



Universidad
Zaragoza



Trabajo Fin de Máster

Géneros periodísticos y teatro a partir de 1936: de las tintas a las tablas

Journalistic text-types and theatre from 1936:
from the ink to the scene

Autora:

María Irún González

Directora:

Concepción Salinas Espinosa

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Septiembre de 2016

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

Especialidad: Lengua Castellana y Literatura

Modalidad A

ÍNDICE

Introducción	2
Reflexión sobre las competencias adquiridas en el Máster	4
Bloque de formación genérica.....	4
Módulo 1. <i>Contexto de la actividad docente</i>	4
Modulo 2. <i>Interacción y convivencia en el aula</i>	5
Modulo 3. <i>Procesos de enseñanza-aprendizaje</i>	6
Bloque de formación específica	6
Módulo 4 y 5. <i>Diseño curricular y Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje</i>	6
Módulo 6. <i>Evaluación e innovación docente</i>	7
Bloque de asignaturas optativas	8
Optativa 1. <i>Prevención y resolución de conflictos</i>	8
Optativa 2. <i>Recursos didácticos para la enseñanza del inglés</i>	9
Prácticas	9
<i>Practicum I</i>	9
<i>Practicum II y III</i>	10
UNIDAD DIDÁCTICA	12
Justificación.....	12
Características del centro	12
Contexto sociocultural	13
Características del grupo elegido	13
Contextualización en el currículum oficial	14
Principios metodológicos	14
Competencias	15
Objetivos	16
Criterios de evaluación.....	18
Contenidos.....	20
Relación de sesiones didácticas.....	21
SESIÓN 1. Sesión de introducción	21
SESIÓN 2.....	22
SESIÓN 3.....	23
SESIÓN 4.....	24
SESIÓN 5.....	25
SESIÓN 6.....	25

SESIÓN 7.....	25
SESIÓN 8.....	26
Procedimientos de evaluación	26
Recursos	27
Atención a la diversidad.....	29
Análisis de la elaboración de la unidad didáctica.....	30
Análisis de la actividad docente	31
PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE	33
Introducción y justificación.....	33
Estado de la cuestión.....	33
Marco teórico	34
Objetivos	35
Competencias	36
Contenidos.....	36
Metodología	37
Fases del proyecto	38
Preparación.....	38
Realización.....	38
Evaluación.....	39
Recursos	40
Evaluación y conclusiones del proyecto docente	41
Relación entre Unidad Didáctica y Proyecto de Innovación Docente	43
Conclusiones y propuestas de futuro.....	45
Bibliografía	47
Referencias digitales	48

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Introducción

El presente Trabajo de Fin de Máster consiste en una revisión de los aprendizajes que he adquirido en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportiva en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, así como todas las experiencias vividas a raíz de mi matriculación en el mismo y las reflexiones que he realizado en los meses de su desarrollo una vez revisados mis resultados.

En primer lugar, realizo una recopilación de los conocimientos que me ha aportado cada asignatura del Máster, agrupadas en sus respectivos módulos. A raíz de estos conocimientos, he llevado a cabo una serie de reflexiones sobre todo con vistas a mi futuro como docente. Además, reseño los documentos y manuales que considero fundamentales para mi evaluación del Máster y para mi profesión como docente.

A continuación, presento los dos proyectos que entiendo son el fruto de lo aprendido y lo trabajado durante el Máster: la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación Docente. Ambos fueron planeados y llevados a cabo en el IES Miralbueno, donde realicé mi *Practicum*. En la redacción de los proyectos incluyo una presentación de los mismos –con objetivos, competencias trabajadas, criterios de evaluación...– así como una evaluación de los resultados y de mi propia actuación docente.

Por último, incluyo unas conclusiones generales sobre mi proceso de aprendizaje y mi posición respecto a la educación y la docencia de la Lengua Castellana y Literatura, así como una reflexión sobre el futuro de la profesión que pretendo desempeñar.

Este Trabajo de Fin de Máster es el resultado de mi paso por un máster que a su vez es consecuencia directa de todas las decisiones que he ido tomando acerca de mi formación. Cuando tuve la oportunidad de elegir mi camino en los estudios, decidí elegir una carrera universitaria que me acercara a una profesión que yo entendía como un servicio público. Quería dedicar mi vida a mejorar la de los demás y hacerlo a través de la transmisión de información.

Considero la información el arma más poderosa, y el conocimiento el mejor aliado del ciudadano. Por ello, decidí estudiar Periodismo, porque el periodista debe ser alguien al servicio del ciudadano, que trabaje por formarlo y por que tenga a su alcance toda la información que le ayude a mejorar la sociedad que se encuentra al nacer.

Sin embargo, la coyuntura actual no ayuda a que esta imagen idílica de la profesión que tenía se corresponda con la realidad. Además, soy consciente de que cada vez tenemos que ampliar nuestros horizontes y nuestro conocimiento, porque si no la época de las nuevas tecnologías nos pasará por delante sin que podamos adaptarnos a ella.

Por ello, amplié mi formación con dos títulos de Experta Universitaria ofrecidos por la UNED –uno sobre Antropología y Cine, otro sobre Comunicación pública y Defensa–, con el perfeccionamiento del inglés y conocimientos sobre fotografía, además de un Máster de Escritura Creativa. Sin embargo, pese a que todo ello ayudó a que mi bagaje cultural se ampliara, no veía cumplido mi deseo de aportar algo más a la sociedad.

Ocurre a veces que, cuanto más cerca tenemos algo, menos lo vemos. Mis padres siempre han formado parte del mundo de la docencia, siendo profesores, y curiosamente yo nunca había tenido por objetivo ser como ellos.

Sin embargo, una vez alcanzada la madurez y con la capacidad para discernir qué personas y profesionales son más útiles para la sociedad y para formar mentes y ciudadanos de garantías, decidí que la Educación podía ser junto al Periodismo un gran tandem con el que conseguir, finalmente, dedicar mi futuro al servicio de la sociedad. Y todo ello a través de la palabra, de la Lengua y la Literatura, la escritura y la lectura, herramientas que manejo y quiero que tengan la importancia que merecen.

Reflexión sobre las competencias adquiridas en el Máster

Cuando nos matriculamos en éste Máster es posible que no tengamos ningún conocimiento sobre educación más allá de lo que vivimos en primera persona hace ya un tiempo. Por ello, en el menos de un año deben darnos una enseñanza intensiva para que nos acerquemos lo máximo posible a comprender este mundo.

Esto es algo ambicioso. Ser un buen profesor ni es innato, ni se aprende en unos cuantos meses; es más bien algo producido por la experiencia. Por ello los dos primeros meses, antes de acudir al Practicum I, son de lo más complicado. En las asignaturas del Máster nos hablaban de currículo, de adaptaciones, de taxonomías... y muchas veces nos encontrábamos perdidos en algo que parecía ser una ciencia por sus reglas inflexibles, pero que nosotros intuíamos más complicado que “ $a+b=c$ ”.

Bloque de formación genérica

Módulo 1. Contexto de la actividad docente

Era este el caso de la asignatura de *Contexto de la actividad docente*, impartida por el profesor Jacobo Cano. Los dos primeros meses en esta asignatura sirvieron para acercarnos casi por primera vez a conceptos como LOMCE, LOE, LOCE, PAB, PAI, PEMAR..., unas siglas que hacían difícil la adaptación a estas enseñanzas. Sin embargo, una vez hecho el examen y, sobre todo, una vez llegados al centro para realizar las prácticas, esas letras empezaron a tener sentido. A ello ayudó la lectura y estudio del libro de Bernal, Cano y Lacruz (2014), como guía de la asignatura.

Ha sido totalmente imprescindible esta asignatura para el desarrollo del Practicum, ya que se basaba en casos reales que después me ha podido encontrar. En las reuniones de tutores eran términos que aparecían de forma asidua, y más en aquella época, en la que se acerca el final del curso y tienen que empezar a planificar la nueva distribución de los alumnos en los programas, con la intención de que consigan que la educación se adapte a los alumnos y no al revés, como bien nos enseñó esta asignatura. Y lo mismo ha ocurrido con la organización de los centros, en la que se nos explicaba el papel que juega el Consejo Escolar, el Jefe de Estudios, cómo funciona un claustro al que tuve que acudir... Si tuviera que elegir qué asignatura me ha servido más para el desarrollo de mis prácticas y para concienciarme de lo que tendré que vivir si me dedico a la docencia, desde luego ha sido *Contexto de la actividad docente*, pese al desconcierto inicial.

Esta asignatura, pues, me ha servido para aportarme competencias como analizar y valorar la enseñanza que deben proporcionar los centros educativos; comprender la importancia del centro como “comunidad”, como un segundo ambiente de formación por detrás de la familia, esencial para que el alumnado pueda desarrollarse; entender que dichos centros se mueven por unas normas democráticas de igual manera que la sociedad, y que el docente debe trabajar para mantener este equilibrio; y descubrir que, igual que una sociedad está formada por miles de individuos y que debe existir un sistema que los acoja a todos por igual, la educación debe estar pensada para atender a cada estudiante con sus propias necesidades, atendiendo a la diversidad. Para ello, el docente debe contribuir a que el sistema de educación sea flexible y debe estar en constante evolución, atendiendo a las características de cada época y contexto social.

Modulo 2. *Interacción y convivencia en el aula*

Si en el caso de *Contexto de la actividad docente* la materia de enseñanza tenía ciertas bases legales y de organización sobre las que se construía el conocimiento de la comunidad educativa, en el caso de *Interacción y convivencia en el aula* estos cimientos se componían de pequeñas dosis de Psicología. No era posible entender una asignatura sin la otra, pues para *Contexto* se necesitaban las herramientas psicológicas de *Interacción*, para recordar que se estaba trabajando con adolescentes o niños y no con nombres aleatorios, y para *Interacción* necesitabas las herramientas legislativas y organizativas de *Contexto*, ya que la docencia circula dentro de una red organizada con jerarquías, modelos de actuación establecidos y marcos legales sobre los que hay que trabajar.

En el caso de *Interacción y Convivencia en el aula*, cuatro meses fueron insuficientes. Como he dicho, formarse como profesor es una cuestión para toda la vida, y creo que el contenido de esta asignatura sería uno de los puntos que para mí más importancia cobrarían en esta tarea. Entender los mecanismos de actuación de un adolescente es complejo, porque de uno a otro hay enormes diferencias, pero el ser humano se mueve por comportamientos que pueden ser clasificados, de una manera u otra. Esta asignatura nos aportó muchos recursos para poder actuar ante cada comportamiento.

Especialmente útiles fueron las clases prácticas, con casos reales –como el de Mateo, un niño que era conflictivo y por ello no le dejaban participar en la clase de Historia a pesar de ser experto en la materia-, que son una pequeña muestra de lo que más tarde podemos encontrarnos en un aula. Y, sobre todo, lo más positivo de esta asignatura fue el trabajo final que tuvimos que entregar. Fue muy exigente, se requerían conocimientos que durante su realización en algún momento parecían incluso inalcanzables. En muchos momentos nos encontramos desbordados ante tanta información con la que no habíamos tenido que lidiar hasta entonces –el tema del trabajo era el autismo- y fue muy reconfortante poder presentar un trabajo de garantías, pero que nos dejó con la sensación de querer trabajar más sobre ello.

En este trabajo manejamos recursos que hasta ese momento ninguno habíamos utilizado, como el DSM V y revistas de Neurología, declaraciones legales de la Organización de Naciones Unidas y manuales específicos sobre el Síndrome de Asperger y el autismo. Con la creciente aparición de casos de este tipo entre niños en edad escolar, es muy probable que nos encontremos en alguna ocasión con la necesidad de prepararnos para ofrecer la mejor educación posible a estos niños. Cuando ese momento llegue, sabremos con más facilidad a qué materiales acudir para conseguirlo. Y no solo eso, sino que el tener que revisar contenidos de neurología y psicología nos hizo ver que la educación no es un campo cerrado, sino que se nutre de muchas más ciencias y estudios a los que tendremos que acceder en el desarrollo de la profesión.

Interacción y Convivencia en el aula sirvió, en definitiva, para trabajar competencias como comprender todos los factores que afectan a la enseñanza, tanto biológicos, como culturales y sociales; entender que tratamos con estudiantes jóvenes, cuya personalidades cambian y difícil de manejar, y que tenemos que desarrollar habilidades psicosociales para ayudarles a interactuar con el mundo de la manera más adecuada posible; aprender diferentes técnicas de aprendizaje colaborativo, cooperativo, con recursos que favorezcan el aprendizaje estimulante; y entender la figura del docente como un guía, un tutor que trate de entenderles y adaptarse a ellos.

Modulo 3. Procesos de enseñanza-aprendizaje

La asignatura *Procesos de enseñanza-aprendizaje* iba muy en la línea de la anterior; aunque, en este caso, no solo se trataba de que el docente comprendiera al estudiante y se comprendieran entre los propios estudiantes, sino que además había que aprender a que los alumnos entendieran al profesor y quisieran seguir aprendiendo de él.

La motivación fue el tema por excelencia en esta asignatura. Con ella, y tal y como reflejaba Marrase (2013) en el libro que complementó a la asignatura, entendí que no es solo importante que los alumnos consigan realizar satisfactoriamente un examen, sino que tienen que disfrutar estudiándolo y haciéndolo; y, si se es un buen docente, se puede conseguir que aprendan haciendo el propio examen y obtener placer de la práctica docente.

Cada alumno tiene una capacidad de aprendizaje distinta, y esto es algo que se recalcó mucho en la asignatura. Quizás un alumno pueda subir escalones de dos en dos y otro necesite más tiempo para subirlos incluso de uno en uno, pero no por ello hay que clasificarlos de ninguna manera. El reto del docente es conseguir que cada alumno llegue a su meta de la manera que le resulte más adecuada.

Además, esta asignatura nos aportó recursos más técnicos, no solo teóricos. Una parte de la asignatura estaba dedicada a enseñar recursos tecnológicos, de comunicación e información, que pueden servir para el desempeño de la actividad docente: aplicaciones, instrumentos, tanto de aprendizaje como de evaluación, juegos dinámicos que sirven a su vez de enseñanza...

Sin embargo, creo que dada la importancia que estos recursos tienen en estos momentos en la enseñanza y la sociedad tecnológica en la que vivimos, esta cuestión debería tener más importancia en el Máster. Es cierto que aprendí los nombres de varias aplicaciones que poco a poco van cambiando la forma de enseñar y de aprender, pero cuantas más conozca, más podré acercarme al alumnado.

Los estudiantes de hoy en día –y algunos docentes- nacen con un aparato tecnológico en las manos, y es mucho más fácil para ellos aprender algo si es a través de estas aplicaciones. Yo misma, que he nacido en esta época también, soy muy partidaria de los métodos tradicionales, pero entiendo que es el docente el que tiene que adaptarse al estudiante y no al revés. Y si algo aprendí en esta parte de la asignatura fue que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación están creciendo a un ritmo muy alto y no podemos quedarnos atrás.

Las competencias que se trabajan con esta asignatura tienen que ver con aprender estrategias de enseñanza y de aprendizaje; con la atención a la diversidad y cómo superar la barrera de la enseñanza para todos; y obtener recursos técnicos con herramientas TIC para poder aplicarlas a la enseñanza.

Bloque de formación específica

Módulo 4 y 5. Diseño curricular y Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje

Lidiar con el currículo aragonés no es tarea fácil; con la ayuda de Fermín Ezpeleta y María José Galé fui desgranando y comprendiendo los mecanismos de este documento, que me serviría para poder construir los cimientos de mis futuras actividades y unidades

didácticas. Por entonces no tenía muy claro que fuera esto lo que iba a tener que hacer, pero desde luego a la hora de enfrentarme al reto de preparar mi propia actuación docente han sido dos asignaturas tremadamente útiles. Los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y el resto de apartados habrían sido más difíciles de saber aplicar y manejar si no hubieran existido ambas asignaturas.

Además, dichas asignaturas tenían un valor añadido. En el resto de enseñanzas del primer cuatrimestre, compartía clase con otras 80 personas; un hecho que, sinceramente, no ayudaba a la enseñanza individualizada que tanto se repetía en el Máster que había que practicar. Sin embargo, aquí solo estábamos reunidos aquellos que venían de Filología y los que veníamos de la carrera de Periodismo. Pude, por tanto, conocermejor a mis compañeros, nos corregíamos si fallábamos y nos enseñamos los unos a los otros de manera mucho más cómoda.

Es muy útil poder conocer cómo piensan tus compañeros. En el desarrollo de la actividad docente en un instituto tendremos que convivir con gente muy diferente entre sí, y tendremos que aprender a entendernos con ellos y a aprovechar lo que cada uno nos pueda enseñar.

Ambas asignaturas de diseño curricular y actividades ofrecían la oportunidad de crear actividades y recursos de enseñanza, compartirlos con tus compañeras y compañeros y que estos te dijeran si les parecía que era una buena idea o había algo que mejorar. Ninguno somos expertos, pero siempre hay alguien que te puede ayudar a mejorar. De ambas asignaturas surgieron actividades muy útiles para nuestro futuro, como el uso de refranes para la Lengua y Literatura, o las entrevistas a autores literarios de la antigüedad para conocer sus historias y su estilo.

Además, ambas nos aportaron mecanismos para poder desarrollar las unidades didácticas y las programaciones, con las que vamos a tener que convivir durante el resto de nuestra vida educativa. Manejamos mapas de relaciones curriculares, cajas de herramientas de inteligencias múltiples y realizamos tres discusiones sobre artículos de autores como Antonio Monclús (2011) y Concepción Naval (2011) –sobre teoría de la educación-, Isabel Cantón (2011) –diseño curricular y currículum oculto- y Carmen Rodríguez (2011) –sobre programar en Lengua y Literatura-; todos los artículos fueron consultados en su momento para realizar tanto mi unidad didáctica como mi proyecto de innovación.

En cuanto a las competencias trabajadas en estas asignaturas de diseño, me ha servido para tratar las cuestiones relativas al diseño curricular que desconocía; descubrir términos que tendré que utilizar durante mi práctica docente, como son los objetivos, las competencias, los criterios de evaluación... y comprender cómo se redactan correctamente; saber utilizar el currículo aragonés para sacarle el máximo partido y conseguir que sea clave en la enseñanza; saber evaluar cuáles son las actividades más adecuadas para cada tipo de enseñanza; conocer diferentes recursos para realizar actividades y diseñarlas para poder ponerlas en práctica con el alumnado; y gestionar la puesta en marcha de dichas actividades con todos los recursos posibles para que tengan un impacto positivo en el aprendizaje del alumno.

Módulo 6. Evaluación e innovación docente

Las asignaturas del segundo cuatrimestre son algo diferentes a las del comienzo del Máster, puesto que el Practicum se convierte casi en el centro de todo y, de hecho, así es, ya que parte en dos el desarrollo de todas ellas.

La base de esta asignatura es la creación del Proyecto de innovación docente. Así pues, durante la asignatura conocí ejemplos de actividades innovadoras, o de recursos para conseguir que la educación avance y no se limite a repetir esquemas sin adaptarnos a la nueva sociedad en la que estamos.

En *Evaluación e innovación docente* también compartimos con nuestros compañeros ideas que se nos ocurrían para poder poner en práctica en el aula, y nos hizo estar con la mente despierta siempre buscando nuevas maneras de poder enfrentarnos a la enseñanza de determinados contenidos de Lengua y Literatura.

De ello surgió el proyecto individual de cada uno, que tuvimos la oportunidad de poner en práctica en el centro al que acudimos. Es cierto que es tan solo un comienzo, pero nos demostró que hay diferentes maneras de enseñar más allá del libro del texto y un *powerpoint*.

En cuanto a las competencias, nos sirvió para conocer y evaluar propuestas de innovación docentes que pudiéramos tomar de ejemplo para nuestra propia docencia; nos ofreció recursos para poder analizar críticamente dicha docencia; y ampliamos nuestros horizontes respecto a la investigación educativa.

Bloque de asignaturas optativas

Optativa 1. Prevención y resolución de conflictos

Esta asignatura tenía la dificultad de que todos los alumnos pertenecíamos a especialidades diferentes, y es algo más complicado compartir tu forma de pensar con gente con la que no estás habituada a expresarte en el día a día. Sin embargo, puede mirarse por el lado contrario: eran nuevas formas de pensar que podían aportarte más recursos.

Y así fue. Esta asignatura sirvió, sobre todo, para darnos cuenta de las diferentes formas de actuar que existen ante un conflicto. No hay una manera correcta de resolverlo, depende de tantísimos factores y de situaciones que no puede haber una respuesta científica, según reseña Farre (2004) en un artículo que considero una guía ejemplar para la gestión de conflictos y la mediación en cualquier organización.

Durante las clases se producían numerosos debates sobre una misma cuestión: problemas por discriminación racial, conflictos de role, de personalidad... y en clase podía haber hasta seis opciones de resolución distintas, y a veces no había ninguna. Fue un buen ejercicio para saber escuchar al compañero. Todos los ejemplos que se nos pusieron en clase podríamos encontrarlos fácilmente en un aula de la que fuéramos profesores, y tendríamos que dialogar entonces con el resto del claustro. Por tanto, fue interesante como ejercicio práctico.

En este caso, el trabajo práctico fue algo diferente. Se trataba de aplicar toda la teoría que se había tratado durante el trimestre al análisis de una película. Mi grupo y yo elegimos *Laclase*, una película francesa que cuenta la historia de un profesor joven con métodos algo diferentes al resto del claustro, en un instituto con muchos estudiantes conflictivos, y la dificultad que tiene para resolver los problemas que van surgiendo. Fue tarea nuestra reconocer estos conflictos y su tipología, los roles de los personajes y

sus emociones, y finalmente tratar de aportar alguna solución. Exactamente el mismo esquema que deberíamos seguir si en una de nuestras clases surgiera un conflicto del tipo que fuera. Fue una manera de conseguir una base de resolución de conflictos para que cuando estos lleguen en nuestra docencia podamos tener herramientas para saber superarlos.

Las competencias trabajadas tienen relación con las tratadas en el Módulo 2, esto es, comprender las circunstancias sociales y culturales de cada caso; entender la diversidad en la que estamos inmersos en un aula; y desarrollar habilidades psicosociales para poder enfrentarnos a cualquier situación que se nos presente.

Optativa 2. Recursos didácticos para la enseñanza del inglés

En mi caso, esta asignatura fue algo difícil de aplicar a mi especialidad. Continuamente trabajábamos con textos de Química, o Geografía, adaptados al inglés y aprendíamos recursos para saber impartir esos conocimientos en una lengua extranjera.

Al pertenecer a la especialidad de Lengua y Literatura esto resultaba algo complicado, aunque igualmente pude aprovechar mi tiempo en esta aula para conocer diferentes recursos de enseñanza en algo que está tan en auge como el bilingüismo. Es cierto que quizás no tenga tanta aplicación práctica como otras asignaturas, pero podría acabar enseñando Geografía e Historia en una clase bilingüe y que esto cambiara por completo.

Esta asignatura trató de aportarnos recursos concretos de enseñanza, como el uso de los textos de forma motivadora, los juegos como método de enseñanza del inglés y de contenidos de la asignatura y el vocabulario entendido como algo más que una lista de palabras para aprenderse. Utilizamos herramientas muy útiles como la construcción de *gapped texts* –textos con espacios en blanco para aprender vocabulario- o la simplificación de historias adecuadas al nivel de cada grupo; recursos que no solo sirven para aprender un vocabulario concreto sino también para comprender que hay maneras distintas de enseñar esta cuestión, no solo la repetición de palabras.

En cuanto a las competencias, coinciden con las tratadas en el Módulo 5: se nos aportaron recursos para el adecuado diseño de las actividades, se manejó vocabulario más técnico para este diseño y se trabajó cómo presentar un plan docente que pudiera ser puesto en práctica con corrección.

Prácticas

Practicum I

Con el *Practicum I* fue la primera vez que nos adentramos de verdad en lo que es la profesión educativa. Pudimos poner en práctica lo que hasta ese momento solo habíamos leído o escuchado en clase.

En el IES Miralbueno tuve la oportunidad de conocer la organización del centro y a todos los profesionales que hacen que funcione día a día. También manejamos documentos oficiales, que a veces es lo que más cuesta de esta profesión. Gracias a los conceptos que habíamos ido aprendiendo los dos meses anteriores –siglas como PEC o PAD, los programas específicos de apoyo educativo, la organización del centro con las diferencias entre Consejo Escolar, claustro, Jefe o Jefa de Estudios y Secretario o Secretaria...– todo fue algo más sencillo.

Además, pude acudir a todas las clases que quise de quien iba a ser mi tutora de prácticas, María Teresa Herrero, así como a todas las actividades que se organizaron en el centro. Junto a mis dos compañeras asignadas al centro, tuvimos entrevistas con los responsables de cada área del instituto: con el director, Joaquín Alós, en primer lugar; con los responsables de la Formación Profesional; con las encargadas de las Actividades Extraescolares y el PIEE; y con la secretaria y la orientadora. En cada una de las reuniones realizábamos las preguntas que creíamos necesarias para comprender toda la materia que estábamos estudiando en el Máster, y aquello que no habíamos estudiado, pero que en ese momento nos interesaba conocer para cuando fuéramos nosotras quienes formáramos parte del profesorado.

Dos semanas, eso sí, fueron demasiado poco para todo lo que teníamos que saber, aunque fueron suficientes para que regresásemos a las clases del Máster con otra perspectiva de lo que es la docencia.

De esta manera, el *Practicum I* supuso un punto de inflexión. Por mi parte, entendí que si se nos insistía tanto en la organización del centro y en el diseño de actividades y la comprensión del currículo era porque sin manejar correctamente estos aspectos es imposible llevar a cabo de manera adecuada esta profesión. Es necesario adquirir unos mecanismos de acción, tanto antes de comenzar la docencia –con la programación, las reuniones de departamento y con la Junta Directiva-, como en el desarrollo de la misma –motivación a través de diferentes actividades, contacto permanente con la orientadora para que se detecte cualquier problema en un estudiante y se pueda resolver a tiempo, colaboración con otros profesores para hacer la educación más efectiva...-, para poder alcanzar los objetivos que nos propongamos.

Practicum II y III

La realización de las prácticas ha sido la experiencia más satisfactoria de este Máster. He aprendido a realizar una unidad didáctica, he ideado un proyecto de innovación y lo he puesto en marcha, he dirigido una actividad para dos grupos de 1º de la ESO y otra para 2º de Bachillerato, y he impartido una unidad didáctica completa.

He presenciado situaciones difíciles con el alumnado –como explicaré más adelante-, algo habitual en un instituto. He convivido con profesores, que me han hecho entender que hay muchas maneras de enfrentarse a la profesión. He asistido a reuniones institucionales, y otras más distendidas.

Además, creo que durante este periodo –tanto en el *Practicum I*, como en el II y en el III- se trabajan competencias que, en definitiva, son las que se buscan conseguir con el aprendizaje en este Máster. De esta manera, al realizar las prácticas conseguimos integrarnos 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. Esto queda reflejado en la reflexión sobre la puesta en práctica de la Unidad Didáctica, que aparece en este trabajo en uno de los apartados siguientes; con la suma de las prácticas y los contenidos teóricos del Máster, estoy en posición de decir que conozco mucho mejor los mecanismos de funcionamiento de un centro educativo, las reglas que lo rigen y los factores que condicionan su desarrollo (sociales, culturales, tecnológicos, económicos...). Ahora sé qué ley enmarca todas las actuaciones en un centro educativo, y cómo actuar en consecuencia; conozco todas las posibilidades que se le pueden ofrecer a un alumno que tiene dificultades para seguir el

ritmo de una clase –PAB, PAI, Diversificación.... dependiendo del grado en que se presenten estas dificultades; y cuenta con algunos recursos de la Psicología social y del desarrollo para poder detectar dichos problemas, sobre todo en adolescentes.

También conseguí planificar, programar, diseñar y llevar a cabo todas las actividades de una unidad didáctica y de un proyecto de innovación; la planificación y la programación estuvieron basadas en las directrices que se nos aportaron en asignaturas, sobre todo, del primer cuatrimestre del Máster. Seguí los pasos que desde estas clases se nos indicaron para poder diseñar con corrección y adecuación al currículo. En cuanto a la puesta en funcionamiento de las actividades, fue algo más complicado que seguir una serie de pasos porque, por mucho que te prepares, cada alumno y alumna es diferente, y hay muchos factores que no dependen de ti ni de aplicar a la perfección lo que se te ha dicho en clase. Todos los fallos que encontré en este proceso sirven, sin embargo, para mi docencia del futuro. Así, si me equivoqué –como también indico en un apartado más adelante- en la construcción de grupos de trabajo, deberé repasar los métodos de aprendizaje cooperativo de la asignatura *Interacción y Convivencia en el aula* para que ese problema no vuelva a suceder.

Por otro lado, avancé en la evaluación y crítica de la acción docente –la mía y la del resto de los docentes a los que pude observar durante la realización del Máster-, y me acerqué a la investigación para el desarrollo de la educación. Creo que he podido delimitar los aspectos de la educación en los que puedo ayudar para que siga desarrollándose. Así, el uso de los microrrelatos es uno de los campos que he comenzado a investigar, aunque todavía tengo mucho trabajo por delante para que pueda servir de ejemplo a docentes en la enseñanza de la escritura y la lectura.

Además, he podido desarrollar algunas habilidades psicosociales, que me ayudaron a saber tratar con los estudiantes y con otros docentes. He intentado aplicar las enseñanzas sobre resolución de conflictos, tratando de definir los roles de cada alumno y alumna a los que he conocido y adaptándome a lo que necesitaban en cada momento. Para el futuro, necesitaría saber diferenciar entre implicarme en conocer a los alumnos y que esto pese por encima de la realización de actividades. En determinados momentos, opté más por tener una buena relación con los alumnos que por que aprendieran muchos conceptos; esto, en la medida adecuada, es una virtud, pero si me excede puede ser un grave defecto.

Por supuesto, todo esto no quiere decir que las prácticas me aporten todo el conocimiento necesario para ser una buena docente. Pero sí que es cierto que, una vez que vuelva a un centro como profesora, contaré con recursos para poder desarrollar mi labor y seguir mejorando.

UNIDAD DIDÁCTICA

TÍTULO: DE LAS TINTAS A LAS TABLAS

Esta unidad didáctica corresponde al tema 10 del libro que se usa en el IES Miralbueno en el cuarto curso de la ESO, de la editorial Oxford. Su título original es *Los géneros periodísticos y el teatro a partir de 1936*. Esta unidad se dividió en dos partes, como se indica en el título. Por un lado, se acercó al alumnado a un mundo que les rodea, el del periodismo, y que de entenderlo les aportaría una cultura útil para su desarrollo como personas. Dentro de este apartado, en el libro original solo se tratan los géneros de opinión y de manera tan superflua que no aportaría a los estudiantes este objetivo. Por ello, en la unidad didáctica que se propuso para impartir se ahonda algo más en esta cuestión, ofreciendo pinceladas de todos los géneros a través de actividades dinámicas, con el objetivo de que conozcan el oficio lo suficiente como para disfrutarlo. Por otra parte, el apartado de la unidad didáctica referente al teatro español a partir de 1936 sí que estaba mejor planteado en el libro, por lo que las actividades establecidas en la unidad didáctica siguen el esquema de este libro de texto. Así, se hizo un pequeño viaje a través de las tres corrientes de teatro más representativas de estos primeros años tras la fecha clave.

La duración de la docencia de esta unidad didáctica fue de dos semanas, es decir, ocho horas según el reparto de horas lectivas que estipula la ley e incluyendo la realización del examen. La duración de las sesiones fue de 50 minutos, salvo el día del examen que se ofreció a los alumnos la posibilidad de utilizar veinte minutos extra correspondientes al recreo.

Justificación

Esta unidad didáctica era una ocasión perfecta para unir dos profesiones que tienen gran representación en mi día a día: el periodismo y el magisterio. Siendo la primera experiencia docente, siempre es mejor impartir clases sobre algo que eres capaz de controlar. Los géneros periodísticos son la base de mi estudio de los últimos años, por lo que sería mucho más fácil conseguir explicarlo de una manera motivadora, hacer que los alumnos se impliquen y entiendan bien el oficio, y conseguir actividades dinámicas fruto de lo que yo misma he tenido que hacer.

Los medios de comunicación se utilizan habitualmente en la docencia, aunque no siempre se explican de la manera adecuada, puesto que quienes imparten la asignatura no suelen ser periodistas. Sin ser esto un inconveniente, esta vez los alumnos tenían la oportunidad de que esta unidad la impartiera alguien que sí lo es, y así poder sentirse más cerca del hecho en cuestión. Además, siempre es más fácil que la docencia sea efectiva cuando lo que se imparte también interesa al profesor.

Por ello, quise construir una unidad didáctica con actividades que abarcaran un gran espectro, aunque sin profundizar en exceso, que supusiera un primer paso para que los alumnos quisieran conocer más del oficio.

Características del centro

El I.E.S. Miralbueno es un instituto público de un barrio de Zaragoza. En principio nació como un centro de formación profesional, hace 49 años, pero tuvo que expandirse para cubrir la necesidad de ser un centro de educación secundaria en el barrio. Nunca ha contado con demasiados alumnos en esa área, aunque poco a poco sus clases y alumnos van siendo más numerosos. El IES Miralbueno es un instituto peculiar: no se edificó

pensando en que sería un instituto de educación secundaria, con las aulas repartidas en plantas, sino en un centro de formación profesional que se estructuraría en naves industriales, sin aulas ni laboratorios ni, en un principio, cocinas. Conforme ha crecido, se han ido añadiendo bloques de aularios, los laboratorios y el gimnasio, todo ello extendido en un espacio que cada vez resulta más insuficiente, lo que repercute demasiadas veces en la práctica educativa.

En lo que a Educación Secundaria se refiere, el IES Miralbueno cuenta con cuatro clases de 1º de la ESO, con unos 20 alumnos de media; tres clases de 2º de la ESO, dos clases de 3º de la ESO y dos clases de 4º, una de ellas prácticamente formada por alumnos pertenecientes al programa de Diversificación. Conforme los cursos son más altos, menos alumnos están matriculados: en 4º de la ESO, no llegan a 20 alumnos, y si observamos la distribución del Bachillerato aún es más evidente. El IES Miralbueno solo cuenta con un 1º de Bachillerato, en el que confluyen los alumnos del bachillerato Científico, el de Letras y el de Sociales, y un 2º de Bachillerato en el que sí que cuentan con 31 alumnos en un aula.

Contexto sociocultural

Las características del alumnado del IES Miralbueno son fiel reflejo del entorno en el que se encuentra. Ha mejorado mucho respecto a hace unos años, en los que el ambiente era peor de lo que nos podemos encontrar ahora. Se han construido nuevas urbanizaciones que maquillan la realidad del barrio, y que hacen que podamos considerarlo de clase media-bajay no solo de clase baja. Esto no es un descalificativo: la realidad es la que es, y los recursos económicos y sociales de las familias son fundamentales para el progreso en la educación de los mismos. En Miralbueno se encuentran muchos problemas sociales todavía, y muchas familias con dificultades, por mucho que haya mejorado. Esto repercute directamente en el centro, que no solo tiene que hacer frente a los problemas habituales respecto a la educación, sino también a estos problemas sociales que son más abundantes que en otros centros: familias desestructuradas, niños con problemas pero sin diagnóstico, padres que tienen mayores problemas que acudir a una tutoría de un alumno, pocos recursos económicos que limitan las exigencias respecto a la compra de materiales o a la realización de actividades culturales...

Precisamente esto, las actividades culturales y extraescolares, es algo que se potencia mucho en el IES Miralbueno. Dada esta situación social algo complicada, buscan recursos de todo tipo para completar la educación de los alumnos; por ello, hay mucho trabajo por parte del PIEE, del departamento de Actividades Extraescolares, del AMPA, de las encargadas de la Biblioteca, de la Comisión de Convivencia, y un contacto permanente con las casas de Juventud del barrio. Esto convierte al instituto en un ejemplo de motivación en un entorno que, aunque cada vez menos, sigue siendo complicado.

Características del grupo elegido

El grupo elegido para impartir la Unidad Didáctica fue 4º de la ESO “A”. Era una clase que contaba con tan solo 16 alumnos; de ellos, ninguno tenía una discapacidad, problemas de lenguaje, ni eran inmigrantes –pese a haber una chica de diferente nacionalidad, vino casi recién nacida a España-, es decir, ninguno de ellos presentaba necesidades de atención a la diversidad. El nivel educativo no era muy dispar. Es cierto que había tres o cuatro alumnos por debajo del nivel académico de la media, que en la evaluación pasada o suspendieron o alcanzaron el nivel justo para no hacerlo, pero esto

no supuso un problema en absoluto para impartir las clases. Solo uno de ellos tenía una actitud más disruptiva, a veces dificultaba el desarrollo de la clase, pero no fue nada grave. Los otros tres, a pesar de tener mayores dificultades, eran participativos e intentaban siempre dar más de sí mismos. Se trataba pues de un grupo poco conflictivo salvo excepciones, y aunque el nivel general no fuera muy alto, más bien medio-bajo, se pudo trabajar con ellos de manera muy cómoda.

Contextualización en el currículum oficial

La siguiente Unidad Didáctica se planeó y se impartió en el marco de la Ley Orgánica de Enseñanza 2/2006, del 3 de mayo, y basándome en la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.

En este currículo, en el Artículo 3 de las Disposiciones Generales, se mencionan como fines de la educación aragonesa en Secundaria, por ejemplo, “que contribuirá a desarrollar en el alumnado la capacidad para relacionarse con los demás de forma pacífica y para conocer, valorar y respetar la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres”, y este sería de igual manera un fin de esta unidad didáctica, aunque fuera a pequeña escala.

Según estas mismas Disposiciones Generales, esta etapa de formación debe servir para poner el foco en la “orientación educativa y profesional del alumnado”; de alguna manera, al tratarse de una unidad didáctica que se formulaba alrededor de los textos periodísticos –como ahora veremos-, cumplía esta premisa, ya que descubría al alumnado una profesión o una posibilidad de educación.

Asimismo, en el siguiente artículo –apartado d)-, se expresa que se atenderá a lo siguiente: el desarrollo de habilidades comunicativas a través del progreso en la expresión oral y el fomento de la lectura y la escritura en todas las áreas de aprendizaje en los distintos niveles de enseñanza. Y este era, quizás, el objetivo que mejor define a la unidad didáctica que se presenta.

Principios metodológicos

Los principios metodológicos en los que se basa esta unidad didáctica son el **aprendizaje cooperativo** –puesto que varias de las actividades de refuerzo de lo aprendido se realizaron en tres grupos de cinco alumnos, que se ayudaron entre ellos para conseguir un buen resultado final, algo que se motivó simulando que estaban trabajando en una redacción de periodistas real-, el **trabajo de las TIC** –pese a los pocos recursos de los que dispone el IES, se trató de que el alumnado utilizara las tecnologías de la información y la comunicación para realizar alguna de sus actividades, y también fueron un recurso de apoyo a la hora de ofrecer ejemplos reales al alumnado en la explicación de los conceptos, además de simbolizar el cambio que ha sufrido el periodismo respecto a la época de “las tintas” y la nueva sociedad de la información que ellos están viviendo-, el **fomento de la actitud participativa del alumnado** – continuamente se estuvo conversando con ellos, nunca fueron clases magistrales, se organizaron test rápidos de refuerzo al terminar cada clase y se favorecieron los debates sobre temas relacionados con lo impartido-, y la **evaluación individualizada del alumno** –al ser, además, pocos estudiantes en clase, fue fácil conocer las limitaciones de cada uno y exigirles exactamente lo que podían conseguir, y no más-.

Competencias

En esta unidad didáctica trataron de trabajarse prácticamente todas las competencias que se señalan en el currículo aragonés. La que no se incluyó en esta unidad fue la competencia matemática, que en este caso no me pareció que fuera relevante.

Así, la competencia que quizás se adecue más a la docencia de esta unidad es la **Competencia en comunicación lingüística**. La lectura, la escritura, la palabra... todas fueron vehículos en los que los estudiantes viajaron por esta unidad. Tuvieron que escribir después de leer, tuvieron que usar la oralidad para transmitirme lo que habían aprendido e identificar diferentes maneras de comunicarse y ponerlas en práctica a través de diferentes canales. Además, debieron saber exponer sus pensamientos o creencias, transmitir vivencias, todo ello con coherencia en sus discursos. Los indicadores de esta competencia serían:

- Identificar la estructura de un texto periodístico.
- Identificar las características propias lingüísticas de cada texto periodístico.
- Acercarse a la creación escrita de un texto periodístico.
- Exponer oralmente, con un discurso coherente, las características principales de los géneros periodísticos.
- Leer con facilidad, en voz alta, un fragmento de una obra de teatro o de una pieza periodística.

Sin embargo, uno de los temas tratados en la unidad, el de los géneros periodísticos, hace inevitable que se aborden otras competencias:

- **Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico:** tuvieron que entender, al finalizar la unidad, aspectos básicos de los medios de comunicación que les rodean, tuvieron que convivir con periódicos físicos y digitales y relatar hechos que ocurrieron en la realidad. Los indicadores serían:

- Conocer los diferentes medios de comunicación que existen en España.
- Manejar un periódico, distinguir sus secciones y entender su estructura.
- Relatar una experiencia que hayan vivido, con coherencia y cohesión.

- **Competencia social y ciudadana:** como veremos, a lo largo de la unidad didáctica se convive con conflictos morales y sociales a los que tienen que enfrentarse como parte de la sociedad, y que deberán saber afrontar con los valores adecuados; a un mismo tiempo, se les transportó a épocas en las que los valores de la sociedad eran diferentes a los actuales, como el año 1936 y su representación en el teatro.

- Saber reconocer comentarios u obras de tono racista, homofóbico o machista.
- Conocer los valores y las características de nuestra sociedad en 1936, entendiendo el contexto y valorando los avances conseguidos.

- **Competencia cultural y artística:** se les trató de aportar mecanismos para que valoren la cultura, no solo entendida como una obra de teatro o un cuadro

sino como un todo, algo que está inherente a una sociedad y que la define, algo que deben conocer para poder enfrentarse al mundo con más recursos.

- Valorar la importancia de las obras de la literatura española para la creación de la sociedad tal y como la conocemos.
- Destacar los aspectos que convierten a esa obra en relevante y saber ofrecer opiniones argumentadas sobre ellas.

- **Competencia para aprender a aprender:** como ocurre en prácticamente todas las unidades didácticas del mundo, esta también enseñó los alumnos a que el conocimiento no termina con un examen, sino que solo es el primer paso para que ellos mismos aprendan a formarse y querer acercarse al conocimiento.

- Entender la importancia de la sociedad de la información y aprender a usarla en su propio beneficio.

- **Autonomía e iniciativa personal:** muy relacionada con la anterior, a los estudiantes les dieron las claves para comenzar su camino, pero se le dieron al mismo tiempo múltiples opciones para que ellos decidan cuál es ese camino, su ritmo particular, y se les motivó para que no se quedaran solo en la obligación sino que disfrutaran de aprender y trabajar:

- Expresar opiniones de manera coherente y racional, participando en el desarrollo de la clase cuando sea requerido.
- Realizar los trabajos encomendados con entusiasmo y más allá del mínimo esfuerzo.
- Mostrar interés en aprender y trabajar lo explicado.
- Realizar los trabajos y el examen demostrando conocimiento y no sólo memoria.

- **Competencia en el Tratamiento de la información y competencia digital:** a la par de importancia con la comunicación lingüística. Evidentemente, si el núcleo de la unidad didáctica era la enseñanza de los géneros periodísticos, se trató de que las alumnas y alumnos alcanzaran determinada competencia en el tratamiento de una información, sabiendo qué es lo correcto y qué es lo que no lo es, a través de ejemplos reales, siendo este uno de los objetivos principales. La competencia digital, además, se vio también beneficiada, pues el periodismo hoy en día es más digital que físico, y tuvieron que hacer uso de las nuevas tecnologías para desarrollar algunas de las actividades:

- Saber escoger la información adecuada para transmitirla en creaciones escritas u orales.
- Comprender cuándo un trabajo cumple con esta adecuación y cuándo no.
- Tratar con criterio los medios digitales disponibles y que estos sirvan siempre para el aprendizaje y la motivación a un mismo tiempo.

Objetivos

Los objetivos que se perseguía alcanzar en esta unidad didáctica, reflejados también en el currículo aragonés, fueron:

- **Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes. Conocer lenguajes y características de los mismos.**
 - Objetivo específico 1 → Reconocer y clasificar los diferentes géneros periodísticos y los tipos de texto pertenecientes a cada uno de los géneros. Distinguir sus estructuras y características propias.
 - Objetivo específico 2 → Comprender los objetivos de los medios de comunicación, reflexionar sobre su valor para la sociedad y debatir sobre su labor en la actualidad.
- **Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección:**
 - Objetivo específico 1 → Comprender el uso de la gramática en cada tipo de texto periodístico –tiempos verbales, tipo de narrador, uso de adjetivos...– y reconocer el tipo de texto detectando estas características.
 - Objetivo específico 2 → Crear un tipo de texto periodístico adecuándose a este uso de la gramática, utilizando correctamente esos tiempos verbales, el tipo de narrador y todas sus características lingüísticas propias.
- **Comprender y analizar textos literarios utilizando los conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos. Observar en los textos la existencia y el tratamiento de temas recurrentes, así como los diferentes modos en que éstos se manifiestan dependiendo del contexto histórico, social y cultural de la literatura española**
 - Objetivo específico 1 → Identificar las características del teatro español a partir de 1936 y clasificar las diferentes corrientes teatrales de la época.
 - Objetivo específico 2 → Reconocer las características propias de cada tipo de teatro a partir de 1936, sus autores más representativos y las obras claves de la época.
- **Aproximarse al conocimiento del patrimonio literario, valorarlo como modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos históricos y culturales y como objeto artístico.**
 - Objetivo específico 1 → Conocer el contexto en el que surgió el teatro de 1936 y valorar su importancia como representación de la época.
- **Analizar críticamente los diferentes usos sociales de las lenguas para detectar y evitar la utilización de estereotipos lingüísticos que supongan juicios de valor y prejuicios de todo tipo, especialmente clasistas, racistas o sexistas.**
 - Objetivo específico 1 → Reconocer signos de machismo, violencia sexual y cualquier tipo de discriminación en diferentes creaciones periodísticas.

- Objetivo específico 2→ Reflexionar sobre la importancia de los medios de comunicación como creadores de conciencia y transmisores de valores, emitiendo opiniones que respeten las normas de convivencia, los derechos humanos y la dignidad de las personas.

Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación se señalan, junto a los objetivos, en la tabla de la página siguiente.

Objetivos	Objetivos específicos	Criterios de evaluación	Indicadores de criterio	Criterios mínimos
6. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes. Conocer lenguajes y características de los mismos.	-Reconocer y clasificar los diferentes géneros periodísticos y los tipos de texto pertenecientes a cada uno de los géneros. Distinguir sus estructuras y características propias. - Comprender los objetivos de los medios de comunicación, reflexionar sobre su valor para la sociedad y debatir sobre su labor en la actualidad.	2. Identificar y contrastar el propósito en textos escritos del ámbito público y de los medios de comunicación; comprender instrucciones que regulan la vida social y procesos de aprendizaje complejos; inferir el tema general y temas secundarios; distinguir cómo se organiza la información; contrastar explicaciones y argumentos y juzgar la eficacia de los procedimientos lingüísticos usados.	- Identificar y clasificar los géneros periodísticos según su intención comunicativa –información, opinión y mixtos-. - Identificar los tipos de textos periodísticos, su estructura y características principales. - Comprender la información trasmisida y juzgar si el procedimiento de transmisión es el correcto según la teoría ofrecida. - Identificar rasgos de subjetividad o de malos procedimientos éticos en un texto periodístico.	- Saber identificar los géneros periodísticos, los tipos de textos periodísticos, sus características principales y su estructura.
8.Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.	-Comprender el uso de la gramática en cada tipo de texto periodístico – tiempos verbales, tipo de narrador, y reconocer el tipo de texto detectando estas características. - Crear un tipo de texto periodístico adecuándose a este uso de la gramática, utilizando correctamente esos tiempos verbales, el tipo de narrador y todas sus características lingüísticas propias.	8.Aplicar los conocimientos sobre la comunicación, la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para el análisis, la composición y revisión autónoma de los textos.	- Saber identificar los usos lingüísticos propios de cada tipo de texto periodístico y entender la relación de estos usos con la intención comunicativa del autor. - Ser capaz de utilizar su conocimiento sobre la lengua para crear un texto periodístico con el uso gramatical adecuado.	- Identificar los usos lingüísticos propios de cada texto periodístico.
9.Comprender y analizar textos literarios utilizando los conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos. Observar en los textos el tratamiento de temas recurrentes, así como los modos en que éstos se manifiestan dependiendo del contexto histórico, social y cultural de la literatura española.	-Identificar las características del teatro español a partir de 1936 y clasificar las diferentes corrientes teatrales de la época. - Reconocer las características propias de cada tipo de teatro a partir de 1936, sus autores más representativos y las obras claves de la época.	6.Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión, análisis y valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo especialmente a las innovaciones de los géneros y de las formas (en la versificación y en el lenguaje) en la literatura contemporánea aragonesa, española y universal.	- Saber identificar las características del teatro español a partir de 1936 y las diferentes corrientes teatrales de la época. - Saber reconocer las características de cada corriente teatral, sus autores más representativos y sus obras claves.	- Nombrar las corrientes teatrales a partir de 1936, sus características, autores y obras clave.
10.Aproximarse al conocimiento del patrimonio literario, valorarlo como modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos históricos y culturales y como objeto artístico.	-Conocer el contexto en el que surgió el teatro de 1936 y valorar su importancia como representación de la época.	7.Expliar relaciones entre las obras leídas y comentadas, el contexto histórico y literario en que aparecen y los autores más relevantes desde el siglo XIX hasta la actualidad.	-Expliar las características del teatro español a partir de 1936 en relación al contexto histórico en el que surgió y las diferencias con contextos anteriores. -Saber reconocer en textos teatrales representaciones del contexto histórico y social de la España de 1936.	- Conocer el contexto histórico en el que surgió el teatro español a partir de 1936.

Contenidos

BLOQUE 1. Escuchar, hablar, conversar

- Presentación de la información tomada de varios medios de comunicación acerca de un tema de actualidad contrastando los diferentes puntos de vista y las opiniones expresadas por dichos medios, respetando las normas que rigen la interacción oral.
- Lectura de dos artículos de opinión en periódicos digitales y debate oral sobre su contenido.
- Intervención activa en situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en las propuestas de planificación de las actividades y en la presentación de informes de seguimiento y evaluación de las tareas.
- Expresión de opiniones acerca de la docencia al finalizar cada clase, y de preferencias en cuanto a las actividades a realizar y de su evaluación, para la mejora de las propuestas.

BLOQUE 2. Leer y escribir

- Diferenciación de los distintos tipos de textos según el ámbito de aplicación y el propósito comunicativo.
- Diferenciación de los distintos tipos de géneros y textos periodísticos.
- Diferenciación de los recursos estilísticos de cada tipo de texto.
- Diferenciación de tipos de texto según la sección del periódico a la que pertenecen.
- **Comprensión e identificación de rasgos estructurales y formales de textos de los medios de comunicación**, atendiendo especialmente a los géneros de opinión, como editoriales o columnas. Observación de las relaciones entre texto e imagen en los medios de comunicación y en la publicidad. **Identificación del propósito comunicativo**.
- Comprensión de la estructura de cada tipo de texto periodístico y su propósito comunicativo.
- Actitud crítica y reflexiva ante la información, contrastándola cuando sea necesario, y especialmente ante los mensajes que suponen cualquier tipo de discriminación.
- Reflexión sobre el concepto ‘objetividad’ y su existencia o no en un medio de comunicación.
- Reflexión sobre la influencia de los medios de comunicación en el pensamiento de una sociedad.
- Debate sobre los intereses comerciales de los medios de comunicación y la actitud crítica y reflexiva ante la información.
- Composición de textos propios de los medios de comunicación, como cartas al director y artículos de opinión (editoriales y columnas), destinados a un soporte papel o digital, en un registro adecuado, con cohesión y coherencia.
- Composición de un texto periodístico –a elegir entre crónica o entrevista– en un registro adecuado, con cohesión y coherencia.
- Composición de un artículo de opinión respecto a la docencia de la unidad didáctica.

BLOQUE 3. Educación literaria

- Lectura de obras de la literatura española, entre las que algunas pueden ser aragonesas, desde el siglo XIX hasta la actualidad, de las que se argumente la valoración crítica de la estructura, los elementos del género, el uso lingüístico y la relación de la obra con su propia experiencia y con el contexto que la ha generado.
- Lectura y estudio de fragmentos de obras representativas del teatro español a partir de 1936.
- Comprensión del contexto en el que se generaron.
- Lectura comentada y dramatizada de fragmentos o de breves piezas teatrales contemporáneas de carácter diverso, constatando algunas innovaciones en los temas y las formas (técnicas de comentario de texto).
- Lectura dramatizada, con reparto de papeles, de fragmentos de 'Historia de una escalera' y 'Tres sombreros de copa'.
- Reflexión sobre sus diferencias con el teatro anterior.

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. Valoración de la importancia de usar el registro adecuado según la situación, además del uso correcto del idioma para asegurar una correcta comunicación.
- Conocimiento de los diferentes registros utilizados en los géneros periodísticos
 - Valoración de la importancia de utilizar el registro adecuado para asegurar una correcta comunicación.
 - Reconocimiento y utilización de algunas formas de expresión de la subjetividad en textos de diferente tipo, especialmente los de carácter expositivo y argumentativo.
 - Reconocimiento de la expresión de la subjetividad para aprender a diferenciar los géneros periodísticos –uso de la primera persona, adjetivos, anécdotas personales...–.
 - Uso adecuado de la subjetividad en la producción de un texto periodístico –crónica o entrevista y columna de opinión–.

Relación de sesiones didácticas

SESIÓN 1. Sesión de introducción.

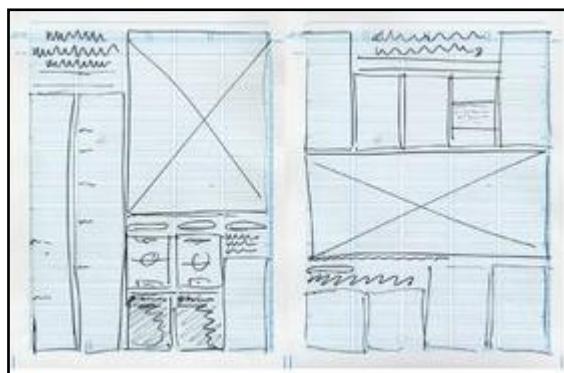
La primera sesión fue la clase de presentación de la Unidad didáctica. Comenzamos con la parte de los géneros periodísticos, y para ello les entregué los apuntes que seguimos y el texto *El mejor oficio del mundo*, de Gabriel García Márquez. En él se introducen ciertos términos periodísticos y era una buena manera de comenzar. Debatimos sobre él, y sobre lo que era para ellos el periodismo, cómo veían el trabajo de un periodista y de qué manera se acercaban en su vida a los medios de comunicación. Fue curioso comprobar cómo para ellos el único periodismo que existía era el de la televisión; no consultaban periódicos, ni mucho menos leían revistas, así que no tenían idea de las diferencias entre géneros periodísticos.

Por ello, después hicimos una pequeña introducción a lo que son los géneros periodísticos (definiciones, clasificación...), para que comenzaran a conocer el esquema de clasificación de estos géneros. Estos apuntes podían seguirlos, además, en el PowerPoint que estaba proyectado en la pared, aunque contaban con sus propios apuntes. Hicimos especial hincapié en que distinguieran entre los géneros de opinión e información, ya que esto me parece una de las claves del periodismo. Es habitual encontrarse noticias que contienen opinión, o tratadas de manera dirigida a los intereses del medio. Por ello, les insistí en que siempre que se informaran de algo, conocieran bien el medio que estaban utilizando para ello, pues una misma noticia podía ser completamente diferente si la leemos en *El País* y en el *ABC*, por ejemplo. Al preguntarles por qué creían que esto era así, me sorprendió que me dijeran que es porque todos los medios son empresas y dependen de publicidad de otras empresas para financiarse, por lo que tendrán que tener en cuenta que la información que publican no les perjudica.

Al finalizar la clase, al igual que hicimos en cada una de las sesiones, realizamos un pequeño repaso a modo de test rápido, con preguntas orales para comprobar si habían atendido y captado con corrección los conceptos, lo que sirvió a un mismo tiempo de evaluación y refuerzo de conocimientos.

SESIÓN 2.

Comenzamos a tratar los géneros periodísticos, y en primer lugar los géneros informativos. Explicamos las características y estructura de la noticia. Para ello, usamos recursos como el dibujar una maqueta de una noticia tal y como lo hacen en un periódico –destacando el titular, el subtítulo, la firma, la entradilla, el cuerpo de la noticia y la fotografía-, esquema que dibujaron ellos también. Esto les motivó a hacerme muchas preguntas sobre cómo era el trabajo de un periodista en una redacción, pusieron mucho interés en saber si era como en las películas o algo más aburrido.



Después, atendimos a la explicación de qué es una entradilla y a las 6W de una noticia –en inglés: qué, cómo, cuándo, dónde, quién y por qué-, lo que les pareció un juego de adivinanzas.

Como actividad de refuerzo de este conocimiento, los alumnos se colocaron en tres grupos de cinco alumnos cada uno, y a cada uno de ellos le entregamos un periódico, dos de ámbito nacional y uno de Aragón, para que se familiarizaran con su uso. Uno de los grupos se dedicó a la sección de Cultura, el otro a la sección de Deportes, y el grupo de *Heraldo* atendió a la sección de Zaragoza. Allí tenían que identificar las noticias, contarlas –atendiendo a lo explicado: un titular debe llevar siempre un verbo y son

totalmente informativas- e identificar la entradilla de una de ellas, que siempre contendrá las 6W.

A raíz de esto, debían identificar también esas 6W para poder explicárselas a sus compañeros; en caso de que no estuvieran todas, señalar cuáles –habitualmente serán el cómo y el por qué, así que explicamos que son las dos W menos informativas y más sujetas a análisis-. Tuvieron algún problema a la hora de diferenciar entre el reportaje y la noticia, sobre todo porque aún no habíamos explicado qué era un reportaje y sus características.

Tras esto, entonces, ofrecimos a los alumnos la definición de reportaje y las diferencias con la noticia, aunque como es un tipo de texto más complicado, lo dejamos en algo superficial. Nos centramos pues, solo, en la noticia.

Para comprobar que estos conocimientos habían sido entendidos, a pesar de la confusión inicial, además del test rápido al finalizar la clase, encargamos a los alumnos que, con los datos que yo les aporté sobre las 6W, construyeran una entradilla de una noticia para el siguiente día de clase y la acompañaran de un titular.

SESIÓN 3.

Para comenzar, hicimos un breve repaso de lo impartido el día anterior, y una lectura de las entradillas que habían construido con los datos que les ofrecí. Con ello, comprobamos que los conceptos estaban asentados y resolvimos las dudas que pudieron quedar, aunque debo decir que no fueron prácticamente ninguna. Tenían bastante claro qué era una entradilla y cómo se hacía.

Tras este breve repaso, nos centramos de nuevo en la explicación de los géneros periodísticos. Vista la noticia y el reportaje, dimos paso a los tipos de texto del género de opinión –el editorial, la carta al director y la columna-. En el libro de texto aparecían como tipos de texto periodístico de opinión la carta al director y el “artículo de opinión”; esto no solo es demasiado general, sino que es incorrecto, puesto que la carta al director también pertenece al grupo de ‘artículo de opinión’. Es decir, el libro de texto plantea como un tipo de texto la carta al director, y como otro tipo de texto el artículo de opinión, cuando la propia carta al director es un artículo de opinión, tal y como recuerda Randall (1999).

Además, de los tres tipos de texto que elegí explicar, precisamente la carta al director es la menos importante. Como explicamos a los estudiantes, con el auge de las redes sociales cada vez está más en desuso. De hecho, al preguntarles, me dijeron que la carta al director era una “cosa de viejos”, que si ellos querían decir algo a un periódico usarían Twitter o Facebook. Así que nos centramos en el editorial y, sobre todo, en la columna de opinión.

El editorial se explicó de forma menos profunda, enumerando sus características y explicando su definición. Pero sí que nos detuvimos más en la columna. De hecho, sirvió como ejemplo de currículum oculto: mostramos al alumnado dos columnas de opinión en las que, de manera directa e indirecta, se trata el machismo, con una tarea de conocimiento. Una de ellas, *La voz de un amo*, escrita por Manuel Jabois en *El País*, relata en primera persona una despedida en una estación entre una pareja de adolescentes; el escritor explica cómo el chico domina a la chica, en una situación que los chicos de cuarto de la ESO pueden encontrarse y no reconocer como sumisión; por lo que esta columna, además de servir de ejemplo de este tipo de texto y ayudarles a

fijar conceptos como el uso de la primera persona y de las descripciones, ayudó a empezar a reconocer escenas de la vida real que pueden pasarse desapercibidas.

La otra columna, escrita por Salvador Sostres en el diario *El Mundo* y titulada *Erasmus*, versa sobre el mismo tema pero tratada desde un punto de vista contrario. Mientras Jabois utilizaba esa anécdota para denunciar la sumisión de la chica al chico, Sostres realiza una apología de la dominación del hombre sobre la mujer, sosteniendo que un chico nunca debe dejar que su novia se vaya de Erasmus porque eso significará que le será infiel. Lo hace, además, utilizando una gran cantidad de palabras malsonantes que no evitaremos, pero que recomendamos a los alumnos no usar ni en el lenguaje hablado ni mucho menos en el escrito.

Es un buen ejemplo, por tanto, de mala praxis, de utilizar su posición mediática para ofrecer un discurso machista. Pero también es un buen ejemplo de columna, y de cómo debemos enfrentarnos a textos así de una manera crítica y reflexiva. Y, de paso, sirvió para reforzar en el alumnado las posiciones que no deben tomar respecto a la mujer, y las posiciones que las mujeres deben evitar vivir.

Fue muy curioso comprobar cómo, al leer las dos columnas de opinión –*Erasmus* y *La voz de un amo*–, las chicas se escandalizaron por su contenido machista y los chicos, sin embargo, no lo encontraron tan extraño. Sería algo para tratar en caso de ser su profesora durante más tiempo.

De nuevo, al finalizar la clase, se procedió a un test rápido sobre las características principales de los textos periodísticos de opinión. Y se les encargó que localizaran una columna de opinión, que anotaran el tema que trataba y la postura del columnista, para debatir sobre ello en la siguiente clase.

SESIÓN 4.

Vistos los tipos de textos del género informativo y del género de opinión, y revisadas durante los primeros minutos de clase las columnas de opinión que habían entregado y los diferentes temas que trataban, quedaba el último y quizás más difícil de explicar: el género híbrido o mixto, que mezcla opinión e información.

Como en la clase de la noticia les había gustado que les contara cosas sobre mi trabajo como periodista, decidí basar la explicación de la crónica en una navegación por la página web de la revista de la que soy editora jefe: *Zero Grados*. Para que entendieran cómo se realizaba una crónica –los datos que tiene que tener, la descripción del ambiente, los adjetivos...–, leímos una crónica de viajes que realicé sobre el pueblo viejo de Belchite. Les propuse como clave para escribir una crónica que utilizaran la misma técnica que practico yo: seleccionar varios detalles de lo que estamos describiendo y relacionarlos cada uno con un sentido –vista, olfato, oído...–. Cuando después tuvieron que redactar ellos una crónica propia, pude observar que algunos sí que habían intentado utilizar esta técnica, aunque con dificultades obvias debido a su falta de práctica.

Además, también trattamos la entrevista: la entrevista directa -de pregunta y respuesta- y el perfil. Volvieron a colocarse por grupos y les entregué unas revistas de fútbol, historia, y un periódico, *El País*. En ellos debían localizar los perfiles y las entrevistas, y comentar en voz alta las características.

Por último, se realizó el test rápido de conceptos, y se les encargó una nueva tarea de refuerzo relacionada con ambos tipos de texto: podían elegir entre preparar diez preguntas a alguien a quien les gustaría entrevistar, documentándose bien antes de realizarlas como haría un periodista –documentación que también debían entregar, en forma de biografía del entrevistado de mínimo diez líneas-, o escribir una crónica de un evento al que hubieran acudido.

SESIÓN 5.

Las sesiones anteriores estuvieron dedicadas a los géneros periodísticos, el núcleo de esta unidad didáctica. Pero esta también incluía un apartado dedicado al teatro español a partir de 1936, y se impartiría siguiendo el material del libro de texto.

Sin embargo, hubo un contratiempo durante esta sesión. María Teresa Herrero, mi tutora y su profesora, les entregó corregidos unos anuncios que habían tenido que crear y que no habían hecho correctamente: uno había copiado la marca –que debía ser inventada-, otra no había tardado más de dos minutos en hacerlo... Y les puso malas notas. Así que eso significó una especie de revolución que me ocupó prácticamente toda la clase. Solo pude hablar algo del contexto en el que surgió este tipo de teatro y en seguida sonó el timbre.

SESIÓN 6.

En esta sesión, debido al contratiempo de la clase anterior –algo que también forma parte de la actividad docente- tuve que impartir en una clase lo que en un principio iba a impartir en dos, aunque no fue un problema. Me di cuenta de que, en realidad era poca materia, y que si lo hubiera hecho en dos clases quizás me habría quedado corta.

Leímos ejemplos de obras de esa época, del teatro a partir de 1936 y, como durante todos los días con ellos había observado que eran muy fanáticos de la serie *La que se avecina*, decidí elegir un fragmento de uno de los capítulos como ejemplo de la comedia del disparate de Miguel de Mihura. Conseguí de esta manera que se divirtieran aprendiendo, algo fundamental para mí, y fue el apartado de la literatura que mejor se aprendieron. Lo que en principio pudo ser un problema, añadido al hecho de que esta parte de la unidad didáctica la controlaba menos que el periodismo y eso me hacía sentir más incómoda, resultó ser uno de los mejores momentos de mi docencia.

SESIÓN 7.

Este era el día de antes del examen de los chicos de 4º, y mi último día de docencia de la unidad didáctica como tal, según había acordado con mi tutora. Por ello, y como ya tenía todo el temario impartido, decidí que realizaría una actividad de refuerzo de lo aprendido que les sirviera de apoyo para estudiar durante el tiempo antes del examen.

Preparé un *Pasapalabra* con prácticamente todos los términos del temario. Así, yo les decía, por ejemplo: Con la W, “son seis”, y ellos tenían que contestar que la respuesta eran las 6W, características de la noticia, y decírmelas todas; o, por ejemplo, con la M, autor del teatro de la comedia del disparate, Miguel de Mihura. Para que cada uno comprobara lo que sabía y lo que no, fue algo individual –hasta la profesora participó-. Después, al corregirlo, ampliamos algo de conocimiento con lo que sabíamos de cada palabra. Creo que fue muy útil como repaso de todo lo que habíamos visto.

Antes de terminar la clase, puesto que era la última de docencia propiamente dicha, pedí a los alumnos que al día siguiente me entregaran una columna de opinión sobre lo que había sido mi docencia en sus clases. Dejé claro que eso no influiría en su nota,

pero que a mí me ayudaría para seguir aprendiendo. Y, de paso, a ellos les serviría para reforzar lo aprendido respecto a los géneros de opinión.

SESIÓN 8.

La última sesión de la unidad correspondió al examen; la cuento como sesión de la unidad porque tuve la intención de que realizando el examen también aprendieran, que fuera una actividad de refuerzo y no solo de evaluación. No fue un examen difícil, sino que quería que les valiera para repetir una vez más todos los conceptos que habíamos trabajado y de nuevo me sirviera para saber en qué había fallado al realizar la docencia. Tras esto, llegaba la evaluación.

Procedimientos de evaluación

Además del examen, son varias las actividades que los alumnos tuvieron que realizar a lo largo de la unidad didáctica. La mayoría sirvieron para que yo supiera cómo iba cada alumno y alumna, puesto que eran muy pocos los que forman la clase. Sin embargo, la única actividad que pretendía que tuviera algo de repercusión en la nota final era la de la crónica o la entrevista, porque son conceptos difíciles y que les tomaron más trabajo.

Aun así, no fueron calificados del 1 al 10. La nota varió entre 0 y 0.5 puntos, que fue lo que les añadí a la nota final de su examen. Estas crónicas o entrevistas debían tener coherencia y cohesión, que fuera un discurso que se pudiera leer, y que se notara que se habían tomado más de diez minutos en realizarlas. Deberían contar con las características propias de ambos tipos de texto, y no tener faltas de ortografía. Esto no ocurrió así en muchos casos, y sin embargo hubo dos ejercicios que me sorprendieron muy gratamente: uno de ellos, por su buena expresión y su adecuación a las características de una crónica, y otro por su extensión por tratarse de un alumno que no dedicaba más de cinco minutos a realizar sus deberes habitualmente, según me habían informado. Aún así, descubrí que no se expresaban tan mal como pensaba al escribir un texto de más de cinco líneas.

Los exámenes debían ser realizados de la misma manera que el ejercicio anterior. No bastaba con contestar con dos palabras, y el alumno que se tomara más esfuerzo en redactar una respuesta tendría mayor calificación.

Se trataba de que el examen no fuera sólo un trámite para aprobar sino también una actividad de redacción en sí misma. Lo repetí varias veces mientras rellenaban el examen, pero aun así hubo algún caso de estudiante que me contestó con demasiadas pocas palabras. Este fue el examen que menor calificación tuvo, aunque como el contenido en sí era correcto, aprobó con garantías. En el resto, las notas se acercaron al 8 y al 9.

Además, también se evaluó la docencia. Para ello, como ya he explicado, se les pidió que entregaran una columna de opinión, breve, en la que fueran capaces de, también con coherencia y cohesión, presentar sus opiniones sobre lo que había sido el periodo de prácticas del que habían sido testigos.

Leer esas columnas de opinión, que al final solo eran mini-redacciones sobre lo que les había parecido mi docencia, me emocionó realmente. Todos me valoraron mejor de lo que me hubiera imaginado nunca. Un chico llegó a escribir, en un intento por demostrar lo que había aprendido con el lenguaje creativo de las crónicas, que si yo fuera “un diseño, me elegiría”. Observé, con ello, que intentaban expresarse con

corrección, tratando de demostrar que se tomaban en serio los consejos sobre redacción que les había recomendado durante las clases.

Al terminar todas las clases me repetían que tenía que ser profesora y que cuando me sacara las oposiciones tenía que ir a Miralbueno a ver si podía darles clase en 2º de Bachillerato, porque así aprenderían más. Creo que esto siempre es un indicativo de que el docente está haciendo bien las cosas. No hace tanto que fui alumna de cuarto de la ESO, no hace tanto que fui alumna de cualquier curso en general, y son pocas las ocasiones en las que he querido que un docente siguiera siendo profesor de mi clase. No era una cuestión de ‘hacerme la pelota’, puesto que no iban a tener más contacto conmigo. Era una manera de demostrarme que les había gustado mi manera de enseñarles, aunque solo fuera durante dos semanas. El reto que tengo ahora por delante es saber qué pasaría si, en vez de solo dos semanas, fuera un curso completo.

Recursos

Los recursos utilizados no son demasiado extensos. El instituto de Miralbueno no es un ejemplo de recursos tecnológicos, y lo único con lo que conté fue un ordenador en el que no siempre funcionaba Internet. Por ello, opté por contar con materiales físicos, como revistas, periódicos, e imprimir todo lo que iba a entregarles para no tener ningún imprevisto de última hora que alterara mis planes.

Conté con el libro de texto que me ofreció mi tutora de prácticas, y con varios manuales que utilicé durante mi carrera universitaria en Periodismo.

Los apuntes que les entregué eran los siguientes:

UNIDAD 10. LOS GÉNEROS PERIODÍSTICOS

Existen tres grandes grupos de géneros periodísticos:

- **Géneros informativos.** Los textos, sonidos e imágenes que aparecen en dicho género informan a los receptores sobre hechos o acontecimientos novedosos considerados de interés general. El género informativo por excelencia es **LA NOTICIA**. En su forma ampliada también pertenece a este género, **EL REPORTAJE**.
- **Géneros de opinión.** Los textos, sonidos e imágenes que aparecen en dicho género interpretan, analizan y valoran cuestiones relevantes, con la intención de transmitir un determinado punto de vista sobre el tema. Son géneros de opinión:
 - **EL EDITORIAL**, que ofrece la visión institucional del medio que la difunde como entidad
 - **LAS CARTAS AL DIRECTOR**, que recogen la opinión de las lectoras y los lectores
 - **ARTÍCULOS DE OPINIÓN Y COLUMNAS** de las personas colaboradoras del medio de comunicación

- **Géneros mixtos o híbridos.** Los textos, sonidos e imágenes que aparecen en dicho género combinan la información y la opinión. Entre los géneros mixtos destacan: **LA ENTREVISTA, LA CRÓNICA Y LA CRÍTICA.**

GÉNEROS INFORMATIVOS: LA NOTICIA Y EL REPORTAJE

La noticia

- La noticia es el relato oral o escrito de un suceso interesante y actual.
- Un acontecimiento se convierte en noticia por alguna de estas razones: por su actualidad, su proximidad al lector, su trascendencia, su relevancia, su capacidad para emocionar, los conflictos que plantea, su rareza, etc.
- La noticia se caracteriza por la “objetividad”, la claridad y la concisión. En ella no aparecen nunca comentarios u opiniones.
- Su contenido responde, siempre que es posible, a estas seis preguntas clásicas: **¿quién?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué? → 6W**
- La noticia presenta una estructura precisa, formada por el titular, subtítulos, la entradilla y el cuerpo.

El reportaje

- Los reportajes abordan **asuntos variados**: hechos reales de actualidad y de interés general, asuntos relacionados con la sociedad, los viajes, la ciencia, la cultura, el arte, el deporte, los espectáculos, la política o la economía.
- Pueden referirse a una noticia que haya tenido gran repercusión hace tiempo pero en el reportaje se analiza con **mayor profundidad y reflexión**.

- Para realizarlos el reportero suele recoger información aportando **datos, testimonios de personas implicadas, declaraciones de expertos y fotografías**.

GÉNEROS DE OPINIÓN: EDITORIAL, CARTAS AL DIRECTOR Y COLUMNAS

El editorial

- Es un artículo periodístico no firmado que presenta un análisis y, por lo general, un juicio u opinión sobre una noticia de gran relevancia. Se trata de un texto que refleja la **línea ideológica** y la postura del medio de comunicación sobre el asunto en cuestión.

Carta al director

- Este tipo de texto escrito se caracteriza por tener un destinatario concreto (el director de un periódico) **sobre un tema específico, puntual**, que afecta personalmente al emisor o a su comunidad, o que se genera a partir de un hecho u opinión aparecido en el periódico.

Columna

- La columna es un género del periodismo que se utiliza cuando alguien quiere expresar su punto de vista respecto a un tema en particular. Lo habitual es que los medios gráficos cuenten con **columnistas -periodistas o escritores habitualmente** que se dedican a escribir sobre determinados temas y asuntos de interés general.

GÉNEROS MIXTOS O HÍBRIDOS: LA CRÓNICA Y LA ENTREVISTA

La crónica

- La crónica debe contener elementos noticiosos y puede incluir análisis .
- La crónica debe mostrar un estilo ameno, a ser posible con anécdotas y curiosidades.
- La crónica permite un vocabulario más rico y un estilo más flexible, incluso literario.
- **Una crónica explica las expresiones, las enmarca en un contexto, las evalúa, refleja las sorpresas y describe el ambiente.** Ej: crónicas deportivas, crónicas de conciertos, crónicas parlamentarias...

La entrevista

- La entrevista es un texto periodístico en el que se dan a conocer las ideas y opiniones de un personaje mediante un diálogo entre la persona entrevistada y el entrevistador.
- Existen dos tipos de entrevista: de **estilo directo** (pregunta-respuesta) y de **estilo indirecto** (perfil)
- El periodista introduce en sus consideraciones elementos interpretativos.
- No se reproduce la conversación, sino que se ordenan y seleccionan las informaciones más destacadas.

Atención a la diversidad

En esta Unidad Didáctica no se contemplaba la atención a la diversidad muy concreta porque el grupo para el que estaba enfocada no contaba con ningún alumno que lo necesitara. Lo que sí que se contemplaba era que, a la hora de la evaluación, no todos los alumnos de esa clase ofrecerían el mismo rendimiento.

Aunque ningún alumno necesitaba una atención a la diversidad muy particular, en cada sesión se realizaba el test rápido que, para aquellos que necesitaran mayor repetición para ser capaces de retener conceptos, sirvió de ayuda. Y no solo eso, sino que la última sesión de docencia fue el *Pasapalabra*, que de nuevo sirvió de refuerzo. Además, ningún concepto era de gran dificultad para ninguno de los alumnos, a los que se observó antes de impartir la unidad didáctica y se sabía qué nivel podían alcanzar.

En caso de que esta Unidad Didáctica se impartiera en una clase con, por ejemplo, un alumno inmigrante de América del Sur o de Europa, podría realizarse una actividad de conocimiento del tratamiento de la prensa en sus países, y podrían realizar la entrevista o la crónica basándose en las reglas que atiende el periodismo en sus países.

Si el alumno fuera originario de otro país y desconociera nuestra lengua, la adaptación de la unidad didáctica sería más complicada, pues en ella se necesita de un conocimiento de la gramática española y de los recursos del lenguaje bastante avanzado.

Aun así, eso se tendría en cuenta de igual manera y los objetivos mínimos se adaptarían; además, se podrían entregar actividades de refuerzo adaptadas al nivel que exigiera el alumno en cuestión, fuera su problema lingüístico o de cualquier otro tipo.

Análisis de la elaboración de la unidad didáctica

La elaboración de la unidad didáctica, para mí, ha tenido dos caras –como los alumnos-. Por un lado, y siendo sincera, me ha costado llevar a cabo la relación de objetivos, competencias, criterios de evaluación y demás requisitos. Nunca he sido muy dada a seguir esquemas, ni a ceñirme a listas establecidas, así que intentar “vestir” mi unidad didáctica con el currículo aragonés ha sido un trabajo complicado. Ayudó para enfrentarme a este paso pensamientos como el de Gimeno Sacristán, que simplificó el proceso de programar hasta reducirlo a “algo tan elemental como prever por anticipado la acción docente a desarrollar debidamente fundamentada: saber qué se hará, cómo y por qué” (Gimeno, 1981). En definitiva, yo sabía qué quería hacer, cómo lo quería hacer y por qué, por lo que solo tenía que encontrar las bases sobre las que sustentaran mis planteamientos.

Lo compensó con creces todo lo demás. Me refiero a preparar actividades, a pensar en los textos adecuados, en la estructura de mis clases... Al principio todo era un caos, tenía ideas sueltas que no encontraban un nexo. Poco a poco, todo fue surgiendo como si una cosa diera sentido a la siguiente. Tengo la suerte de ser periodista, e impartir las clases sobre géneros periodísticos iba a ser un placer sin presión. Comprendí entonces que la programación era un proceso de reflexión, de unión de conceptos e ideas que en un principio parecen distantes, y hacer que todas ellas sean un todo con sentido (Hernández García,s.f.).

Durante la elaboración de la unidad, pasé por alguna fase de “miedo”. Cuarto de la ESO es ya un curso con más carga teórica, y tenía miedo de que lo que estaba preparando fuera demasiado simple; poco después, me iba al otro extremo y pensaba que lo que pretendía impartirles iba a ser demasiada información. Me falta, además, la experiencia de realizar unidades didácticas, y esa inseguridad creo que se refleja en algunos tramos de este trabajo. Sin embargo, es algo que podía esperar al tratarse de la primera vez que realizaba algo así, y que mejorará con el tiempo. Así lo apunta Teixidó (2001), al decir que “de manera progresiva, vamos notando que nos adecuamos a aquello que la sociedad nos pide, que tenemos múltiples recursos y, en caso de no tener el adecuado, podemos construir. En definitiva, vamos notando que hemos mejorado”.

Como ya he explicado, decidí dividirla unidad en dos partes, tal y como exigía el título del tema 10 del libro de Miralbueno. En una, seguí el propio libro de texto –la

literatura-, y en la otra decidí basarme en mis conocimientos sobre el temario y mi instinto, guiándome por las competencias y los objetivos que pretendía que alcanzaran. Di más importancia a la parte periodística porque sabía que les podía aportar mucho conocimiento, aunque no quería dejar pasar la literatura. Aun así, creo que el teatro tenía el peso suficiente para lo que marcaba el libro de texto.

Todo lo que pretendía hacer se lo comunique a mi tutora, que me dio total libertad para impartir y crear la unidad didáctica como mejor creyera. No me puso ningún problema, y no antepuso el temario a mi necesidad de aprovechar la experiencia en ningún momento, lo que es de agradecer.

Análisis de la actividad docente

Este último detalle que he comentado en el apartado anterior es la clave de todo. Mª Teresa Herrero, mi tutora en Miralbueno, ha sido posiblemente la mejor docente que puede tener un alumno del Máster de profesorado para realizar sus prácticas.

En todo momento me sentí muy cómoda. El hecho de que conociera el instituto desde que nací, y de que los profesores allí me conocieran a mí casi desde el mismo momento, ayuda bastante. El caso es que todo lo que pedía, lo que necesitaba y lo que quería ver, pude tenerlo.

Durante las clases esa comodidad fue aún mayor. Creo que conseguí tener una muy buena relación con los alumnos; les ofrecí actividades que fueran cercanas a ellos, y como yo era la novedad, ellos me recibieron con mucho gusto. Traté de mentalizarles de “no preparar el equipaje solo para llegar al aeropuerto, pues la escuela no es un destino en sí misma; es simplemente una preparación extensa del proceso del equipaje” (Gilbert, 2002).

Disfruté enseñándoles lo que sabía sobre mi labor como periodista y ellos se mostraban muy interesados en todo lo que les contaba. Si en algún momento nuestra relación pasaba a ser demasiado amistosa, creo que casi siempre supe poner el límite y exigirles lo necesario para que no solo disfrutaran sino que aprendieran. Es cierto que esto puede ser peligroso y que es algo que debo controlar en el futuro, pero lo que hice fue intentar que no se aburrieran para que esto derivara en mayor interés, lo que considero la clave para obtener buenos resultados en clase, como reseña de igual manera Ian Gilbert (2002).

Según lo que pude ver en los exámenes, en clase me escuchaban. No repitieron lo que ponía en los apuntes, sino las frases que yo les decía. Todos se mostraron muy participativos, cumplieron con lo que les encomendaba y me permitieron en todo momento hacer lo que necesitaba. De hecho, la columna de opinión que les pedí no tendrían por qué habérmela entregado, no era algo obligatorio. Pero todos la entregaron.

Esta columna de opinión no solo fue un éxito por su contenido, sino por el simple hecho de que la hicieran. Conseguir que los alumnos entiendan que este tipo de trabajos no tienen que ser una obligación sino una manera de que todos mejoremos era uno de mis retos. No fueron reflexiones muy profundas sobre mi docencia, pero no esperaba que lo fueran. Pero sí que creo relevante que trataran de ayudarme, que se molestaran en redactar y que no les supusiera una obligación. Cuando en una clase los alumnos colaboran con el profesor y viceversa es que se ha conseguido un clima muy parecido al

que yo espero encontrar siempre en mis clases en un futuro. Es como creo que se pueden conseguir grandes resultados, haciendo entender a los estudiantes que cada paso que den en un aula les ayudará a ser mejores, y no a trabajar en vano.

En cuanto al contenido, como ya he comentado anteriormente, fue uno de los detalles que corroboran mi satisfacción con los días que ejercí de docente. Recalcando que, por supuesto, siempre hay muchas cosas por mejorar, que un grupo de alumnos con el que has pasado apenas ocho clases quiera que este periodo se alargue debe ser motivo de satisfacción para cualquier profesor y profesora.

Por mi parte, traté de compensar estos comentarios positivos, que no solo me hicieron en la columna de opinión sino clase a clase; esto no significa que les facilitara excesivamente la tarea ni la evaluación, pues el examen fue lo más completo que podía ser, para que demostraran que los conceptos básicos los habían comprendido. En cuanto a las tareas durante la unidad, tuvieron que realizar cada día una, no muy extensa pero sí que les llevaba un tiempo de concentración. Por tanto, compensé la menor dificultad de los contenidos con una mayor práctica con varias redacciones y trabajo en grupo, de manera que aprendieron de una forma más dinámica y, vistas sus opiniones, dio resultado.

Creo, a pesar de los aspectos mejorables de mi docencia, que no variaría mucho mi manera de enseñar. Trataría, eso sí, de que los contratiempos que me pudieran surgir no me sorprendieran y tener los recursos para cambiar mi método de enseñanza si el grupo lo precisara en cualquier momento. Además, hay que contar con el hecho de que en esta ocasión he podido tratar una unidad didáctica cuyo contenido conocía y controlaba, y en el que sí que tenía herramientas suficientes para hacer las clases dinámicas. Sin embargo, soy consciente de que la preparación de mis clases debería ser mucho más profunda si el contenido fuera otro, puesto que no me gustaría que mis estudiantes acabaran el temario con dudas o contenido incompleto y poco exacto.

Creo que todo sale mejor cuando disfrutas de ello, y yo estaba deseando que llegara la hora de ir a la clase de 4ºA del IES Miralbueno. Sé que esto es por la juventud, por las ganas con las que llegamos, porque no tenemos en nuestro pasado como docentes situaciones difíciles de sobrellevar y mucho papeleo que pueden hacer que el profesor decaiga en su entusiasmo por dar clase.

Mi tutora, María Teresa Herrero, ayudó mucho a ello. Como he dicho, me dejó total libertad para que hiciera lo que yo creía que era conveniente, y me apoyaba si en algún momento necesitaba algo de ayuda. Ella también suele tener buena relación con los alumnos, y como estaba presente durante las clases, no había problema en que entre todos resolvíramos alguna cuestión que surgiera, como alguna fecha o detalle sobre el teatro a partir de 1936 que yo no recordaba en ese momento.

Asimismo, la elaboración del examen, que fue una de las mayores dificultades que encontré, también fue supervisada por mi tutora y, aunque ella habría introducido algún cambio, creyó que era correcto. Para facilitarme la tarea, me prestó ejemplos de exámenes anteriores, lo que me ayudó a tener una base sobre la que construir el de mi unidad. Una vez corregí los exámenes, además, descubrí fallos que no se ven antes del examen, tales como preguntas que se podrían redactar con mayor sencillez y, por el contrario, un ejercicio que fue demasiado sencillo. Esto es, de nuevo, algo que se soluciona con la práctica y la consulta a otros docentes, para que me asesoren y poder así mejorar este aspecto.

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

Introducción y justificación

Mi pasión es escribir, el año pasado realicé un Máster de Escritura Creativa y esto me ha aportado numerosos recursos para utilizar la escritura para prácticamente todo lo que quiera conseguir.

Creo que la escritura es capaz de todo, y más en la enseñanza. Saber escribir, leer mucho, es lo que me ha hecho llegar hasta donde estoy. No creo que sea necesario un don especial, creo que solo hace falta que alguien nos haga escribir, nos despierte el rincón del cerebro donde se esconden las habilidades de escritura. Y eso quiero conseguir con mis alumnos siempre que pueda.

Durante mi etapa en el instituto solo recuerdo aburridos trabajos con un montón de apartados por llenar, que no dejaban lugar a la imaginación. Buscabas información y la transmitías, no había más. Luego, en la mayoría de los casos, los estudiantes llegaban a los exámenes y no sabían unir más de tres o cuatro palabras. Si no preparas a un estudiante para que sepa escribir en cualquier situación, si solo le preparas para responder epígrafes, no podrán adaptar su cabeza a situaciones que no estaban previstas o que son más complicadas de lo normal.

Cuando digo que la escritura es capaz de todo, me refiero también a que es capaz de enseñar todo. La escritura ordena las estructuras mentales, puede enseñar ortografía, gramática, literatura, y es el vehículo para poder aprender cualquier otra asignatura. Así que, para mí, su enseñanza y su uso deberían ser obligatorios casi cada día y mucho más en la docencia de la Lengua y la Literatura.

Este proyecto de innovación se basa en la escritura de microrrelatos. Un microrrelato es, como su propio nombre indica, algo pequeño, corto, rápido de hacer y de corregir pero con muchas ventajas. Es como un pequeño pack multiusos; podemos usarlo para la enseñanza de las clases de palabras, de la ortografía, de los tipos de narrador, los tiempos verbales... Todo adaptado a los contenidos que en ese momento estemos viendo en clase.

Estado de la cuestión

Los alumnos y alumnas de 1º de la ESO con los que compartí mis días de prácticas, y para los que puse en marcha este proyecto de innovación realizando la actividad que más adelante explicaré, estaban aprendiendo las clases de palabras en el momento de poner en práctica mi proyecto de innovación; podría haber sido la -r y la -rr, la -v y a b, las funciones comunicativas, los sinónimos y antónimos... pero en este caso, tocaba repasar los sustantivos y aprender los adjetivos y diferenciarlos de otras clases de palabras. Así que en eso basé esta fase del proyecto de innovación, que solo es el primer paso de lo que podría ser un proyecto a largo plazo. También puede adaptarse a cualquier nivel de enseñanza, por ser un género tan libre como es.

No hay una definición concreta de lo que es el microrrelato. A veces se asocia con el cuento, otras con la fábula, el chiste e incluso en ocasiones con el ensayo. La característica que más restringe al género es la brevedad, pero por lo demás un microrrelato no tiene ataduras: no tiene por qué tener un final cerrado, ni personajes concretos, ni narrador definido; se puede experimentar con el lenguaje, utilizar la ambigüedad, el humor, según Gracia Fernández-Cuesta (2012).

M^a Teresa Pérez Tapia (2009), por su parte, reafirma la idoneidad del género como instrumento didáctico:

Las características del género convierten al microrrelato en una herramienta ideal para la clase de E/LE. La brevedad, por un lado, anima a los estudiantes y, por otro, permite su lectura, análisis y desarrollo de la tarea en el transcurso de una hora de clase. Son textos reales (auténticos) y su manipulación o reescritura produce textos reales con una finalidad comunicativa. [...] Desde la perspectiva del docente, las ventajas son también muchas. El enorme corpus de textos permite encontrar un microrrelato adecuado para cada necesidad. La dificultad de las actividades puede graduarse mediante la elección del texto o mediante las características de la actividad. Las actividades pueden llevarse a cabo de forma oral o escrita y pueden realizarse de forma individual o en grupo. En un solo microrrelato pueden trabajarse de forma integrada todas las destrezas y determinados contenidos. (Pérez Tapia, 2009, p. 8)

La actividad estaba preparada para los dos grupos de 1º de la ESO con los que compartí mi estancia en las prácticas, aunque puede adaptarse a cualquier nivel de enseñanza –de hecho, durante mis prácticas llevé a cabo también otra actividad muy parecida para 2º de Bachillerato, relacionada con el estilo de Gabriel García Márquez-. Quise realizar la actividad exactamente igual para ambos grupos, aunque sabía que el nivel de uno de ellos estaba por encima del otro. No buscaba que el resultado fuera el mejor, sino que el alumnado aprendiera de otro modo, y que esa hora fuera más dinámica que una clase magistral. El objetivo, al final, era el trabajo de la lengua a través de la escritura de microrrelatos, a través de la creación individual y el trabajo cooperativo.

Marco teórico

El texto principal en el que me he basado para realizar este proyecto de innovación es *El microrrelato: explotación didáctica en la clase de E/LE*, pues aunaba toda la teoría necesaria para poder desarrollar mi proyecto; además he podido consultar fragmentos del libro *El desarrollo de la competencia comunicativa mediante la reescritura de microrrelatos*, pero me ha sido imposible acceder al libro completo a pesar de que habría sido lo ideal.

El texto que he seguido, cuya autora es María Teresa Pérez Tapia, explica que pueden convertirse en el instrumento didáctico perfecto en todos los niveles de aprendizaje de la lengua española. Si bien el título parece referirse solo a la enseñanza del español como lengua extranjera, el contenido del artículo puede aplicarse a cualquier clase en la que se enseñe Lengua Castellana y Literatura.

Como el propósito es la didáctica del español, todas las sugerencias de trabajo con el microrrelato que expone la autora tienen algo que ver con la enseñanza de la lengua, y no solo del aspecto literario del subgénero. Así, veremos referencias a la coherencia y cohesión del texto, a las funciones del emisor y del receptor, a la gramática, la ortografía, el léxico, el significado semántico... en definitiva, a un gran número de aspectos fundamentales en la docencia de esta asignatura. A lo largo del texto, la autora nos acerca a las características de los microrrelatos sugiriendo actividades para realizar con este género literario.

Así, en la fonética nos sugiere elegir un texto que cuente con un sonido concreto muchas veces repetido. *La esfinge de Tebas* sería el ejercicio perfecto, pues cuenta con muchas –r y –rr en el texto. En caso de querer trabajar la ortografía, podríamos elegir un texto que tuviera muchas palabras con –v, por ejemplo, y pedir a los alumnos que

cambien esas palabras con esa letra por otras sinónimas: estaríamos trabajando no solo la fonética, sino también el vocabulario.

Lo mismo ocurre cuando nos habla de gramática: no solo nos hace ver que con los microrrelatos se puede trabajar este aspecto, sino que nos indica ejercicios específicos para realizar. En este caso, si queremos trabajar el género de las palabras podemos transformar un microrrelato en el que se habla de un protagonista masculino en uno en el que sea femenino, o viceversa; o transformar un texto en primera persona en uno en segunda persona para trabajar con los pronombres, o transformar un texto en presente en uno en pasado o futuro, para trabajar los tiempos verbales. Múltiples opciones para cada uno de los campos que se trabajan en la asignatura.

Además de este artículo, consulté otros como la tesis doctoral de Bustamante Valbuena (2012), un artículo de Sánchez (2008) y un trabajo de Gracia Fernández-Cuesta (2012), que también se acercaban a la cuestión del tratamiento de los microrrelatos en el aula como una técnica dinámica que está infravalorizada para los beneficios que reporta su uso.

Objetivos

- **Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para componer textos propios del ámbito académico.**
 - Saber utilizar las palabras ofrecidas –semillas– y sus recursos y conocimientos lingüísticos para crear un microrrelato correctamente estructurado y adecuado al género que se les requiere.
- **Comprender discursos orales y escritos en las diversas situaciones de la actividad personal, social, cultural y académica.**
 - Comprender las instrucciones para poder realizar la actividad, tanto en su fase individual como en su fase grupal.
- **Producir textos de intención o de observación literaria y valorar la creatividad y la innovación.**
 - Utilizar su creatividad para crear un microrrelato original.
- **Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.**
 - Comprender la estructura del microrrelato y saber aplicarla con propiedad.
 - Reconocer las clases de palabras y su función dentro de un texto.
 - Exponer correctamente las ideas para poder incluirlas dentro de un conjunto.

Los objetivos algo más alejados del currículo pero que también buscan cumplirse con la puesta en marcha de este proyecto de innovación son:

- Involucrar a los alumnos en el mundo de los microrrelatos.
- Motivar a los alumnos para usar su creatividad en pequeñas dosis.
- Fomentar el trabajo en equipo para crear un producto conjunto.
- Desarrollar su capacidad de síntesis y de estructurar un discurso.

Competencias

Con este proyecto de innovación también se pretende que los alumnos alcancen ciertas competencias estipuladas en el currículo aragonés.

En primer lugar y por encima de todas las demás se busca que los estudiantes desarrollen su competencia lingüística, pues les ofrecemos recursos para ello, les motivamos a practicar la escritura y la lectura, les aportamos conocimiento sobre la estructura de los textos y favorecemos su conocimiento sobre las clases de palabras y su función dentro de un texto.

Por otro lado, potenciamos su autonomía e iniciativa personal con una fase de la actividad totalmente individual, donde cada uno tendrá una palabra para él mismo, diferente al resto, y donde puede crear con libertad a partir de lo que le sugiera esa palabra. El alumno debe utilizar todos sus recursos y su experiencia para poder superar esta fase y realizar con más soltura la siguiente, la grupal.

Por último, este proyecto de innovación busca que los estudiantes mejoren su competencia cultural y artística, conociendo otra manera de crear literatura y de plasmar sus ideas en un papel e impulsando su libertad creativa.

Contenidos

Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar

-Comprendión de textos orales utilizados en el ámbito académico, como la presentación de tareas e instrucciones para su realización, breves exposiciones orales y la obtención de informaciones de documentales tomados de los medios de comunicación.

✓ Comprensión de la explicación del método para realizar el microrrelato, tanto en su fase individual como en su fase en grupo.

- Participación activa en situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en la petición de aclaraciones ante una instrucción, en propuestas sobre el modo de organizar las tareas, en la descripción de secuencias sencillas de actividades realizadas, en el intercambio de opiniones y en la exposición de conclusiones.

✓ Petición de resolución de dudas respecto a las instrucciones para realizar la actividad.

✓ Exposición al resto de miembros del grupo de su “semilla” y las ideas que le han surgido en la fase individual de la actividad.

✓ Discusión y argumentación de las ideas que cada alumno cree oportuno incluir en el microrrelato.

- Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido: participación activa y desarrollo de habilidades sociales (respeto en el uso de la palabra, diálogo, escucha activa, uso de la argumentación, sentido crítico...).

Bloque 2. Leer y escribir

- Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar experiencias, ideas, opiniones y

conocimientos propios, como forma de regular la conducta y como medio para comunicar los conocimientos compartidos y los acuerdos adoptados.

- ✓ Composición de un microrrelato con participación activa del alumno.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

- Identificación y uso reflexivo de procedimientos de cohesión como algunos conectores textuales, con especial atención a los temporales, explicativos y de orden, y algunos mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (pronombres personales, posesivos y demostrativos) como léxicos (repeticiones, sinónimos y elipsis).

- Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, con especial atención a las reglas generales de acentuación, reglas generales de uso de letras y de puntuación (coma y punto, signos de interrogación y exclamación), apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística en los escritos.

- Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado, especialmente la inserción en la oración de expresiones con valor explicativo y especificativo, como la aposición, el adjetivo y la oración de relativo.

Metodología

Este proyecto de innovación se basa en los principios metodológicos de Aprendizaje cooperativo, fomento de la participación activa del alumno, funcionalidad del aprendizaje y el desarrollo de la creatividad.

El aprendizaje cooperativo se desarrolla en la segunda parte de la actividad, pues los estudiantes tienen que componer un microrrelato en el que aparezcan todas las palabras que poseen todos los miembros del grupo. Además, tienen que escuchar las ideas de sus compañeros, que tendrán cada uno un turno de palabra, y con ellas tratar de construir un microrrelato con sentido entre todos.

El fomento de la participación activa es fundamental, pues sin esa participación el microrrelato quedará incompleto. Tienen que entender que son parte de lo que será una obra en miniatura, y que su papel en la creación es fundamental. Además, esta participación activa se fomenta entregando a cada uno de los alumnos una palabra diferente, lo que les hará sentir especiales y les motivará para crear su propia historia.

Con la funcionalidad del aprendizaje nos referimos a la puesta en práctica de las competencias trabajadas en clase; haremos ver a los alumnos que el conocimiento de las clases de palabras sirven para poder crear mundos más grandes, que lo que aprenden tiene una aplicación real.

Por último, **el desarrollo de la creatividad** es la base de este proyecto. Buscaremos que a partir de una pequeña “semilla” tiren del hilo y consigan seguir su propio camino, sin que tratemos de restringir su creatividad. Intentaremos que sean libres y valoraremos cada paso que den positivamente siempre que signifique que han sido capaces de dar forma a las historias que habían planeado.

Fases del proyecto

Preparación

La preparación de la puesta en marcha del proyecto de innovación no me llevó mucho tiempo, ya que tenía muy claro qué es lo que iba a hacer. Escogí las palabras que creía eran las adecuadas, que no fueran muy difíciles de comprender, pero que dieran rienda suelta a su imaginación. Algunas de ellas tenían doble sentido –cadenas, por ejemplo-, para que pudieran tener más margen de maniobra. Las recorté y elegí la caja y el lazo que servirían para captar la atención de los alumnos.

Una vez en la biblioteca, donde íbamos a realizar la actividad, preparé a los alumnos para lo que íbamos a hacer. Según me había informado ya habían trabajado con microrrelatos, por lo que no era necesaria mucha más explicación que la de la propia actividad.

Realización

En un papel coloqué 20 palabras –cinco adjetivos, 10 sustantivos y cinco verbos-, las recorte y las doble. Las guardé en una caja, a la que le puse un lazo rojo para que llamara la atención. El truco hizo efecto, porque cuando enseñé la caja a los alumnos y les expliqué que dentro había semillas, se hizo el silencio en la biblioteca.

Cuando conseguí este silencio, les desvelé el secreto: una vez, la escritora Montserrat del Amo me contó que ella a las ideas las llamaba semillas; las ponía en su cabeza, las regaba y dejaba que crecieran, y al final conseguía un jardín en forma de cuento.

Así que les dije que deberían coger cada uno una semilla –una idea- de la caja, que tenían que mirarla fijamente durante un tiempo, en silencio y de manera individual, para plantarla en su cerebro y regarla. Después, tenían que apuntar en un papel todas las demás semillas o ideas que se les pasaran por la cabeza cuando pensaban en la semilla inicial.

Esta era la primera fase de la actividad. En el grupo de 1º A no hubo mucho problema; todos entendieron lo que había que hacer, y anotaron bastantes ideas en sus hojas de manera individual, salvo algún caso aislado que necesitó algo de ayuda.

En el grupo de 1º D –el de un poco menos de nivel-, sin embargo, tuve que repetir varias veces y explicar de diferente manera las premisas. Además, hice visitas individuales a cada uno, porque muchos de ellos no sabían qué ideas podían relacionar con la suya. A todos les ofrecí ejemplos, aunque no podían escribirlos, solo utilizarlos para darse cuenta de que había muchas cosas que contar.

Cuando pasaron algunos minutos –más para 1ºD que para 1ºA-, les informé de que ahora lo que había que hacer era formar un jardín. Ese jardín tendría forma de microrrelato. Todos conocían lo que era un microrrelato porque ya habían trabajado con ellos durante el curso. Lo que hicimos fue, rápidamente, repasar los aspectos clave de un microrrelato: tenía que ser breve, no más de diez líneas, con un principio, un nudo y un desenlace. No podía tener muchos personajes.

Tras esto, les indiqué que cada uno tendría un número del 1 al 5; después, se juntarían todos aquellos que tuvieran el 1, todos aquellos que tuvieran el 2 y así sucesivamente. Quise hacerlo aleatoriamente porque, si se colocaban en los grupos que sabía que pretendían formar, entre ellos quedarían demasiado descompensados;

tampoco quise formar yo los grupos para que no hubiera problemas, y dejé elegir al azar, algo que después supe que fue un error, como expondré más adelante.

Cuando estuvieron por grupos, les indiqué que las semillas iniciales de cada miembro del grupo tendrían que aparecer en el microrrelato; además, tendrían que subrayarlas y decirme qué tipo de palabra era. Por último, cada miembro del grupo tenía un turno de palabra para explicar todas las semillas secundarias que había plantado, por si alguna servía para crear una historia grupal. En este caso, tanto 1º D como 1º A lo entendieron a la perfección.

En 1ºA los grupos salieron muy compensados, y quedé muy contenta con los resultados. Supieron identificar qué clase de palabra era la que les había tocado, y todas las historias tenían sentido; alguna estaba peor redactada, pero todas estaban llenas de imaginación y le dieron un sentido a su “jardín” particular que me resultó muy interesante. En particular, quedé muy satisfecha cuando un alumno, que solía pasar las clases durmiendo porque no traía ni libros ni cuadernos, me entregó una historia adicional que había creado con las semillas de sus compañeros y la suya.

Sin embargo, en 1ºD la actividad no fue como yo esperaba. A pesar de sus dificultades de comprensión al principio, estaban entusiasmados con la idea de crear un microrrelato. Cuando comenzaron a debatir en grupo sobre la posible historia, tuve dos complicaciones. La primera, fácil de resolver, vino por un chico que, de tan imaginativa que era, colapsaba a sus compañeros. Tuve que hacerle entender a él que trabajaba en grupo, y al resto que tenían que dejarle expresarse porque de sus ideas también salían cosas buenas.

Con el otro grupo, el problema fue mayor. La inexperiencia me jugó una mala pasada, y no me percaté de que en un mismo grupo había dos niños que recientemente habían tenido un encontronazo. Así que a mitad de actividad, y justo cuando acababa de irme de su lado, uno le pegó un tortazo al otro sin necesitar muchas razones. El agredido vino a mi lado, pues antes habíamos estado hablando de lo que le apetecía hacer la actividad, y conseguí que se calmara; el agresor fue enviado a Jefatura de Estudios por mi tutora Mayte. Después de un rato de revolución todo volvió a la normalidad, pero ya ningún grupo consiguió terminar su microrrelato y aunque lo hubiera hecho no creo que hubiera sido un resultado con garantías.

Como experiencia de docencia me sirvió enormemente, porque me enfrenté a algo que puede suceder en cualquier momento en un aula; eso sí, como muestra para mi proyecto de innovación, sería ideal poder repetir la actividad con los mismos grupos. A pesar de ello, para los alumnos fue una buena experiencia, pues al día siguiente me preguntaron si íbamos a volver a hacer “lo de las semillas de mentira”. Con esta actividad, además, no solo se trabaja la escritura de un microrrelato, sino que se puede centrar en, por ejemplo, solo las clases de palabras, o la estructura de un texto, o las figuras literarias. Y, de paso, se trabaja la cooperación entre los alumnos y la motivación.

Evaluación

Este proyecto de innovación no tendría por qué tener una evaluación numérica. Se trata de que los estudiantes disfruten de la escritura y practiquen esta competencia.

A lo largo de la actividad lo que hice fue observar a cada alumno, primero cómo trabajaban individualmente y después cómo lo hacían en grupo. El alumno

debíaparticipar activamente, mostrar interés en la actividad y conseguir extraer al menos tres ideas en la fase individual. En esta fase pude comprobar las diferencias entre el alumnado: en actividades así se distingue a la perfección quienes son más creativos y quienes necesitan bastante ayuda para poder obtener algún resultado satisfactorio. También descubrí qué alumnos o alumnas se frustraban con mayor facilidad si no encontraban ideas para poder superar esta fase y cómo respondían a la ayuda que yo les proporcionaba, si les servía para continuar el trabajo por su cuenta o necesitaban que se trabajara con ellos de manera más intensiva.

Les recordé que no iban a tener una calificación numérica para esta actividad, ni en la parte individual ni en la grupal, pero que si superaban la parte individual podrían ayudar a sus compañeros y compañeras de grupo y no les costaría tanto esfuerzo. Esto provocó que, incluso en la fase individual, solicitaran mi ayuda o la de otros compañeros para no quedarse rezagados.

En la fase grupal, el alumno debía ser partícipe del microrrelato que cree el grupo; debía respetar el turno de palabra de sus compañeros, compartir sus propias ideas con coherencia y demostrar que había entendido el propósito de la actividad y la materia que en ella se había trabajado.

Al finalizar el tiempo de actividad, cada grupo tenía entregar en un folio el microrrelato completo, que debía tener una estructura –introducción, nudo y desenlace–, no podía tener faltas de ortografía y tendía que contener todas las palabras de los miembros del grupo para considerar que la actividad había sido realizada correctamente.

En la clase siguiente a la realización, a pesar de que debían continuar con el temario, dedicamos unos minutos a la lectura de los microrrelatos. El resto de los estudiantes opinaron si se veía clara la estructura que les expliqué que tenía un microrrelato, y también aportaron ideas de lo que habrían hecho ellos con las palabras que tenía el grupo. Uno de los grupos, además, me entregó una nueva versión de microrrelato que habían elaborado, pese a que sabían que esto no influiría en su nota de la asignatura.

Recursos

Los recursos necesarios para realizar esta actividad del proyecto de innovación serán los papeles con las palabras elegidas para trabajar, la caja en la que se guardan las palabras, y un folio por cada alumno para que puedan apuntar sus ideas.

Necesitaremos, preferiblemente, un aula diferente a la habitual, para que los alumnos se sientan más motivados y crean que no es un ejercicio de Lengua al uso. En el caso de la puesta en práctica de mi Proyecto de innovación, el lugar elegido fue la biblioteca. Mi tutora de prácticas y el instituto en general estaban intentando impulsar el uso de la biblioteca más allá de los recreos, por lo que acordé con Mº Teresa que sería el sitio ideal. A esto se le añadía el hecho de que íbamos a realizar una actividad sobre lectura y escritura y que allí encontraríamos mesas amplias para que los alumnos pudieran agruparse y moverse y espacio suficiente para todos.

Esto fue algo positivo para su motivación, pero creo que me equivoqué a la hora de dejar que se colocaran alejados de donde yo estaba. Las mesas estaban colocadas en forma de U, y si yo estaba en un extremo era difícil llegar a los que estaban en el extremo opuesto. Esto pudo facilitar, también, el incidente entre los dos chicos que se pegaron. Para ocasiones futuras, separaría las mesas grandes de la biblioteca y las

colocaría de manera que fuera sencillo ir de una a otra y que yo pudiera ocupar un lugar desde el que controlar los movimientos de todos los estudiantes.

Esta fue una manera de realizar una actividad de innovación con microrrelatos. Sin embargo, debido a lo libre que es el género, pueden realizarse muchas más actividades diferentes, para lo que se utilizarían de igual manera distintos recursos. Sin embargo, siempre es recomendable que sea en espacios como la biblioteca y que sean actividades para las que no se necesiten demasiados materiales y herramientas. Todo lo que dificulte la comprensión y la realización de la actividad sobre microrrelatos le quitará fuerza a las características que hacen de este género tan apto para la didáctica de la Lengua.

Evaluación y conclusiones del proyecto docente

Su elaboración me ha permitido llevar a una clase y a un trabajo de un Máster de profesorado parte de lo que ha sido mi formación, la escritura, y siempre se disfruta más con algo que tú misma has elegido y que conoces bien. No es una cuestión de tener que realizar menos esfuerzo, sino de que esto te asegura que lo que transmites a los alumnos es algo que dominas y en lo que te sientes cómoda, lo que compensa la falta de experiencia.

Esta falta de experiencia, como también he reseñado, me jugó una mala pasada al poner en práctica el proyecto. Pero esto no lo considero un fracaso sino todo lo contrario, me sirve para aprender para la próxima vez. Creo que, a pesar de todo, fue una buena experiencia para los estudiantes y en algunos casos, demostré que los microrrelatos pueden ser perfectos para la motivación en clase.

También creo que este es un proyecto todavía por desarrollar. Debería completarse con experiencias en otros cursos, y con diferentes actividades alrededor del microrrelato. Esto es solo el primer paso, y no puede ser el único, porque solo con el recurso de las semillas el objetivo final no se conseguiría. Este objetivo final es, sin duda, demostrar que el microrrelato puede funcionar para la docencia de cualquier aspecto de la materia de Lengua Castellana y Literatura. Y para eso aún faltan mucho más pasos que dar.

En cuanto a los errores a evitar en futuras actividades de este estilo sobre microrrelatos, destaco en primer lugar el lugar y la disposición de los grupos. Como ya he dicho, no supe colocar de manera adecuada a los estudiantes para que no surgieran enfrentamientos ni para que me fuera más fácil la tarea de responder a sus preguntas.

Por otro lado, haría falta concretar algo más esta actividad para que tuviera mayor efecto en sus conocimientos sobre gramática. Al ser la primera vez que la llevaba a cabo, preferí que los estudiantes terminaran la actividad sabiendo redactar un microrrelato y entendiendo su estructura. Si hubiera contado con más tiempo, habría puesto más énfasis en la importancia de utilizar correctamente las palabras en función del tipo que sean.

Por último, y quizás lo más importante, cometí también un error en la distribución de los grupos. Les hice trabajar individualmente primero y, en seguida, trabajar en grupo. Yo tenía la intención de que este trabajo fuera cooperativo, pero como destaca Trujillo (2006), “el trabajo cooperativo no es trabajo espontáneo en grupo”. Es decir, que no sirve simplemente con colocar a los estudiantes en grupo para que trabajen; hacer esto de manera espontánea, según señala el autor, es casi siempre sinónimo de fracaso.

Para que el trabajo hubiera sido cooperativo, habría hecho falta, en primer lugar, que yo conociera mejor a los alumnos y que ellos estuvieran habituados a este trabajo cooperativo con anterioridad, y no era el caso. Fue por mi parte demasiado ambicioso querer que los grupos funcionaran bien con tan solo unos minutos de trabajo.

Así, y de nuevo con vistas al futuro, seguiría la recomendación del mismo autor de establecer varios pasos antes del trabajo cooperativo definitivo, a través de dinámicas de conocimiento por ejemplo. Además, como plantean Mas, Negro y Torrego (s.f.), para la creación de condiciones de trabajo cooperativo en el aula, se podría plantear trabajar primero individualmente –como sí que hice-, después por parejas y después en grupos. Pero solo se llegaría a trabajar en grupo cuando los estudiantes ya han colaborado entre ellos y se conocen lo suficiente.

Los autores distinguen entre individuos aislados que trabajan en grupo, agrupamiento –comparten unos objetivos-, grupo –interacción entre miembros con normas y roles fijos- y equipo –el grupo es capaz de resolver conflictos-. En la puesta en marcha de mi proyecto, quise que los estudiantes trabajaran como un equipo, cuando en realidad solo podían ser individuos aislados y, a lo sumo, un agrupamiento. Si tengo la oportunidad de volver a realizarlo, trabajaría anteriormente para que surgieran equipos y el resultado de la creación de microrrelatos fuera de mayor calidad.

Relación entre Unidad Didáctica y Proyecto de Innovación Docente

Aparentemente, no podría decirse que haya muchas relaciones entre la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación. La primera está pensada para ser impartida a 4º de la ESO y durante al menos 7 sesiones; fue evaluada con un examen –tal como se me pidió– y el conocimiento que se impartió fue mucho más concreto y teórico.

Por otra parte, el Proyecto de Innovación está puesto en práctica en el grupo de 1º de la ESO, aunque es cierto que puede realizarse en cualquier curso –de hecho, durante las prácticas realicé una actividad con microrrelatos en 2º de Bachillerato, aunque no era exactamente igual-. Además, con su puesta en marcha no se pretendía enseñar nada concreto, sino reforzar y motivar, por lo que los objetivos son diferentes.

Sin embargo, ambas tienen que ver con cuestiones que he estudiado en profundidad. Por un lado, vengo de la carrera de Periodismo, y me apasiona la época de posguerra. Por otro, he estudiado un Máster de Escritura Creativa y me dedico a ello desde hace varios años. En los dos tenía la ventaja de dominar la cuestión que estábamos tratando y sentirme mucho más cómoda a la hora de motivar alumnado.

Por otra parte, en ambos el desarrollo de la competencia escrita era fundamental. Durante la Unidad Didáctica fueron varios los momentos en los que el estudiante tuvo que seleccionar información y escribir, y en el Proyecto de Innovación el objetivo era que, a través de pequeñas dosis de información y trabajo en equipo, consiguieran crear una historia.

La lectura y la escritura son, pues, las relaciones más claras entre ambas actividades, a lo que se suma la cercanía a la realidad y el dejar que creen por sí mismos, sin trabas y sin normas demasiado rígidas. En el caso de la Unidad Didáctica, descubrí que estaban más familiarizados con la lectura de lo que pensaba en un principio, y que dominaban la escritura mejor de lo que creía. Conseguí resultados muy positivos en sus creaciones.

En el caso del Proyecto de innovación, sin embargo, los estudiantes sí que dominaban mejor la lectura en relación al año que cursaban, pero no la escritura. Esto me hizo pensar que actividades como la que planteé eran muy necesarias para ellos, puesto que los conceptos de coherencia y cohesión todavía no los tenían muy asimilados.

El trabajo en equipo es precisamente uno de los rasgos similares en ambos proyectos. Creo que los alumnos tienen mucho más que enseñarse entre ellos que lo que pueden aprender en cinco minutos escuchando al profesorado, así que dejé que en ambas ocasiones discutieran y se pusieran de acuerdo de igual manera para crear un producto final.

En el caso de la Unidad Didáctica, esto fue un acierto. Los alumnos y alumnas de 4º ya se conocían, sabían cómo trabajaban y eran más mayores, por lo que supieron repartirse las tareas cuando fue necesario y corregirse entre ellos con educación en la mayoría de las ocasiones.

En el trabajo en grupo en el proyecto de innovación, como ya he explicado, el resultado no fue el mismo. Quise tratar de igual manera a un grupo de 1º de la ESO y a uno de 4º y descubrí que eso es imposible. Traté de aplicar el trabajo en grupo a ambos cursos y en ambos proyectos y no fue lo correcto.

En cuanto al desarrollo de la docencia de la Unidad Didáctica, comparándolo con la puesta en marcha del Proyecto de Innovación Docente, fue mucho más satisfactorio.

En la Unidad Didáctica tenía unos apuntes y un libro sobre los que apoyarme, a diferencia del proyecto que dependía de cómo respondieran los alumnos ante lo que les estaba contando. Tenía más recursos para poder desarrollar una clase, porque todo estaba más restringido al contenido que quería impartir. En el proyecto, sin embargo, tenía que contar con que los estudiantes entendieran lo que se les requería y tuvieran la creatividad suficiente.

Conclusiones y propuestas de futuro

El presente trabajo es una revisión de lo que el Máster de Profesorado nos ha ofrecido a todos en general y lo que yo he captado de él en particular. Se trataba de, en pocos meses, prepararnos para enfrentarnos a un mundo que no conocíamos y que, en muchos casos, no era nuestra primera opción.

La educación siempre había entrado en mis planes. Mis padres son profesores, y a pesar de oposiciones y tribunales tortuosos que cada dos años perturbaban el verano de la familia, siempre fue una profesión que estaba ahí, esperándome. Cuando tuve que elegir, elegí otra, aunque no por mucho tiempo.

Después de formarme como periodista durante varios años, creí que era oportuno darle una oportunidad a la otra versión de mí, aquella que pensaba que el mundo podía cambiarse desde abajo, y no desde la atalaya en la que vive el periodismo. En un aula pueden suceder más cosas que en un periódico, porque en el periódico te limitas a recibir la información de la realidad y en un aula eres tú quien crea la realidad.

Cuando pensaba en las razones para ser profesora me acordaba de todos aquellos que habían sido profesores míos y que recordaba con lástima. Lástima porque sabían que ellos sabían, pero no sabían cómo hacer que nosotros supiéramos. Tenían los conocimientos, pero no los recursos para saber transmitirlos. Eso derivaba en clases de adolescentes con 15 años mirando a la pared sin ver y oyendo sin escuchar, deseando que sonara el timbre.

Así que siempre he pensado que si quería ser profesora era para de alguna manera hacer que otros recuperaran las horas que yo perdí. Quería que mi clase fuera todo lo contrario a eso que yo había vivido, y tener las herramientas necesarias para cambiar el trozo de mundo que estaba a mi alcance.

También quería dedicarme a la docencia para darle la vuelta a esa sensación de desesperanza general que inunda cualquier conversación sobre educación. “Los niños de ahora no saben leer”, “Los niños de ahora no saben escribir”, “No tienen interés por nada” o, mi favorita de todas, “Son tontos”. Son frases que se escuchan a menudo y, lo que es más grave, se escuchan incluso en boca de profesores. La culpa por no saber adaptarnos a esta nueva sociedad y a las nuevas mentes nos lleva a pensar que son los alumnos los responsables de no aprender, no nosotros por no saber cómo enseñarles.

Claro que habrá niños, adolescentes, sin interés, incluso alguno “tonto”. Pero eso solo lo juzgamos con calificaciones: un 3 en Lengua, un 2 en Matemáticas, y automáticamente ese niño pasa a estar en el grupo de los que no merecen ser enseñados porque no van a aprender. “Cuando el dedo apunta al cielo, el tonto mira al dedo”, y es que a veces pensamos que el problema es la nota en sí y no lo que ocurrió antes de que esa nota llegara.

Creo que tenemos que cambiar el concepto de enseñanza. Ahora, a pesar de los avances y las nuevas corrientes, sigue siendo unilateral: el profesor habla, los alumnos responden solo a lo que se les cuestiona y el resto del tiempo se pide silencio. Entiendo la dificultad de la enseñanza individualizada, de atender continuamente a los padres, de hacer papeleo y evaluar, porque lo he vivido desde pequeña y ahora, de manera muy superficial, lo he visto en primera persona. Entiendo que el sistema en el que vivimos, con sus recortes y sus exigencias –te doy menos, pero te pido más-, no lo pone nada fácil. Estamos en un punto en el que ni siquiera sabemos a qué ley

educativa atenernos, y eso está creando una inestabilidad que las generaciones presentes no estoy segura de que puedan recuperar.

He visto, sobre todo durante la realización de las prácticas, el poco tiempo para pararse a pensar que tiene un profesor. Clase, correcciones, tutorías, reuniones y, si aún tiene fuerzas, se apunta a organizar alguna actividad que haga que el instituto deje de ser algo que algunas veces se asemeja con un campo militar.

Entiendo todo ello. Pero creo que a veces el propio profesor o profesora se pone sus trampas, y creo que el cambio, como todo sistema, viene desde el propio sistema. Me gustaría saber qué pasaría si un día un grupo de docentes decidiera no mandar 19 ejercicios inservibles y mandar estudiar de memoria 37 definiciones, y a cambio evaluara con juegos, historias y conversaciones.

Esto se puede aplicar de manera muy clara a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Es lo que he intentado hacer en mi Proyecto de Innovación Docente, aunque es solo un ínfimo paso. Cuando tuve que acudir a las clases de 1º de la ESO, estaban estudiando los recursos literarios, y uno de los requisitos, tal como se exige siempre, es saberse la definición de cada uno de ellos. Yo misma no me acordaba.

En ningún momento se les pidió que escribieran. Y, como mucho, que leyeron un poema. ¿De qué les sirve saber las definiciones? ¿Acaso las van a recitar en algún congreso? ¿Les va a motivar eso para seguir estudiándolo en un futuro? Por eso quería que mi Proyecto de Innovación Docente se centrara en la escritura, porque creo que cuando hacen algo por sí mismos son más capaces de repetirlo después sin necesidad de que les obliguemos. Solo hay que dejarles hacer, dejar que se equivoquen y que piensen, pero no que piensen todos de la misma manera, según pone en la página 35 de cualquier libro de texto, sino que descubran por sí solos qué es lo que quieren pensar. Hay que lanzar al estudiante a la realidad. En la docencia de la Unidad Didáctica constantemente recurrí a ejemplos reales, les conté historias y me acerqué a su mundo todo lo que pude, y creo que el resultado mereció la pena.

Para esto no creo que haga falta que reine la desobediencia a las leyes; solo se trata de reinterpretarlas. El currículo aragonés es amplísimo, tanto que cuando realizas tu propia Unidad Didáctica es difícil elegir los objetivos que se adecuan mejor a tu unidad, porque todos valdrían para todo. Así que solo tenemos que utilizarlos para darle un giro a la enseñanza, un giro hacia el estudiante como centro y no como fin, alrededor del que gire el currículo, el profesor y el centro.

Intentamos convertir al alumno y a la alumna en un dato y a la educación en una ciencia. Varias asignaturas de este Máster, como Interacción y Procesos de Enseñanza Aprendizaje, nos han enseñado que esto es un error. Creo que llegué a este Máster pensando que me darían unas herramientas y que, ejecutándolas, nada fallaría.

Efectivamente, nos ha aportado herramientas que hacen que todo sea más fácil, pero sin recetas mágicas. Cada alumno será diferente y, por tanto, nuestra manera de enseñar no será solo una manera, sino miles. La enseñanza, en mi opinión, debe dirigirse hacia un punto en el que nuestro “transformismo” sirva para formar personas que no solo sepan hacer raíces cuadradas, sino que quieran hacerlas; que no solo sepan analizar una frase subordinada, sino que con ellas construyan historias; y que no solo aprueben, sino que llegue un momento en el que no haya nadie, como yo, que tenga, entre las razones para estudiar este Máster, una especie de necesidad de reparar el error de otros docentes.

Bibliografía

- Bernal Agudo, J.L. (coord.), Cano Escoriaza, J., Lacruz, J.L. (2014). *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales.* Zaragoza: Mira Editores.
- Cantón Mayo, I., Pino-Juste, M. (coords.) (2011). *Diseño y desarrollo del currículum.* Madrid: Alianza, 77-120.
- Farre, S. (2004). “Análisis y diagnóstico básicos del conflicto social y organizacional”. En Farre, S. (2004). *Gestión de conflictos: Taller de mediación. Enfoque socioafectivo.* Barcelona: Ariel, 193-212.
- Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar.* Barcelona: Paídós, 3-36.
- Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum,* Madrid: Anaya.
- Kapuscinski, R. (2005). *Los cínicos no sirven para este oficio,* Barcelona: Anagrama.
- Marrasé, J.M. (2013). *La alegría de educar.* Barcelona: Plataforma Editorial.
- Más, C., Negro, A. y Torrego, J. C. (2012). “Creación de condiciones para el trabajo en equipo en el aula”. En Torrego, J.C., Negro, A. (Coord.). *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación.* Madrid: Alianza, 105-137.
- Monclús, A. (2011). *La educación, entre la complejidad y la organización,* Granada: Grupo Editorial Universitario, 9-11, 16-23.
- Naval, C. (2011). *Teoría de la Educación. Un análisis epistemológico.* Pamplona: Editorial Eunsa, 83-85, 92-96.
- Randall, D. (1999). *El periodista universal.* Madrid: Siglo XXI.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2011). “Programar en lengua y literatura”. En Ruiz Bikandi, U., *Didáctica de la lengua castellana y la literatura,* Barcelona: Graó, 35-59.

Referencias digitales

- Ariza, M.Á. y Trujillo, F. (2006). *Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Recuperado el 3 de julio de 2016 de: http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/AC_libro.pdf

- Bustamante, L. (2012)."Una aproximación al microrrelato hispánico: antologías publicadas en España (1990-2011)". *Universidad de Valladolid*. Recuperado el 5 de marzo de 2016 de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1029>

- Domingo, J. (2008). "El aprendizaje cooperativo". *Cuadernos de trabajo social*. Madrid: Revistas Científicas Complutenses. Vol 21, 231-246.

Recuperado el 3 de julio de 2016 de:

<https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/viewFile/CUTS0808110231A/7531>

- García Márquez, G. (1996). "El mejor oficio del mundo", Fundación para el Nuevo Periodismo iberoamericano. Recuperado el 11 de marzo de 2016 de: <http://especialgabo.fnpi.org/las-ideas-de-gabo/el-mejor-oficio-del-mundo/>

- Gracia Fernández-Cuesta, M. (2012). "El microrrelato: origen, características y evolución. Propuesta didáctica en el aula de L2. Aplicaciones prácticas en L1". *Universidad de Málaga*. Recuperado el 6 de abril de 2016 en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013_BV_14_21Gracia_F.pdf?documentId=0901e72b8163adfe

- Hernández, J. (s.f.). "La programación lingüístico-literaria". Recuperado el 2 de julio de 2016 en: <http://oei.org/deloslectores/059Hernandez>

- Jabois, M. (2016). "La voz de un amo", *El País*. Recuperado el 16 de marzo de 2016 de:
http://elpais.com/elpais/2016/03/15/opinion/1458066661_191660.html

- Máster Universitario en Profesorado ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas (Universidad de Zaragoza): <http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/>

- Pastor, A. (2008). "Microrrelatos. Literatura divertida en la clase de E/LE". *Revista Foro de Profesores de E/LE*. Valencia

Recuperado el 4 de marzo de 2016 de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4896359>

- Pérez Tapia, M.T. (s.f.). "El microrrelato: explotación didáctica en la clase de E/LE". Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 3 de marzo de 2016 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_1255.pdf

- Sostres, S. (2012). “Erasmus”, *El Mundo*. Recuperado el 10 de marzo de 2016
<http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/guantanamo/2012/07/24/erasmus.html>

- Teixidó, J. (2001). “Ser profesor de secundaria, hoy. El desarrollo de competencias de gestión del aula, elemento clave de la profesión”. Recuperado el 9 de junio de 2016 de:
http://www.joanteixido.org/pdf/gestio/profesorsecundaria_hoy.pdf

