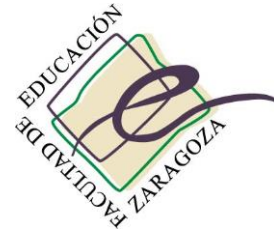




Universidad
Zaragoza



Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación.

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

Especialidad de Lengua Castellana y Literatura.

TRABAJO FIN DE MÁSTER. MODALIDAD A

Curso 2014/2015

**La evaluación inicial como punto de partida del proceso
de enseñanza-aprendizaje.**

Autora: Marta Berné Abad.

Directora: Ana María Mateo Palacios.

Fecha: 10 de Junio de 2015.

ÍNDICE

1. Introducción	4.
2. Reflexión sobre las competencias adquiridas	4.
2.1. Bloque de asignaturas genéricas.....	5.
2.1.1. Módulo 1: Contexto de la actividad docente.....	5.
2.1.2. Módulo 2: Interacción y convivencia en el aula.....	6.
2.1.3. Módulo 3: El proceso de aprendizaje.....	7.
2.2. Bloque de asignaturas específicas.....	7.
2.2.1. Módulo 4: Diseño curricular en la especialidad.....	8.
2.2.2. Módulo 5: Diseño y desarrollo de actividades para el aprendizaje en la especialidad.....	10.
2.2.3. Módulo 6: Evaluación, innovación e investigación en la especialidad.....	11.
2.3. Competencias adquiridas en los periodos de prácticas.....	12.
2.3.1. <i>Practicum</i> I. “Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula”.....	12.
2.3.2. <i>Practicum</i> II. “Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura”.....	13.
2.3.3. <i>Practicum</i> III. “Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura”.....	14.
3. Justificación de la selección de dos proyectos	16.
3.1. Explicación de la unidad didáctica.....	16.
3.1.1. Justificación y breve descripción.....	16.
3.1.2. Objetivos.....	17.
3.1.3. Contenidos.....	18.
3.1.4. Competencias.....	19.
3.1.5. Metodología.....	19.
3.1.6. Actividades.....	20.
3.1.7. Atención a la diversidad.....	24.
3.1.8. Recursos.....	25.
3.1.9. Evaluación.....	25.

3.1.10. Reflexión crítica sobre la puesta en práctica de la unidad didáctica.....	27.
3.2. Justificación y descripción del proyecto de innovación, evaluación e investigación educativa: “Triviaturízate”.....	30.
3.2.1. Puesta en práctica del proyecto.....	35.
3.2.2. Recursos.....	36.
3.2.3. Reflexión crítica sobre la puesta en práctica del proyecto de innovación, evaluación e investigación educativa.....	36.
4. Reflexión crítica sobre las relaciones existentes entre los proyectos seleccionados.....	41.
5. Conclusiones y propuestas de futuro en el Área de Lengua Castellana y Literatura.....	43.
6. Bibliografía.....	45.

1. INTRODUCCIÓN.

En el presente Trabajo de Fin de Máster, Modalidad A, analizo y reflexiono sobre la profesión docente partiendo de los aprendizajes adquiridos en el transcurso del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura del curso 2014/2015 en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

En primer lugar y a modo de presentación, mi nombre es Marta Berné Abad y soy Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Zaragoza. Lo que me llevó a cursar Filología Hispánica fue la huella que dejó en mí un profesor de Lengua y Literatura del Colegio Juan de Lanuza, quien me enseñó a sentir fascinación por la literatura y se convirtió en mi modelo a seguir.

La elección de cursar este Máster no fue sencilla, puesto que mi vocación como docente no estaba clara, a pesar de que desde pequeña me llamaba la atención la profesión. Sin embargo, a pesar de mi confusión, quería probar la experiencia y comprobar si sentía vocación por la enseñanza.

Puedo decir que, gracias los tres periodos de prácticas en el IES Miralbueno, mi vocación está mucho más clara. Han sido estos periodos en los que verdaderamente se han llevado a cabo la gran mayoría de los aprendizajes adquiridos en este Máster. He podido ver en la práctica lo explicado en clase sobre los documentos institucionales que forman parte de la realidad educativa, las pautas para el diseño curricular y de actividades. Además, han supuesto un cambio personal, pues me han ayudado a enfrentarme a un reto que no me veía capaz de superar: hablar frente a un grupo de personas. Es por todo esto, que los considero una parte fundamental para impulsar mi vocación e iniciar mi proceso de aprendizaje como docente.

A lo largo de este Trabajo de Fin de Máster detallo y reflexiono sobre las competencias adquiridas en cada uno de los módulos y asignaturas del curso, y analizo los aprendizajes adquiridos en los tres periodos de prácticas que se han llevado a cabo en el centro educativo asignado, en mi caso el IES Miralbueno. Asimismo, justifico y explico dos de los proyectos sobre los que más he profundizado a lo largo del curso y que he llevado a las aulas durante los dos últimos periodos de prácticas: la unidad didáctica y el proyecto de innovación e investigación educativa; realizo una reflexión crítica sobre la relación existente entre la unidad didáctica y el proyecto de innovación e investigación educativa y, por último, presento una reflexión sobre la experiencia docente y unas conclusiones y propuestas de futuro sobre la docencia en el Área de Lengua Castellana y Literatura.

2. REFLEXIÓN SOBRE LAS COMPETENCIAS ADQUIRIDAS.

El Máster en Profesorado se divide en dos cuatrimestres y seis módulos. El primer cuatrimestre está dirigido al estudio del bloque de asignaturas genéricas,

integrada por los módulos “Contexto de la actividad docente”, “Interacción y convivencia en el aula” “El proceso de aprendizaje” y la optativa “Educación emocional en el profesorado”. Este primer cuatrimestre se completaba con dos materias específicas: “Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura” y “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad Lengua Castellana y Literatura”.

El segundo cuatrimestre está dirigido al bloque de asignaturas específicas, compuesto por tres módulos de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, “Diseño curricular en Lengua Castellana y Literatura”, “Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje en la especialidad” y “Evaluación, innovación e investigación en Lengua Castellana y Literatura”; y dos optativas, “Contenidos disciplinares de Literatura” y “Enseñanza de español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante”.

A continuación detallo las competencias y aprendizajes adquiridos a lo largo de todos los módulos así como de los periodos de prácticas.

2.1. BLOQUE DE ASIGNATURAS GENÉRICAS.

El bloque de asignaturas genéricas del Máster de Profesorado lo constituyen tres módulos y una materia optativa, en mi caso, “Educación emocional en el profesorado”.

2.1.1. MÓDULO 1: CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE.

Este módulo se divide en dos materias. “Didáctica escolar” se centra en la perspectiva legislativa, la profesión docente y el centro educativo: organización, proyectos y actividades; mientras que “Sociología” se detiene en la visión sociológica referida al contexto social y familiar del proceso educativo. Con este módulo se pretende adquirir la competencia de “integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente” e “integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades”.

La primera materia me ha permitido conocer y acceder a documentos institucionales de los centros educativos de carácter público o privado-concertado. Aunque conocía la existencia de algunos documentos institucionales como el Plan de Acción Tutorial (PAT) o el Plan de Atención a la Diversidad (PAD), el resto de documentos me eran totalmente desconocidos, y fue un descubrimiento, no solo obtener información sobre todos ellos, sino conocer su importancia en el ámbito educativo.

La segunda materia ha sido ilustrativa para conocer más en profundidad el mundo educativo y sus relaciones con la economía, política, ideología y sociedad y la importancia del contexto social y del trasfondo familiar, cultural y económico que hay detrás de las familias. Me ha acercado más a la profesión docente y me ha permitido adquirir información sobre la comunidad educativa (la familia y los tipos de familia, la

evolución del sistema educativo, el efecto de la educación en las desigualdades sociales, etc.). En definitiva, el aprendizaje fundamental adquirido en este módulo ha sido la toma de conciencia de la relación existente entre la sociedad y la educación.

2.1.2. MÓDULO 2: INTERACCIÓN Y CONVIVENCIA EN EL AULA.

Este módulo incluye la asignatura “Interacción y convivencia en el aula” y se ha llevado a la práctica con dos profesores. Uno de ellos trabajaba sobre “Psicología evolutiva”, mientras que el segundo docente impartió clases sobre “Psicología social de la Educación”.

En lo que se refiere a “Psicología evolutiva”, estudiamos dos fases: “Psicología y desarrollo de la personalidad” y “Tutoría y orientación”. A lo largo de ambas fases pude adquirir conocimientos sobre los cambios y transformaciones que predominan en la etapa de la adolescencia, así como el papel del docente (educador, tutor y orientador), para lo cual se recomendó la lectura de *El profesor educador* de Pedro Morales Vallejo.

Pude profundizar en la verdadera naturaleza del adolescente, en lo que implica y significa ser adolescente. Aprendí el efecto de fenómenos como la falta de motivación, los trastornos alimenticios, la educación sexual, las adicciones, el sexismo o el acoso.

En cuanto a “Psicología social de la Educación”, formó parte de la tercera fase de la asignatura “Interacción y convivencia en el aula”, cuyo contenido giró en torno a los roles, los estereotipos, la pertenencia de grupo, el liderazgo y todos aquellos aspectos que se ponen de manifiesto en la interacción y comunicación del ser humano. A través de dinámicas de grupo, el docente dejó que fuésemos los propios alumnos quienes asimilásemos los conceptos teóricos mediante la práctica. Estas dinámicas influyeron positivamente en mí, llegando a provocar un cambio personal.

Gracias a esta asignatura he adquirido conocimientos sobre psicología, desconocidos para mí antes de cursarla. De hecho, llegó a provocarme reflexiones sobre si dedicarme o no al ámbito de la psicología. No obstante, esto me llevó a reforzar la idea que me había formado acerca de la profesión docente: la labor del profesor va más allá de la transmisión de conocimientos académicos, en sus manos está aprender de sus alumnos y convertirse en educador, de modo que todo lo que pueda transmitir trascenderá el ámbito académico.

Por último, el bloque de asignaturas genéricas también está comprendido por varias optativas, de las cuales elegí “Educación emocional en el profesorado”, asignatura que se relaciona especialmente con el módulo 2, ya que se orienta hacia la importancia de educar emocionalmente a futuros docentes, para lograr una convivencia formativa y estimulante en el aula. Gracias a esta materia pude comprender lo imprescindible que es sentirse bien con uno mismo y conocerse para poder enseñar a un grupo de alumnos, pues estos van a aprender lo que transmitamos académicamente y personalmente.

Mediante la combinación de clases teóricas con periodos prácticos, me aproximé a la habilidad de regular las propias emociones y pude observar su importancia a través

de la dramatización de situaciones tan habituales como una tutoría con los padres de un alumno. Además, pude enfrentarme a mis propias emociones, miedos e inseguridades con la elaboración de un trabajo optativo que me situó en la línea de fuego. A pesar de mi dificultad para interactuar con desconocidos, fui capaz de pasar toda una tarde recorriendo Zaragoza para repartir abrazos gratis. Esto me permitió analizar mi conducta y adquirir la capacidad para regular mis emociones y saber reaccionar ante las mismas en determinados momentos.

En conclusión, esta materia optativa ha influido positivamente en mi aprendizaje, aunque más como persona que como alumna.

2.1.3. MÓDULO 3: EL PROCESO DE APRENDIZAJE.

Este módulo lo integra la materia “Procesos de enseñanza-aprendizaje”, impartida por dos profesores. Con el primer docente nos adentramos en el mundo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas a la educación. Dado que las TIC se están convirtiendo en un fenómeno cada vez mayor –especialmente entre los adolescentes–, me pareció útil estudiarlas en esta asignatura. Fue muy interesante trabajar con la pizarra digital y conocer diferentes programas para la transmisión e interacción de información.

Con el segundo docente aprendí las diferentes tipologías de evaluación, los múltiples instrumentos de calificación (por ejemplo, las rúbricas, que fueron muy útiles durante el periodo de prácticas para evaluar las exposiciones orales de una actividad de creación personal) y las diversas medidas de atención a la diversidad. Además, adquirí nuevos conocimientos acerca de las distintas teorías del aprendizaje (conductismo, cognitivismo y constructivismo) y sobre la necesidad de estimular y motivar al alumno, si bien el mayor descubrimiento fue el del Efecto Pigmalión, del que había oído hablar pero jamás me había planteado hasta qué punto era cierto.

Con esta asignatura he descubierto instrumentos de evaluación como las rúbricas, el *one minute paper* o el *reaction paper*. Asimismo he conocido teorías del aprendizaje, técnicas motivacionales y el complejo universo de las TIC. He adquirido destrezas de análisis y evaluación de la propia enseñanza, y me siento capaz de valorar el efecto de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De igual modo, me veo capaz de detectar situaciones educativas que afectan a alumnos con diferentes estilos de aprendizaje.

2.2. BLOQUE DE ASIGNATURAS ESPECÍFICAS.

El bloque de asignaturas específicas del Máster de Profesorado lo constituyen tres módulos y cada una de las materias que los componen deben ser cursadas únicamente por el alumnado de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura.

2.2.1. MÓDULO 4: DISEÑO CURRICULAR EN LA ESPECIALIDAD.

El diseño curricular en Lengua Castellana y Literatura engloba tres asignaturas, las dos primeras se impartieron en el primer cuatrimestre y la última en el segundo. La competencia que ocupa este módulo es: “planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en la especialidad y materia de su competencia”.

Incluye las materias de “Diseño curricular en Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego”, “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura” y las optativas “Contenidos disciplinares de Lengua Castellana” y “Contenidos disciplinares de Literatura”.

“Diseño curricular en Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego”.

Esta materia se desarrolló durante el primer cuatrimestre, y se ha dedicado a estudiar en profundidad el Currículo Aragonés de Educación Secundaria y Bachillerato. Nos acercamos al marco teórico del diseño y, por tanto, a la legislación sobre el tratamiento curricular de Lengua Castellana y Literatura.

Uno de los puntos fuertes de esta asignatura es que se ha impartido gradualmente, de lo general a lo particular, pasando de conceptos básicos a aspectos más concretos. De este modo, se ha ido aumentando la complejidad y concreción poco a poco, lo cual ha facilitado el seguimiento de la asignatura, y ha sido útil para asumir más fácilmente sus contenidos. En definitiva, el proceso de aprendizaje ha sido progresivo y formativo (en mi opinión, un buen método para afrontar la asignatura).

Otro de los aspectos positivos ha sido la combinación de teoría y práctica. Esta forma de abordar la materia me parece eficaz, pues la observación de ejemplos o la realización de determinadas actividades no solo ayudan a interiorizar los conocimientos, también favorecen el dinamismo en las clases y la participación. En este sentido, considero que, a pesar de que los contenidos en un principio podían parecer poco interesantes, me he sentido motivada y he podido implicarme en la asignatura.

En general, la asignatura me parece indispensable para nuestra formación como futuros docentes, de hecho es imprescindible para el desarrollo del Máster. Muchos de los conocimientos de esta asignatura me han ayudado a comprender otros de diversas asignaturas, incluso me han facilitado la elaboración de distintos trabajos. Son la base para poder programar los procesos de enseñanza-aprendizaje, labor a la que nos enfrentamos en nuestro futuro como docentes.

Además, he aprendido conceptos que hasta el momento desconocía, y me ha suscitado diversas reflexiones sobre la situación actual en el sistema educativo, los centros y las aulas.

Por todo ello, considero que se ha alcanzado el objetivo de la asignatura. Conocemos el currículo, sus distintos niveles de concreción y los elementos que lo

conforman. Esto nos confiere cierto criterio para analizar diferentes diseños e incluso para elaborarlos con los conocimientos que hemos ido adquiriendo.

“Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura”.

Junto con la materia de “Diseño curricular en Lengua Castellana y Literatura” ha sido una de las materias en la que más he aprendido. Se fundamenta en la competencia de “planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en la especialidad y materia de su competencia”. Puedo afirmar que, gracias a esta materia, me veo capaz de seleccionar metodologías y actividades de forma adecuada, y teniendo en cuenta el contexto en que deben realizarse. Fue esta materia la que verdaderamente me enseñó a configurar una unidad didáctica.

Mediante el diseño de un “boceto” de unidad didáctica, aprendí a concretar objetivos y contenidos partiendo del Currículo Aragonés, así como a realizar secuenciaciones de actividades adaptándolas a un curso concreto y teniendo en cuenta los objetivos, contenidos, competencias y criterios de evaluación del Currículo. Fue un trabajo muy enriquecedor que me permitió una primera toma de contacto con el mundo del diseño y la planificación, y que además me ayudó a plantear un desarrollo teórico para mi proyecto de innovación del segundo cuatrimestre.

En esta asignatura también estudiamos lo relativo a las destrezas comunicativas, centrándonos en la adquisición de la competencia lingüística y comunicativa. Trabajamos sobre la forma de enseñar cada una de estas destrezas en el aula, utilizando en todo momento el Currículo Aragonés.

“Contenidos disciplinares de Literatura”.

Esta materia era optativa, debíamos elegir entre “Contenidos disciplinares de Lengua Castellana” y “Contenidos disciplinares de Literatura”. Yo elegí la segunda porque, aunque también me gusta la lengua, siento especial predilección por la literatura. No obstante, me sorprendió que estas asignaturas no fuesen obligatorias, ambas configuran el perfil del docente de Lengua Castellana y Literatura, por lo que considero que deberían ser obligatorias.

Esta asignatura ha estado orientada casi por completo a la práctica. El contenido teórico ha sido útil para conocer el estado de la cuestión de la materia de Literatura en el ámbito de la investigación y cómo esto ha influido en el ámbito educativo. Mediante actividades prácticas he adquirido la capacidad para seleccionar y dar una orientación dinámica a los contenidos en función de los contextos y situaciones. Actividades como la planificación de un viaje cultural o la selección de textos que deberían leer los alumnos, sirvieron para entender la literatura desde el punto de vista docente.

No obstante, lo que más valoro de esta asignatura es la preparación que ha supuesto para las oposiciones. El docente organizó dos actividades de simulacro para elaborar un comentario de texto y un tema de literatura, tal y como exige el examen de oposición. Esto fue muy útil, porque al fin y al cabo deberemos pasar por ese proceso para poder trabajar como docentes.

2.2.2. MÓDULO 5: DISEÑO Y DESARROLLO DE ACTIVIDADES PARA EL APRENDIZAJE EN LA ESPECIALIDAD.

Este módulo lo integra la materia “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura”. Se ha impartido en el segundo cuatrimestre por dos docentes. Por un lado, se ocupa de trabajar el diseño, la organización y el desarrollo de actividades en Lengua Castellana, y, por otro lado, se dedica a realizar una aproximación a la Literatura en el ámbito educativo.

La competencia sobre la que gira esta asignatura es, de nuevo, “planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en la especialidad y materia de su competencia”. Se trata de la competencia sobre la que se construye el módulo 4 y todas las materias que lo integran.

Tras cursar esta asignatura, he asumido la importancia de conocer y valorar las obras relevantes y las corrientes estéticas de la Literatura Universal y de la destinada a los jóvenes. Asimismo, comprendo la relevancia de adquirir una competencia literaria que me permita formar lectores competentes.

No obstante, el aprendizaje que más valoro es el que ha sido clave para el desarrollo del *Practicum* II y del *Practicum* III. Gracias a esta materia he aprendido a diseñar una unidad didáctica que he llevado al aula durante el *Practicum* III. Todo ello teniendo en cuenta conceptos como la evaluación –vistos en otras asignaturas del cuatrimestre anterior–, así como las competencias básicas, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del Currículo Aragonés.

Por último, incluyo en este módulo la optativa “Enseñanza de español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante” porque, a pesar de que esta asignatura se ha dirigido a todas las especialidades del Máster, está relacionada con el módulo 5. La competencia en torno a la que gira esta asignatura es “analizar, valorar y participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, a la atención a la diversidad lingüística y cultural, a la prevención de problemas de aprendizaje del español como segunda lengua, y a la convivencia e incorporación del alumnado inmigrante al centro educativo”.

Fueron dos las razones que me llevaron a elegir esta asignatura. Por un lado, se debió a intereses personales, pues la enseñanza del español como lengua extranjera siempre me ha suscitado curiosidad y no descarté la posibilidad de realizar el Máster que corresponde a esta asignatura.

Por otro lado, mi decisión surgió a raíz de la continua incorporación de alumnado inmigrante de diferentes lenguas y culturas al sistema educativo español. Dado que esta es una situación de actualidad, consideré importante formarme para poder enseñar español de la manera adecuada. Sin embargo, la materia abordó la enseñanza del español de manera mucho más general, centrándose especialmente en la inclusión de los adolescentes inmigrantes en la cultura del país de acogida. Pero esto no supuso un problema, al contrario, provocó un creciente interés que aumentó mucho más gracias a la metodología utilizada por el docente. La profesora de esta asignatura planteó nuestro aprendizaje mediante el enfoque por tareas, de modo que a través de la práctica, nosotros mismos experimentábamos las estrategias y técnicas que muchos autores defendían para la enseñanza de otra lengua. Vivimos en primera persona el aprendizaje por descubrimiento.

Además, he aprendido bases teóricas y diferentes habilidades a la hora de diseñar, he conocido diferentes materiales y he aprendido a adaptar materiales curriculares. Y todo ello he podido ponerlo en práctica a través de la elaboración de una propuesta de intervención educativa. En mi caso, dicha propuesta estaba dirigida a un Aula de Español de ocho alumnos de nivel B1. En ella se trabajaba la inclusión del alumnado inmigrante a través de la literatura, más concretamente a través de los cuentos. Basándome en el enfoque por tareas, elaboré –junto a otra compañera– una propuesta cuya tarea final consistía en crear una antología de cuentos de creación propia.

La presencia de alumnos de diversas especialidades ha hecho de esta asignatura una de las más interesantes. El trabajo realizado durante la asignatura debía basarse en la especialidad del alumnado, de este modo hemos desarrollado un aprendizaje más completo y hemos podido observar el trabajo de cada especialidad y las diferencias entre cada una.

En definitiva, ha sido una de las materias más significativas para mi formación, ya que me ha enseñado a saber responder a la realidad multicultural de las aulas de Secundaria y Bachillerato.

2.2.3. MÓDULO 6: EVALUACIÓN, INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EN LA ESPECIALIDAD.

Este módulo lo integra la asignatura de “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura”, impartida en el segundo cuatrimestre y estrechamente vinculada con el *Practicum* III. Este módulo gira en torno a la adquisición de “las competencias para la mejora continua de la práctica docente mediante la evaluación de la misma, la puesta en marcha de proyectos de innovación, la elaboración de trabajos de investigación educativa y la actualización científica en el marco de Lengua Castellana y Literatura”. Y la competencia sobre la que se erige es la de “evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro”.

De nuevo, cabe señalar que las clases de esta asignatura se han basado en la combinación del contenido teórico con la práctica. A través de la lectura de un dossier de artículos sobre proyectos de innovación, se han establecido los puntos clave para la elaboración de mi propio proyecto de innovación y he podido adquirir conocimientos acerca de la relevancia de innovar en las aulas.

2.3. COMPETENCIAS ADQUIRIDAS EN LOS PERIÓDOS DE PRÁCTICAS.

El centro educativo asignado para la realización de los tres periodos de prácticas educativas fue el IES Miralbueno. Es un centro docente público en el que se imparte Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional Básica, Media y Superior de distintas especialidades. Está situado en la zona oeste de la ciudad (pertenece a la Junta Municipal Miralbueno), que según *Cifras Zaragoza* (año 2014) corresponde a un área de expansión demográfica cuyo índice de juventud es superior al 200%. Se sitúa en una zona caracterizada por las nuevas edificaciones, que han traído consigo un mayor número de familias y por tanto mayor número de alumnos.

En este centro las ratios de los grupos han aumentado respecto al año anterior, especialmente en lo que se refiere a FP, pues el centro oferta cinco familias de FP (Edificación y obra civil, Electricidad y electrónica, Fabricación mecánica, Hostelería y turismo y Transporte y mantenimiento de vehículo), y está muy bien valorado por ello, por lo que atrae a un gran número de alumnos de distintas partes de Zaragoza.

El número de alumnos y alumnas en Bachillerato es muy superior que en E.S.O., no obstante, también ha aumentado el absentismo escolar. Aunque este año el número de alumnos de la E.S.O. no es excesivamente alto, se prevé que para el año que viene las clases se dupliquen. Esto se debe a que este IES atraerá al alumnado de tres colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP Miralbueno, CEIP Julián Nieto y CEIP Julio Verne), además de acoger a los alumnos/as de Garrapinillos, la Base Aérea y la periferia del barrio Oliver.

Respecto a mi participación durante los tres periodos de prácticas, he asistido junto con mi tutora del centro, María Teresa Herrero, a las clases de 1º de E.S.O. (grupos A y C), Taller de Lengua de 1º A y B de E.S.O. y Taller de Lengua de 3º de E.S.O., si bien el curso al que he dirigido mis prácticas docentes ha sido 4º de E.S.O., los grupos 4º A y 4º B. Ambos grupos son reducidos, en 4º A contaba con trece alumnos, mientras que en 4º B había quince alumnos.

2.3.1. *Practicum* I. “Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula”.

Se trata del primer periodo de prácticas en el IES Miralbueno, donde llevé a cabo observaciones y reflexiones propias especialmente de las materias de los módulos 1, 2 y 3 con el objetivo de iniciar el primer contacto con la realidad escolar. Por tanto, lo esencial de este primer periodo fue la aproximación a la realidad de un centro de

Educación Secundaria. De hecho, se asienta sobre la competencia de “integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades”.

El primer día en el IES Miralbueno se repartió a todos los alumnos y alumnas en prácticas un calendario con diferentes reuniones, dirigidas por el profesorado del centro: el Director, los tres Jefes de Estudios, el Secretario, la Orientadora, la Jefa de Calidad, etc. Estas reuniones fueron de gran utilidad para introducirnos de lleno en el funcionamiento de un IES y para conocer los documentos institucionales que lo componen. Gracias a estas reuniones y la investigación individual de los documentos de centro, se cumplió con el objetivo de este primer periodo de prácticas: familiarizar al alumno con los documentos institucionales de los centros educativos.

En las horas libres, acompañaba a mi tutora en algunas de sus clases para familiarizarme con los alumnos y para iniciar mi observación del desarrollo de las mismas, la actitud y el comportamiento del alumnado.

Este periodo de prácticas me permitió vincular los conocimientos adquiridos en las asignaturas del módulo de “Contexto de la actividad docente” con mi aprendizaje práctico, por lo que he sido consciente de mi propio proceso de aprendizaje. Asimismo, conocí la organización de un centro educativo desde la perspectiva del docente, información muy útil para desenvolverme en un centro de Educación Secundaria.

En conclusión, tras este primer periodo me siento capaz de reconocer, analizar y valorar los documentos de organización y funcionamiento del centro, así como vincularlos con los documentos legales tanto estatales como autonómicos. De la misma manera, soy consciente del verdadero funcionamiento de un centro de Educación Secundaria y estoy más cerca de conocer los entresijos del mismo.

2.3.2. *Practicum* II. “Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura”.

El *Practicum* II fue el segundo periodo de estancia en el IES Miralbueno, llevado a cabo a mediados del segundo cuatrimestre. Es inherente a las materias que conforman los módulos 5 y 6 de este Máster. La competencia específica y elemental sobre la que se asienta es “planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura”. Por tanto, a lo largo de este periodo debería haber llevado al aula la unidad didáctica que he diseñado en la asignatura “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura”. No obstante, debido a determinadas circunstancias, durante este segundo periodo puse en práctica el proyecto de innovación, correspondiente al tercer y último *practicum*. Con el fin de seguir un cierto orden, incluiré aquí las reflexiones de este periodo de prácticas, aunque estas surgiesen durante el tercer *practicum*.

El objetivo primordial de este segundo periodo es que adquiriéramos las competencias necesarias para el desempeño de las tareas propias del profesor de Secundaria. Puedo afirmar que este *practicum* me ha permitido introducirme de lleno en el ámbito educativo, he sido más consciente del funcionamiento de un instituto de Educación Secundaria, y ahora soy capaz de entender la complejidad existente en las relaciones que mantienen los miembros de su comunidad educativa. Asimismo, también comprendo la importancia de que exista coordinación y comunicación entre todos sus miembros, de lo contrario, los individuos más afectados van a ser los propios alumnos.

Gracias a la puesta en práctica de mi unidad, pude enfrentarme al diseño curricular de diferentes contenidos del Área de Lengua Castellana y Literatura, y ahora me veo capaz de llevar a cabo la docencia y también la evaluación en el Área de Lengua Castellana y Literatura. Además, soy más consciente de las dificultades que entraña la profesión docente, y la necesidad de conocer a los alumnos para poder seleccionar determinadas metodologías activas, colaborativas y motivadoras; escoger criterios de calificación y diseñar actividades teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje de los alumnos.

La experiencia fue notablemente gratificante, tanto a nivel personal como a nivel académico. Me sentí integrada en la comunidad educativa del IES Miralbueno y entre los propios alumnos. Y aunque asumir la responsabilidad de la educación de un grupo de alumnos –aunque sea por un breve periodo de tiempo–, puede provocar sensaciones de vértigo, ha sido muy reconfortante, y una experiencia que considero inolvidable.

2.3.3. *Practicum* III. “Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura”.

Fue el tercer y último periodo de prácticas, concebido para desarrollar en el aula los conocimientos adquiridos en el módulo 6, concretamente en la asignatura “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura”. Durante este tercer *practicum* debía llevarse a cabo el proyecto personal de innovación e investigación educativa realizado para la asignatura que constituye este módulo¹. En mi caso, pude impartir el proyecto “Triviaturízate”, dirigido también al alumnado de 4º de E.S.O., que explicaré detalladamente más adelante.

Este tercer periodo de prácticas comparte con el *Practicum* II el mismo objetivo: adquirir las competencias necesarias para desempeñar las tareas propias del profesor de Secundaria. No obstante, la diferencia con el periodo anterior es que este está vinculado a la innovación y la investigación docente. Se trata de aprender a autoevaluarse, a progresar y evolucionar como docentes y a no perder nuestra curiosidad investigadora, de este modo, podrán aplicarse innovaciones en el aula que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹ No obstante, como ya he comentado anteriormente, este proyecto se llevó a cabo en el *Practicum* II.

Tras la realización del *Practicum* III me siento capaz de evaluar, innovar e investigar sobre el proceso de enseñanza, de identificar y aplicar propuestas innovadoras, de analizar críticamente la labor docente. En definitiva, considero que he asimilado los conocimientos adquiridos en la asignatura de “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura”, y que he sido capaz de llevarlos a la práctica durante este periodo de prácticas.

La experiencia fue gratificante y muy reveladora. Pude desarrollar el proyecto y utilizar mis observaciones para el diseño de la unidad didáctica. De hecho, me atrevería a decir que la puesta en práctica del proyecto facilitó la creación de mi unidad didáctica, al proporcionarme información muy valiosa acerca del alumnado y de mí misma.

Como conclusión, los tres periodos de prácticas fueron útiles para mi formación, pero especialmente los dos últimos pues son en los que verdaderamente asumí el papel de docente, pudiendo así conocer los engranajes que componen un centro educativo y, lo más importante, pudiendo observar la importancia de establecer un puente de comunicación entre el alumno y el profesor para alcanzar un aprendizaje significativo.

Y dado que han sido los periodos de prácticas los momentos más enriquecedores del Máster, creo que se debería tener en cuenta la posibilidad de ampliar el tiempo de prácticas, ya que es en el aula donde realmente aprendes a dar clase, a gestionar el tiempo y reorganizar todo lo planificado.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE DOS PROYECTOS.

En este apartado quiero justificar y explicar dos de los trabajos elaborados durante el segundo cuatrimestre, vinculados con las asignaturas de “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura” y “Evaluación e innovación docente, e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura”, ambos llevados al aula durante los *Practicum* II y III en el IES Miralbueno. Por ende, los trabajos detallados a continuación son, en primer lugar, la unidad didáctica “¿Cae el telón?”, y en segundo lugar, el proyecto de innovación e investigación en Lengua Castellana y Literatura que lleva por título “Triviaturízate”. Ambos proyectos están dirigidos a alumnos de cuarto curso de Educación Secundaria.

3.1. EXPLICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA “¿Cae el telón?”

3.1.1. JUSTIFICACIÓN Y BREVE DESCRIPCIÓN.

La unidad didáctica “¿Cae el telón?” fue diseñada para el inicio de la tercera evaluación del curso 2014/2015 de 4º de E.S.O. del IES Miralbueno. Toma como base la unidad 10 del libro de texto de *Lengua Castellana y Literatura de 4º de E.S.O.* de la Editorial Oxford Educación.

La elección de esta unidad didáctica fue personal, aunque se ajustó a las exigencias del centro educativo en el que se puso en práctica, y al Currículo Aragonés. Mi tutora, María Teresa Herrero Fernández me dio la opción de elegir entre las dos primeras unidades didácticas de la tercera evaluación: la poesía a partir de 1936 y los textos expositivos; y el teatro a partir de 1936 y los textos periodísticos de opinión.

Finalmente, decidí escoger la segunda unidad por tres razones. En primer lugar, consideré que este género literario posee mucha más importancia de la que habitualmente se le concede. En mi experiencia como alumna y como docente en prácticas, pude comprobar la infravaloración que sufre este género, del que se prescinde siempre que el docente se siente limitado por el tiempo. En este sentido, no se aprovecha un recurso que el teatro puede ofrecer: la dramatización. Con la representación de los textos, los alumnos desarrollan su espontaneidad, desinhibición y, más importante, sus destrezas comunicativas. Aprenden a expresarse oralmente y corporalmente, lo cual es fundamental para enfrentarse a exposiciones tanto académicas como profesionales.

La segunda razón está referida al contexto histórico y literario de 1936. Por un lado, consideré que este contexto suele interesar a los alumnos e implica tratar temas transversales (dado que en la asignatura de Historia estudian este periodo histórico). Por otro lado, el contexto y la situación del teatro me permitían tratar la idea de la libertad – también muy importante para los alumnos. Quería transmitir que, a pesar de la censura, los autores pudieron tener voz a través de la cultura. Fue una forma de mostrar al alumnado que la literatura puede ayudar a expresarse aun cuando no sea posible, y que expresarse es importante.

En relación con el punto anterior, la última razón de mi decisión tuvo que ver con la libre expresión. Los textos periodísticos de opinión son útiles para que los alumnos comprueben que expresarse es posible, y que dar una opinión es importante (de hecho, hay profesionales que se dedican a ello). Asimismo, aprenden a aceptar que existe una diversidad de opiniones, y que todas han de respetarse. Por último –y a mi parecer más relevante–, se debe enseñar a los alumnos que la prensa no solo se compone de política, sociedad y deportes, también se dedica a la cultura. Sorprendentemente, durante el periodo de prácticas comprobé que el alumnado no concebía el periódico como un medio de difusión cultural.

En definitiva, mi objetivo fue ponerle voz al teatro en la Educación Secundaria, y demostrar que se puede tener voz en la cultura. Para ello, desarrollé 8 sesiones completas en las que se combinaba la explicación teórica con un máximo de dos actividades prácticas, dedicando la última a un pequeño control.

El título de esta unidad, “¿Cae el telón?”, se debe a la precaria situación del teatro a partir de 1936 –pretende sintetizar el contexto histórico y literario de la unidad–, y a la situación del teatro en la actualidad, cuya valoración respecto a la poesía y la narrativa es mucho menor. Además, representa una de las dudas que me asaltaron al diseñar la unidad: ¿participarían los alumnos en las actividades, o de lo contrario, caería el telón?

3.1.2. OBJETIVOS.

En la unidad se trabajan los objetivos 3, 4, 6, 9, 10, 11 y 12, establecidos por el Currículo Aragonés y la Orden de 9 de mayo de 2007 para la materia de Lengua Castellana y Literatura. Sin embargo, aquí voy a señalar los objetivos específicos propuestos para la unidad “¿Cae el telón?”.

- Utilizar la lengua escrita de manera adecuada para la composición de textos académicos, literarios y periodísticos. (Ob. general 3)
- Utilizar la lengua oral de forma adecuada en el aula, adoptando una actitud respetuosa. (Ob. general 4)
- Elaborar exposiciones sobre un tema específico, atendiendo al adecuado uso de la lengua y la expresión oral. (Ob. general 4)
- Aproximarse a la prensa como medio de acceso a la cultura, y herramienta para fomentar la autonomía y el espíritu crítico. (Ob. general 6)
- Diferenciar las tipologías textuales periodísticas de opinión. (Ob. general 6)
- Conocer los rasgos estilísticos, formales y estructurales de los textos periodísticos de opinión. (Ob. general 6)
- Relacionar los rasgos temáticos del teatro de posguerra con su contexto específico. (Ob. general 9)
- Reconocer las características fundamentales de los distintos subgéneros de teatro de posguerra, atendiendo a los rasgos temáticos y formales. (Ob. general 9)

- Distinguir los principales subgéneros de teatro de posguerra atendiendo al contexto histórico, social y cultural en el que se enmarcan. (Ob. general 10)
- Conocer a los principales autores del teatro de posguerra y su producción literaria. (Ob. general 10)
- Fomentar el placer por la lectura del género teatral. (Ob. general 11)
- Elaborar composiciones literarias teniendo en cuenta los principales rasgos formales y temáticos de los distintos tipos de teatro de posguerra. (Ob. general 12)

3.1.3. CONTENIDOS.

Los contenidos de “¿Cae el telón?” se centran en conocer el contexto histórico y literario de la España de posguerra, las características del teatro a partir de 1936 y el reconocimiento de los escritores teatrales más representativos, así como sus principales características y obras. Además, también se tratan las características principales de los textos periodísticos de opinión.

No voy a detallar los contenidos establecidos por el Currículo Aragonés sino que a partir de ellos se señalan los contenidos específicos de esta unidad:

Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar

- Presentaciones orales, previamente elaboradas, sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad que admitan diferentes puntos de vista.
- Intervención activa en situaciones de comunicación propias del ámbito académico.
- Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.
- Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios.

Bloque 2. Leer y escribir

- Comprensión e identificación de rasgos estructurales y formales de los géneros de opinión.
- Utilización de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y comunicación de forma autónoma.
- Actitud crítica y reflexiva ante la información.
- Composición, en soporte papel o digital, de textos propios del ámbito académico.
- Composición de textos propios de los medios de comunicación, como cartas al director y artículos de opinión.
- Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje.
- Interés por redactar textos, atendiendo a la ortografía, la coherencia y la adecuación.

Bloque 3. Educación literaria

- Conocimiento de las características generales del teatro a partir de 1936 y sus subgéneros, y de la relación con las circunstancias políticas, socioeconómicas y culturales de la España de posguerra.
- Acercamiento a algunos autores relevantes del teatro a partir de 1936, atendiendo especialmente a Miguel Mihura, Buero Vallejo y Arrabal.
- Identificación de las características formales y temáticas de las obras teatrales más representativas de cada subgénero, prestando especial atención a *Tres sombreros de copa* de Miguel Mihura e *Historia de una escalera* de Buero Vallejo.
- Lectura, análisis e interpretación de fragmentos representativos de textos teatrales del teatro a partir de 1936.
- Disfrute de la lectura dramatizada de textos teatrales.
- Interés por la lectura de textos literarios y desarrollo de la autonomía lectora.
- Composición de textos de intención literaria.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

- Conocimiento de los diferentes registros y de los factores que inciden en el uso de la lengua en distintos ámbitos sociales y en distintos niveles.
- Reconocimiento y utilización de algunas formas de expresión de la subjetividad en textos de opinión.
- Identificación y uso reflexivo de procedimientos de conexión como algunos conectores textuales, con especial atención a los de causa, consecuencia, condición e hipótesis.
- Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas.

3.1.4. COMPETENCIAS.

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia social y ciudadana.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

3.1.5. METODOLOGÍA.

La metodología que seguí para la impartición de “¿Cae el telón?” se fundamentó en la combinación de principios metodológicos tradicionales y principios más dinámicos. Por un lado, se utilizó el enfoque comunicativo, de modo que la unidad se basó en la realización de clases expositivas en las que traté de fomentar la participación activa del alumnado. Busqué establecer un diálogo con el alumno mediante preguntas que invitasen a la reflexión o que remitieran a conocimientos previos –tanto académicos

como no académicos. Asimismo, se utilizaron medios audiovisuales (escenas de la película *A night at the opera*, fragmentos del programa *Me resbala*, imágenes de la revista *La codorniz*) para ejemplificar las clases expositivas, dinamizar el transcurso de la parte teórica y motivar a los alumnos.

Por otro lado, a través de las actividades recurrí a una metodología más dinámica, con actividades que fomentaran el aprendizaje por descubrimiento, como la elaboración de un artículo de opinión o carta al director; el aprendizaje colaborativo, a través de los trabajos en grupo y las exposiciones; y la enseñanza entre iguales.

Considero que el mejor ejemplo de este tipo de metodologías lo constituye la dramatización de textos literarios, actividad que estuvo presente en casi todas las sesiones, dado que mediante la representación de escenas teatrales hay una mayor implicación del alumno en la clase y en los conocimientos que se están tratando de adquirir, y el estudiante acaba descubriendo por sí mismo y con la colaboración de sus compañeros, lo que el texto trata de transmitir. Además, la posterior exposición de las ideas suscitadas por dicho texto, ofrecen la posibilidad a los compañeros de aprender de sus iguales, que quizás, han observado aspectos del texto que a ellos les han pasado desapercibidos.

En definitiva, la dramatización y puesta en común de los textos literarios encierran en sí mismos estas tres metodologías: aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje colaborativo y enseñanza entre iguales.

La elección de esta metodología encuentra su justificación en el proyecto de innovación llevado a cabo antes de la puesta en práctica de la unidad. Gracias a este proyecto fui consciente de los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos –muchos alumnos preferían la clase magistral frente a aquellos que sentían inclinación por actividades más novedosas e innovadoras–, y dado que disponía de un tiempo limitado, preferí realizar una unidad que se adaptase a esos estilos de aprendizaje. Creí conveniente amoldarme a la diversidad de los alumnos con el fin de que todos ellos alcanzasen un aprendizaje significativo, y ninguno sintiese rechazo o incomodidad durante el proceso.

3.1.6. ACTIVIDADES.

A continuación presento las actividades que se llevaron a cabo a lo largo de las siete sesiones de “¿Cae el telón?”.

SESIÓN 1

Tras activar los conocimientos previos del alumnado a través de preguntas y mediante la posibilidad de debatir sobre el contexto histórico y literario, dio comienzo la exposición teórica del contexto histórico y literario, el teatro de posguerra y el teatro comercial. A pesar de que utilicé revistas y periódicos de la época, los alumnos no estaban muy motivados, por lo que tuve que realizar una clase expositiva más extensa de lo esperado.

Actividad 1. Es una actividad de nivelación y motivación, conceptual y actitudinal, basada en la dramatización de diversos fragmentos de obras de teatro comercial y el análisis de los mismos.

Los alumnos se dividieron en cuatro grupos, dos de los grupos recibieron una escena de *Cuando llegue la noche* de Calvo Sotelo, mientras que los dos grupos restantes trabajaron con una escena de *El aprendiz de amante* de Víctor Ruiz Iriarte. Los alumnos tenían que descubrir cuáles son los rasgos que hacen del texto una obra de teatro comercial, de qué trata la escena presentada en el fragmento y qué elementos temáticos y formales pueden encontrarse. Finalmente, cada grupo representó su fragmento y expuso las conclusiones a las que habían llegado.

Comentario. Considero que esta primera actividad tuvo muy buena acogida entre los alumnos. La gran mayoría confesó haber aprendido más gracias a la dramatización y a la puesta en común. Comentaron que el hecho de escuchar las opiniones del resto de compañeros les había llevado a reflexionar y descubrir conceptos o ideas que de manera individual no habían encontrado. En este sentido, lograron adquirir conocimientos a través de un trabajo colaborativo y pudieron afianzar dichos conocimientos mediante la dramatización de los fragmentos. La representación teatral resultó un método útil para crear imágenes a las que asociar conocimientos, por lo que su asimilación fue más fácil.

SESIÓN 2

La sesión se inició con el visionado de una escena de la película *A night at the opera* y de un fragmento del programa *Me resbala*. El objetivo era introducir el teatro del humor absurdo y provocar reflexiones entre los alumnos, invitarles a averiguar por qué el humor de los hermanos Marx es diferente al del programa de Antena 3. Asimismo, se repartieron imágenes de la revista *La codorniz* para mostrar ejemplos de este tipo de humor.

Actividad 2. Es una actividad de aprendizaje propiamente dicho, conceptual y actitudinal, que consiste en el análisis de distintas escenas de *Eloísa está debajo de un almendro* de Jardiel Poncela.

Como he mencionado anteriormente, esta actividad se realizó en la primera sesión, aunque estaba planeada para una sesión diferente, para que los alumnos contasen con más tiempo. La actividad dio comienzo con la dramatización de una escena de *Eloísa está debajo de un almendro*. Al terminar la representación, se pidió al alumnado que, en grupos, realizaran un análisis del texto para ponerlo en común. Antes de terminar la clase ofrecí una explicación teórica correspondiente al teatro del humor absurdo.

Comentario. Fue sorprendente la implicación de los alumnos, quienes no esperaron a que yo les pidiera que dramatizaran la escena, decidieron hacerlo por su cuenta, dando por hecho que esa sería la dinámica a lo largo de todas las sesiones.

SESIÓN 3.

Actividad 3. Es una actividad de aprendizaje propiamente dicho, nivelación, conceptual y actitudinal. Consiste en que los alumnos adquieran el rol de profesor, y sean ellos los que preparen e impartan la clase.

El docente divide al alumnado en dos grandes grupos, y a cada grupo se le adjudica un apartado del dossier de apuntes: Miguel Mihura o *Tres sombreros de copa*. Cada grupo ha de leer el apartado que le corresponde de manera individual, para luego preparar una exposición de 5-10 minutos en la que actuarán de profesores para el resto de sus compañeros. Podrán apoyarse en los fragmentos repartidos al inicio de la sesión, y utilizarlos como crean conveniente (por ejemplo, a modo de ejemplificación). Cada grupo puede realizar dicha exposición como prefiera, no es obligatorio simular una clase expositiva, pueden innovar si lo desean.

Comentario. Mi propósito con esta actividad fue comprobar su nivel de comprensión, y tratar de hacerles pensar para no obligarles a memorizar la información del dossier. No obstante, no pude llevarla a cabo, por lo que organicé la sesión en dos partes: una primera parte en la que, entre todos, leímos los apuntes referidos a Mihura y expliqué las características de *Tres sombreros de copa*; y una segunda parte en la que, por grupos, debían analizar un fragmento por grupos y exponer sus ideas al resto de compañeros.

A pesar de que en ningún momento planteé la posibilidad de dramatizar el fragmento, todos dieron por supuesto que esto formaba parte de la actividad, y, de nuevo, se mostraron muy implicados, de lo cual se deduce que el uso de las técnicas narrativas supuso un cambio en la rutina de los alumnos y fomentó su motivación desde el principio, facilitando así el proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, un simple cambio en la dinámica de impartir clases fue suficiente para captar la atención de los alumnos. Convertir al alumnado en protagonista, evitando que adquieran un rol pasivo, puede dar lugar a una gran implicación por su parte.

SESIÓN 4.

Actividad 4. Es una actividad de refuerzo y evaluación, conceptual y actitudinal. Consiste en el análisis y dramatización de obras del teatro del realismo social y del teatro experimental.

Antes de iniciar la actividad, y como ejemplo de experimentalismo, dediqué unos minutos de la sesión al cortometraje *Meshes of the afternoon*. Tras visionar el corto, se esperaba seguir la misma rutina que en las actividades anteriores (dramatización y análisis de un fragmento teatral), no obstante, los alumnos estaban muy dispersos, por lo que la exposición teórica –planeada para llevarse a cabo en los 10 primeros minutos–, se alargó mucho más de lo esperado, por lo que no pudo llevarse a cabo esta actividad.

Comentario. Esta sesión se dedicó por entero a la exposición teórica, aunque durante los 10 últimos minutos fuimos capaces de organizar un juego breve, el juego de

los post-its. Consistía en escribir en un post-it el personaje de una obra, un autor, un tipo de teatro o una característica. Cada alumno tenía el post-it pegado en la frente y debía adivinar mediante preguntas de “sí” y “no” lo que tenía escrito. A pesar del poco tiempo restante, la actividad pudo desarrollarse y tanto los alumnos como yo disfrutamos mucho.

SESIÓN 5.

La sesión se inició con una breve exposición teórica acerca de la prensa y los géneros periodísticos. Aunque dicha exposición estaba planeada para abarcar solo esos temas, mi tutora del centro creyó conveniente que dedicase unos minutos a explicar a los alumnos cómo realizar una carta al director, a pesar de que mi intención era que ellos mismos descubriesen cómo hacerlo a través de la actividad 7, explicada más adelante.

Actividad 5. Es una actividad de motivación y ampliación, actitudinal. Consiste en un debate acerca de la utilidad de los medios de comunicación. Al terminar el debate, los alumnos debían escribir en media carilla –en silencio y de forma individual–, lo que ellos consideraban tres ventajas y tres inconvenientes de los medios de comunicación.

Actividad 6. Esta actividad conceptual de evaluación y refuerzo giró en torno a los textos periodísticos de opinión. Los alumnos tenían que apuntar en un papel, de forma esquemática, todo lo relacionado con la estructuración de noticias, secciones del periódico, imágenes, tipologías textuales, etc. Una vez terminada esta parte de la actividad, se hizo una puesta en común, prestando especial atención a los textos periodísticos de opinión.

Actividad 7. Es una actividad de evaluación, conceptual y procedimental, que consiste en la elaboración de un artículo de opinión o una carta al director cuya temática debe girar en torno al teatro de posguerra.

Comentario. La quinta actividad no pudo realizarse en el aula, principalmente porque los alumnos no mostraron interés ni ganas de participar en ella, así que opté por realizar la siguiente actividad en la que los resultados no fueron en absoluto los esperados. En primer lugar, no se sentían motivados con el tema, y en segundo lugar, sabían que esta parte de la unidad iba a ser evaluada mediante un trabajo individual, por lo que prefirieron leer las noticias de los periódicos en vez de trabajar.

Tampoco se cumplieron mis expectativas en la última actividad ya que no todo el alumnado participó en ella, a pesar de que podía beneficiarles en la nota final, y los que participaron demostraron tener muchas dificultades en la composición escrita y la comprensión lectora.

Por todo ello, considero que en los centros educativos se le ha otorgado tanto valor a la presencia de una prueba final como instrumento de calificación, que el propio alumnado ha terminado por asimilar que no existe otra forma de evaluación posible, por lo que tan solo le da importancia a aquellos conocimientos que se incluirán en dicha prueba final. Por ello, cuando comuniqué a los alumnos y alumnas que en la prueba

escrita no se evaluarían los textos periodísticos, dieron por hecho que esos conocimientos no eran relevantes y, por tanto, no era necesario realizar las actividades o prestar atención a la exposición teórica. En mi opinión, habría que transmitir a los alumnos que la relevancia de los conocimientos no viene determinada por su presencia o ausencia en una prueba final. Para ello habría que empezar a plantear cambios a la hora de evaluar al alumnado, si bien estos cambios siguen produciendo rechazo en algunos docentes.

SESIONES 6 y 7.

Actividad 8. “¡Bienvenidos, célebres autores!”. Esta es una actividad de motivación y evaluación, conceptual, procedimental y actitudinal. Por grupos, los alumnos tenían que crear un autor o autora (nombre, tipo de teatro al que se dedica), una obra importante por la que se le conozca y, de manera optativa, también podían crear una escena de dicha obra. Tuvieron toda la sexta sesión para elaborar y preparar una exposición que se llevó a cabo en la séptima sesión.

Comentario. Gracias a esta actividad pude comprobar hasta qué punto los alumnos pueden ser creativos y hasta qué punto son capaces de poner en práctica lo que han aprendido en la teoría. Tradicionalmente siempre se ha optado por realizar actividades cerradas y poco creativas encaminadas a comprobar el grado de adquisición de los conocimientos. Sin embargo, existen métodos más útiles y quizás más interesantes para realizar este tipo de evaluaciones, como pueden ser las actividades de creación personal. Este tipo de actividades son muy completas ya que poseen varias finalidades. Por un lado, cumplen una función de autoevaluación, pues los alumnos son conscientes de lo que han aprendido y lo que no, y el docente es capaz de valorar su propia labor en función de los resultados de sus alumnos; y por otro lado, permiten desarrollar otros aspectos fundamentales para el aprendizaje como son la creatividad y las destrezas comunicativas.

3.1.7. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

“¿Cae el telón?” atiende a los conocimientos previos del alumnado de 4º A y 4º B. Durante la puesta en práctica de la unidad se han seguido una serie de medidas para facilitar el aprendizaje de los alumnos: explicar de manera clara y concisa, resolviendo dudas tantas veces como sea necesario, tanto en las actividades como en la teoría; fomentar la participación a través de trabajos en grupo, colectivos o mediante exposiciones; utilizar medios audiovisuales, imágenes y materiales variados para captar la atención del alumnado; y trabajar las actividades de forma visual, recurriendo a la escenificación de las obras literarias para facilitar la comprensión de aquellos estudiantes con dificultades de lectura.

Asimismo, debido al bajo nivel de comprensión lectora de algunos alumnos, elaboré guías de lectura y ejercicios sobre diversas obras teatrales vistas en el aula, pero no pude llevarlas a cabo, pues el tiempo era limitado. También configuré una actividad

de ampliación –en caso de que algún alumno la necesitase o deseara realizarla–, que consistía en la creación de un trabajo sobre el donjuanismo en *El aprendiz de amante* de Víctor Ruiz Iriarte.

En cuanto a la atención individualizada, en 4º A había un alumno con TDAH, y en 4º B un alumno al que se le diagnosticó esquizofrenia el año pasado. No obstante, mi tutora de prácticas consideró que no era necesario ningún tipo de intervención, dado que ninguno de los dos casos había generado problemas en el historial académico de los alumnos.

3.1.8. RECURSOS.

En este apartado cabe distinguir entre los materiales utilizados por la profesora y los empleados por el alumno. Como docente, hice uso del libro de texto *Lengua Castellana y Literatura*, editorial Oxford para conocer el nivel del curso, y poder configurar así mi unidad. Con el fin de ampliar la información del libro de texto, recurrí a varios manuales de literatura.

Durante el desarrollo de las clases, y como apoyo para el contenido teórico, ampliación y motivación para el alumno, utilicé distintos periódicos y revistas de los años de la posguerra española, y medios audiovisuales tales como escenas de *A night at the opera* de los hermanos Marx, fragmentos del programa *Me resbala* y el corto de cine experimental *Meshes of afternoon*.

En cuanto al material disponible para el alumnado, preparé un dossier teórico, seleccioné textos literarios de dramaturgos de los años 1936 a 1970 (*Cuando llegue la noche* de Joaquín Calvo Sotelo, *El aprendiz de amante* de Víctor Ruiz Iriarte, *Eloísa está debajo de un almendro* de Enrique Jardiel Poncela, *Tres sombreros de copa* de Miguel Mihura e *Historia de una escalera* de Antonio Buero Vallejo), redacté el guión de la actividad “¡Bienvenidos, célebres autores!”, y recurrí a periódicos para que pudiesen disponer de ellos en la elaboración del contenido teórico (por ejemplo, para los géneros periodísticos en la séptima sesión).

3.1.9. EVALUACIÓN.

Aunque la evaluación más adecuada para valorar si los alumnos han alcanzado los objetivos es la evaluación formativa, llevé a cabo una evaluación sumativa. A continuación incluyo los criterios de evaluación, elaborados según el Currículo Oficial:

- Es capaz de diferenciar las tipologías textuales periodísticas de opinión, atendiendo a sus características fundamentales. (Mínimo)
- Utiliza la lengua escrita de manera adecuada, prestando especial atención a las normas gramaticales y ortográficas, la coherencia y la cohesión. (Mínimo)
- Utiliza la lengua oral adecuadamente, adoptando una actitud respetuosa. (Mínimo)

- Muestra interés y participa activamente durante las dramatizaciones y/o lecturas de los distintos textos literarios. (Mínimo)
- Distingue los subgéneros del teatro de posguerra atendiendo al contexto histórico, social y cultural. (Mínimo)
- Sabe relacionar a los principales autores del teatro de posguerra con su producción literaria y el contexto histórico, social y cultural. (Mínimo)
- Sabe reconocer los rasgos estilísticos, formales y estructurales de los textos periodísticos de opinión.
- Se muestra participativo en debates sobre los medios de comunicación.
- Compone textos académicos con coherencia, claridad y orden; siguiendo las pautas y contenidos marcados.
- Compone textos periodísticos de opinión atendiendo a rasgos estructurales, formales y estilísticos.
- Es capaz de elaborar composiciones literarias en las que se muestran los principales rasgos formales y temáticos de los distintos subgéneros teatrales de posguerra.
- Es capaz de elaborar exposiciones bien estructuradas sobre un tema específico, atendiendo al adecuado uso de la lengua y la expresión oral.
- Reconoce los rasgos temáticos y formales que caracterizan a los distintos subgéneros de teatro de posguerra en distintos textos literarios.
- Reconoce los rasgos temáticos, formales y estilísticos de los autores fundamentales del teatro de posguerra.
- Se muestra colaborativo en grupo y realiza aportaciones en el análisis de los textos literarios.
- Relaciona los rasgos temáticos y formales de los subgéneros teatrales de la posguerra con su contexto específico.

En cuanto a los instrumentos de calificación, se realizó una prueba de evaluación escrita sobre los contenidos teóricos explicados a lo largo de las cuatro primeras sesiones, que constituyó el 60% de la nota final.

El 40% restante se dividió entre las actividades 7 y 8. La séptima actividad constituyó el 10% y se evaluó a través de una rúbrica, prestando especial atención al uso adecuado de la lengua escrita (calidad de redacción, ortografía), la adecuación del contenido y la estructura de acuerdo a las exigencias de la actividad, y originalidad en cuanto al tema.

Mientras que la octava actividad, denominada “¡Bienvenidos, célebres autores!” constituyó el 30% y se evaluó teniendo en cuenta el trabajo en grupo –se prestó especial atención al esfuerzo, colaboración, armonía, reparto equitativo de trabajo y responsabilidad individual–, y la exposición, en la que se calificó el uso adecuado de la lengua y la expresión oral, organización y estructura, comprensión, adecuación del contenido a las exigencias de la actividad, dicción, volumen, postura y tiempo; originalidad y creatividad.

También se realizó una autoevaluación docente a través de una encuesta con varios ítems orientados a evaluar todos los aspectos de la labor docente desempeñada por el alumno en prácticas. Se entregó a los alumnos en la penúltima sesión.

3.1.10. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.

El desarrollo de la unidad didáctica no se ajustó a las previsiones. Aunque se trabajó la totalidad del dossier teórico facilitado, algunas de las actividades no pudieron realizarse debido a la falta de tiempo. Me habría gustado llevarlas a cabo porque habría sido interesante comprobar los resultados de su puesta en práctica, y porque creo que les habrían gustado a los estudiantes de 4º de E.S.O. del IES Miralbueno.

A pesar de que el tiempo impidió desarrollar algunas actividades, me sentí encantada con la actividad de creación propia, “¡Bienvenidos, célebres autores!”, no solo porque pudo llevarse a cabo en su totalidad y sin prisas, sino también porque gozó de una gran aceptación por parte de los alumnos y alumnas, quienes se implicaron mucho más de lo esperado. Esta actividad motivadora superó con creces las expectativas y sus resultados fueron un claro ejemplo de la creatividad y el potencial que vi en el alumnado.

Asimismo, el uso de la dramatización de los textos como herramienta metodológica supuso un gran descubrimiento. Los alumnos disfrutaron y aprendieron mucho más que a través de las clases expositivas. Se familiarizaron con el concepto de “exponer” y aprendieron a expresarse oralmente teniendo en cuenta otros aspectos a los que antes no prestaban atención (la expresión corporal, el volumen de la voz, la dicción, etc.). También se sintieron más motivados, de hecho, alumnos que habitualmente decidían no asistir a estas clases, empezaron a venir diariamente.

Sin embargo, me habría gustado disponer de más tiempo para poder profundizar en algunas actividades que, en mi opinión, fueron demasiado breves. Si bien los alumnos disfrutaron representando diversos actos teatrales de distintas obras, el análisis posterior fue demasiado breve para mi gusto, quizás de haber tenido más tiempo podría haberlas realizado de forma más completa y útil para el aprendizaje de los alumnos.

Respecto a las actividades diseñadas como atención a la diversidad (de refuerzo o apoyo), me decepcionó que el alumnado no quisiera realizarlas, principalmente porque algunos de ellos tienen problemas de comprensión lectora, si bien es cierto que –según mi tutora del centro–, han mejorado respecto a otros años. No obstante, no me parecía razón suficiente para no realizar dichas actividades, pues tanto en el examen como en los trabajos escritos, los alumnos seguían mostrando cierta dificultad en la comprensión lectora y la composición escrita.

Tras la corrección de los exámenes y las actividades 7 y 8, tuve una sensación agri dulce. Por un lado, me sentí bien al comprobar que la mayoría aprovechó las actividades y no se conformó con poder aprobar el examen. No obstante, me sentí

frustrada por la gran diferencia existente entre 4º A y 4º B. Mientras que el grupo A obtuvo mejores resultados y se implicó enormemente a lo largo de la puesta en práctica de la unidad, el grupo B obtuvo resultados más bajos y presentó una clara desmotivación y baja autoestima respecto al otro grupo. Ambos grupos podrían haber obtenido buenas calificaciones, pues durante las actividades demostraron estar asimilando conceptos y entendiendo la teoría; y desde el primer momento se sintieron aliviados al conocer los instrumentos de calificación, pero entró en juego el llamado efecto Pigmalión. La mayoría de los docentes de estos cursos confesaron sentirse mucho más cómodos en el aula de 4º A. Luego los alumnos de 4º B no gozaban de las mismas oportunidades, eran infravalorados y ellos mismos llegaron a creer que eran “menos listos”.

Analicé la situación y reflexioné acerca de por qué el clima del aula con un grupo era mejor que con otro, y traté de ponerle solución, hasta el punto de que al terminar mi puesta en práctica, los alumnos del grupo B se mostraron más molestos al saber que mi periodo de prácticas había terminado. Llegué a forjar vínculos afectivos más fuertes con los chicos y chicas de 4º B, y quiero pensar que fue porque vieron un cambio. Traté de esforzarme en olvidar los comentarios de otros docentes y empecé a verlos como lo que realmente son, adolescentes. Y aunque me costó trabajo y hubo algún incidente ante el que no supe reaccionar adecuadamente, estoy contenta con los resultados.

Después de impartir esta unidad he sido consciente de la desmotivación y baja autoestima reinante entre los adolescentes y que, de una forma u otra, puede acabar contagiando a los docentes. Ya no se trata de motivar al alumno a través de la reproducción de vídeos, de trabajar en grupo, etc., también es importante tener en cuenta el efecto Pigmalión. Los docentes debemos ser sus cómplices y guías durante su proceso de aprendizaje, por eso debemos conocer sus intereses y servirnos de ellos para tratar de implicar a los alumnos. En mi experiencia, tuve la oportunidad de comprobar que, partiendo de sus intereses, la atención de los alumnos es mucho mayor. Por ejemplo, a la hora de elegir un vídeo con el que pudiesen ver las diferencias entre el humor absurdo y el humor “básico”, elegí un fragmento del programa *Me resbala*, porque durante la puesta en práctica del proyecto de innovación los alumnos me comentaron cuánto les gustaba ese programa. Como resultado, participaron mucho más durante el desarrollo de esa sesión.

La puesta en práctica de la unidad también me hizo reflexionar sobre los efectos que provoca en el docente el debido cumplimiento del Currículo Aragonés. Los profesores sienten una presión constante por cumplir con la ley, pues se encuentran en una disyuntiva: desean llevar a cabo actividades más prácticas y más innovadoras o desean trabajar sobre algún aspecto que no aparece en el Currículo, pero el tiempo juega en su contra y tienen que escoger entre lo que les gustaría que sus alumnos conociesen y lo que deben. Si el objetivo del sistema educativo es formar ciudadanos competentes, ¿qué ocurre cuando esto puede lograrse estudiando conceptos que van más allá del Currículo? No quiero decir con esto que no haya que seguir lo establecido por el Currículo, pero quizás debería darse más margen de actuación a los docentes, de esta

forma se favorecería el completo desarrollo de los alumnos e incluso la propia labor docente, quien sentiría que es el verdadero guía de la educación de sus alumnos.

Además, también he sido consciente de las dificultades que entraña la selección de las lecturas. Debemos tener cuidado respecto a las lecturas que ofrecemos a nuestros alumnos y alumnas, pues aunque a simple vista parece un trabajo fácil, comporta mayor complejidad de la esperada. No solo hay que tener en cuenta el nivel del alumno para elegir dicha lectura, el docente también ha de asegurarse que el tema es adecuado para el nivel de madurez del alumnado.

Por último, centrándome más en los grupos de 4º, el periodo de prácticas fue útil para darme cuenta del bajo nivel de comprensión lectora, el poco interés de los alumnos en la lectura y las insuficientes medidas que el centro lleva a cabo para solucionar estos problemas. Mi preocupación surge de mi experiencia con estas dos clases, pero también de las conversaciones con docentes de otros cursos, en los que la situación es la misma o incluso peor. Me parece fundamental tratar de guiar a los alumnos hacia la consecución de su hábito lector, pues la lectura es un medio excelente para, por ejemplo, mejorar la ortografía y la redacción. Es decir, es un instrumento útil para aprender a expresarse. De este modo, el lenguaje no supondrá una barrera, ni se convertirá en un hándicap.

En definitiva, gracias a la puesta en práctica en las aulas de esta unidad, me he dado cuenta de las dificultades que existen en el día a día de un docente, que se ve obligado a cumplir con lo establecido en el Currículo, lo cual limita el tiempo a la hora de trabajar algún aspecto teórico o alguna actividad. Ante esto, el docente debe disponer de varias alternativas que no siempre favorecen la motivación del alumnado.

3. 2. JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: “Triviaturízate”.

“Triviaturízate” es un proyecto desarrollado en 4º de E.S.O. del IES Miralbueno, aunque puede aplicarse con cualquier curso de Educación Secundaria y Bachillerato. Consiste en la elaboración colectiva de un trivial, y su posterior puesta en práctica, que habrá de realizarse al principio de curso o al comienzo de una evaluación. Por consiguiente, este proyecto se consolida como una evaluación inicial, a través de la cual podamos conocer al alumnado, comprobar los conocimientos adquiridos, autoevaluarnos, y activar conocimientos previos.

El propio título sugiere las metas que pretenden alcanzarse con su aplicación: “trivial”, que representa la utilidad del juego en el ámbito educativo, “literatura”, que hace referencia a la asignatura en el que se lleva a cabo, y “conócete”, que remite al objetivo principal del proyecto.

Este proyecto se justifica por la necesidad de evitar situaciones tales como las que plantea Escudero:

Hay profesores que rechazan este tipo de práctica con el argumento de que ellos no tienen que adaptar su enseñanza a los estudiantes, sino que son éstos los que deben venir preparados de manera adecuada para seguir un programa ya establecido. Se oyen frases del tipo, “mi programa es el que es, y mi única obligación es darlo lo mejor posible”. (2010, p. 11)

El estado de la cuestión de la evaluación, y más concretamente de la evaluación inicial, no concuerda con la importancia de este tipo de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Cuántos docentes utilizan este método para poder perfilar una determinada metodología, acorde con las necesidades de los alumnos y en función de sus estilos de aprendizaje? No son pocos los que prescindan de ella. Es un método que marca el proceso de aprendizaje y de la propia docencia, y sin él no pueden tomarse las decisiones necesarias para planificar un aprendizaje significativo (Tilve & Méndez, 2007).

Así pues, dado que es habitual la ausencia de la evaluación inicial en las aulas, a través de este proyecto de innovación pretendo mostrar las ventajas y beneficios que puede reportar no solo en el docente, también en el alumno.

De entre los múltiples instrumentos para realizar una evaluación inicial (entrevistas, juegos, debates, conversaciones, técnicas audiovisuales...) (Tilve & Méndez, 2007), opté por diseñar una evaluación inicial a través del juego. Mi objetivo fue captar la atención y el interés de los alumnos, así como concebir una actividad de introducción a la materia, que lograra predisponer positivamente a los alumnos hacia la asignatura. En consecuencia –y tras dedicar tiempo a la lectura bibliográfica- decidí orientar la evaluación inicial hacia lo lúdico.

Finalmente, el boceto del proyecto quedó totalmente definido con la decisión de que fuesen los propios alumnos quienes elaborasen las preguntas del juego. Este punto es relevante, pues es imprescindible conocer el nivel de comprensión lectora de los

alumnos, por ejemplo, para realizar una adecuada selección de textos que puedan utilizarse durante el desarrollo de las clases.

Para configurar el proyecto “Triviaturízate” fue indispensable la información proporcionada por Escudero Escorza (2010), Lorente Muñoz (2011) y Shepard (2006). La lectura de los artículos y estudios de estos autores permitió la comprensión y asimilación del concepto de “evaluación inicial”. También merece ser mencionada la aportación de Torregrosa López (2000), con quien coincidí en la importancia de realizar una evaluación inicial, pues es fundamental para que el docente pueda planificar actividades, medidas de atención a la diversidad y metodologías, de modo que el proceso de aprendizaje se adapte al ritmo de los alumnos, para luego añadir gradualmente complejidad. No obstante, primero se ha de tener claro cómo va a aplicarse y con qué finalidad, y para ello, fue de utilidad la información proporcionada por Fernández Tilve y Malvar Méndez (2007).

Asimismo, al tratarse de una evaluación inicial, me pareció fundamental conocer el marco legal en el que se enmarcaría este proyecto, la Orden de 26 de noviembre de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación secundaria obligatoria en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.

En cuanto a la metodología, utilicé principalmente el juego como instrumento pedagógico. El valor del juego en el aspecto psicológico, pedagógico y social del ser humano fue reconocido por autores como Piaget (1946), Vygotsky (1982) y Gross (1901), entre otros. El juego prepara a los alumnos para la etapa adulta, ya que representa la asimilación de la realidad y la necesidad del contacto con otros individuos. Para Piaget, el desarrollo es una interacción entre la madurez física y la experiencia, y es a través de las experiencias como los alumnos adquieren conocimientos. Es decir, a través de la acción se aprende cómo controlar el mundo. Por ejemplo, en este caso, los alumnos pueden aprender actitudes que les ayuden a no dar tanta importancia al error, a entenderlo como otro método de aprendizaje.

No obstante, este proyecto se nutre principalmente de las aportaciones de Bernabeu y Goldstein (2009). *Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica* conforma un estudio muy completo acerca del juego. En él no sólo se trata lo lúdico en el contexto educativo, también se hacen referencias a las funciones, actitudes y consecuencias metodológicas del mismo. Para ambos autores, el juego por sí mismo implica aprendizaje. Permite experimentar, probar, investigar, ser protagonista y desarrollar la inteligencia emocional y la autonomía.

Otro principio metodológico es el aprendizaje cooperativo no formal que se desprende de la fabricación del tablero. Las aportaciones de Cassany (2004) y WNET Education (2015) fueron clave para entender en qué consiste este tipo de aprendizaje y cómo puede llevarse al aula.

Por último, en lo que atañe a la comprensión lectora y las formas de valorar dicha comprensión, destaco los estudios de Alonso Tapia (1992), Rosales Pardo (1992)

y Salgado (2014). Si bien este proyecto no contempla el objetivo de mejorar la comprensión lectora ni atacar el problema del escaso hábito lector entre los alumnos, estos estudios fueron útiles para entender en qué consiste el proceso de comprender un texto y cómo puede abordarse la evaluación de dicho proceso. La decisión de que fuesen los propios alumnos quienes elaborasen las preguntas, vino determinada por la lectura de estos autores, puesto que uno de los métodos de evaluar la comprensión es a través de la realización de resúmenes y preguntas.

Como colofón, ha de quedar claro cuál es el principal objetivo que perseguí con este proyecto: establecer un puente de comunicación con el alumnado y entre los propios alumnos y alumnas. En este sentido, los objetivos tienen una doble orientación: hacia el profesorado y hacia el alumnado.

¿En qué medida es útil para la labor docente? En primer lugar, a través de este juego el profesor o profesora puede comprobar el grado de adquisición de competencias de los alumnos. Puede averiguar cuáles son sus conocimientos previos –y activarlos–, cuál es su nivel de comprensión lectora y escrita, y qué nivel de composición escrita y oral poseen. En el caso de que el profesor ya conozca a estos alumnos, puede servir incluso de autoevaluación docente, ya que a través del juego puede comprobar si con su forma de impartir clase logra buenos resultados.

En segundo lugar, este tipo de juegos muestra el grado de autonomía de los alumnos, su forma de trabajar en grupo (si se comportan como líderes o seguidores, si tienen criterios de decisión, si aceptan las críticas, etc.) y su creatividad. Además es una manera de comprobar cómo se enfrentan a nuevos retos, los estilos de aprendizaje de cada uno (por ejemplo, en mi caso, a través del juego aprendí que la gran mayoría preferían actividades prácticas, frente a una minoría que se inclinaba más por los métodos tradicionales de enseñanza).

También sirve al docente para conocer cuál es la dinámica del grupo, el clima en el aula, los posibles conflictos que puedan crearse, las distintas opiniones, etc. Y, más importante, le sirve al docente para medir el nivel de autoestima de los alumnos. En definitiva, es un método útil para conocer a los alumnos a través del juego.

Por último, es una técnica a través de la cual el docente puede cambiar la visión de los alumnos respecto a la lengua y la literatura. Transmitir la idea de que ambos conceptos pueden ser divertidos. El juego tiene en cuenta los intereses del alumno, pues permite utilizar las TIC, recurrir a películas, series o imágenes para elaborar las preguntas. Luego desde esos intereses, se trata de acercar al alumno a la asignatura. Así, comprueban que la lengua y la literatura no tienen por qué estar ligadas exclusivamente a lo académico.

¿Por qué es útil para el alumnado? Principalmente porque aprenden de manera autónoma y son conscientes de su aprendizaje. Pero también supone un método para conocer al docente (observar cómo se desenvuelve durante el desarrollo del proyecto, cómo interactúa con sus alumnos, etc.). Es una primera toma de contacto con la persona que va a guiarlos en el proceso de aprendizaje.

También es una herramienta para que se conozcan, no sólo entre ellos sino a sí mismos. Con la elaboración del tablero y las preguntas, los alumnos tienen la oportunidad de saber con qué compañeros tienen más afinidad o trabajan mejor en grupo, si tienen intereses o habilidades comunes, etc.; además desarrollan su creatividad, se forman en cuanto a composición escrita y oral; y miden su comprensión lectora y su capacidad de interpretación.

Con el juego aprenden a superarse y a querer superarse, aprenden de sus errores, aprenden a enfrentarse a los retos, a los cambios y a los fracasos. Conocen aquello que se les da bien, y en lo que necesitan mejorar. Se prueban a sí mismos: ¿Qué es lo que he aprendido? ¿Es adecuado mi método de estudio y el método de enseñanza del profesor? ¿Qué es lo que no he aprendido y por qué? ¿Soy capaz de expresar los conocimientos adquiridos? ¿Me ha surgido alguna duda que antes no tenía? Es decir, aprenden de sí mismos y de sus propios compañeros.

De modo que, una vez claros los objetivos y la metodología, establecí tres fases que conformarían el cuerpo del proyecto.

Fase de preparación.

En esta primera fase, la actuación recae casi por entero en el docente. En primer lugar, deberá elaborar un listado bibliográfico para facilitar a los alumnos la búsqueda por Internet o en la biblioteca del centro; así como un listado de los temas que los alumnos podrán escoger, y a partir de los cuales deberán crear las preguntas del concurso.

Además, deberá reunir el material necesario para la fabricación del tablero del juego y las tarjetas de las preguntas. Sería interesante dedicar una sesión a la formación de los equipos –en los que debe haber heterogeneidad–, la explicación del proyecto y el establecimiento de las normas. Con el fin de implicar a los alumnos desde el principio, se acordarán las normas entre todos, se transcribirán sobre cartulinas con el formato de un twitt, Facebook o cualquier otra red social. Finalmente se colgarán en el aula. Las normas serán actitudinales, es decir, referidas sólo al comportamiento que se espera de los alumnos (levantar la mano para hablar, no faltar al respeto, perder y ganar con deportividad...), de este modo, podrán aprovecharse durante todo el curso.

Fase de realización:

Esta fase comprende cuatro sesiones. La primera estará destinada a la fabricación del tablero de trivial y las tarjetas para las preguntas. En el caso de que una sesión sea insuficiente, puede pedirse la colaboración del docente de Plástica para que deje tiempo a los alumnos en su clase para terminar el tablero.

Antes de comenzar –y una vez formados los equipos– cada equipo elegirá un color y un nombre, además se le asignará un tema por sorteo: Historia (vinculada a la literatura), Lengua o Literatura.

Es importante que la construcción del tablero sea colectiva. Se crearán grupos heterogéneos a los que se les asignará una tarea determinada, y dentro de los mismos, cada alumno realizará una tarea específica. De este modo se enseña a los alumnos a cooperar y colaborar, es decir, se hace uso del aprendizaje cooperativo no formal para fortalecer los vínculos entre los alumnos y fomentar la pertenencia de grupo entre los mismos (Cassany, 2004). Todos ellos trabajan juntos para lograr una meta común: fabricar un tablero para poder jugar.

La segunda y tercera sesiones están destinadas a la elaboración de las preguntas. La labor del docente se reducirá a repartir los listados bibliográficos (esto es importante, especialmente si van a utilizar Internet) y el listado de temas.

Los alumnos deberán crear diez preguntas cortas de la tipología que deseen, cinco de las cuales habrán de referirse a la primera unidad del trimestre, que todavía no habrá sido impartida por el docente, mientras que las otras cinco deberán elaborarse a partir de una serie de temas ya estudiados por los alumnos que el docente propondrá en función de su relación con la nueva temática del trimestre. Luego el docente podrá activar conocimientos previos, medir el nivel de comprensión lectora y evaluar la capacidad de los alumnos para asimilar nuevos conocimientos a través de su lectura y a través del juego. Es decir, pondrá a prueba sus estilos de aprendizaje para comprobar si son capaces de adaptarse a nuevas metodologías y si el método lúdico también es efectivo para la adquisición de nuevos conocimientos. Debemos tener en cuenta que no produce el mismo efecto leer sobre un tema que ya ha sido estudiado o sobre conceptos que hasta ahora eran desconocidos.

Se instará a los alumnos a que utilicen las TIC (preguntas con vídeos, con música, con imágenes, etc.) y a que busquen información si desean ampliar, ya sea en los libros de la biblioteca o en Internet.

Además deberán crear cinco preguntas estrella. Estas preguntas han de ser puramente prácticas, por ejemplo, preguntas de mímica, preguntas tabú, de teatralización, etc. Así, el juego adquiere mayor dinamismo y reduce las posibilidades de que los alumnos pierdan el interés con rapidez. No obstante, también puede resultar útil para comprobar qué alumnos se sienten más cómodos, lo cual puede servir en un futuro para exposiciones, debates o actividades más dinámicas.

Una vez terminadas las preguntas, se entregan al profesor para que las corrija, haga sugerencias o pida realizar algún cambio (si es necesario). Cuando todas hayan sido corregidas, los alumnos escriben sus preguntas en tarjetas con el color que les corresponde.

Finalmente, en la cuarta sesión dará comienzo el juego. Antes de empezar, se invitará a los alumnos a leer en voz alta las normas y se establecerán las reglas del juego: cada tres preguntas cortas acertadas, el equipo consigue un punto; las preguntas estrella valen un punto y cada equipo tiene un tiempo limitado para responder. Si fallan, la pregunta recae en el equipo que tarde menos en pedir turno de palabra.

Una vez se dé por terminado el juego, el docente repartirá un cuestionario de evaluación de la actividad y se les pedirá que reflexionen sobre su actitud durante el juego (cómo se han sentido, cómo han actuado y cómo deberían haberlo hecho, etc.).

Fase de evaluación.

Al tratarse de un proyecto planteado como evaluación inicial y dada la tipología de esta evaluación, el proyecto no requiere más que la evaluación de los propios alumnos, obtenida del cuestionario y del propio docente, en función de las conclusiones de su puesta en práctica.

3. 2. 1. PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROYECTO.

Debido a circunstancias ajenas y la falta de tiempo que estas provocaron, no pude realizar una fase de preparación completa y adecuada, como tampoco tuve ocasión de dedicar una sesión a la construcción del tablero y las tarjetas. Por tanto, el proyecto tuvo que reducirse a dos sesiones:

Sesión 1: Explicación de la actividad, formación de los grupos y elaboración de las preguntas.

El juego se planteó a los alumnos de forma más sencilla e improvisada. Unos días antes les pedí que formasen tres equipos para esta sesión, con el propósito de agilizar el proceso, y se repartió el listado bibliográfico a cada equipo.

Durante la primera sesión, tras explicar debidamente el cometido de los alumnos, elegí los temas del concurso. Si bien mi intención fue entregarles un listado, mi tutora me recomendó centrarme exclusivamente en literatura y escoger las últimas unidades didácticas realizadas durante la segunda evaluación. Ante la falta de tiempo, decidí seguir su consejo y distribuir, por sorteo, el Modernismo, las Vanguardias y la Generación del 27.

Una vez finalizada la sesión, los alumnos me entregaron las preguntas para su corrección. De nuevo, no pude seguir con lo planeado y recayó en mí la responsabilidad de imprimir las preguntas, recortarlas y crear pequeños papeles debidamente doblados.

Sesión 2: Comienza el juego.

Realicé una explicación de cómo iba a desarrollarse el juego: los papelitos doblados se mezclarían, se dejarían sobre la mesa del profesor, un alumno por equipo saldría a la pizarra, cogería un papel al azar y trataría de acertar la pregunta con ayuda de sus compañeros. Todos los miembros de cada equipo tenían que participar.

Debido a mi mala organización y mi nerviosismo inicial, pues todavía no me sentía segura ante los alumnos, dejé claras las normas en cuanto al comportamiento, pero con la clase de 4º B no comenté las reglas del juego, derivando así en un concurso un tanto caótico en el que fueron necesarias varias interrupciones para aclarar las reglas.

Al finalizar, ambos grupos rellenaron el cuestionario de evaluación del proyecto y añadieron sus comentarios.

3. 2. 2. RECURSOS.

A continuación se detallan los recursos tanto personales, materiales como organizativos que habrían sido necesarios para llevar a cabo en su totalidad este proyecto en el aula.

Recursos personales.

Se cuenta con el alumnado de 4º de E.S.O., el docente de Lengua Castellana y Literatura, y con la colaboración del docente de Plástica para elaborar el tablero de trivial.

Recursos materiales.

El docente elaborará una lista de temas, que los alumnos ya habrán estudiado en años o evaluaciones anteriores para la elaboración de las preguntas, así como un listado bibliográfico para la búsqueda de información. Serán necesarios los libros de la biblioteca y ordenadores con conexión a Internet.

Debido al carácter interdisciplinar del proyecto, es preciso el uso de material plástico facilitado por la docente del Área de Educación Plástica para la creación del tablero de trivial, así como cartulinas, rotuladores y cualquier otro material para el diseño de las normas.

Por último, habría que señalar la encuesta de evaluación realizada sobre el proyecto y sobre la labor del docente, aspecto que considero importante para completar los objetivos del proyecto y para poder realizar mejoras en futuras aplicaciones.

Recursos organizativos.

En cuanto a la organización del espacio, en la puesta en práctica se contó con la las aulas de 4º A y B de E.S.O., aunque en el planteamiento teórico se recomienda el uso de la biblioteca y el aula de informática.

Respecto a la organización del tiempo, en la puesta en práctica se contó con un total de dos sesiones, si bien el proyecto está planteado para realizarse en cinco sesiones.

3. 2. 3. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

La puesta en práctica del proyecto “Triviaturízate” se justifica por la necesidad de reivindicar la importancia de la elaboración de evaluaciones iniciales en las aulas.

Todas las reflexiones que pueda suscitar al docente y todas las aportaciones de información acerca de sus alumnos son fundamentales para perfilar la organización didáctica posterior, y son indispensables para abrir camino hacia la eficacia pedagógica (Escudero, 2010). Si el docente no se molesta en conocer a sus alumnos, sus estilos de aprendizaje, entonces se convertirá en el ciego que guía a un grupo de individuos hacia una meta incierta. Es fundamental que el profesor se amolde a sus alumnos, de lo contrario será muy difícil obtener un aprendizaje significativo. Tal y como establece Escudero (2010), “se aprende más y mejor construyendo el aprendizaje desde lo ya aprendido”.

Como parte de estas reflexiones, además, me gustaría detenerme no solo en los beneficios obtenidos a través de la puesta en práctica, sino también en las dificultades que se han presentado al llevar a cabo el proyecto original, así como las mejoras que podrían aplicarse.

Son tres los puntos que quiero abordar, principalmente porque ninguno de ellos pudo ponerse en práctica. En primer lugar, cabe hablar de la fase de preparación. Me habría gustado comprobar la acogida del establecimiento colectivo de las normas, especialmente porque en un primer momento pensé que, quizás debido a su edad, esta actividad no habría resultado tan interesante para el alumnado de 4º de E.S.O. Tal vez este tipo de actividades son más aconsejables para 1º o 2º de E.S.O.

Además, no haber dedicado tiempo a este punto en la práctica, no ha supuesto grandes problemas con 4º A y B, y me inclino a pensar que no solo entra en juego el factor edad, también se debe a que, ante mí, había dos grupos de alumnos que ya se conocían y entre los que ya existían vínculos afectivos, por lo que los comportamientos de los compañeros no provocaron sorpresa ni ningún tipo de rechazo. Claro ejemplo es un alumno que se tomó muy en serio la competición y se mostraba claramente enfadado cuando su equipo no acertaba una pregunta. Ante esto, sus compañeros le quitaban importancia alegando que “él es así, ya verás como en un momento se le ha pasado y se ha olvidado de todo”. Y efectivamente, no tardaba en calmarse y volver a prestar atención al juego.

En conclusión, el hecho de que los alumnos ya se conozcan entre ellos y lleven tiempo conviviendo tanto con sus compañeros como con la figura del docente, ha hecho que asimilen normas que probablemente alumnos recién llegados no hayan asimilado todavía.

También me habría gustado observar la dinámica del grupo en la fabricación del tablero de trivial. Considero que es un punto importante, especialmente si no ha habido convivencia entre los alumnos hasta el momento. El hecho de crear conjuntamente el material para un juego, favorece la implicación de los alumnos, que acaban viendo ese juego como algo suyo, propio de su clase, como una marca de identidad, fomentándose así la pertenencia de grupo. A través de un aprendizaje cooperativo los alumnos aprenden a colaborar para alcanzar una meta común, lo que permite forjar lazos entre el alumnado y el propio docente (Cassany, 2004). De este modo, la clase se unifica y se

vuelve un solo equipo en pos de una meta, y a la larga, puede facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, la elaboración del tablero permite al alumno desarrollar su creatividad y permite al docente vislumbrar los intereses de su alumnado. Por ejemplo, habrá quien se sienta más cómodo o más interesado con lo artístico, lo cual puede servir para plantear futuras actividades.

Por último, me he sentido muy frustrada con el listado de temas para elaborar las preguntas. Me habría gustado observar cómo el alumnado elaboraba preguntas sobre temas hasta el momento desconocidos, y comprobar los resultados al desarrollar la unidad. Habría sido enriquecedor, tanto para el docente como para el alumnado, adquirir nuevos conocimientos a través del juego y ser capaces de expresarlos durante la puesta en práctica de la unidad. A pesar de ello, obtuve conclusiones muy reveladoras.

En general, ambas clases se sentían motivadas tanto con la elaboración de las preguntas como con el juego en sí. En ambos grupos fue clara la influencia de la televisión ya que muchos alumnos recurrieron al programa *Me resbala* para crear preguntas estrella (por ejemplo, definir un concepto sin utilizar la letra *e*). Esta generación ha crecido con las nuevas tecnologías, sin embargo, resulta preocupante la frecuencia con la que se refieren a la televisión o a Internet, y lo poco que parece interesar la lectura. Como consecuencia, el nivel de comprensión lectora y composición escrita no es tan alto como cabría esperar. Pude comprobarlo con los alumnos de 4º E.S.O., quienes no poseen un alto nivel de comprensión lectora, si bien es cierto que en el grupo A los alumnos pensaron más detenidamente las preguntas y no copiaron directamente de los libros sino que trataron de redactarlas.

Hice especial hincapié en que los alumnos creasen las preguntas porque me parece fundamental que un estudiante entienda lo que lee y sepa expresarse, ya que, de lo contrario, el lenguaje se convierte en una barrera que puede perjudicar gravemente su proceso de aprendizaje. Pero para mejorar la comprensión lectora y composición escrita, primero tenemos que hacer conscientes a los alumnos de su nivel, y la mejor forma de medir estos aspectos es a través de la creación de preguntas a partir de la lectura. Realizar preguntas sobre un texto, supone organizar los conocimientos adquiridos con la lectura (Salgado, 2014), por lo que, si el alumno no ha comprendido el texto, difícilmente habrá adquirido conocimientos, y por tanto, no podrá elaborar preguntas si no es parafraseando.

En cuanto al desarrollo del juego, lo que más llamó mi atención fue la diferencia de autoestima entre los dos grupos. En el alumnado del grupo B fue más habitual la frustración y pérdida de interés ante el error; mientras que los alumnos y alumnas del grupo A poseían más deseos de superación, dado que cada vez que fallaban querían seguir jugando para así poder tener ocasión de acertar y ganar al resto. Me atrevería a decir que esta diferencia se debe al efecto Pigmalión: mi tutora me dio a entender desde el principio que un grupo era mucho más capaz que otro. Inconscientemente la actitud de la tutora era diferente según el grupo, y no pasaba desapercibido para los alumnos. Por eso creo que este tipo de ideas preconcebidas, aunque a veces son inevitables, hay

que saber manejarlas o tratar de no caer en ellas, de lo contrario fomentamos una baja autoestima y, por consiguiente, el rendimiento académico y el interés de los alumnos decaen.

Al finalizar el juego decidí entregarles un cuestionario para contrastar mis conclusiones. Por un lado, todos los alumnos dieron prioridad al juego en sí. Aunque más de la mitad preferían elaborar las preguntas ellos mismos, hubo quienes habrían preferido jugar sin tener que crear las preguntas. Sorprendentemente, ningún alumno tenía interés en elaborar el tablero de juego.

Por otro lado, confirmé mis reflexiones iniciales: en general, disfrutaban con actividades más dinámicas, no obstante, no todos están cómodos con este tipo de juegos, prefieren el método tradicional. Hubo un alumno para el que estas actividades eran entretenidas, pero en su opinión, no debían predominar en las aulas, pues “a clase se va aprender, no a jugar”.

Tras la puesta en práctica y las reflexiones suscitadas por la observación de la misma, pensé en un aspecto en el que debía profundizar para mejorar el proyecto. Me refiero al factor competitivo implícito en el juego y su efecto en los alumnos. Como todo concurso, el trivial fomenta la competitividad, aspecto importante a la par que peligroso. Tal y como he mencionado antes, los alumnos de 4º de E.S.O. se mostraron muy competitivos, hasta el punto de increparse entre ellos y acusarse de hacer trampas. Sin embargo, debido a su convivencia previa, esta competitividad no generó ningún tipo de conflicto ni tuvo repercusiones fuera del aula. No obstante, ¿qué ocurriría en una clase cuyos alumnos acaban de conocerse? Probablemente esta competitividad podría perjudicar el clima del aula y crear conflictos. Es por ello que en el planteamiento original del proyecto, se dedica una sesión para dejar claras las normas y unos minutos después del juego para invitar a los alumnos a la reflexión. En el supuesto de que la competitividad empezase a generar negatividad en el ambiente, el profesor podría parar el juego durante unos minutos o aprovechar las reflexiones de los alumnos para hablar de este tipo de conductas competitivas y enseñarles que perder no supone un fracaso. De este modo, educamos en valores, muy presentes en la sociedad actual.

Esta es una de las razones que me llevaron a descartar la evaluación de este proyecto. Aun a riesgo de perder la atención de los alumnos, creo que no se debería evaluar en este tipo de proyectos, principalmente porque esto podría desembocar en una auténtica competitividad negativa, pues el juego se convierte en algo más “serio”. En las prácticas, los alumnos me preguntaron si este proyecto “cuenta para nota”, cuando les comuniqué que no serían evaluados, muchos parecieron desmotivarse, no obstante, durante el juego estos alumnos se contagiaron del entusiasmo de sus compañeros, aquellos a los que no les importaba la nota y solo querían “pasarle bien”. En conclusión, creo que el juego tuvo muy buena acogida, entre otras cosas, porque al no ser evaluable, adquirió un carácter no académico, lo que dio pie a un ambiente más distendido. Debemos tener en cuenta que en la actualidad lo lúdico solo tiene cabida como mero recurso didáctico, ligado a lo académico y a la evaluación, lo cual transforma el juego

en trabajo, haciendo que el alumnado esté pendiente de cómo va a ser evaluado, en vez de en el juego en sí.

A pesar de las dificultades, considero que la puesta en práctica fue muy enriquecedora, mucho más de lo que a simple vista pueda parecer. Pude conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos, su nivel de comprensión lectora, su forma de trabajar en grupo, sus intereses, su autoestima, etc. Además, aunque no incluí el tema de mi unidad didáctica como parte del juego, pude activar conocimientos previos que sirvieron para contextualizar mi unidad didáctica. En este sentido, pienso que se cumplieron muchos de los objetivos del proyecto de innovación.

4. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE LOS PROYECTOS SELECCIONADOS.

La relación existente entre la unidad didáctica y el proyecto de innovación e investigación educativa procede del planteamiento del segundo proyecto como evaluación inicial.

El proyecto “Triviaturízate” me permitió, en primer lugar, conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos. No solo el juego en sí, también su elaboración, así como el posterior cuestionario de evaluación. En la clase de 4º A todos los alumnos, sin excepción, se implicaron enormemente durante todo el proyecto, y todos ellos comentaron la necesidad de incluir actividades más dinámicas en el aula. Por el contrario, algunos alumnos de 4º B se mostraron incómodos ante la actividad. Esto me permitió meditar sobre el diseño de mi unidad didáctica, planteé la posibilidad de configurar diversas actividades para cada grupo.

El proyecto también fue útil para escoger los instrumentos de calificación. Desde un primer momento tenía claro que no quería hacer un examen, o al menos no quería aplicar los criterios del centro (70% examen y 30% ejercicios y actitud en clase) porque, a raíz de “Triviaturízate”, conversé con mi tutora, quien comentó que más del 50% de los alumnos no aprobaban la asignatura debido a los exámenes. Así pues, le consulté si podía aplicar criterios diferentes para comprobar si evaluando de manera distinta los alumnos se motivaban más y prestaban más atención.

Mi objetivo no era tanto obtener mejores resultados, sino más bien analizar los estilos de aprendizaje de cada alumno y su capacidad de adaptación. Este propósito lo tuve claro a partir de la puesta en práctica de mi proyecto de innovación. Al terminar el proyecto pedí a los alumnos que respondiesen a las preguntas del cuestionario en el que les animaba a dar su opinión sobre si realizar o no actividades diferentes en el aula. Sorprendentemente, hubo algún alumno que se sentía más seguro siguiendo el libro, es decir, siguiendo una rutina. Así que me asaltaron dudas, ¿cómo reaccionarían estos alumnos si introducía cambios en sus rutinas? ¿Sería beneficioso o perjudicial? Luego fueron estas dudas las que me llevaron a plantear este tipo de criterios.

El proyecto también fue útil para conocer el nivel de comprensión lectora de ambos grupos, facilitando así la selección de textos literarios para la unidad. Del mismo modo, darles la libertad para trabajar en grupo me permitió comprobar qué alumnos podían trabajar juntos y cuáles no, lo cual iba a servir para las actividades de la unidad.

Sin duda, lo más importante fue poder observar el grado de autoestima de cada alumno. Encontré notables diferencias entre un grupo y otro, por lo que esto también fue de utilidad para analizar mi propio comportamiento con cada grupo y adquirir una actitud diferente según la clase. Por ejemplo, los “premios” ante respuestas correctas (entiéndase por premio un “muy bien”, “tienes razón”, etc.) eran más necesarios en el grupo B que en el grupo A, donde no parecía importarles demasiado mi opinión.

También cabe señalar lo mucho que aprendí de los alumnos de 4º. Pude conocerlos un poco más y dejar que ellos me conociesen, pues pudieron ver cómo me desenvolvía como docente. Conocí sus intereses, lo cual fue de gran ayuda para el diseño de la unidad, por ejemplo, a la hora de escoger un vídeo para ilustrar las diferencias entre el teatro comercial y el teatro del absurdo de la unidad didáctica, decidí escoger dos vídeos. Uno de esos vídeos correspondía al programa de Antena 3, *Me resbala*, que a través del proyecto de innovación supe que les gustaba a todos.

Más allá de la puesta en práctica, creo que “Triviaturízate” puede ofrecer muchas otras ventajas. Por ejemplo, permitir que los alumnos escojan una serie de temas libremente para elaborar las preguntas. También puede ofrecer mucha información al docente. Puede ser una forma de conocer sus intereses académicos, incluso el modo de elaborar las preguntas puede darnos pistas. En mi caso, la mayoría de los alumnos se tomaron más tiempo para elaborar las llamadas preguntas estrella, por lo que supe que probablemente les gustaría dramatizar textos en el desarrollo de la unidad didáctica, ya que durante el juego se mostraron muy cómodos con este tipo de dinámica (salir a la pizarra, interpretar un papel). Si bien hubo algún alumno que no se sintió en absoluto motivado por este tipo de preguntas.

Asimismo, “Triviaturízate” permite al docente conocer el clima en el aula, aspecto fundamental para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y no se ha de olvidar que, aunque en la puesta en práctica no fue necesario, este proyecto también está destinado a los propios alumnos. Podrán conocerse a sí mismos y entre ellos, activar conocimientos previos y reflexionar sobre lo que han aprendido y lo que no.

En definitiva, este proyecto fue fundamental para la configuración de la unidad didáctica, de modo que esta se ajustase al ritmo académico de los alumnos, y fue imprescindible para romper el hielo y realizar una primera toma de contacto con el alumnado.

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

Tras mi experiencia como docente en el IES Miralbueno y el aprendizaje obtenido en el Máster, considero que he adquirido nuevas habilidades y competencias, que no solo son clave para construir mi futuro en la profesión docente, sino que además han sido muy positivas a nivel personal. Me han ayudado a crecer como persona y a enfrentarme a la compleja realidad de la educación, ofreciéndome una visión totalmente nueva.

En primer lugar, quiero señalar el mayor obstáculo con el que me he encontrado a la hora de llevar al aula la unidad didáctica y el proyecto de innovación e investigación educativa: el tiempo. Debido a la limitación temporal, la puesta en práctica de mis proyectos se ha visto perjudicada, pero especialmente ha sido un impedimento para el proyecto de innovación e investigación educativa, puesto que se ha tenido que prescindir de más de la mitad de las sesiones y las que pudieron llevarse a cabo se desarrollaron de forma excesivamente rápida.

La sensación de frustración me ha acompañado durante los *Prácticum* II y III. Debido al corto periodo de tiempo que comprenden ambos *practicum*, y lo exigido por el Currículo, no he disfrutado tanto como cabría esperar, si bien es cierto que he aprendido mucho más de lo esperado y se han superado mis expectativas, ya que no solo he adquirido conocimientos académicos y profesionales, sino también personales.

He aprendido lo imprescindible que es para el docente conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos. Partiendo de esta base, el docente debe incluir gradualmente nuevas metodologías que permitan alcanzar un aprendizaje significativo. Es un hecho que los alumnos no se sienten motivados, y esto influye en el propio docente, pero para favorecer la motivación no es necesario que el docente lleve a cabo grandes innovaciones, basta con combinar la enseñanza tradicional con otro tipo de metodologías o actividades que pueden ser más llamativas para el alumno. Y, por supuesto, se deberían evitar las clases magistrales si estas no llevan consigo una participación activa del alumnado. No se trata de fomentar la memorización, sino de enseñar a los alumnos a pensar, reflexionar y a dirigirse en la vida.

Sin embargo, resulta difícil extirpar de la enseñanza el concepto “memorizar”. Durante la puesta en práctica de la unidad, la mayoría de los alumnos asimilaron los conocimientos gracias a la teatralización y análisis de los textos, no obstante, en el examen seguía habiendo quien, en vez de tratar de expresar con sus propias palabras lo aprendido, copiaron la teoría del dossier de apuntes. Esto resultó muy frustrante, especialmente porque de este modo no se desarrolla la composición escrita, y de hecho, cuando se les pidió redactar una carta al director, ninguno destacó especialmente por su redacción.

Aún queda mucho trabajo por hacer. El sistema educativo en su totalidad debe cambiar, empezando por otorgar a la labor docente el valor que merece. Si el sistema educativo no reconoce la importancia de esta profesión, es lógico que en la actualidad

esté tan infravalorada socialmente. No somos conscientes del trabajo y la responsabilidad que conlleva ser profesor. No se trata simplemente de impartir una clase. Es una profesión exigente, pues en las manos del docente está la educación de los adolescentes, es el profesor quien tiene la responsabilidad de guiar al alumnado hacia la consecución de una serie de competencias, pero también hacia la madurez. Y para ello tiene que procurar crear vínculos, sin que estos sobrepasen ciertos límites. Ha de motivar al alumno, preparar los materiales para las clases, diseñar actividades en función del grupo, conocer a sus alumnos, sus preocupaciones, su vida personal. En sus manos está fomentar la comunicación con los alumnos, conocerlos y fortalecer los lazos. Aun a riesgo de sonar repetitiva, quiero destacar la relevancia que debería darse a la evaluación inicial. No puedo describir la gran ayuda que supuso la puesta en práctica de mi proyecto de innovación. Me facilitó la tarea de diseñar las actividades, y considero que esto tuvo consecuencias positivas en los alumnos, quienes –al ser tenidos en cuenta– se implicaron en todo momento. Nunca se ha de olvidar que el alumno es el protagonista de la educación, y que el docente, en su papel de guía, también debería ser reconocido como una pieza imprescindible del engranaje educativo.

En lo que al área de Lengua castellana y Literatura se refiere, como docentes no debemos olvidar la potencialidad de los textos, su lectura y dramatización. Trabajar con textos permite al alumnado utilizar materiales reales, tangibles, representantes de los conocimientos que queremos transmitir. Su lectura y dramatización aproxima al alumno a la lengua y la literatura y le sirve para asociar nuevos conocimientos a ejemplos que él mismo ha leído, representado o visto. En este sentido, el alumno puede comprobar por sí mismo su propio aprendizaje al ver en el texto los conocimientos transmitidos, o bien utilizar el propio texto para reflexionar y desarrollar un espíritu crítico.

Por último, también me parece importante que el profesorado sepa utilizar los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías para motivar a los alumnos y hacer de las exposiciones teóricas una actividad más dinámica. Sin embargo, se han de establecer unos límites en el uso de las TIC, pues pueden repercutir negativamente en el aprendizaje del alumnado, por ejemplo, fomentando la mala redacción y el poco cuidado de la ortografía.

Como conclusión –y al margen de los inconvenientes–, puedo afirmar que mi paso por el Máster ha sido enriquecedor, tanto a nivel académico como personal. El Máster en su totalidad me ha llevado a un cambio. De la importancia de conocer a los alumnos, he aprendido lo imprescindible que es conocerse a uno mismo para poder enseñar, porque lo que el maestro es, es tan importante como lo que enseña.

6. BIBLIOGRAFÍA.

- ALONSO TAPIA, Jesús (1992) *Leer comprender y pensar: Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- BERGER, K.S. y THOMPSON, R.A. (1997) *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. Madrid: Panamérica.
- BERNABEU, Natalia (2009) *Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica*. Madrid: Eds. Narcea.
- BOUZA ÁLVAREZ, M^a Teresa, MANUEL GONZÁLEZ BERNAL, José, PÉREZ FUENTE, José Luís, ROMEO RODRÍGUEZ, Alicia y VÁZQUEZ SÁNCHEZ, Amparo (2011) *Lengua castellana y literatura*. Madrid: Editorial Oxford.
- BUERO VALLEJO, Antonio (2000) *Historia de una escalera*. Madrid: S.L.U. Espasa Libros.
- CALVO SOTELO, Joaquín (2007) *Cuando llegue la noche*. Alicante: Biblioteca Virtual Cervantes.
- CASSANY, D. (2004) *Aprendizaje cooperativo para ELE*. Recuperado el 18 de mayo de 2015, de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/02_cassany.pdf
- ESCUDERO ESCORZA, Tomás (2010) Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria. *Documentos*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. Recuperado el 20 de mayo de 2015, de:
<http://www.unizar.es/ice/images/stories/publicacionesICE/Doc09v2.pdf>
- FERNÁNDEZ TILVE, M.D. y MALVAR MÉNDEZ, M. L. (2007) La evaluación en los Centros de Secundaria: ¿cómo abordarla? *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, Vol. 14, pp. 9-20.
- GROOS, K. (1901) *The play of man*. Nueva York: Appleton.
- JARDIEL PONCELA, Enrique (1997) *Eloisa está debajo de un almendro*. Barcelona: Vicens-Vives.

- JIMÉNEZ, Carlos (2003) *La Lúdica: Una Estrategia que favorece el Aprendizaje y la Convivencia*. Colombia: Fundación Universidad Montserrat.

- LORENTE MUÑOZ, Pablo (2011) Retos de la evaluación en Lengua Castellana y Literatura para el siglo XXI. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Educación, N° 11, pp. 104-127.

- MAINER, J.C.,
(2010) *Historia de la literatura española. 6, Modernidad y nacionalismo (1900-1939)*. Madrid: Crítica.
(2011) *Historia de la literatura española. 7, Derrota y restitución de la modernidad. 1939-2010*. Madrid: Crítica.

- MARTÍN VEGAS, Rosa Ana (2009) *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.

- MIHURA, Miguel (2004) *Tres sombreros de copa*. Madrid: Cátedra.

- PIAGET, J. (1946) *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de cultura económica.

- ROSALES PARDO, Javier, SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio y ORRANTIA RODRÍGUEZ, José (1992) Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, N° 14, pp. 89-112.

- RUIZ IRIARTE, Víctor (2010) *El aprendiz de amante*. Alicante: Biblioteca Virtual Cervantes.

- SALGADO, H. (2014) *La escritura y el desarrollo del pensamiento. En torno a los procesos de aprendizaje de la lengua*. Buenos Aires: FCE.

- SHEPARD, Lorrie A. (2006) La evaluación en el aula. *Educational Measurement*, (4ª Edición). ACE/ Praeger Westport, pp. 623-646.

- TORREGROSA LÓPEZ, Antonio (2000) La evaluación inicial de alumnos y alumnas. Recuperado el 20 de mayo de 2015, de: <http://www.orientacionandujar.es/>

- VYGOTSKY, L. S. (1982) *El papel del juego en el desarrollo*. Barcelona: Crítica.

Legislación.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado el 2 de junio de 2015, de: <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

- Orden de 26 de noviembre de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación secundaria obligatoria en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón. Recuperado el 2 de junio de 2015, de: http://didac.unizar.es/jlbernal/legislacion/pdf/31_evaluacioneso.pdf

- Orden de 9 de mayo de 2007, de 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. Recuperado el 2 de junio de 2015, de: <http://www.educaragon.org/files/Orden%20curr%C3%ADculo%20ESO.pdf>

Recursos electrónicos.

- Gobierno de España (2015) *Biblioteca Nacional de España*. Recuperado el 3 de abril de 2015, de: <http://www.bne.es/es/Catalogos/HemerotecaDigital/>

- Gobierno de Aragón (2015) *Biblioteca Virtual de Aragón*. Recuperado el 3 de abril de 2015, de http://bibliotecavirtual.aragon.es/bva/i18n/publicaciones/listar_numeros.cmd

- *El poder de la palabra* (2015) Recuperado el 3 de abril de 2015, de: <http://www.epdlp.com/literatura.php>

- *En la prensa de aquel día* (2012) Recuperado el 3 de abril de 2015, de <http://periodicosregalo.blogspot.com.es/2012/06/revista-la-codorniz-1941-1978.html>

- WNET Education (2015) *Concept to classroom*. Recuperado el 18 de mayo de 2015, de: <http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/coopcollab/index.html>

Recursos audiovisuales.

- ANTENA 3 (2013) *Me resbala*. Recuperado el 9 de abril de 2015, de: <https://www.youtube.com/watch?v=E9bL3F2zzF0>

- DEREN, Maya y HAMMID, Alexander (1943) *Meshes of the afternoon*. Recuperado el 10 de abril de 2015, de: <https://www.youtube.com/watch?v=YSY0TA-ttMA>

- WOOD, Sam y GOULDING, Edmund (1935) *A night at the opera*. Recuperado el 9 de abril de 2015, de: <https://www.youtube.com/watch?v=7QS5jU6lWio>, <https://www.youtube.com/watch?v=1XAI05nVtwE>