nuestros alumnos, partí de los objetivos generales 2, 4, 8, 10 y 11 del currículo. Aunque el grueso de los contenidos abordados en la unidad se corresponde con la parte lingüística de la materia, hay que decir que considero que podemos aprovechar este

---

<sup>7</sup> Aforismo atribuido a Lucio Anneo Séneca.



enfoque para trabajar la literatura igualmente, y por ello se incluyen algunos propios del aspecto literario. De este modo, y a partir de estos objetivos surgieron, por concreción del decreto de enseñanzas mínimas y el currículo oficial aragonés, los objetivos didácticos que, expresados en términos de capacitación, conforman las metas de aprendizaje a partir de las cuales he diseñado –contemplando el trabajo competencial- las actividades y recursos para llevar a cabo la actuación docente.

Además de los objetivos didácticos, diseñé una Carta de Compromiso Docente que integra el conjunto de las intenciones más relevantes que me propuse llevar a cabo con el diseño y aplicación de la unidad y que, de cara a otros docentes, pueden servir a modo de recomendación de objetivos personales a trabajar. Considero que, aunque este es un ejercicio personal que debería hacer todo profesor antes de iniciar un diseño o una actuación en el aula, es importante proyectarlas para tenerlas a mano y no perdernos en nuestro camino.

---

### 2.1.2 CONTENIDOS

---

De igual manera que los objetivos, estos se presentan en la tabla relacionante de la que ya se ha hablado. Debo mencionar que los contenidos del currículo fueron concretados para facilitar el proceso de relación entre objetivos y contenidos y promover el surgimiento de actividades que entren en consonancia con la realidad de los alumnos y del centro. Aunque el tema central sobre el que se edifica todo el diseño lo conforman las partículas adverbiales y los elementos de relación, como se mencionaba anteriormente, la literatura también encontró su lugar en la unidad. Quiero remarcar el enfoque desde el que se ha abordado la relación lengua y literatura; si bien –en mi opinión- ambas están totalmente relacionadas y se encuentran en un estado de interacción permanente, el diseño trabaja los aspectos gramaticales básicos, y a partir de ellos se aprovecha para introducir lo literario. Aunque soy plenamente consciente de que el prisma que se suele tomar en la enseñanza –cuando no se intenta desgajar la lengua de la literatura- es totalmente el contrario, consideré pertinente hacer esto por dos razones claras:

- La tutora de prácticas necesitaba que me ocupara básicamente de los temas de Lengua ya que la Literatura queda reservada para otro periodo del curso.
- Personalmente quería crear un diseño que abordara de forma íntegra lo lingüístico y que permitiera, de forma complementaria, trabajar aspectos literarios convergentes para comprobar que esto fuere posible. En un futuro intentaré trabajar a la inversa, para en un tercer momento fusionar ambos métodos.

A continuación se presenta un mapa de contenidos que proyecta los conocimientos y aprendizajes cognitivos e informacionales que se explicaron y se tuvieron en cuenta durante las diferentes sesiones de la unidad:



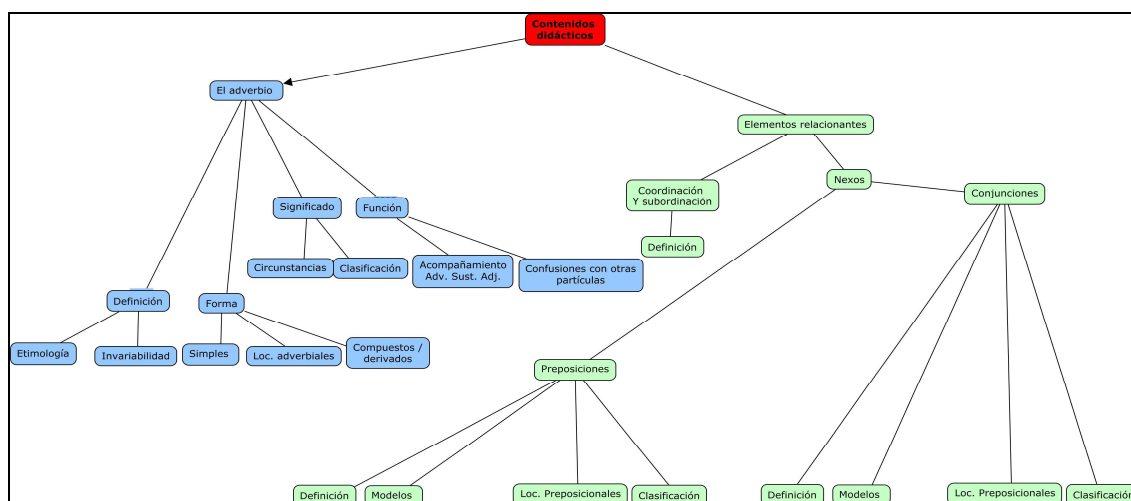


ILUSTRACIÓN 1- MAPA DE CONTENIDOS-

### 2.1.3 LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

En la misma dirección del currículo oficial, la unidad didáctica fue diseñada para promover un trabajo y una adquisición de las competencias que nuestro sistema educativo considera relevantes y esenciales para desarrollar de manera adecuada el rol de ciudadanos en la sociedad. En este sentido, a lo largo de la unidad se forjan unos objetivos que, de alcanzarlos, suponen la adquisición en cierto grado de las competencias básicas. Las competencias que de una manera consciente y directa se trabajan a lo largo del paso de nuestros alumnos por la unidad, son las siguientes:

En primer lugar, cabe destacar **la competencia en comunicación lingüística**, que promueve la adquisición de habilidades y estrategias de uso de la lengua, la capacidad para tomarla como objeto de observación y el desarrollo de la capacidad de interactuar en la sociedad y con los otros de forma competente. Esta competencia queda enmarcada en el propio análisis de la lengua. La unidad se construye sobre el estudio de esta, sobre todo en el plano morfológico, con especial atención a las partículas adverbiales y elementos de relación. Los contenidos de coordinación y subordinación en niveles básicos también son abordados. Quiero remarcar que el estudio de estas partículas, en consonancia con la lectura de la obra abordada durante las sesiones permite hacer ver al alumno que la utilización adecuada de estos elementos fomenta la buena comunicación, respondiendo a los principios de la comunicación y pragmática y atendiendo de forma clara a la competencia en comunicación lingüística (tanto en su vertiente más práctica, la de comunicarse, como la de investigación y análisis de la propia lengua como objeto de estudio).

Por otro lado, técnicas como el debate, los plenarios, los trabajos colaborativos o el *reaction paper*<sup>8</sup> personal permiten que el alumno desarrolle una capacidad para construir su propio conocimiento adquiriendo la capacidad de reflexionar sobre su propio proceso y estado en un marco académico positivo, respetuoso y seguro. Este trabajo supone la profundización en la adquisición de la segunda competencia, la de **aprender a aprender**, cuyo desarrollo es igual de importante que el de la propia competencia en comunicación lingüística.

En tercer lugar hemos de describir el trabajo que se realizará en coherencia con el desarrollo de la **competencia en iniciativa personal y autonomía**. Uno de los objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria es formar personas que ejerzan con responsabilidad su rol como ciudadanos de la sociedad. En este sentido, hemos de pensar que para que esto pueda suceder nuestros alumnos deben ser inculcados en la filosofía de la iniciativa, del desarrollo y la mejora. Hemos de conseguir que el trabajo en grupo quede imbricado por medio de la cooperación entre iguales. Esto se conseguirá a base de fomentar que nos relacionemos los unos con los otros, por medio del diálogo y el trabajo en equipo. Por supuesto, la creación de espacios comunes, como los plenarios o el *hashtag*, en los que los alumnos pueden lanzar sus propias iniciativas, ideas, proyectos, curiosidades o dudas permitirá definir los canales por medio de los cuales se pueda trabajar y desarrollar esta competencia.

Hay que nombrar también el trabajo que se va a desempeñar en relación al **tratamiento de la información y la competencia digital**. Aunque en principio la información, apuntes, dossieres y presentaciones han sido generados por parte del docente y van a estar al alcance de los alumnos, hemos de invitar a los educandos en cada una de las sesiones a que revisen la información ofrecida y la amplíen buscando en sus propias fuentes, experiencias o vivencias. Todo ello se compartirá en los espacios comunes, de manera que iremos construyendo nuestro propio baúl de información, conocimientos y aprendizajes, componiendo nuestros propios compendios de material.

En quinto lugar, hemos de atender al desarrollo de la competencia **social y ciudadana**. Esta entronca directamente con las habilidades y destrezas para la relación, convivencia, respeto y entendimiento que han de ser promovidas en nuestros alumnos. Por ejemplo, el trabajo en grupo es fundamental, si se desarrolla adecuadamente para trabajar cuestiones como la cooperación, la ayuda, el respeto y solidaridad. Los alumnos debieron adoptar posiciones en los grupos, de forma que su individualidad quedase integrada con la propia identidad de grupo. Por otro lado, las puestas en común y sesiones plenarias tenían la intención de transmitir de forma consciente valores

---

<sup>8</sup> Redacción en la que el alumno transmite de forma escrita las valoraciones, sentimientos, emociones y pensamientos que ha mantenido durante las distintas sesiones. Además hará gala y uso de lo aprendido y reflexionará sobre el contenido y el propio proceso de aprendizaje. Deberá ser guiado por el profesor mediante ciertas indicaciones o ideas-fuerza.

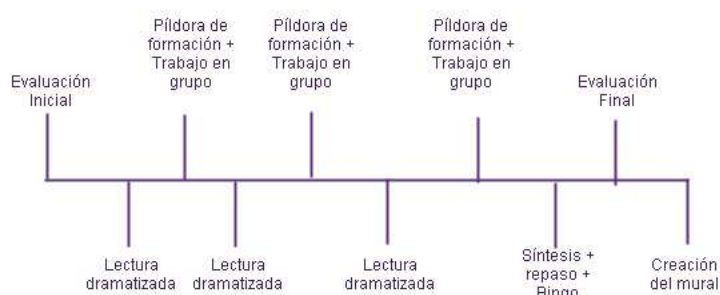
democráticos a nuestros alumnos, de manera que entre todos construyésemos nuestro propio conocimiento.

Finalmente quiero hacer un pequeño apunte en cuanto al desarrollo de la **competencia artística y cultural**. Esta queda enmarcada en el estudio del patrimonio literario y, fue trabajada principalmente mediante la lectura dramatizada de la obra *Bajarse al moro*. El análisis de la obra y de sus componentes sirve para poder abrir debate e incluso llegar a cuestionar conceptos abstractos y complejos como el de arte. Además la obra aborda cuestiones y temáticas candentes en la fase adolescente de nuestros alumnos. Hablo de cuestiones y asuntos con los que se pueden sentir identificados y que directamente fueron trabajados y debatidos durante el plenario final después de haber leído la obra.

El trabajo globalizador que se pone en marcha con la aplicación práctica de la unidad permite el desarrollo de las competencias básicas<sup>9</sup> en mayor o menor grado, de forma que con el paso de nuestro alumno por los distintos cursos de la E.S.O. se acabe promoviendo un cambio integrador y positivo en los discentes, permitiendo sacar su máximo potencial como personas, individuos y ciudadanos responsables de este mundo.

#### 2.1.4 ACTIVIDADES

La unidad didáctica está preparada para llevarla a término en diez sesiones que se secuencian de la siguiente manera:



Hemos de contemplar que la dinámica seguida fue la de alternar píldora de formación<sup>10</sup> y trabajo en grupo con la lectura dramatizada (e identificación de partículas en texto real). De este modo generamos una rutina que permitirá al alumno ser consciente del propio proceso que se está llevando a cabo. Las últimas sesiones están dirigidas al repaso, síntesis y evaluación a través del vídeo, el juego, el control y la

<sup>9</sup> Las competencias se ponen en relación en una tabla con los objetivos, contenidos y actividades al final del apartado. Se recomienda consultarla para adquirir una perspectiva general de los elementos esenciales de la unidad.

<sup>10</sup> Se trata de un esquema formativo basado en exposiciones de corta duración, unos veinte o treinta minutos. En ellas, el alumnado adquiere los aprendizajes esenciales que podrán en práctica durante las fases de grupo.

creación del mural. A continuación presento un breve resumen de las diez sesiones que se diseñaron para trabajar los contenidos, desarrollar la consecución de los objetivos y promover la adquisición de las competencias:

- Sesión 0: consiste en la activación de los conocimientos previos de los alumnos y en la generación de expectativas de aprendizaje. Supone una actividad de evaluación inicial que nos permitió crear los compromisos adecuados en el aula para hacer de la unidad un elemento compartido por todos. El profesor presenta los temas clave de la unidad y lanza ideas fuerza a través de preguntas debidamente pensadas, llevando a cabo una lluvia de ideas. Los alumnos deben recoger sus respuestas en *post-its* que pegarán en un cartel llamado “Lo que yo conocía...” Después se les pide que incluyan en otro cartel llamado “Lo que quiero conocer...”, las ideas más relevantes que consideren que quieren aprender, también por medio de *post-its*. La sesión finalizará con la lectura en alto de los carteles para que todos conozcamos la situación de la que partimos y cual es la dirección que vamos a tomar.
- Sesiones 1,3 y 5: consisten en la lectura dramatizada de la obra *Bajarse al moro*. Para ello el docente hace una pequeña introducción y se reparten los personajes. Se propone que cada veinte minutos realicemos cambios de lectores; de esta manera pudimos aprovechar para poner en común las partículas identificadas (se les habrá pedido previamente que estén atentos a los adverbios y los elementos de relación que veremos durante las píldoras de formación). En la sesión 5 se propone un debate estructurado que abarcará temas lingüísticos y literarios por medio de los cuales el alumno también podrá establecer cual es su relación con las temáticas y la obra en sí, reactualizando la literatura.
- Sesiones 2, 4 y 6: consisten en abordar los contenidos previstos de manera teórica, durante unos veinte minutos, por medio de las píldoras de formación y el apoyo de una presentación de *powerpoint*. A continuación los alumnos trabajaron de forma cooperativa en equipos; se les propone en este sentido una serie de desafíos, ejercicios y dinámicas que permiten llevar a la acción los contenidos revisados. Serán muy relevantes las puestas en común, en plenario, del trabajo realizado en los equipos ya que es en este momento cuando creamos nuestros aprendizajes y los llevamos a los apuntes compartidos en línea.
- Sesión 7: supuso una actividad de evaluación intermedia. Por un lado se procedió al visionado de un vídeo que permita revisar los conocimientos y conceptos presentados. A continuación se abre un turno de resolución de dudas, por medio del cual pude, en tanto que docentes, identificar los contenidos en los que los alumnos pueden estar teniendo mayores problemas. Finalmente se llevó a cabo un bingo lingüístico que sirvió para ahondar en el repaso y en la utilización de los adverbios y elementos de relación, trabajándolos en contextos que los propios alumnos proponían.

- Sesión 8: consistió en un breve control. Hay que decir que, si tras la evaluación intermedia hemos observado que hay grandes problemas con el temario, podremos incluir alguna sesión de repaso antes de hacer el examen, si lo consideramos obviamente necesario.
- Sesión 9: sirve para adoptar conciencia y –además de relegar al control a una posición menos privilegiada- dotar a la unidad de un producto tangible final, que represente los conocimientos adquiridos. Por ello, los alumnos son los encargados de traer a clase todos los materiales (apuntes del profesor, curiosidades de los alumnos, listados de palabras, esquemas, bingos, fotos, *reaction paper*), analizarlos, seleccionarlos, pintarlos y decorarlos para componer una cartulina decorativa que sintetice los conocimientos adquiridos y los aprendizajes desarrollados. La colgaremos en la pared blanca, cerca de la cartulina de la actividad 0. De manera complementaria podremos retomar el ejercicio de la sesión 0, aunque en este caso proyectaremos en un cartel llamado “Lo que he aprendido...” los *post-its* con las ideas y valoraciones que los alumnos consideren adquiridas una vez desarrollada la unidad.

Los cinco últimos minutos de todas las sesiones se invertirán en la realización de la evaluación de la sesión por medio del *one minute paper*<sup>11</sup>. Además a lo largo de las sesiones irán desarrollando el *reaction paper* en casa.

### 2.1.5 PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

---

La unidad ha sido conformada sobre una base metodológica que puede resultar algo ecléctica. Con esto quiero decir que son diversos los aspectos trabajados y por tanto también lo son los modos de aproximación a los contenidos y objetivos, y en consecuencia encontraremos actividades fundamentadas en diversas tendencias metodológicas.

En primer lugar hemos de destacar la presencia de las píldoras de formación, que esencialmente responden al concepto de explicación teórica, aunque el componente tiempo está muy regulado. Fueron actuaciones cortas, de unos veinte o treinta minutos, en las que se impartieron los conceptos esenciales, siempre ejemplificados a través de modelos y referentes. Las píldoras de formación parten de una lluvia de ideas ante una pregunta enunciada por el profesor, lo que sirve para guiar la propia explicación, apoyada si queremos en una presentación de *powerpoint*. Esto nos permite dotar a los alumnos de los conocimientos básicos que se desarrollarán con el trabajo en grupos.

Los equipos que se conformaron están basados en el aprendizaje cooperativo. Cada equipo heterogéneo forma una identidad propia, en ellos los alumnos adoptan un rol de

---

<sup>11</sup> Breve evaluación que se lleva a cabo mediante el lanzamiento de preguntas cortas sobre la actuación docente y los contenidos revisados en la clase. En ella se destacarán los aspectos que más han agradado o disgustado, así como las dificultades que se han podido dar.

trabajo y todas las aportaciones de sus miembros aportan y deben ser consideradas en el equipo. Me parecen, en este sentido, relevantes las palabras de Cassany, quien ha estudiado en profundidad el aprendizaje cooperativo aplicándolo a clases de EL/2:

La idea de fondo de que detrás de cada aprendiz hay una persona que proyecta su personalidad en el idioma objeto de aprendizaje me parece de capital importancia para dar sentido a toda la actividad en el aula. Adoptar este punto de vista permite incorporar a la clase de lengua conceptos que la investigación lingüística y psicopedagógica, centrada en la búsqueda de eficacia, había olvidado o dejado en un segundo plano. No se trata solo de que el alumno aprenda y se pueda comunicar con éxito en español, sino también de que sea feliz – digámoslo sin vergüenza al ridículo o sin miedo a la utopía –, de que se sienta cómodo en el aula, con sus compañeros y el docente, y de que salga satisfecho de cada clase (Cassany, 2004, p. 27).

Además, las ideas y respuestas que surgen en los equipos se ponían en común en las fases de plenario de las sesiones. De este modo se reivindica la idea de que todo el mundo debe aportar para el beneficio del propio alumnado (no olvidemos tampoco que a través de estas aportaciones se irán construyendo los materiales y apuntes comunes en la nube).

Como se puede observar en las actividades también estamos trabajando desde una óptica constructivista no formal, en la cual el alumno es protagonista consciente del proceso de enseñanza (desde la sesión 0) y crea y desarrolla sus propios aprendizajes y modos de acceso a ellos (por ejemplo en los plenarios iremos revisando las definiciones de los conceptos básicos intentando incluir las aportaciones que los alumnos han hecho en el trabajo en grupo), aunque el docente facilite acceso a según qué materiales o explicaciones.

Las voluntades e iniciativas del alumnado son tenidas en cuenta desde la primera sesión en la que se les pide que proyecten sus propios deseos de aprendizaje, de igual manera que serán contemplados también los conocimientos previos (los cuales también debieron expresar). En este sentido, hablamos de producir un aprendizaje significativo, ya que el docente podrá tener en cuenta los conocimientos previos para la construcción y adaptación de los conocimientos nuevos.

Finalmente, he querido dotar a la unidad de un producto final. Hemos de pensar que está dirigido a alumnos de 3º de la E.S.O. quienes pueden no haber desarrollado aun la suficiente capacidad de abstracción para concebir el aprendizaje y el conocimiento como algo abstracto o intangible. Por ello, se propone que en la última de las sesiones se trabaje para proyectar todos los aprendizajes y materiales generados durante las sesiones en una cartulina o mural, de manera que los alumnos puedan ser conscientes de todo lo revisado a través de la unidad. Además, el trabajar de forma plástica en la última sesión puede conformar un cierre de la unidad; concibiéndose como una sesión práctica y placentera para la mayoría del alumnado (muy parecido a lo que ocurre en la sesión 0

mediante el trabajo con los *post-its*). He de decir que hablo en futuro de esta actividad ya que no se pudo llevar a cabo debido a la falta de tiempo. Quiero hacer ver que la inclusión de esta última sesión en un lugar relevante de la unidad como puede ser el final nos sirve también para relegar el control o examen a una posición menos privilegiada, de manera que no suponga un final del ciclo y que no se vea como el producto. Sin duda, considero que es una manera interesante de subordinar la calificación al propio aprendizaje y evitar que los alumnos se dejen llevar por esta.

La unidad concibe las sesiones de un modo en el que el alumno ha de ser el protagonista del proceso, adoptando el docente un rol de guía o facilitador del propio proceso.

---

## 2.1.6 EVALUACIÓN

### 2.1.6.1 EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

Queda inscrita en un proceso constante que he dividido en tres fases:

**Evaluación inicial:** por medio de la sesión 0 podremos llegar a ser conscientes de los conocimientos previos que tienen los estudiantes. De esta manera podremos redefinir las píldoras de formación y el resto de actividades para promover un andamiaje de conocimientos adaptados que conformen un aprendizaje significativo.

**Evaluación intermedia** o de proceso: durante la sesión 7 proyectamos un vídeo que pueda resumir algunos de los contenidos vistos en clase. Este vídeo sirve para sintetizar y repasar. De este modo dejamos unos minutos para que los alumnos revisen los materiales y generen una lista de dudas o conceptos que no tienen muy claros y los resolveremos en plenario. Al final el profesor debe hacer una valoración de cómo se han ido adquiriendo los contenidos y hasta que punto se han trabajado los objetivos. Puede servirse de una tabla en la que se relacionen los contenidos y objetivos con los alumnos para hacer un seguimiento más personalizado.

**Final:** la penúltima sesión se dedicó a realizar un ejercicio de clase o control en el que se pusieran de manifiesto los aprendizajes adquiridos durante la unidad didáctica.

La observación de las actitudes, comportamientos, ideas y aportaciones de los alumnos conforma uno de los ejes principales de la evaluación de estos. Por ello debemos estar preparados para poder tomar nota (en un cuadrante, rúbrica, lista o cuaderno del profesor) de todo ello y tenerlo en cuenta de cara a la calificación final.

### Instrumentos de evaluación:

**La observación mediante cuaderno del profesor rubricado. A tener en cuenta lo siguiente:** Lee la obra conforme se le va pidiendo, comportamiento, actitud, participación en las actividades, aportaciones *online* y presencialmente, redacción de los *one minute paper*

**Ficha de los ejercicios en grupo**

**Examen**

**Redacción del *reaction paper***

**Criterios de calificación** (% sobre la nota final de la unidad didáctica)

<b>La observación: 50 %</b>	<b>Ficha de los ejercicios en grupo 20 % (nota del grupo)</b>
<b>Examen 20 %</b>	<b>Redacción del <i>reaction paper</i> 10 %</b>
<b>Ortografía en el discurso escrito: según criterios de la programación del departamento.</b>	-

### Criterios de evaluación

Los indicadores de evaluación derivados de los criterios del currículo aragonés seleccionados se presentan relacionados con el resto de elementos del currículo en la tabla del final del apartado.

#### 2.1.6.2 EVALUACIÓN DEL PROPIO PROCESO DE ENSEÑANZA Y DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Debemos tener en cuenta durante la aplicación de la unidad, la retroalimentación y las reacciones de nuestro alumnado ante las actividades. Para ello es fundamental la observación, pero además deberemos terminar las sesiones realizando el *one minute paper* para crear un espacio en el que el alumno se pueda expresar libremente y nos traslade su valoración sobre la sesión desarrollada. Además tuve que contemplar también los resultados del examen para equilibrar el nivel en futuras actuaciones docentes. Por otro lado, la redacción (*reaction paper*) nos servirá como herramienta para conocer más profundamente el grado de adquisición de los contenidos así como para obtener una reflexión más o menos profunda sobre estos y las propias sesiones de



la unidad didáctica. Vuelve a concebirse como un espacio de expresión en el que el alumno nos transmite sus valoraciones, pero en este caso, haciendo uso y poniendo en práctica lo aprendido de manera consciente.

Al finalizar la unidad deberemos sentarnos y revisar los objetivos personales y didácticos para ver en qué medida han sido alcanzados y generar una valoración propia sobre la unidad y su aplicación teniendo en cuenta todas las herramientas que hemos tenido disponibles para su evaluación. De esta manera podremos dejar todas nuestras reflexiones por escrito en un pequeño informe que podremos recuperar cuando la volvamos a poner en práctica. Se recomienda que ante este ejercicio, pongamos en práctica la técnica de los “cinco porqués”. Consiste en identificar los principales fallos de la aplicación de la unidad didáctica y preguntarnos ¿Por qué falló? Tras ello reflexionaremos y nos daremos una respuesta. Ante esa respuesta volveremos a reiniciar el proceso y nos volveremos a preguntar ¿por qué? Repetiremos este proceso hasta cinco veces (o las que sean necesarias). De esta manera atenderemos al origen del error y podremos subsanarlo en próximas actuaciones docentes.

---

### 2.1.7 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

---

Con el fin de garantizar la posibilidad de adaptar los procesos presentados a la realidad de nuestro alumnado se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

**Actividades de refuerzo:** pudimos hacer uso de materiales de apoyo de menor nivel como refuerzo del proceso de enseñanza (por ejemplo las fichas de cuadernillos de repaso vacacional o de cursos inferiores). Fue el caso de un alumno inmigrante que se incorporó durante el periodo de prácticas. También podemos proponer que se lleven a cabo ejercicios de sustitución propuestos por algunos libros de texto que encontré en el Departamento.

**Actividades de ampliación:** puede ser muy útil ahondar con estos alumnos en las cuestiones de la relación de coordinación y subordinación, ya que enseguida podrán llevar el mismo concepto a los temas de sintaxis que verán en unidad o cursos posteriores (ya en tercero se estudia la sintaxis de la oración simple y el concepto de sintagma que obviamente implica la cuestión de la relación de palabras). Por ejemplo, propongo un libro digital creado por el Ministerio de Educación y Cultura para niveles de 3º y 4º (dependiendo del grado de ampliación).

También he querido contemplar el caso de que nos encontremos con algún alumno o alumna con deficiencia auditiva. En mi grupo de referencia durante las prácticas no había ninguno, aunque sí en el centro, por lo que pude conocer su realidad. Debemos procurar que el problema de accesibilidad al discurso y a la enseñanza sea solventado mediante la aplicación de recursos y herramientas que le permitan seguir una clase de la manera más corriente posible, por ejemplo, con ayuda de un intérprete, un ordenador adaptado o introduciendo los subtítulos en los vídeos.

	Objetivo didáctico	Competencias	Contenidos	Sesiones	Indicadores de evaluación <sup>12</sup>
Objetivo General 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender textos teatrales como la obra <i>Bajarse al moro</i> y los diferentes textos trabajados en clase, habiendo intervenido durante las exposiciones teóricas y participando en los trabajos de grupo.</li> <li>- Comprender, atender y saber escuchar los discursos de los compañeros y del profesor, demostrando respeto por el turno de palabra y la diferencia de opiniones.</li> <li>- Atender, comprender y participar de forma activa en los visionados de contenido multimedia en clase, participando en las puestas en común o plenarios.</li> </ul>	CCL, CSC, CCA, CAA, CAIP, TICD	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión del vídeo y el contenido multimedia visualizado en clase.</li> <li>- Comprensión del discurso del profesor durante las píldoras formativas.</li> <li>- Participación activa en las sesiones comunes.</li> <li>- Participación en los grupos de trabajo.</li> <li>- Muestra de respeto por la diferencia de opinión y en el orden de las intervenciones.</li> <li>- Establecimiento de moderadores en los grupos y debates</li> <li>- Análisis y comprensión de las características propias de la obra seleccionada, con carácter propedéutico (para en siguientes unidades didácticas poder compararlas con otros géneros o ámbitos).</li> </ul>	2,4,6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Sigue las píldoras de formación sin grandes problemas de acceso al vocabulario. Si se pierde, pregunta y muestra interés.</b> (9)</li> <li>- Hace uso del diccionario en caso de desconocer un término técnico o específico. (9)</li> <li>- Comprende los enunciados y las instrucciones dadas. (8)</li> <li>- <b>Responde con naturalidad, adecuación y respeto a lo que se le pide, tanto de forma escrita como oral.</b> (8)</li> </ul>
Objetivo General 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar una composición escrita como proyección de las emociones, impresiones y aprendizajes sostenidos e integrados durante el transcurso de la unidad didáctica (<i>reaction paper</i>).</li> <li>- Conocer y aplicar la teoría, clasificación y usos apropiados de los adverbios, las preposiciones y conjunciones, pudiendo generar oraciones gramaticalmente correctas.</li> </ul>	CCL, CSC, CAA, CAIP	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escritura de una redacción donde expresen sus sentimientos, valoraciones y pensamientos sobre los contenidos y las sesiones.</li> <li>- Escritura de <i>one minute paper</i> al final de cada una de las sesiones, con fines de evaluadores.</li> </ul>	3 (en casa)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Escribe con corrección y claridad una redacción (<i>Reaction paper</i>), teniendo en cuenta los aprendizajes, la norma y la ortografía.</b> (8)</li> <li>- Escribe con corrección y claridad las evaluaciones de la docencia, adecuándose a las preguntas lanzadas por el profesor. (8)</li> <li>- Escribe de forma voluntaria una pequeña reseña sobre <i>Bajarse al moro</i> con el fin de animar a la lectura a otros compañeros de otros grupos. El texto podrá ser revisado y guiado por el profesor. (8)</li> </ul>

<sup>12</sup> Al lado de cada indicador, aparece entre paréntesis el criterio de evaluación del currículo del que se deriva. En negrita se presentan los indicadores mínimos.

Objetivo General 3	- Emplear un discurso oral adecuado, trabajando en grupo y exponiendo el trabajo durante los plenarios (momentos de puesta en común) y debates.	CCL, CSC, CAA, CAIP	- Exposición durante los plenarios de las ideas propias y argumentación de los ejercicios y trabajos realizados en - grupos durante las sesiones.	1,3,5	- <b>Hace aportaciones para resolver los ejercicios grupales, generando oraciones claras, con coherencia, cohesión y adecuación en los párrafos y textos creados en el discurso oral o escrito.</b> (3) - Incluye la terminología tratada en clase y reflexiona sobre ella en sus discursos escritos ( <i>reaction paper</i> , examen) y orales (debates y aportaciones de grupo). (9)
Objetivo General 4	- Reconocer los diferentes tipos de adverbios y aplicar su uso en diferentes registros y discursos (oral u escrito). - Reconocer y concebir los adverbios y partículas de relación como elementos “completivos”, que entre otras funciones permiten dotar al texto y sus partes de coherencia así como cerrar su significado. - Clasificar adecuadamente los adverbios y elementos de relación según su forma y significado.	CCL, CCL, CSC, CAIP	- Análisis y debate sobre las cuestiones formales de la obra <i>Bajarse al moro</i> . Comentario de texto. - Trabajo en grupo de extractos representativos de esta y otras obras que se contemplen en la programación didáctica ( <i>Lazarillo de Tormes</i> ). - Introducción y estudio de los conceptos de coordinación y subordinación y los elementos relacionantes (preposiciones y conjunciones). - Estudio del adverbio como partícula denotadora de circunstancias y (apoya el cierre del significado).	1,2,3,4,5,6	- Comprende los ejercicios de grupo y los resuelve adecuadamente, identificando y clasificando los adverbios y elementos de relación desde un punto de vista semántico y formal. (9) - Resuelve con corrección los ejercicios propuestos en el examen, adecuándose a lo que se le pide en el enunciado. (3)
Objetivo General 5	- Aportar y expresar la interpretación personal de la obra o textos trabajados en clase, haciendo referencia a vivencias o interpretaciones personales.	CCL, CSC, CAIP	- Establecimiento de conversaciones dialógicas con los compañeros durante los debates. - Inserción de reflexiones personales en los trabajos grupales (habiéndola puesto en común) y en las composiciones escritas.	1,3,5,6	- Participa aportando ideas en los plenarios y en las puestas en común, argumentando y fundamentando. (4) - <b>Participa en el debate creado después de la lectura, exponiendo sus ideas de forma clara y ordenada.</b> (4) - Relaciona los temas, conceptos y materia con la realidad social actual y/o con su experiencia. (4)
Objetivo General 6	- Participar de forma activa en la lectura dramatizada o escucha de la obra <i>Bajarse al moro</i> , al margen de cualquier calificación y/o evaluación.	CCL, CSC, CCA, CAIP	- Lectura dramatizada y escucha activa de <i>Bajarse al moro</i> - Debate en plenario de dicha obra. - Análisis y comentario grupal de la obra (atendiendo a estructura, diálogo y lenguaje, perspectiva del autor).	2,4,6	- Realiza aportaciones críticas durante o tras la lectura dramatizada. (5) - <b>Realiza aportaciones individuales al debate y análisis de la lectura, ahondando en las ideas esenciales sobre su estructura, género, lenguaje y punto de vista de su autor.</b> (5)

### 2.1.8 REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA APLICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

---

Poner en práctica el trabajo aquí presentado ha conformado una gran experiencia tanto a nivel personal como en el plano académico. Por un lado me ha permitido observarme a mí mismo en acción en un ámbito que hasta el momento desconocía. De este modo he sido capaz de poner en marcha dinámicas que me empujaban fuera de mi zona de confort, y que en cierto sentido han supuesto un ejercicio de superación personal. Por otro lado, he de remarcar que he podido observar algunos de los factores que facilitan la adecuada integración entre la didáctica y el conocimiento lingüístico y literario. A continuación reflexiono brevemente sobre ello:

He notado que hay un gran desinterés por la lengua y la literatura, creo que esto es debido básicamente a que el alumnado no conoce o no encuentra la conexión entre lo que se enseña y la vida real. Sin duda, los periodos de prácticas me han enseñado que al aula debemos llevar elementos prácticos y funcionales. Para que estos funcionen, tanto nosotros como nuestros alumnos debemos creer en ellos; la lengua es la herramienta de comunicación por excelencia de nuestra sociedad y así debemos transmitírselo a nuestros alumnos, debemos hacerlos conscientes de que tenemos, como usuarios de esta, una responsabilidad para con ella, ya que en definitiva nosotros somos quienes la construimos y la transformamos con nuestro uso. Creo que esto es uno de los aspectos más importantes que debemos destacar en nuestras actuaciones docentes; el individuo es social en tanto que comparte y comunica, y para ello debemos conocer los instrumentos –como la lengua- que nos permiten interactuar. Quizás partiendo de esta base, los alumnos se comprometan con la lengua y con su estudio, reflejando un comportamiento adecuado en las clases.

También me he dado cuenta de que es muy importante que el docente conozca la materia que va a impartir. Desde luego, la didáctica es importante –mucho de hecho- pero si el profesor no maneja bien los contenidos, no llegará a poder transmitirlos adecuadamente a los alumnos. Por ejemplo esto lo he podido notar en que las clases que versaban sobre los contenidos lingüísticos funcionaban mucho mejor que las de las explicaciones de la obra que leíamos; esto es sin duda porque manejo mucho mejor la lengua, que la literatura. Por ello, hay que abogar por el equilibrio y el conocimiento profundo de la materia, para poder atender a una conexión real y adecuada con los discentes. Considero, además, que casi todos los textos tienen un potencial didáctico inmenso. Como he podido observar durante las prácticas, podemos utilizarlos para poner en marcha análisis, dramatizaciones, interpretaciones, crear debates o simplemente ofrecer una valoración crítica que promueva el posicionamiento y el desarrollo de nuestro alumnado. Por supuesto, si escogemos textos literarios, nos podremos apoyar en ellos para enseñar lengua, pero también trabajaremos un importante corpus literario.

Finalmente, creo que es importante concienciarnos del trabajo que hemos de realizar en lo que a la competencia comunicativa se refiere. No podemos llenar a los chicos y chicas de contenidos inabarcables, sino que debemos actuar –en mi opinión- de forma pragmática para poder dotarlos de herramientas, capacidades y habilidades que les permitan comunicarse adecuadamente en su sociedad y entorno.

Aunque la unidad didáctica –lejos de ser una propuesta perfecta- cumplió su papel, he de decir que la aplicación práctica fue algo diferente a lo que aquí se ha presentado ya que no se pudieron llevar a cabo todas las acciones planeadas o se tuvieron que modificar en el último momento debido a circunstancias puntuales. Sin duda, el grupo de 3ºC no era sencillo, los compañeros de departamento ya me habían avisado de que era uno de los cursos más difíciles del centro; solo el 20% del alumnado –de acuerdo a las calificaciones del 2º trimestre- promocionaban. En mi opinión eran alumnos muy enérgicos, aunque desmotivados en el ámbito académico, quizás por acción del efecto Pígalión o de sus propias circunstancias personales.

En este sentido, hay que remarcar que la unidad quizás puede pecar de presentarse como poco real en cuanto a los tiempos; me di cuenta de que algunas de las actividades, como el bingo o las dinámicas de las tareas grupales, no se podían llevar a término porque durante las sesiones se perdía bastante tiempo en que la clase se calmara y pudiéramos comenzar a trabajar. Será necesario contar para próximas aplicaciones con el tiempo que se invierte en la gestión del aula.

Creo que, siendo crítico con mi propia actuación, debería haber sido más consciente del lenguaje utilizado durante mis explicaciones. Aunque la manera de dirigirme al alumnado era siempre respetuosa y simplemente denotaba una relación profesor-alumno, no me fue fácil controlar algunos de los aspectos que debemos tener en cuenta a la hora de dar clase como puede ser la coeducación y la igualdad de género, el lenguaje no sexista o el lenguaje inclusivo. Sin duda, son elementos que creo que podré ir incluyendo en mis actuaciones conforme vaya adquiriendo cierta experiencia y rodaje que me permita estar atento a ello durante las sesiones.

Sin duda, creo que mi tarea a partir de ahora consiste en afinar los métodos y actividades propuestos; aunque funcionaban adecuadamente y los resultados no fueron -podríamos decir- ni excesivamente malos ni excesivamente buenos, me doy cuenta ahora, con cierta perspectiva, de que podían resultar algo toscos; sobretudo algunas de las explicaciones teóricas que podían ser algo arduas y que debería haber ejemplificado mejor (por ejemplo en referencia a la coordinación y la subordinación). Por otro lado, en cuanto a las dinámicas de grupo, si se pudiera invertir el tiempo adecuado en ellas, podrían tener mucho más potencial del que tuvieron, que no fue poco.

## 2.2 PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE: “#CRÓNICADEUNAMUERTEANUNCIADA2.0”

---

El presente proyecto de innovación ha consistido en el desarrollo de una propuesta de animación a la lectura que adquiere forma de concurso transversal. El trabajo surge de la intención personal de llevar a las aulas y a los centros herramientas y estrategias que respondan a las necesidades propias de los alumnos y de los mismos centros. En este caso y tras haber realizado el análisis de contexto del centro I.E.S Parque Goya, me propuse llevar a cabo una serie de prácticas que pudieran abordar estrategias que permitieran acercar las lecturas obligatorias a los alumnos, superando el miedo y rechazo que estas suelen producir en el conjunto del alumnado a causa –en muchos casos- de la fuerza que tiene la evaluación y la calificación<sup>13</sup>.

La propuesta se edifica en torno a cuatro ideas esenciales, que conforman el núcleo de trabajo del proyecto.

- Aprender por la acción.
- El juego como herramienta didáctica.
- El placer por la lectura.
- El diálogo y la palabra como elementos transformadores.

En primer lugar, considero que existe una gran distancia entre las obras que se trabajan en los centros y los propios alumnos. Estos, en muchos casos, terminan haciendo un ejercicio de lectura superficial –que lejos de suponer una actividad trascendental y provechosa- resulta poco placentera. Además los alumnos deben resolver unos ejercicios que dan respuesta a preguntas sobre la lectura en el control, y que únicamente sirven para comprobar que el alumno en cuestión ha leído el libro. Considero que el alumnado, al verse forzado a hacer la lectura, la rechaza; en algunos casos inconscientemente y en otros de manera consciente. Es posible que no solo sea por esta imposición sino por todo lo que ella trae consigo, es decir, la falta de formulación de hipótesis previas, la ausencia de actividades de prelectura, la única finalidad de rellenar fichas tediosas tras la lectura y el hecho de que no tenga una trascendencia esa lectura para la vida (como sí lo haría por ejemplo en el caso de tener que acudir a una tertulia donde compartir su contenido). Creo que los alumnos han dejado de “saber vivir las lecturas”, lo que implica el hecho de no poder disfrutarlas. Ante ello, planteo la primera idea fuerza sobre la que se apoya el trabajo; el aprendizaje por la acción. Esta propuesta entronca mucho con las teorías del autoaprendizaje y con la competencia de iniciativa y autonomía personal. Se trata de que el alumno –en consonancia con las teorías constructivistas- sea dueño de su propio aprendizaje,

---

<sup>13</sup> A lo largo del máster me he dado cuenta de la importancia que tiene la calificación, en tanto que es un factor mediatizador del comportamiento del alumnado.

adquiera conciencia del proceso en el que se encuentra y edifique su propio itinerario, aprovechando las oportunidades de aprendizaje que él mismo crea o que el docente –en ciertos momentos- pueda hacer surgir.

En segundo lugar y en relación con lo anterior, considero muy relevante la integración de estrategias dialógicas en nuestros diseños. Freire nos habla del diálogo como el único medio de acción educativa que realmente puede atender a las necesidades esenciales del alumnado. En este sentido, para él, el diálogo supone un proceso de creación y recreación en el mundo. Los individuos, en tanto que practican un verdadero diálogo, están transformando su propio entorno y realidad. Considero muy relevantes las aportaciones que puede haber hecho Freire al tema y aunque pueden ser actualizadas y revisadas a través de teorías más modernas, he creído pertinente incluir algunas de sus ideas en el trabajo ya que –en mi opinión- atienden a teorías que dotan a la educación de un componente humanizador, que en ocasiones podemos olvidar. Debemos tener presente siempre que la educación está hecha por y para los individuos; y estos en tanto que son capaces de dialogar, son capaces de transformar su propia realidad, cambiando(se) y mejorando(se) a ellos mismos<sup>14</sup>. Creo importante introducir este plano en la propuesta porque es una manera de integrar la participación del alumnado, que debe ser protagonista del proceso; durante el diálogo podremos conocer y reconocer a nuestros alumnos y alumnas, sus intereses y expectativas, guiarlos en el proceso y devolverles los aprendizajes y conocimientos que solicitan y que consideramos adecuados de acuerdo al momento y lugar, siempre de una manera estructurada y adaptada a su estadio de desarrollo madurativo.

En tercer lugar creo que hay subrayar la relevancia que tiene el juego como herramienta didáctica en la aplicación del proyecto. Hemos de pensar que, aunque la propuesta está dirigida a alumnos adolescentes de los cursos finales de la Educación Secundaria Obligatoria, y desde luego ya no son niños, el juego es un componente universal que trasciende el momento, lugar, cultura y edad. Siempre ha sido usado como un elemento pedagógico, en el sentido de que a través de él ciertos contenidos y valores se pueden abordar de manera cómoda, eficaz y placentera. A colación de esto, González Gómez nos dice que:

Para Vigotski el juego es el motor central del desarrollo del niño/a, originando intereses y motivación, que son los incentivos de toda maduración. Para él todo tiene una función social por lo que el verdadero juego es el simbólico o de representación, porque en él el niño/a asimila la cultura social que el contexto la transmite (González Gómez, 2008, p. 3).

Nuestros alumnos adolescentes, que ya han desarrollado cierto nivel de abstracción para abordar operaciones complejas, según Piaget, siguen queriendo jugar; aunque

---

<sup>14</sup> Recordemos que Freire habla del diálogo como un proceso de transformación en comunión con el resto de individuos. En tanto que cambiamos nuestro mundo, nos estamos cambiando a nosotros mismos, atendiendo a la idea de que la intención primera del individuo es “ser más”.

puedan rechazar en un primer momento aquello que les pueda parecer demasiado infantil. Por ello, adquiriendo cierta visión estratégica, el juego y la aventura que surge de él, permite a docente y discente entrar en una nueva realidad en la que los contenidos surgen de manera armoniosa, establecida y provechosa. Nos ayuda a situarnos en un plano en el que el ambiente positivo, la neutralidad de posiciones y la evasión puntual y el alejamiento de los modos expositivos de inculcar los contenidos, pueden llegar a permitir el surgimiento de actitudes de crecimiento y desarrollo personal y académico, sin olvidar el trabajo que se desarrolla en el ámbito de la competencia social y ciudadana y de la iniciativa y autonomía personal.

Finalmente siento la necesidad de hacer referencia a la cuestión del placer por la lectura y la animación a este ejercicio. Esto está muy entroncado con el objetivo 8 del currículum aragonés de la materia. Como decía al principio creo que los alumnos – influidos por una gran cantidad de estímulos multimedia y lenguajes más icónicos que la sociedad propone- han dejado de saber divertirse con la lectura, resultando ser esta una actividad muy alejada de la realidad de nuestros alumnos. Por ello otro de los aspectos clave del proyecto está basado en las estrategias de animación a la lectura:

La animación a la lectura es un acto consciente para producir un acercamiento afectivo o intelectual a un libro concreto de forma que esta experiencia produzca un acercamiento al mundo de los libros como algo divertido (Olivares, 2012, p. 65).

Aunque generalmente se hacen sin un fin evaluador y tienen un componente de voluntariedad, en este caso aprovecharemos parte de sus métodos más utilizados para desarrollar una propuesta que permita acercar la obra obligatoria a nuestros alumnos ya que como dice Sarto (1998), el hábito lector es una habilidad, y como toda habilidad, necesita ser entrenada y educada, de lo contrario la lectura no solo no es placentera sino que tampoco conlleva una comprensión profunda.

El proyecto ha sido aplicado de forma simultánea en las tres vías del cuarto curso, 4º A con veintiún alumnos, 4ºB con diecisiete y 4ºC con veintitrés. Aunque realmente yo solo había tratado con los grupos B y C, ya que eran los grupos que estaban bajo la supervisión de mi tutora de prácticas, decidimos integrar al grupo A, que aunque no tuviera el mismo profesorado de referencia ni siguiera el mismo ritmo, trabajaba los mismos contenidos y obras.

Finalmente y a modo de síntesis puedo decir que la meta primordial del proyecto que me planteé era introducir en el centro las prácticas necesarias para abordar estrategias que permitieran el estudio de una obra obligatoria de modo divertido que, invitara a aprender por la acción, jugando y estableciendo un diálogo estructurado que desarrollara en el encuentro de los discentes y el docente los aprendizajes académicos buscados, siempre acompañados de un desarrollo personal y social.



## 2.2.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN Y JUSTIFICACIÓN

---

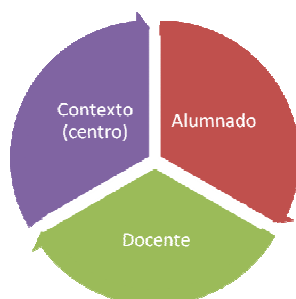
Hay que decir que las estrategias de animación a la lectura –que en los ámbitos de didáctica de la lengua y literatura pueden estar a la orden del día- no son algo nuevo. Ya a mediados de los años ochenta surgió un método orientado dirigido a la elaboración de actividades y estrategias que permitieran acercar a los alumnos al propio ejercicio de lectura y de escritura. Posteriormente, autores como Quintanal, Queneau, García Guerrero o Moreno darían forma a este modelo, introduciéndolo en sus propias actuaciones educativas, dando lugar a lo que hoy en día llamamos animación a la lectura. Pese a que utilizo herramientas ya conocidas en el mundo de la pedagogía, pienso que el trabajo aquí propuesto tiene un componente innovador que se basa en tres ideas fundamentales que lo justifican:

- La flexibilización del momento y el espacio.
- El uso potente y positivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Necesidades del centro y de los alumnos.

En primer lugar hay que decir que la propuesta se llevó a cabo dentro y fuera del centro, en horario escolar y fuera de este. El lugar y el tiempo son muy importantes a la hora de realizar el ejercicio de lectura; deben ser adecuados para poder llevarlo a cabo de forma satisfactoria y productiva. En este sentido, el alumno ha de sentirse cómodo en el momento y el lugar en el que va a desarrollar la lectura, por ello no se le obliga a leerla en clase. Creo pertinente hacer referencia a los “Derechos del Lector”, que propone Pennac (1993) ya que conforman un texto muy representativo de esta tarea y atiende directamente a la idea de flexibilizar la actividad de lectura e incluso nombran la libertad de elegir el lugar de lectura.

En segundo lugar, hay que subrayar que la propuesta insta a hacer un uso activo y positivo de las tecnologías de la información y de la comunicación (T.I.C.), otorgando especial atención a la red social Twitter y al blog que tiene el Departamento de Lengua y Literatura. Se trata de abrir canales de participación en línea, crear una especie de muro de expresión libre en Internet que permita a los alumnos y al profesor estar en contacto para ir resolviendo las cuestiones propias de la animación a la lectura o incluso compartir materiales, ideas o reflexiones con el resto del grupo, creando el diálogo del que hablábamos en el apartado anterior. La creación de un *Hashtag* o de un hilo en el blog de la biblioteca emularía de alguna manera al típico tablón de anuncios de la clase y que –en la actualidad- sirve únicamente para sostener el horario del curso. Pienso realmente que las herramientas presentadas dotan a la propuesta de cierta innovación ya que suponen un uso didáctico de herramientas que no están siendo usadas de esta manera, lo cual permitirá al alumnado entenderlas de manera diferente, sin olvidarnos de los aprendizajes que pudieran ser resultado de su adecuada utilización.

En tercer lugar creo conveniente destacar que las estrategias diseñadas y que conforman la propuesta de innovación parten de las necesidades identificadas en los tres agentes que intervienen en el proceso educativo.



### 2.2.2 OBJETIVOS E INTENCIONES DEL PROYECTO

Antes de presentar los objetivos propios del proyecto siento la necesidad de explicar que de igual manera que hice en la unidad, a la hora de abordar el proyecto creé mi propia Carta de Compromiso Docente que presenta los objetivos personales más relevantes que me propuse llevar a cabo con el diseño y aplicación del proyecto, llevando a cabo un compromiso personal con el trabajo. A continuación presento los objetivos del proyecto clasificados de acuerdo al agente de la acción educativo al que van dirigidos:

Centro:
Promover la utilización de la nueva cuenta <i>Twitter</i> que ha abierto el centro y que hasta el momento no tiene un uso muy marcado
Promover el uso didáctico de las redes sociales en cursos finales de la E.S.O.
Difundir el uso del blog de la biblioteca
Crear un proceso dinámico complementario en el que el docente quede relegado a un segundo plano, conformándose el discente como el protagonista de la acción educativa.
Transformar el espacio en una dimensión nueva; integrando el trabajo desarrollado en el espacio físico con el realizado en línea.

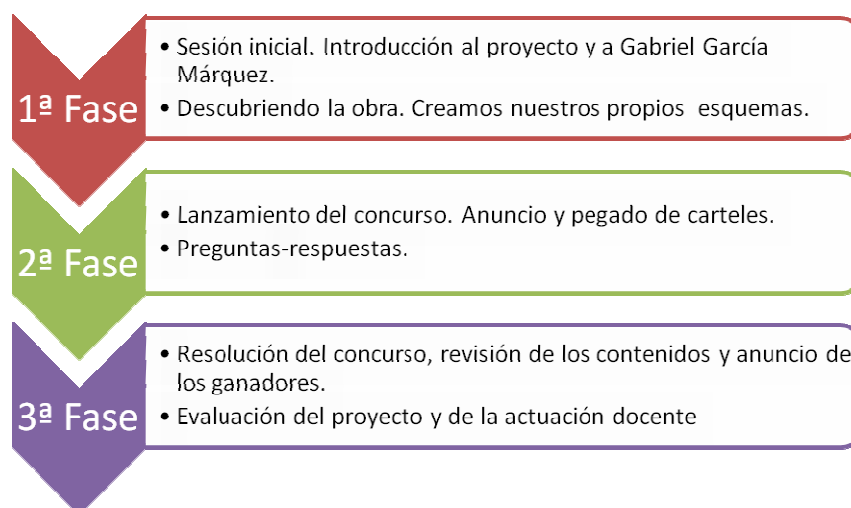
Alumnado:
Acompañar el proceso de lectura jugando y descubriendo, introduciendo al alumno en una ambientación que dote al proceso de un componente de aventura.
Crear un banco de documentación, información y enlaces que esté disponible al alumnado en todo momento. Servirá igualmente a modo de muro de libre expresión.
Mejorar los textos escritos, promoviendo un acompañamiento textual a través de las publicaciones y los diferentes textos que se creen en torno a la lectura.

<b>Docente:</b>
Descubrir el juego como modo de enseñanza
Poner en práctica estructuras dialógicas y descubrir el papel docente dentro de estas.
Integrar una evaluación que permita al proyecto volverse sobre sí mismo para identificar posibles mejoras en próximas aplicaciones.

## 2.2.3 DESARROLLO TEÓRICO DEL PROYECTO

### 2.2.3.1 FASES Y SECUENCIACIÓN

El proyecto está diseñado para implantarse en tres fases, a lo largo de tres o cuatro semanas, dependiendo del tiempo que queramos dedicar a la lectura. Son las siguientes:



#### 1ª FASE – INICIAL -

Está dirigida a trabajar una pequeña introducción a la obra *Crónica de una muerte anunciada* y vida del autor Gabriel García Márquez, de manera que el alumno se pueda situar ante la lectura.

#### 1ª SESIÓN

- Introduce el proyecto, proponiéndoles los objetivos, tiempos y métodos. De esta forma los alumnos serían conscientes del proceso que iban a comenzar.
- Trabajamos mediante el visionado de un documental sobre Gabriel García Márquez y su obra.
- A partir de este, los alumnos tomaban notas individualmente en cuatro ámbitos (obra, biografía, teoría literaria, otros).

- Posteriormente en plenario pusimos toda la información en común y creamos unos listados de información acerca de nuestro tema. Los alumnos en este momento compartieron sus valoraciones personales y sirvió a modo de activación de los conocimientos previos.
- Se les pidió que en casa desarrollaran un pequeño mapa conceptual de forma individual para que asentaran los conocimientos revisados. Podían volver a hacer el visionado del vídeo si fuera necesario, aunque ya tenían toda la información extraída, resumida y seleccionada, gracias al trabajo en ámbitos.

## 2º SESIÓN

---

La segunda sesión estaba dirigida a introducir la obra, tratando de descubrir los elementos configurativos más importantes sobre los que se asienta. Consistió en:

- Lectura en voz alta del mismo, en aras de trabajar la oralidad.
- Análisis individual del tiempo, lugar, personajes y estructura que aparecen en este fragmento.
- Puesta en común de lo analizado con dos intenciones:
  - Hacer una pequeña introducción a la obra por medio de las explicaciones del docente.
  - Hacer consciente al alumnado de que en el fragmento inicial encontramos de forma sintética muchos de los elementos que se desarrollarán a lo largo de la lectura (sirve para crear expectativas).

Al final de la segunda sesión y por tanto de la primera fase, los discentes estaban preparados para abordar la lectura de la obra del modo que quisieran. En este sentido se les comentó que podían leer la obra donde, cuando y como quisieran. Debían reflexionar sobre este proceso ya que puede que en el control de lectura aparezcan cuestiones que atiendan al propio ejercicio de lectura realizado. De esta manera, el alumno debe ser consciente de las circunstancias en las que lee, tratando de mejorarlas, buscando un lugar y momento en el que se encuentre cómodo. Se les explicó también que podían incluso tratar de hacer un ejercicio de lectura colectiva, en parejas o en gran grupo en voz alta, fuera del horario escolar, ya que buscaríamos la manera de que pudieran utilizar las instalaciones del colegio. Mientras ellos preparan la lectura, se lanza el concurso, que se enmarca en la segunda fase.

---

## 2ª FASE – DESARROLLO DEL CONCURSO-

---

Los alumnos participaron mediante twitter y el blog de la biblioteca resolviendo pistas y preguntas que promovieran el análisis y lectura de la obra y que permitirían proponer un acompañamiento del propio ejercicio de lectura. Además, con la intención de trabajar en el mismo instituto también se proponía que durante el horario lectivo podrían aparecer algunas preguntas y cuestiones en el centro, escondidas debajo de las mesas o sillas, de manera que tendrían que estar atentos para ir descubriendo las pistas.

De esta manera la animación a la lectura integraba el espacio físico pero también el uso didáctico de las redes sociales y de internet. Las acciones fueron las siguientes:

- Anuncio del lanzamiento de concurso:
  - Empapelar el I.E.S con los carteles del concurso.
  - Anuncio en Twitter y Blog. Implicación del alumno mediante la subida de un *selfie* haciendo la lectura a la etiqueta en Twitter del concurso.
  - Paseo por las tres aulas explicando el funcionamiento.
- Comienzo del juego
  - Aparición de las pistas cada dos o tres días.
- Anuncio de los ganadores y premios.
- Evaluación.

El anuncio del juego se llevó a cabo mediante carteles y se trabajó desde el blog y la cuenta de Twitter, ya que tienen un enorme potencial a la hora de difundir la información. Además, todo alumno o alumna que quería apuntarse al concurso, debía subir una autofoto haciendo la lectura; de esta manera por un lado yo ya sabía que tenían voluntad de participar, y por otro era una acción motivadora para ellos. En cuanto al juego en sí, hay que decir que se preparó una remesa de preguntas y pistas, además de documentación, curiosidades e información complementaria sobre el autor y la obra, de manera que se secuenciaron las tandas de preguntas y se lanzaron cada dos o tres días para que los participantes tuvieran suficiente tiempo para hacer la lectura, pero no terminaran por abandonar el concurso por falta de dinamismo.

---

### 3ª FASE –FINAL–

---

Conforme se iban lanzando las preguntas e iban apareciendo las pistas en las redes sociales, se iban contabilizando las respuestas mediante una pequeña rúbrica los puntos conseguidos y la calidad de las respuestas. Cuando llegó la fecha de cierre del concurso, se sumaron y se valoraron, resultando ganador una de las alumnas, a quien se le regaló un ejemplar *Del amor y otros demonios*, obra del mismo autor.

Finalmente, en una última sesión se propone hacer una puesta en común de los aprendizajes adquiridos hasta el momento. Para esto puede ser útil revisar las preguntas en plenario, de forma que todos los alumnos puedan aportar alguna valoración y algunas consideraciones sobre la obra. Otra actividad complementaria podría ser tratar de reordenar los hechos de la obra, llevándolos a una línea del tiempo, mediante *post-its*, que colgaremos en la pared del aula.

Durante los últimos cinco minutos de la sesión aprovecharemos para desarrollar una breve evaluación del proyecto por medio de un *one minute paper*. Creo conveniente reflexionar sobre el tipo de preguntas que se propondrían, ya que el propio concurso ha trabajado diferentes aspectos que ya han podido ser recogidos. Recomiendo que se

pregunte por el proceso de lectura ¿Cómo se han sentido? ¿Dónde han leído? ¿Con quién? ¿Han disfrutado? ¿Qué cambiarían? ¿Conocen cuál va a ser su próxima lectura?

Cuatro o cinco días tras haber finalizado el proyecto, deberemos sentarnos y revisar los objetivos personales y generales para ver en que medida han sido alcanzados y generar una propia valoración sobre el proyecto y su aplicación teniendo en cuenta nuestras propias valoraciones, pero también las de los alumnos, que nos han llegado por medio de los *one minute paper* y su propia actitud y reacciones ante el concurso. De esta manera podremos dejar todas nuestras reflexiones por escrito en un pequeño informe que podremos recuperar cuando lo volvamos a poner en práctica. Se recomienda que ante este ejercicio, pongamos en práctica la técnica de los “cinco porqués” tal y como se hizo con la unidad didáctica.

El juego pretendía ser de esta manera una pequeña *gymkhana* en la que los alumnos se pudieran convertir en verdaderos investigadores de la muerte de Santiago Nasar, personaje principal de la obra. El alumno, de manera activa se convierte en el protagonista del proceso de aprendizaje. Este último se llevó a cabo por medio del descubrimiento, del trabajo en equipo si se quisiera y de un ejercicio activo e integrador de lectura.

---

#### 2.2.4 REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA APLICACIÓN DEL PROYECTO

---

En primer lugar tengo que decir que el proyecto no se pudo desarrollar de forma integral tal y como se ha presentado aquí debido a circunstancias determinadas del centro y del periodo de prácticas. Por un lado, en el momento de poner en marcha la propuesta, el centro celebraba la semana del tema común, un periodo extraordinario en el que los alumnos salían de las clases para llevar a cabo actividades relacionadas con la comunicación por lo que los alumnos estaban sometidos a muchos estímulos y las clases no se desarrollaban con normalidad. Por otro lado, el proyecto está preparado para trabajarlo durante dos o tres semanas y el periodo de prácticas en el que se enmarca el proyecto solo duró dos semanas, de manera que tuve que acortar algunas de las fases, no pudiendo llevar a término algunas de las acciones propuestas.

De la primera fase quiero resaltar las siguientes valoraciones:

La primera sesión funcionó muy bien y los alumnos trabajaron los contenidos del audiovisual muy interesados. Hay que decir que no contaba con que lo tendríamos que ver dos veces y el visionado se alargó más de lo previsto. La puesta en común se desarrolló adecuadamente, aunque fui yo el que escribía en la pizarra las informaciones que ellos habían recogido y ellos las copiaban. Esto fue debido a la falta de tiempo, pero creo que es importante que un representante de cada ámbito saliera a la pizarra y expusiera lo recogido, de manera que ellos participaran de forma más activa en el proceso.

En cuanto al mapa conceptual que se les pidió, debo decir que todos lo trajeron hecho aunque se notaba realmente quién lo había trabajado y quién no. Quiero subrayar que me encontré con comentarios en los que me decían que no se sentían capacitados para hacerlo, aun cuando la profesora de referencia en materia de lengua había trabajado en múltiples ocasiones con mapas conceptuales en los diferentes grupos. Lo cual me hace pensar en la existencia de carencias, en la cuestión de la indefensión aprendida o incluso en la falta de generalización de los aprendizajes; que lo vean claro en un tema no significa que hayan interiorizado la técnica como para aplicarla a otros. El trabajo por ámbitos les permitió que se llevaran más información de la que habían trabajado individualmente. Esto creo que es un gran logro ya que, demuestra la importancia del trabajo en grupos (aunque no fuera un trabajo cooperativo formal).

De la segunda fase puedo decir:

Aunque el proyecto tuvo una acogida muy positiva por parte de los tres grupos y de todos los alumnos, ya que les parecía una gran iniciativa, fueron muy pocos los alumnos que se animaron a participar (en total unas 5 personas). El instituto –en mi opinión– estaba sobrecargado de actividad y los tiempos para anunciar el concurso no fueron totalmente adecuados. Aun así, los que participaron me comentaron que leyeron la obra en muy pocos días y disfrutaron ya que el concurso les motivaba y además la obra elegida les gustó mucho.<sup>15</sup>

Creo además que uno de los principales fallos de la aplicación fue la imposibilidad de utilizar el espacio físico del centro para poner pistas y preguntas escondidas en el aula. Aunque la idea original era esta, las circunstancias y la falta de tiempo no la hicieron posible aun cuando suponía un aspecto que realmente motivaba a los alumnos.

En cuanto a la tercera fase, hay que decir que una vez más, debido a la falta de tiempo, se redujo al anuncio de los ganadores y no fue posible recoger las valoraciones y opiniones del concurso por medio del *one minute paper* por lo que la evaluación aquí recogida es fruto de mi propia observación y de mi percepción sobre el desarrollo del proyecto. Tras la finalización de este, hice un pequeño ejercicio de análisis que me permitió identificar las fortalezas y debilidades del proyecto, así como las oportunidades y amenazas con las que debemos contar para futuras aplicaciones. El sistema D.A.F.O. (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades), es una técnica que se utiliza últimamente en educación y que proviene del ámbito de la empresa y de las organizaciones; está dirigida a trabajar el análisis de situación y de los proyectos. En este sentido, he considerado pertinente utilizarlo aquí para extraer una síntesis de los aspectos más relevantes identificados tras la evaluación:

---

<sup>15</sup> Se puede consultar toda la información sobre el juego en el blog de la biblioteca del centro. <http://biblosdenuestrabiblioteca.blogspot.com.es/2015/04/inicio-del-juego-chronicadeunamuerteanun.html#more> y los tweets en el Hashtag #CrónicaDeUnaMuerteAnunciada2.0



Considero que el docente debe ser un investigador permanente; por un lado para seguir controlando, profundizando y actualizando los contenidos y por otro para generar actividades que se adapten a las necesidades reales de nuestros grupos. En este sentido, el desarrollo del proyecto me ha permitido darme cuenta de que no es difícil crear marcos de aplicación en el que la lengua y la literatura supongan la base de la innovación; solo hay que promover un adecuado análisis de la situación, encontrar las oportunidades de aprendizaje, sublimarlas y explotarlas al mayor nivel posible aplicando nuestro conocimiento lingüístico-literario a las bases didácticas con las que contamos.



### 3. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

---

A pesar de que he sido consciente durante el segundo cuatrimestre del hecho de que lo ideal sería haber podido relacionar estrechamente ambos proyectos entre sí para poder encontrar sinergias y divergencias, lo cierto es que ha resultado realmente difícil debido a algunas circunstancias ajenas a mi propia elección como han sido las necesidades operativas de la tutora y del centro de prácticas. El desarrollo de los dos proyectos se tuvo que hacer en grupos y cursos diferentes, por lo que los contenidos y objetivos de la unidad didáctica no podían integrarse con los del proyecto de innovación ya que atienden a diferentes estadios del desarrollo madurativo de los alumnos y de haberlo hecho la acción educativa se hubiera visto desvirtuada y desequilibrada.

Aun así considero importante hacer ver que si bien a nivel de contenido y grupos de aplicación ambos proyectos difieren entre sí, es cierto que encontramos un esquema lógico que enlaza ambas propuestas. Hay que pensar que la filosofía, la concepción de la educación y el ejercicio de reflexión sobre los que se asienta la acción educativa de la unidad didáctica, resurgen de forma eminentemente práctica en el proyecto de innovación en donde se vuelven a aplicar. En una propuesta conjunta, la parte de innovación supondría el momento en que se podrían utilizar los conocimientos lingüísticos de la unidad didáctica aplicados en el encuentro comunicativo “virtual” con el resto de la clase, promoviendo la participación en el foro y en los diversos canales creados. El acompañamiento textual del *reaction paper*, el modo en que se abordan las lecturas y el apoyo lingüístico que se desarrolla por medio de las píldoras de formación tienen una continuidad aplicada en el proyecto de innovación aun cuando –como digo– este ha tenido que ser aplicado en un curso diferente. Es observable que ambos trabajos apuestan por adoptar un enfoque comunicativo durante las sesiones mediante el cual los alumnos pueden establecer conexiones entre lo enseñado y la realidad, permitiendo que vivan y conciban la Lengua y la Literatura con una mayor profundidad. Quiero destacar también otras reflexiones que me han surgido a la hora de establecer las relaciones entre ambos proyectos:

Creo, sin lugar a dudas, que una de las fortalezas que sugieren ambos trabajos es el hecho de proyectar una fuerte declaración de intenciones. Haber incluido una Carta de Compromiso Docente en ambos no es algo fortuito ni aleatorio. Personalmente creo que detrás de cada acción que llevamos a cabo en nuestra vida –tanto académica como personal– debe haber una intención. La proyección de estas en un papel puede de alguna manera encorsetarlas e incluso llegar a desnaturalizarlas, pero por otro lado, creo que nos permiten concretarlas, y sobretodo observarlas desde fuera. Este ejercicio nos ayudará a mantenerlas presentes en todo momento, y a retomarlas en el caso de que llegue el momento que no sepamos como continuar la tarea. Por otro lado, considero también que suponen, como ya he dicho en apartados anteriores del trabajo, un

compromiso con nuestras propuestas, que permitirá que alcancemos los objetivos generales marcados.

Por otra parte, ambos abordan una concepción de la educación como una disciplina dinámica, proyectando métodos de autoevaluación que ayudarán a redefinir las próximas innovaciones. Esto creo que entronca directamente con la idea de que tanto la educación como las personas se encuentran en un proceso de definición constante, en el sentido de que su última intención es mejorar y mejorarse por medio de los demás. Hemos de pensar que el hecho de reflexionar sobre el proceso vivenciado y aplicado - que es lo que permiten las prácticas propuestas- sirve para que tanto la actuación pedagógica como las propias propuestas no sufran un proceso de “fossilización” por medio del que las intenciones se desvirtúen o ya no atiendan a la realidad del momento y el lugar. Podemos de alguna manera fijarnos en la lengua; que por naturaleza es un sistema cambiante. Las teorías del cambio lingüístico son múltiples pero todas ellas abogan por el hecho de que los hablantes introducen pequeñas innovaciones en el uso del habla, de esta manera la lengua se revisa y se actualiza permanentemente, como debe hacerse con nuestros diseños.

El juego es otro nexo entre ambos trabajos. Mientras que el proyecto de innovación se sostiene sobre él, en la unidad didáctica se hace un uso complementario. Tal y como concibo esta idea, el juego conforma un canal de transmisión muy importante debido a su universalidad ya que se puede aplicar en muy diferentes contextos y ante discentes muy distintos. De esta manera, prácticas como el bingo lingüístico o la *gymkhana* que supone el proyecto de innovación conforman métodos de aproximación a la materia que suelen tener una gran acogida entre los más grandes y los más pequeños.

En definitiva creo que hay que subrayar la idea de que parte de la metodología utilizada es también compartida. Hay que pensar que, sin duda, ambos proyectos apuestan por desarrollar lo que Hymes denominó la competencia comunicativa de la lengua, integrando dentro de ella la competencia lingüística que idea Chomsky. Sin duda, creo que una de nuestras funciones primordiales es conseguir que el alumno asuma como propias las capacidades y habilidades adecuadas para poder compartir e intercambiar en su contexto, sociedad y comunidad.

## 4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

---

### 4.1 CONCLUSIONES

El trabajo realizado tras nueve meses de paso por el máster me ha permitido replantearme diversas cuestiones. En primer lugar, me he dado cuenta de que el docente de Lengua y Literatura, ni es solo un experto y apasionado de su materia, ni es un pedagogo, sino una fusión equilibrada de ambas posiciones. Considero que el profesor, sin duda debe sentir pasión por su materia, para poder así transmitírsela a los alumnos y activar su interés; promoviendo estrategias que atiendan al desarrollo de una motivación intrínseca. Pero además debe conocer las herramientas para gestionar el aula y diseñar las actividades más acordes al momento, lugar y alumnado estableciendo oportunidades de aprendizaje en ambientes positivos y de crecimiento.

He descubierto, por otro lado, la importancia que tiene la oralidad y el saber escuchar. Por una parte, son aspectos de la competencia comunicativa que debemos desarrollar como docentes para poder conectar satisfactoriamente con nuestro alumnado. Por otra, no solo debemos asumirlos sino desarrollarlos con los discentes. En una sociedad que gira en torno a la información y la comunicación creo que es muy pertinente enseñar a nuestros alumnos y alumnas a adoptar habilidades de retórica para poder comunicar adecuadamente, pero también de escucha activa. En relación a esto último me han parecido muy adecuadas las recomendaciones que hace Martín Peris en su artículo “La didáctica de la comprensión auditiva”. Desde una óptica más personal, creo que en general se tiende a hablar mucho, pero no somos conscientes de la importancia que tiene la escucha en los procesos de comunicación. En tanto que profesores, debemos aprender a escuchar lo que nos dice nuestro alumnado; de este modo podremos ajustar nuestra acción educativa. Keith Davis nos lo dice en sus *10 reglas de la buena escucha*: Deje de hablar. Usted no puede escuchar si está hablando. Considero esta idea muy interesante ya que –en lo referido a nuestra materia- hemos de pensar que si no controlamos la escucha, no es posible trabajar la comprensión oral.

Además, he revisado mi propia posición ante los textos y su lectura. Por una parte, he podido observar la relevancia que tiene el acompañamiento textual en los procesos de creación de nuestro alumnado; sin duda, creo que debemos utilizar estrategias que permitan focalizar la atención en el proceso, sin por supuesto, menospreciar el producto. Considero que estamos en una sociedad en la que hemos sido acostumbrados a demandar el producto inmediato; creo que desde la materia de lengua y literatura podemos hacer hincapié en valores positivos como pueden ser la paciencia y la constancia, por ejemplo guiando las composiciones de los discentes, llevando a cabo ejercicios de revisión y análisis por medio de borradores, realizando búsquedas de

distintos conectores o promoviendo el uso de distintos tipos de diccionarios y bases de datos. De esta forma se integran los valores con los contenidos de nuestra especialidad.

He de decir también que mi concepción de la lectura ha ido transformándose; he pasado de entenderla como un simple divertimento a concebirla como un verdadero canal de acceso al conocimiento y al intercambio. Sin duda, creo conveniente que más que imponer una serie de lecturas obligatorias a nuestro alumnado cuyo único fin sea completar fichas en las que demuestren un nivel básico de comprensión o un simple parafraseo, se ejerza esa labor de celestinaje de la que habla Pennac, para acercar la lectura al aula, diseñando estrategias de concienciación y aproximación, proponiendo tareas que requieran de una comprensión profunda de los textos y educando el gusto por la lectura de tal modo que puedan ir seleccionando, cada vez con más criterio, sus libros. Se trataría de lograr que los alumnos y alumnas lean de un modo placentero, creativo y crítico, con ansias de saber y ser más. Es igualmente importante subrayar la importancia que los contextos tienen en nuestras vidas; sin entrar en lo sociológico pienso que es necesario trabajar en las aulas todo tipo de textos y discursos orales. Los clásicos pueden ser muy interesantes para trabajar algunos aspectos, pero una conversación telefónica o los comentarios del recreo pueden tener un gran potencial y nos permitirán abordar otros registros lingüísticos; hemos de ser conscientes del carácter sistémico de la lengua, y tratar de atender a la variación lingüística mediante la exposición de modelos distintos, trabajando cada uno de ellos en su contexto.

He podido adoptar nuevos posicionamientos en lo referido a mi propia concepción de la lengua y la literatura, y su enseñanza, por supuesto. Por ejemplo, aquellos que están relacionados con la concienciación sobre el uso de la lengua; creo que es importante hacer ver a nuestros alumnos que nosotros somos dueños –usufructuarios diría mejor– de la lengua, y como tal somos responsables de su mantenimiento, transformación y desarrollo. Debemos hacerles ver el alcance y consecuencias que tienen los buenos y malos usos en lo que al desarrollo lingüístico se refiere, sin abandonar el componente creativo que tiene; la creación de significados y de palabras, relacionada con la arbitrariedad lingüística. De alguna manera, la lengua es considerada parte de nuestro patrimonio cultural, y por ello debemos cuidarla como lo hacemos con una estatua o cuadro de un museo cualquiera. En cuanto a nosotros, como docentes, me he dado cuenta de la importancia que tenemos ante nuestros alumnos en tanto que somos modelos reales para ellos. Es importante que seamos conscientes de lo que decimos y cómo lo decimos cuando estemos en el aula; es muy interesante descubrirnos en el currículum oculto y revisar nuestro discurso y actuaciones desde esta perspectiva, nos ayudará –trabajando la presencia– a ser más conscientes de nosotros mismos, de nuestros condicionamientos y de nuestros posicionamientos ante cuestiones relativamente esenciales en la vida de cualquier docente.

## 4.2 PROPUESTAS DE FUTURO

Educad a los niños y no tendréis que castigar a los hombres.<sup>16</sup>

En primer lugar, quiero decir que me gustaría poder volver a poner en acción los proyectos y propuestas aquí presentadas. Tras el trabajo de reflexión he tenido la ocasión de resaltar algunos elementos que son susceptibles de mejora y que me gustaría ajustar y afinar para ver de qué modo atenderían a alcanzar resultados mejores.

Por otro lado, he descubierto el mundo del diseño y, personalmente me gustaría seguir profundizando en su estudio y aplicación a las aulas. Sobre todo en contextos de aprendizaje del español como segunda lengua. Aunque aún no he tenido la suerte de poder entrar a un aula de español, creo que podría ser muy valioso hacerlo para descubrir de qué modo se deben articular los componentes de nuestros diseños, atendiendo a alumnos cuya actitud como hablantes y conocimiento enciclopédico y cultural pueden diferir mucho de los que nos encontramos en los grupos de referencia.

Además, me he dado cuenta de que la conexión y el trabajo por el cuidado de la transmisión de expectativas al alumnado son muy relevantes para la consecución de una actuación educativa completa. Creo que, personalmente es momento ahora de empezar a tomar conciencia del alcance que tenemos y de la importancia de trabajar contemplando la educación por medio de un prisma humanizador. Para ello, pienso que resulta interesante tener en cuenta a autores como Rodari y su obra *Gramática de la fantasía*, la cual me ha permitido adquirir una nueva sensibilidad ante los textos, las historias, los alumnos y el potencial de la literatura. Es momento de ser más consciente que nunca del contexto y el mundo en el que vivo; intentando promover el desarrollo integral del alumno. Considero que la lengua es un instrumento –obviamente- pero también en nuestro caso se presenta como un fin en sí mismo. Es momento de transmitir a nuestro alumnado que la lengua y la literatura suponen todo un camino de desarrollo que se abre ante ellos y que sería una pena perder las oportunidades que genera.

Quiero decir también que me he dado cuenta de que hay muchos elementos del sistema educativo que no funcionan y que habría que cambiarlos. Creo que, en tanto que somos docentes, tenemos la responsabilidad de hacerlo y aunque de vez en cuando se dan los grandes cambios, nosotros tenemos la responsabilidad de llevarlos a cabo en nuestra aula. La reformulación del sistema educativo surge de nuestras actuaciones educativas y por ello trabajaré por conseguir que mis futuros alumnos y alumnas adopten el estudio de la lengua y de la literatura como algo interesante y funcional; que les permita crecer como individuos responsables, positivos y capaces para llevar a adelante sus propios cambios.

---

<sup>16</sup> Aforismo atribuido a Pitágoras.

De esta forma en un futuro me gustaría poder llevar al aula nuevamente las propuestas aquí presentadas con el fin de observar una segunda aplicación, en este caso mucho más consciente y fundamentada. Además me encantaría poder trabajar el componente dialógico de nuestra materia, por ejemplo, intentando establecer una serie de tertulias dialógicas en las que pudieran participar los diferentes agentes del centro educativo; serían un espacio adecuado para subrayar la importancia del saber escuchar en aras de promover una adecuada comprensión por medio de ejercicios prácticos y dinámicas de grupo, además de los propios debates que pudieran surgir sobre la lectura. Finalmente, me gustaría decir –y aunque nunca ha sido mi punto fuerte- que llevo un tiempo pensando también en desarrollar un pequeño proyecto de creación literaria; se desarrollaría por medio de talleres y de la aproximación a modelos de microrrelatos y *twitteratura*. Además podría entroncar con el bonito movimiento de “acción poética” que lleva a las calles de nuestra ciudad pequeños textos y referencias literarias.

Finalmente me gustaría hacer una pequeña referencia a Paulo Freire, en cuya obra, *La pedagogía del Oprimido*, él mismo considera la palabra como un elemento transformador; afirma que por medio de esta, el hombre crea y se recrea en los demás y en el mundo. La palabra, en tanto en cuanto es diálogo, permite establecer un encuentro con la realidad y los otros, que si se trabaja bien, supondrá la transformación de nuestro entorno, en aras siempre de hacer un mundo mejor.

Sin duda, esto es para mí la enseñanza de la lengua; dotar a nuestros alumnos y alumnas de capacidades y habilidades para que saquen a relucir ese potencial para mejorar(se), cambiarse y transformar su propio mundo en comunión con el resto; compartiendo, comunicando y viviendo.



## BIBLIOGRAFÍA

---

### OBRAS DE REFERENCIA CITADAS Y CONSULTADAS

- ALONSO DE SANTO, J.L. (2008). *Bajarse al moro*. Madrid: Cátedra.
- CASSANY, D. (2004). *Aprendizaje cooperativo para ELE*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- COLOMER, T. (1995). “La adquisición de la competencia literaria” en *Textos*, nº4, Barcelona, Graó.
- COLOMER, T. (1996). “La evolución de la enseñanza literaria”. *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 8. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza, pp. 127-171.
- COWIE, H. y WALLACE, P. (2000). *Peer support in action. From bystanding to standing by*. London: Sage Publications.
- CROMPTON, R. (1997), *Clase y estratificación. Una introducción a los debates actuales*. Madrid: Tecnos.
- ESPIRO, S. (2008). *Piaget. El aprendizaje en entornos virtuales. Especialización en entornos virtuales de aprendizaje*. Virtual Educa y OEI.
- FERNÁNDEZ-ESPADA RUIZ, C. *Cómo elaborar unidades didácticas*. [Consultado en Moodle el 25 de Mayo 2015]
- FREIRE, P. (1988). *Pedagogía del oprimido* (trad. Jorge Mellado). Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1971). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1983). *Crónica de una muerte anunciada*. Barcelona: Seix Barral.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1994). *Del amor y otros demonios*. Barcelona: Mondadori.
- GIMÉNEZ ESTEBAN, MARÍA TERESA. (2014). *Programación didáctica de Departamento de Lengua, Castellana y Literatura*. ORCID.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1989). *Manual de español correcto II*. Madrid: Arco/Libros.
- GONZÁLEZ GÓMEZ, R. (2008). “El juego como actividad de enseñanza” en *Innovación y experiencias educativas*. Granada: CSIF.

- MARTÍN PERIS, E. (1991). “La didáctica de la comprensión auditiva.” En *Cable*, nº8 Barcelona: Universitat Poempu Fabra, pp. 16-26.
- MONCLÚS ESTELLA, A. (2011). *La educación, entre la complejidad y la organización*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MORALES VALLEJO, P. (2009). “El profesor educador”. En P. Morales Vallejo. *Ser profesor: una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landivar, pp. 91-150.
- NAVAL, C. (2008). *Teoría de la Educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA. Ediciones Universidad de Navarra.
- OLIVARES, C. (2012). “La animación a la lectura en las bibliotecas. La construcción de un camino hacia la lectura” en *Boletín de la asociación andaluza de bibliotecarios*, nº 103, pp. 59-78.
- PENNAC, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- PERRENOUD, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Graó
- RODARI, G. (2007). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Planeta.
- ROJAS MARCOS, L. (2007). *La fuerza del optimismo*. Madrid: Punto de Lectura.
- RUIZ BIKANDI, U. (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.
- SARTO, MONTSERRAT. (1988). *La animación a la lectura*. Madrid: SM.
- VYGOTSKY, L. S. (1982) *El papel del juego en el desarrollo*. En Vygotsky, L.S.: El desarrollo de los procesos superiores. Barcelona: Crítica.

#### REFERENCIAS A NORMATIVA Y OTRAS CONSULTAS

- La Ley Orgánica 3 Mayo de 2006, de Ordenación de la Educación.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.



Programación anual del departamento de Lengua castellana y Literatura del I.E.S. Parque Goya, curso 2014-2015.

Documentos institucionales internos del I.E.S Parque Goya (Zaragoza).

Libro del alumno Lengua Castellana y Literatura 3º E.S.O. Editorial AKAL.

#### REFERENCIAS DIGITALES

Aforismos y otros <http://www.meditaldia.com/seneca.htm>

*The Scouter* <http://www.thedump.scoutscan.com/outlook.html>

Blog de la biblioteca del I.E.S. Parque Goya  
<http://biblosdenuestrabiblioteca.blogspot.com.es/>

Cómo trabajar el *one minute paper*

<http://web.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/OneMinutePaper.pdf>

Cómo trabajar un *reaction paper* <http://leo.stcloudstate.edu/acadwrite/reaction.html>

Cómo trabajar un *reaction paper*

<https://twp.duke.edu/uploads/assets/response%20paper.pdf>

Diccionario de la Real Academia Española <http://lema.rae.es/drae>

Portal de Educación del Gobierno de Aragón [www.educaragon.es](http://www.educaragon.es)

Página web oficial del I.E.S Parque Goya [www.iesparquegoya.es](http://www.iesparquegoya.es)

Twitter [www.twitter.es](http://www.twitter.es)

Universidad de Zaragoza [www.unizar.es](http://www.unizar.es)

10 reglas de la buena escucha <http://jcarreto.blogspot.com.es/2009/02/10-reglas-de-la-buena-escucha-de-keith.html>