

Trabajo Fin de Máster

Título del trabajo

Juguemos con las palabras
Playing with language

Autora

Gema Perales Hoces

Directora

Concepción Salinas Espinosa

Facultad de Educación

Año

2016

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
1.1. Competencias adquiridas durante el máster.....	4
1.1.1. Módulo 1: Contexto de la actividad docente.....	4
1.1.2. Módulo 2: Interacción y convivencia en el aula.....	5
1.1.3. Módulo 3: Procesos de enseñanza-aprendizaje.....	6
1.1.4. Módulo 4: Diseño curricular en Lengua castellana y Literatura.....	7
1.1.5. Módulo 5: Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje en la especialidad...8	
1.1.6. Módulo 6: Evaluación, innovación docente e investigación en la especialidad...10	
1.2. Competencias adquiridas en los periodos de prácticas.....	11
1.2.1. Prácticum I “Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula”.....	12
1.2.2. Prácticum II “Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura”.....	13
1.2.3. Prácticum III “Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura”.....	14
2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE LOS PROYECTOS.....	14
2.1. Unidad didáctica: <i>Juguemos con las palabras</i>	15
2.2. Proyecto de innovación docente: <i>Hábitos de lectura</i>	30
3. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE.....	36
4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.....	37
5. BIBLIOGRAFÍA.....	40

1. INTRODUCCIÓN

El ejercicio de reflexión personal requerido para presentar las razones que me llevaron a cursar este Máster, qué expectativas tenía, cuáles se han cumplido y cuáles no o dónde está el origen de mi vocación docente, exige una exposición pública que no resulta muy fácil de hacer a estas alturas del camino.

¿De dónde venimos? Podría decir que venimos de “la crisis”; sería cierto, aunque no del todo. Desarrollo una profesión como autónoma, desde hace cerca de veinte años, que es la de Restauración de Libros, Documentos y Obra gráfica, fundamentalmente para la administración pública. Durante este período de tiempo, he sido docente aunque no de Lengua y Literatura. Por tanto, puedo decir que mi vocación didáctica ha existido desde hace mucho. Probablemente, nunca pensé en adolescentes, sin embargo, tengo que confesar que me ha divertido más de lo que imaginaba. De hecho, hace ya tres años que impartí, mediante un contrato-programa que sólo podían desarrollar autónomos, clases de refuerzo en un instituto para alumnado con gran número de asignaturas pendientes del año anterior. La experiencia fue altamente positiva, con buenos resultados académicos, dada la posibilidad de prestar una atención individualizada. Este ensayo, entre otras razones, me llevó a contemplar la posibilidad de cambiar mi enfoque profesional y dedicarme a la enseñanza reglada en Secundaria y Bachillerato, para lo cual había que habilitarse necesariamente cursando este Máster.

Mi concepción de la educación era producto de mi propia experiencia como discente: enseñanza tradicional durante B.U.P. y C.O.U, en las diferentes titulaciones universitarias que he cursado y, como docente, había trabajado con adultos impartiendo una materia eminentemente práctica, muy diferente a la idea preconcebida que yo tenía de la enseñanza de la Lengua y la Literatura o ¿quizá no tanto?

Sin duda, lo que más me ha gustado de estos estudios es la revelación de que es posible impartir esta materia proponiendo un aprendizaje activo, participativo, que conecte con la realidad de los alumnos y los implique en su propio proceso formativo. La idea tediosa de las materias fundamentalmente teóricas ha quedado desplazada en favor de metodologías constructivistas e inductivas en las que el alumnado modifica y reelabora su bagaje inicial, con un enfoque funcional, significativo (para que resulte útil en circunstancias reales y concretas) y personalizado. Sin embargo, no es sólo la metodología lo que convierte una materia en atractiva, el papel del docente como guía, instructor, buen oyente cuando sea necesario, empático, sensible a la vez que buen conocedor de su área del conocimiento y abierto a nuevas posibilidades de enseñanza-aprendizaje es esencial en la activación de los centros de interés del alumnado. Con ese rol ilusionante y alentador, me he sentido completamente identificada durante los diferentes períodos de prácticas que han contribuido decisivamente a fortalecer mi vocación docente.

A continuación, aparecen desglosadas las asignaturas cursadas, clasificadas en seis módulos, que contienen cada uno de ellos diferentes contenidos programáticos. Describo los aprendizajes adquiridos haciendo especial hincapié en aquellos que me han parecido más significativos para el desarrollo de mi futuro desempeño docente. Más adelante, explicaré pormenorizadamente aquellos proyectos puestos en marcha en el centro de prácticas, unidad didáctica y proyecto de innovación, con un análisis de las dificultades encontradas durante su desarrollo. Finalmente, expondré mis reflexiones

finales acerca de la experiencia teórica y práctica de este Máster, además de esbozar algunas propuestas de futuro sobre la docencia en el Área de Lengua Castellana y Literatura.

1.1. COMPETENCIAS ADQUIRIDAS DURANTE EL MÁSTER

Tal y como se establece en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el Real Decreto 1393/2007, el Real Decreto 1834/2008, y en la Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre, la finalidad de este Máster es proporcionar al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato la formación pedagógica y didáctica obligatorias en nuestra sociedad para el ejercicio de la profesión docente.

Las competencias que se desarrollan durante estos estudios son las siguientes:

Saber: Junto con un competente conocimiento de la materia a impartir, se adquiere desde la Pedagogía el bagaje necesario par poder desarrollar las estrategias de aprendizaje adaptadas a las necesidades de los alumnos.

Saber ser / saber estar: Se trabaja la capacidad comunicativa para fomentar la empatía, interactuar positivamente con los discentes, incrementar su motivación y mejorar el aprendizaje. Por otro lado, se presta la atención necesaria a las relaciones con el resto de miembros de la comunidad educativa.

Saber hacer: El objetivo último es el de ser capaces de desarrollar la tarea docente satisfactoriamente, plantear nuevas oportunidades de aprendizaje y resolver adecuadamente los retos que surjan a lo largo de los diferente procesos educativos.

1.1.1. MÓDULO 1 CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

Esta asignatura plantea el estudio de los vínculos existentes entre la sociedad y el sistema educativo; fundamentalmente, la influencia del contexto social y familiar en el proceso educativo, por un lado, mientras que, por otro, analiza las especificidades de la profesión docente y de los centros educativos atendiendo a su organización, estructura y actividades. Ambos aspectos aparecen insertos de forma contextualizada dentro de la evolución histórica de las diferentes leyes educativas que ha habido en España. Precisamente, el conocimiento de las transformaciones que se han operado en el sistema educativo durante la democracia, e incluso antes, partiendo de la Ley General de Educación de 1970, me resultó muy interesante y clarificador para poder comprender algunos de los elementos que ahora se discuten en relación con la última ley educativa aprobada, la LOMCE.

En cuanto a la incidencia de los contextos sociales y familiares en el éxito educativo y las relaciones entre los centros y las familias, se representaron en el aula en diferentes ocasiones mediante un juego de roles. Esta actividad nos permitió adoptar la posición de los diferentes actores que intervienen en el proceso educativo, padres y madres, alumnado y profesorado y situarnos ante tesituras en las que, previsiblemente nos hallaremos en un futuro como docentes. Del mismo modo, nos colocó ante un

espejo imaginario para favorecer la auto crítica hacia la tarea del profesorado y hacia su actitud para con algunos componentes que trascienden lo puramente académico pero que, no por ello, son menos relevantes en la consecución de logros escolares. Finalmente, nos vimos en la obligación de revisar el grado de compromiso ético que requiere una profesión tan fundamental para la sociedad como es la de docente.

La estructura organizativa y los documentos de centro, así como los programas de implantación autonómica y estatal que profundizan en diferentes elementos del sistema educativo fueron desglosados exhaustivamente. El manejo de toda esta documentación se me antoja fundamental y necesario para llegar a comprender la complejidad inherente a un centro educativo que integre Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, tanto público como privado o concertado.

Considero que la principal competencia adquirida en este módulo ha sido aquella relacionada con la prestación de la necesaria atención a los contextos sociales y familiares que intervienen de forma notable en el proceso educativo. Hemos trabajado activamente el manejo de posibles situaciones complicadas tanto con los hipotéticos discentes, como en tutoría con las familias.

1.1.2. MÓDULO 2

INTERACCIÓN Y CONVIVENCIA EN EL AULA

El contenido aparece dividido en dos grandes áreas integradas en la Psicología: Evolutiva y Social e impartido por dos profesoras distintas.

La primera de ellas nos invitó, para comenzar, a la identificación y el conocimiento de las características principales de la personalidad adolescente haciendo referencia a autores fundamentales en el tratamiento de esta cuestión como Piaget, Taylor o Chambers. En mi opinión, fue revelador el análisis de conceptos como la autoestima, el autoconcepto, la audiencia imaginaria o la fábula personal que convierte a los adolescentes en especialmente vulnerables ante situaciones de acoso, de violencia machista, trastornos de la conducta alimentaria, etc. A continuación, reflexionamos acerca de las dificultades que se producen en esta etapa durante las relaciones familiares (Oliva y Parra, 2004) y las repercusiones que esto supone para el alumnado.

La actitud del docente se vio cuestionada, en un interesante ejercicio de reflexión previa, mediante el estudio de “El efecto Pigmalión” (Rosenthal y Jacobson, 1968). Sin embargo, son tantos los apriorismos que se pueden identificar todavía hoy en las aulas respecto del trato que se dispensa a los alumnos que, quizá, debería destinarse más tiempo a que, el profesorado en general, se despojase de todos los prejuicios que acompañan a la actividad pedagógica.

Por último, la acción tutorial se trató favoreciendo la implicación personal del profesorado y la empatía ante determinadas situaciones mediante representaciones simuladas en las que participamos gran número de alumnos. La observación por parte del resto y los comentarios que se suscitaban tras la actuación, nos permitieron darnos cuenta de la dificultad de adoptar determinadas posiciones en situaciones que pueden llegar a ser realmente complejas.

En cuanto al área de Psicología Social, se puso el acento en las metodologías de enseñanza-aprendizaje activas y colaborativas; para ello, se trabajó con las estructuras

de los grupos y el liderazgo. Cómo influye nuestra percepción en las dificultades de relación y también las atribuciones causales que hacen los profesores acerca del rendimiento de los alumnos (De la Torre, C. y Godoy, A. 2002) son asuntos que nos invitan de nuevo a replantearnos nuestros juicios y opiniones, a ser cautos y a probar alternativas antes de emitir veredictos inamovibles. Además, el ensayo real de las metodologías aprendidas de forma teórica nos ayudó a visualizar la escenificación de las nuevas situaciones planteadas, a valorar cómo, incluso entre adultos, resulta tremendamente enriquecedor el aprendizaje de modo grupal.

La combinación de ambas áreas de la asignatura ofrece una interesante visión de conjunto sobre la realidad del alumnado adolescente, las características propias de su edad y cómo el profesorado ha de situarse, partiendo de este conocimiento, para mejorar las situaciones de aprendizaje. Para ello, la formación teórica imprescindible ha ido acompañada de una adecuada reproducción práctica de los conceptos adquiridos, es decir, nos ha permitido la adquisición de dos importantes competencias: la primera de ellas en torno al *Saber* y la segunda en torno al *Saber estar*.

1.1.3. MÓDULO 3 PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La elección del concepto *motivación* como hilo vertebrador en torno al que se articula gran parte del contenido teórico de la asignatura nos da una idea de la importancia que tiene como catalizador de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de ahí, se revisaron metodologías de aprendizaje tradicionales y se contrapusieron a otras que podrían resultar más atractivas e inspiradoras para el alumnado. Del mismo modo, asistimos a un replanteamiento de los métodos de evaluación, de las alternativas para modificar el clima del aula o a una valoración de la importancia de las TIC en nuestra sociedad y, por tanto, en las aulas.

La propuesta de trabajo que se nos sugirió iba encaminada a integrar todo este cuestionamiento de la enseñanza tradicional para conseguir mediante la modificación de algunas o de todas estas variables citadas, un incremento en la motivación y, por tanto, un mayor interés por los procesos educativos.

Mi conclusión personal es la de que sí es posible mejorar los procesos modificando presentaciones, metodologías, procesos de participación o trabajando el clima del aula, es decir, encaminándonos a una visión más global de la educación. Sin embargo, esto exige un grado de implicación mayor que la enseñanza tradicional y una atención específica a un aspecto que, en el pasado, no era tenido en cuenta en absoluto y que, a día de hoy ha quedado demostrado que es una pieza fundamental para activar los centros de interés, la educación emocional. Es decir, favorecer el aprendizaje crítico, reflexivo y la creatividad teniendo en cuenta sus diferentes capacidades, contextos sociales y motivaciones sin descuidar en ningún momento la atención a la diversidad para mejorar así la transmisión de los conocimientos en el aula.

MATERIA OPTATIVA: EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL PROFESORADO

Mediante esta asignatura se pretende que comprendamos la importancia de las emociones en la vida diaria y, por tanto, también en el ámbito educativo. De este modo,

podremos afrontar las relaciones con el alumnado de forma más satisfactoria al tomar en consideración la fundamental dimensión emocional del aprendizaje, dispondremos de nuevas estrategias en la resolución de conflictos, abordaremos de un modo más empático la relación con las familias y, si profundizamos en nuestro auto-conocimiento, gestionaremos y regularemos mejor nuestras emociones.

La identificación de las emociones propias y ajenas nos ayudará en las diferentes interacciones sociales que debemos desarrollar en el centro educativo, mientras que la habilidad para generar emociones positivas, trabajada en el aula, redundará sin duda en beneficios para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todos estos aspectos se desarrollaron mediante dramatizaciones, trabajo cooperativo, visionado de diferentes conferencias impartidas por expertos en neurociencia, revisión de artículos científicos escritos por Marina, Rojas Marcos o la misma María Pilar Teruel.

Tal y como hemos visto, con el *efecto pigmalión* o las *atribuciones causales*, aquí se nos habla de los *moldes cognitivos* como formato de pensamiento para interpretar y evaluar la realidad que, de algún modo, la distorsiona, ya que pasa por el propio tamiz personal al ser ego-implicativos. Estos tres elementos han de ser tenidos muy en cuenta y nos han de hacer reflexionar a la hora de evaluar o emitir ciertos juicios sobre los discentes. De nuevo, y alineada con la materia anterior, trabajamos fundamentalmente el *Saber ser/Saber estar*, tan importante o más que el propio conocimiento de las materias a impartir.

1.1.4. MÓDULO 4

DISEÑO CURRICULAR EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Tras una conceptualización de lo que significa a día de hoy ser un buen docente, con sus limitaciones y anhelos, su deseable cercanía sin perder un ápice de autoridad, su fundamental componente vocacional, sus recompensas y sus frustraciones, reflexionamos acerca de la evolución que ha sufrido la enseñanza de la lengua y de la literatura desde el siglo XIX hasta llegar a la que hoy habremos de impartir.

A continuación, el desarrollo de la asignatura transcurrió introduciéndonos en el complejo mundo de la programación proponiéndonos una revisión de las cuestiones técnicas que hay que tener en cuenta a la hora de diseñar los contenidos, los objetivos, las actividades y los criterios de evaluación de una de estas asignaturas en cualquier curso de la E.S.O. o del Bachillerato.

Conocimos en profundidad el concepto de currículo y sus distintos niveles de concreción. Se analizó exhaustivamente el currículo aragonés que es con el que, previsiblemente, tendremos que trabajar si desarrollamos nuestra actuación docente en esta comunidad. La metodología adoptada para llevar a cabo estas tareas fue la cooperativa en el aula mediante el diálogo y la participación para inferir a partir de estas premisas los requisitos fundamentales que habrían de tener los distintos elementos que configuran los diferentes niveles de concreción. Considero que la revisión crítica de programaciones didácticas y su análisis nos permitió hacernos una idea de cómo se trasladan, de un modo práctico, todos aquellos requisitos conocidos tan sólo en la teoría.

El énfasis en esta materia se puso, además de en los conocimientos puramente teóricos que afectan al diseño de programaciones, en la evaluación de la pertinencia y adecuación de otros diseños según distintos modelos. Del mismo modo, se trabajó la competencia que afecta a la necesidad de convertirnos en educadores críticos capaces de valorar qué contenidos son los más relevantes de acuerdo con los objetivos, competencias, etc. fijados en el diseño de la asignatura.

FUNDAMENTOS DE DISEÑO INSTRUCCIONAL Y METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Y LATÍN Y GRIEGO

La clave del atractivo de esta asignatura residió en la selección de autores propuesta para trabajar los diferentes contenidos: la complejidad del proceso educativo, el diseño curricular en sentido estricto con sus distintos niveles de concreción, el enfoque comunicativo, la comprensión textual, la ortografía, la producción textual, la enseñanza de la literatura o la de la gramática. Gianni Rodari, Daniel Pennac, Uri Ruiz Bikandi, Antonio Monclús Estella o Concepción Naval, entre otros, han destacado por realizar diferentes contribuciones a movimientos de renovación pedagógica, por plantear nuevos enfoques acerca de la literatura infantil y juvenil en el aula, por reivindicar el trabajo por proyectos auspiciado por la Escuela Nueva ya en 1928 o por la toma en consideración del currículum oculto.

Se pusieron en práctica diferentes maneras de impartir la materia, se utilizaron distintas plataformas para el envío y el intercambio de formación, se contestaron cuestionarios *on-line* en el aula, se visionaron documentales de diferente naturaleza. Metodológicamente, pudimos comprobar la variedad de propuestas que se pueden llevar a cabo cuando nos enfrentemos a la conceptualización de nuestras asignaturas. Conocimos los grupos interactivos, las comunidades de aprendizaje o la construcción del conocimiento compartido en las tertulias dialógicas.

Finalmente, la necesidad de realizar un proyecto didáctico en vez de una unidad didáctica nos brindó la posibilidad de visualizar de forma tangible otras tipologías de transmisión del conocimiento y de organización de las actividades en las aulas con la obtención de un producto final. Todo ello nos abrió la mirada e hizo que prendiera en nosotros la idea de que hay muchas maneras de enfrentarse a una clase de Lengua castellana y Literatura. Comprobamos así que el *Saber hacer* puede ser diverso y enriquecedor, tanto para los alumnos como para los docentes, y que afecta a las metodologías, a las estrategias de aprendizaje diversas y que estimulen el esfuerzo, a la promoción de la capacidad de aprender por uno mismo o a los diferentes métodos de evaluación.

1.1.5. MÓDULO 5 DISEÑO, ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN LA ESPECIALIDAD

Esta asignatura se nos presentó dividida en dos áreas temáticas, Lengua, por un lado y Literatura, por otro, e impartida por dos profesoras. La conceptualización de ambas obedecía a modelos similares aunque, como no podía ser de otro modo, en cada una de ellas se podían percibir algunas diferencias metodológicas.

La realización de una unidad didáctica constituyó el elemento común fundamental. A partir de ahí, el desarrollo de actividades, es decir, la didáctica específica de la Lengua y/o de la Literatura, conformó el resto de la materia a tratar.

En cuanto al planteamiento seguido en el área de Lengua, comenzó con el tratamiento de modo teórico y práctico de los elementos fundamentales que han de constituir toda unidad didáctica. A continuación, trabajamos multitud de aspectos formales y temáticos que podíamos incluir en nuestras unidades. Desde una perspectiva integradora, asistimos a clases magistrales acerca de temas nucleares susceptibles de ser impartidos en clase de Lengua, reflexionamos sobre artículos científicos que planteaban diferentes debates teóricos, revisamos modelos de unidades didácticas para emitir juicios críticos acerca de las mismas, cotejamos actividades propuestas en libros de texto y, de todo ello, diseñamos propuestas didácticas en el aula que enviamos a través de la plataforma digital *Moodle* como parte de nuestro portfolio.

En el guión seguido para el desarrollo de la asignatura, se integraban las novedades provenientes, fundamentalmente, de las escuelas de Pedagogía de Cataluña que promueven: un aprendizaje consciente basado en el conocimiento por parte del alumnado de los objetivos de aprendizaje y de los contenidos, la definición y negociación de la tarea, la actividad del alumnado sobre objetivos lingüísticos, la reflexión compartida profesorado/alumnado y del alumnado entre sí, la toma de decisiones acerca del objeto que se va a trabajar, los procedimientos, los instrumentos, etc.; es decir, un proceso inverso al de la enseñanza tradicional que partía de la definición y buscaba los ejemplos.

A todo esto, hay que sumarle la aplicación de la utilización de las nuevas tecnologías de modo óptimo, es decir, aprovechando todas las posibilidades que nos ofrecen para practicar el aprendizaje compartido, en red, simultáneo. Resultó muy estimulante diseñar actividades pensadas para su puesta en práctica manejando activamente las TIC e imaginar el impacto que tendrían en el alumnado.

En el área de Literatura, se planteó la realización de diferentes secuencias didácticas a partir de textos literarios sugeridos en clase. El análisis simbólico, temático, de las ilustraciones; las diferentes tipologías textuales, la literatura infantil y juvenil constituyen, entre otras, las propuestas que se nos hicieron desde esta asignatura. En cuanto a los autores, se siguieron los planteamientos de Teresa Colomer, con sus estudios acerca de Literatura infantil y juvenil, de Daniel Pennac en *Como una novela* o de Gustavo Martín Garzo y sus *Instrucciones para enseñar a un niño a leer*.

Se intentaba, en definitiva, sumar lectores ampliando el foco, integrando cuentos, cómics, novela gráfica, literatura infantil y juvenil, libros álbum, etc. y, para ello, se diseñaron actividades didácticas que tuvieran estos materiales como hilo conductor.

La didáctica de la Lengua y la Literatura constituye sin duda, un pilar fundamental de los aprendizajes que debemos adquirir a lo largo del Máster. Los conocimientos teóricos adquiridos en nuestras diferentes titulaciones de origen deben ser adaptados a las edades de destino y debemos conocer las mejores maneras de transmitirlos para no limitarnos a la exposición magistral. En ese sentido, la práctica en el diseño de actividades me parece crucial para, en un futuro docente, poder poner en

marcha algunas de ellas o diseñar nuevas que estimulen y motiven a nuestro alumnado en el aprendizaje de estas materias.

Todas las actuaciones referidas trabajan las competencias descritas en el apartado relativo al *Diseño curricular e instruccional y organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje* y, más específicamente, las relativas a la organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje que incluyen la valoración del entorno de aprendizaje, la evaluación de casos prácticos, la utilización de las TIC en el aula de un modo integrador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la elaboración de materiales educativos sugerentes y atractivos, atendiendo a una metodología que favorezca el trabajo colaborativo y la implicación de los estudiantes en su propio proceso educativo.

CONTENIDOS DISCIPLINARES PARA LA MATERIA DE LITERATURA

Como su propio nombre indica, asistimos aquí a un acercamiento más específico a la materia en cuestión; se nos habló de la conceptualización de la literatura, de la filología o del hispanismo. Qué es literatura, qué elementos comunes perduran en un concepto que evoluciona con el paso del tiempo, cuáles son los rasgos de las obras canónicas; en definitiva, si existen criterios objetivos para definir lo literario. La reflexión práctica sobre este planteamiento teórico la hicimos mediante el análisis de diferentes tipos de textos. Metodología esta que se repitió con el resto de aspectos temáticos que tratamos. Asistimos a una digresión fundamentalmente teórica y la llevamos a la práctica aplicando razonadamente los argumentos trabajados.

La necesidad de redactar nuestro canon literario personal, tras la adecuada fundamentación teórica, nos permitió abordar el reconocimiento de las consecuencias pedagógicas que tiene el uso de uno u otro, debatir sobre las obras que deben estar o no en ese canon y convenir en la inevitable ideología que subyace a cualquier selección. No se estudian hoy las mismas obras canónicas, en Secundaria y Bachillerato, que hace veinte años. Por tanto, aunque pudiera pensarse que estas son inamovibles, comprobamos que no es así. Existe cierto margen de elección en la selección de obras y podemos imprimir carácter propio a las lecturas recomendadas al alumnado.

La sólida concepción teórica de esta asignatura deja paso a una transferencia a la praxis razonada y útil que nos lleva a plantear qué enseñamos y por qué, qué obras, con qué enfoque, atendiendo a qué criterios, etc. Este cuestionamiento de la materia que, de hecho, es una de las principales demandas que se nos hacen en el Máster, la reflexión acerca de lo aprendido, me resultó particularmente estimulante para comenzar casi de cero, no dar nada por hecho y abrirse a nuevas propuestas y/o metodologías.

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

La asignatura *Evaluación, innovación docente e investigación educativa en Lengua castellana y Literatura* es la que aborda estos conceptos tan fundamentales en una práctica docente activa, comprometida e ilusionante. Pretende que adoptemos una actitud de reflexión, de investigación, de observación y, en definitiva, de curiosidad ante

lo que nos rodea en las aulas. Fomenta la autocrítica, el contraste de opiniones y la autoevaluación del profesor.

Con este planteamiento inicial, desgranamos las etapas de un proceso investigador; el planteamiento de la hipótesis, los objetivos, la recogida de material y de datos, la cuantificación y análisis de esos datos y el informe final. Conocimos los diferentes tipos de investigación: cuantitativa, cualitativa, cuantitativa con intervención y cualitativa con intervención. Estudiamos varios proyectos con distintos enfoques, provenientes de diversos centros; los comentamos creando grupos de trabajo, intercambiamos opiniones y contrastamos pareceres. Finalmente y, tras el bagaje teórico adquirido, comenzamos a pensar en el nuestro para poder llevarlo a la práctica durante la última fase de *Prácticum III*.

Después de barajar varias opciones, me incliné por poner en marcha un análisis de la evolución de los hábitos lectores a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Además, pretendía plantear actividades de lectura desde un enfoque menos rígido, facilitando las elecciones propias y escuchar lo que el alumnado tenía que decir sobre por qué le gustaba o no leer.

En definitiva, la posibilidad de desarrollar un proyecto de este tipo ha contribuido a despertar la conciencia de que es posible plantear alternativas a las metodologías tradicionales, reformular procedimientos habituales y estar atenta a las diferentes sensibilidades para poder articular nuevas maneras de enfocar la asignatura. Es decir, se ha cumplido de un modo muy satisfactorio, el trabajo de las competencias diseñadas en el apartado 5 acerca de la *Evaluación y mejora de la docencia*.

1.2. COMPETENCIAS ADQUIRIDAS EN LOS PERIODOS DE PRÁCTICAS

Desarrollé los diferentes períodos de prácticas, *Prácticum I*, *II* y *III*, en el I.E.S. Azucarera, centro situado en el barrio del Arrabal, margen izquierda del río Ebro, en un distrito en pleno crecimiento. La mayor parte del alumnado procedía de familias de clase trabajadora con predominio de aquellas en las que ambos cónyuges trabajan. Tan sólo un 17,8% de las familias eran extranjeras.

El principio fundamental de referencia en la educación del I.E.S. La Azucarera es el de alcanzar una formación de calidad basada en la equidad, en la inclusión educativa y en una formación socializadora, participativa y humanizada. Para lograr los presupuestos de los criterios metodológicos, el centro propone impulsar el papel activo de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje favoreciendo actividades que permitan la búsqueda, selección y procesamiento de la información. También plantea la utilización de agrupamientos flexibles y modelos de recuperación que combinan el examen tradicional con otros sistemas.

Se trata de un centro que, debido a su breve existencia, no arrastra pautas de comportamiento viciadas de muchos años sino que, en general, tiene un comportamiento muy dinámico, activo y abierto a nuevas metodologías. Me interesa destacar este aspecto porque lo considero relevante en el acogimiento que se ha dispensado a todas las propuestas realizadas.

Una de las peculiaridades de mis prácticas consistió en que, en el *Prácticum I*, mi tutora fue Graciela de Torres Olson que impartía clases en 2º y 4º de ESO, mientras que, en el *Prácticum II* y III, debido a un cambio de puesto de trabajo, mi tutora fue M^a Pilar Gutiérrez Aguado, que impartía clases en 1º y 2º de ESO y en el programa de Capacidades.

1.2.1. PRÁCTICUM I

“INTEGRACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN EL CENTRO Y FUNDAMENTOS DEL TRABAJO EN EL AULA”

El período de prácticas correspondiente al Practicum I llevado a cabo en el I.E.S. Azucarera constituyó una experiencia altamente gratificante. Durante la recepción por parte de la Coordinadora de Formación, en adelante C.O.F.O., se nos ofreció un esquema con un cronograma de trabajo para las dos semanas de estancia en el centro en el que aparecían estructuradas todas las sesiones de trabajo a las que íbamos a asistir. La acogida por parte de la tutora, y del profesorado en general, fue magnífica mostrando su disposición a ayudarnos en aquello que pudiéramos necesitar. De hecho, se nos brindó la posibilidad de consultar todos los documentos oficiales e internos del centro, facilitándonos varias copias para que los tuviésemos a nuestra disposición en la sala de trabajo, durante las dos semanas de duración del *Practicum I*, además de actualizar los ejemplares subidos a la red cuando lo solicitamos.

En cuanto a los objetivos y la voluntad del I.E.S. Azucarera de ofrecer programas a los que pudieran acceder tanto los estudiantes con más dificultades como aquellos discentes con más capacidades, la valoración que me sugiere de todos ellos es altamente positiva en cuanto que intención de poder llegar al mayor espectro de alumnado posible. La implementación de agrupamientos flexibles, de factura propia del instituto, así como la puesta en marcha de aquellos contemplados en la legislación actual y la pasada (en función del curso escolar), P.A.B., P.E.M.A.R y Diversificación, constituyen, desde nuestro punto de vista, toda una declaración de intenciones que hemos visto reflejada en sus documentos de centro.

Por otro lado, en cuanto a los Programas Europeos de Intercambio donde, a priori, podría pensarse que tan sólo irían destinados a aquellos alumnos con mejores calificaciones, me sorprendí al conocer los métodos de selección del alumnado participante, articulados en un protocolo escrito. Éste contemplaba la nota, tan solo en caso de ser necesario un desempate en los puntos obtenidos por asuntos como son una carta de motivación, si ha participado ya, si se ha quedado fuera en alguna ocasión, el manejo del idioma, etc. Argumentos todos ellos que prestan especial atención al interés, cómo no, al esfuerzo, pero también, al reparto equitativo, a la voluntad de dar opciones a todo el mundo y, en última instancia, a la capacidad. No se estimulaba, por tanto, la competitividad feroz ni se premiaba a los más capaces sólo por el hecho de serlo, sino que se intentaba que fuera una oportunidad de aprendizaje que llegara a la mayor cantidad de estudiantes posible. Se trata en cualquier caso de otra manifestación más de las posiciones y líneas educativas que se postulan desde el centro.

El Programa de Mediación, implementado en el centro desde hace cuatro años, recomendado en el Plan de Convivencia de la D.G.A., se complementaba con el Programa de Alumnos Ayudantes, puesto en marcha hace dos años y, de nuevo, se trataba de un proyecto de centro innovador de carácter educativo, no punitivo, de

resolución de conflictos entre iguales. Este proyecto junto con el P.E.E.P.A, Proyecto de Innovación e Investigación sobre Educación Emocional Positiva, para el que se precisaba la implicación personal y profesional del profesorado, busca la mejora del clima del aula, especialmente en 1º de E.S.O. Se partía de la idea de que “la conducta del alumno/a y su grado de motivación solían variar en función de su percepción del clima del aula. De tal manera que, favorecer un buen clima de aula, cuidando las condiciones que nos llevaran a lograrlo sería muy importante para que los alumnos/as se sintieran reconocidos, aceptados y partícipes del grupo sabiéndose libres para expresarse y ser ellos/as mismos/as”.

El Prácticum I, me pareció una experiencia necesaria para alcanzar una visión global de la estructura de un centro de Secundaria. El análisis de los documentos de centro, si estos están completos y bien realizados, como es el caso, permite atisbar muchos detalles de las líneas de trabajo que se postulan desde la dirección. Me ayudó a entender la complejidad de las realidades que se superponen en el día a día en un centro educativo y a las que, con mejor o peor fortuna, se pretende atender.

1.2.2. PRÁCTICUM II

“DISEÑO CURRICULAR Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA”

La segunda fase de los periodos de prácticas contemplados en el Máster estaba fundamentada en la acción docente. Tras conocer, en el *Prácticum I*, las características del centro, de los programas, de los agrupamientos y de los grupos a los que iba a impartir la unidad didáctica y el proyecto de innovación; en el *Prácticum II*, rediseñé algunos aspectos fundamentales de la unidad y los puse en práctica. El cambio de tutora y de grupos, aunque no de nivel, me llevó a tener que modificar materiales previstos porque ya habían sido vistos en el grupo con el que iba a tener que trabajar ahora.

Me integré en la vida cotidiana del centro asistiendo a todas las clases que impartía mi tutora, además de a reuniones de departamento, actividades propuestas: Semana Cultural, sesiones de biblioteca, etc. La recepción por parte de los integrantes del Departamento de Lengua española y Literatura fue excelente y me sentí miembro, en todo momento, del mismo.

Comencé la impartición de la unidad didáctica que se prolongaría también a lo largo del *Prácticum III*, ubicando al alumnado en el marco teórico que íbamos a desarrollar, características, temporalización, metodología y en su evaluación. Creo que esta contextualización les ayudó sustancialmente a situarse en las dos semanas que iban a estar conmigo; traté de ofrecerles un marco de seguridad, de claridad y, también, mostrar un poco mis normas, mis gustos, es decir, acotar el espacio con la nueva profesora. El resultado de este planteamiento fue que me encontré con una actitud durante todas las sesiones, en general, muy participativa y colaboradora.

Una de las actividades más estimulantes, tanto para ellos como para mí, fue el taller de lenguas, concebido como una tarea eminentemente práctica en la que se mezclaban destrezas manuales y conocimientos de lengua, con un planteamiento absolutamente diferente tanto en cuanto a la disposición del mobiliario en el aula como en cuanto al modo de trabajo. La obtención de un producto físico como resultado final de la actividad les resultó muy gratificante. De igual modo, la entrega a la biblioteca de las historias que

escribieron partiendo de los Libros álbum también les hizo sentirse orgullosos de sus capacidades.

1.2.3. PRÁCTICUM III

“EVALUACIÓN E INNOVACIÓN DE LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA”

La última fase del período de prácticas, denominado Prácticum III, estaba destinada fundamentalmente a la puesta en práctica del proyecto de innovación. La idea de este proyecto se alimenta, por un lado, de la experiencia personal como lectora y como guía lectora y, por otro, de la constatación de la presión social que se ejerce durante toda la infancia y los primeros años de la adolescencia presentando la lectura con un alto componente de obligación. Aprecio la frustración de muchas familias porque sus hijos e hijas no quieren leer pero, a la vez, detecto una considerable falta de acompañamiento en la elección de libros. Del mismo modo, en los colegios e institutos se transmite, desde edades muy tempranas la consideración de la lectura como una tarea más, obligatoria, por supuesto, y cuya tediosa comprobación, por parte del docente, se reduce muchas veces a las desalentadoras fichas de lectura.

Fruto de estas reflexiones personales y con la intención de sondear la realidad o irrealidad de mis percepciones, surge el proyecto de investigación diseñado para ser aplicado en esta fase de *Prácticum III* que pretendía cumplir fundamentalmente dos objetivos. El primero de ellos consistía en verificar la cotidianeidad lectora del alumnado y el planteamiento hacia la lectura que se hacía desde el centro. El segundo objetivo se proponía para animar a la lectura de una forma desinhibida, sin imposiciones a la hora de la elección, libre en las formas y en los contenidos. Para ello, intenté aplicar el decálogo que Daniel Pennac formula en su obra *Como una novela*. La descripción exhaustiva de la ejecución del proyecto y de las conclusiones que se extrajeron se realiza en el apartado correspondiente de este TFM.

El desempeño de la práctica docente, para la que nos habíamos estado preparando a lo largo del curso, resultó muy enriquecedor. He de decir que no me sorprendió la interacción en el aula con el alumnado, ni en el centro con los compañeros docentes, sino que, más bien, despertó en mí bastante interés por la realización de este trabajo. Sin embargo, sí constaté la necesidad absoluta de evitar la improvisación, la recomendación de tener bien preparadas las actividades que se quieran desarrollar y, aun así, esto no siempre garantiza los resultados. Se trata de una profesión, por un lado, muy exigente y expuesta, pero, también, en la que hay mucha retroalimentación entre lo que das y lo que recibes.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE LOS PROYECTOS

De entre todos los trabajos realizados durante este curso académico de Máster relacionados con temas como: el ciberacoso, las diferentes secuencias didácticas diseñadas para tratar elementos contenidos en el currículo de Lengua castellana y Literatura, el análisis de una programación completa, las tareas específicas de Literatura, los diferentes portfolios o el proyecto *El origen del problema*, que constituyó el germen para el *Taller de Lenguas* que se incluye en la unidad didáctica, sin duda, los de mayor entidad académica y, a los que les he dedicado mayor profundidad de tratamiento, han sido el

Proyecto de Innovación: *Hábitos de lectura* y la Unidad Didáctica: *Juguemos con las palabras*.

La posibilidad de que ambos fueran puestos en práctica en el I.E.S. Azucarera, en 1º y 2º de ESO respectivamente, durante los *Prácticum* II y III, me ha permitido efectuar una valoración posterior en la que he podido evaluar sus fortalezas y sus debilidades. Por otro lado, he comprobado cómo la vida diaria de un centro educativo se superpone en numerosas ocasiones a lo que hemos logrado programar, obligándonos a replantear, acortar, alargar o incluso suprimir actividades y tareas. Esto me ha permitido llegar a la conclusión de que la flexibilidad es fundamental a la hora de diseñar cualquier programación, que conviene huir de la rigidez que no aporta nada interesante y que hay que ser capaz de adaptar las propuestas didácticas a las circunstancias que nos vayamos encontrando en el camino.

Ambas propuestas representan mi concepción de cómo se pueden desarrollar las clases de Lengua castellana y Literatura y, para proyectarlas, me he apoyado en las líneas pedagógicas sostenidas por aquellos autores que más me han convencido de los que he conocido en las materias teóricas.

2.1. UNIDAD DIDÁCTICA

Juguemos con las palabras

2.1.1. PRESENTACIÓN

La unidad didáctica *Juguemos con las palabras* se propone para alumnos de 2º de ESO, en el área de Lengua castellana y Literatura y se fundamenta en la *Orden 1701 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 que establece la LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se autoriza su aplicación en nuestra comunidad.

Se pretende acercar a los alumnos una serie de conocimientos que les pongan en relación con su propio idioma desde un punto de vista activo, participativo y de uso en diferentes contextos, tanto para el desarrollo de habilidades necesarias en la vida cotidiana como para la creación estética a partir de la imagen. Paralelamente, se intentará despertar una conciencia crítica ante el uso del lenguaje y las interpretaciones que del mismo se derivan. Se relaciona con el estudio del léxico, el origen del castellano, la formación de palabras, los préstamos lingüísticos y la ortografía en el ámbito del conocimiento de la lengua, y con la creación literaria y la exposición oral, en el ámbito de la comunicación lingüística. Me propongo abordar todos estos conceptos desde una competencia comunicativa (Hymes, 1995) que incluya: la apertura del paradigma educativo, la revaloración de la oralidad y el uso del lenguaje, la toma en consideración de los factores socioculturales, la adjudicación de un papel fundamental a la comunicación en el aula, acabar con los binomios asimétricos: lengua/dialecto, oralidad/literatura, sensibilizar en el plurilingüismo y fomentar la consideración crítica del hablante sobre su propia variedad lingüística.

En estas edades se comienzan a apreciar las diferencias individuales de manera clara, tanto en cuanto a capacidades como en cuanto a estilos cognitivos y de aprendizaje, por lo que la acción educativa debe dar respuesta a las necesidades y formas de procesamiento de cada alumno. Se producen cambios en el funcionamiento cognitivo, que

suponen superar las limitaciones del pensamiento infantil; se pasa del pensamiento concreto al formal y se desarrolla el pensamiento hipotético deductivo (Piaget, 1955).

El grupo clase al que va dirigida, 2º de ESO, presenta un nivel medio en cuanto a capacidad de comprensión, motivación e intereses a excepción de cinco alumnos que muestran cierto retraso en el aprendizaje, escasa o nula motivación para el estudio y bajas capacidades derivadas de ésta. Para optimizar el aprovechamiento de los medios humanos y materiales disponibles e intentar desactivar posibles grupos poco operativos o excesivamente disruptivos, se distribuirán dichos alumnos, uno en cada grupo de trabajo que se forme.

Su impartición está prevista al comienzo de la tercera evaluación, tras la vuelta de las vacaciones de Semana Santa. Se pondrá en marcha a lo largo de nueve días continuados en el tiempo que, teniendo en cuenta la distribución del horario semanal, se prolongará durante dos semanas.

2.1.2. CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO

A continuación, especifico los elementos curriculares que se desarrollan a lo largo de esta unidad didáctica:

Los Objetivos Generales de etapa descritos en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria enmarcan el desarrollo global que se quiere llevar a cabo.

Los Objetivos Generales de Área que se pretenden alcanzar con esta unidad, de entre los propuestos por la Administración para este curso, se relacionan en la *Tabla 1* junto con los Objetivos Didácticos específicos que los concretan y suponen la adquisición y/o desarrollo de las siguientes Competencias Básicas (C.B.):

1. Competencia en comunicación lingüística.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Para diseñar aquellos objetivos a los que se quería llegar con la aplicación de la unidad, se parte de los objetivos generales 3, 4, 5, 7, 8 y 12 del currículo aragonés que contemplan saberes lingüísticos en su mayoría, pero también literarios y relacionados con el manejo de instrumentos bibliográficos y con la capacidad de trabajo en equipo. A partir de aquí, se concretan los objetivos didácticos específicos que conforman las metas de aprendizaje a las que se llegará mediante las actividades programadas, con la metodología y los recursos propuestos.

En la misma *Tabla 1*, se recogen los Contenidos trabajados, los Criterios de Evaluación y los Indicadores que los concretan.

2.1.3. CONTRIBUCIÓN A LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

En el marco de la recomendación de la Unión Europea, desarrollada en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, se fijan las competencias básicas que el alumnado deberá haber adquirido al final de esta etapa. La Lengua castellana y Literatura asume los mismos fines que dichas competencias básicas, fijadas en el anexo I del currículo aragonés. Integra los diferentes aprendizajes, los pone en relación con los distintos tipos de contenidos y los utiliza de manera efectiva en los proyectos vitales que se emprendan. Por tanto, esta unidad también pretende contribuir, en mayor o menor medida, al desarrollo de las siguientes competencias básicas:

Competencia cultural y artística:

- Se enfatiza en ampliar el conocimiento del léxico para ser capaz de componer textos de creación propia, poniendo en valor nuestra lengua.
- Se aprende a mirar, ver, observar y percibir a partir del conocimiento del lenguaje visual para poder desarrollar el lenguaje escrito y componer un texto literario.
- Se valora el amplio y variado corpus léxico existente en español y se anima a utilizarlo como fuente de riqueza cultural y a considerarlo como parte del patrimonio lingüístico propio.

Competencia en comunicación lingüística:

- Supone conocer, apreciar y valorar la importancia de las convenciones ortográficas para la adecuada comprensión de los textos.
- Se analizan y comprenden textos orales y escritos de diversa tipología, con diferentes modalidades discursivas y pertenecientes a diferentes ámbitos.
- Se producen textos orales siguiendo las pautas propias de una argumentación y cumpliendo con las funciones del lenguaje propias de esta tipología textual.
- Se crean textos escritos descriptivos con un vocabulario rico, variado, con intencionalidad estética y respetando los criterios de corrección y presentación.
- Se amplía significativamente el léxico y se aplica adecuadamente a cada situación comunicativa.
- Se leen comprensiva y expresivamente textos diversos.

Tratamiento de la información y competencia digital:

- La búsqueda, procesamiento y organización de la información se realiza, entre otros recursos, mediante el uso de las nuevas tecnologías.
- La composición de textos mediante el uso de sistemas informáticos también facilita el desarrollo de esta habilidad.

Competencia social y ciudadana:

- Se pone al alumno en contacto con el patrimonio lingüístico generando un sentimiento de pertenencia a la sociedad en la que vive.
- Se pretende desarrollar la valoración del diálogo como medio de entendimiento y respeto entre las personas, el desarrollo de una actitud de interés, de cooperación y de

respeto ante las intervenciones orales de los demás y la demostración de disposición por compartir las opiniones propias.

Competencia para aprender a aprender:

- En la medida en que se favorece la reflexión sobre los procesos y la experimentación creativa se toma conciencia de las propias capacidades y recursos.
- Este proceso implica la aceptación de los propios errores como instrumento de mejora.
- Se coopera activamente en las situaciones de aprendizaje con otros compañeros y esto constituye un importante aliciente para retroalimentar el propio aprendizaje.
- Se revisan y autoevalúan actividades reconociendo los errores cometidos y disponiéndose a corregirlos.

Autonomía e iniciativa personal:

- Se trabajan estrategias de planificación, organización, anticipación y evaluación de resultados.
- El desarrollo del espíritu creativo, la experimentación, la investigación y la autocrítica, así como la exposición de las ideas propias y el desarrollo de actividades individuales y colectivas, fomentan la iniciativa y la autonomía personales.
- Crear supone convertir la idea en obra y ello obliga a decidir de forma autónoma.

OBJ. GRALES ÁREA	OBJETIVOS DIDÁCTICOS Y SU RELACIÓN CON LAS C.B.	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN INDICADORES DE EVALUACIÓN
3. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para componer textos propios del ámbito académico.	1.- Conocer recursos bibliográficos útiles para la construcción del conocimiento. (C.B. 1, 4, 7, 8)	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización autónoma de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de información para la composición escrita. 	<p>2. Extraer informaciones concretas e identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado; seguir instrucciones de cierta extensión en procesos poco complejos; identificar el tema general y temas secundarios y distinguir cómo está organizada la información.</p> <p>1. Maneja diferentes fuentes de información en soporte papel y digital para la consulta y el aprendizaje.</p>
4. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.	<p>2.- Exponer textos orales sobre temas actuales partiendo de un guión previamente redactado. (C.B. 1, 4, 5, 8)</p> <p>3.- Participar en actividades de grupo, favoreciendo el diálogo, la colaboración, el respeto, la tolerancia y rechazando cualquier tipo de discriminación. (C.B. 1,5,8)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición argumentada de textos orales atendiendo a un guión creado previamente. - Participación en foros de debate, aportando información, practicando la escucha activa y el respeto hacia sus interlocutores. - Colaboración en situaciones de aprendizaje compartido manteniendo una actitud de diálogo, compañerismo y tolerancia. 	<p>4. Realizar presentaciones orales sencillas sobre temas próximos a su entorno que sean del interés del alumnado, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>2. Expone con claridad y concisión las ideas propuestas en un debate de tipo argumentativo.</p> <p>3. Logra trabajar en grupo adaptándose a las normas comunes elaboradas entre todos.</p>
5. Emplear de forma adecuada las diversas clases de escritos utilizados en la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.	4.- Conocer las características específicas de diferentes tipologías textuales, tanto divulgativos, académicos como de los medios de comunicación, en soporte papel o digital. (C.B. 1, 4, 6, 7, 8)	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión e identificación de los rasgos estructurales y formales de diferentes tipologías textuales. 	<p>1. Reconocer, junto al propósito y la idea general, ideas, hechos o datos relevantes en textos orales de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado y en el ámbito académico; captar la idea global y la relevancia de informaciones oídas en radio o en TV y seguir instrucciones para realizar autónomamente tareas de aprendizaje.</p> <p>4. Realiza guiones de textos argumentativos como apoyo en discusiones orales.</p>

<p>7. Conocer la realidad plurilingüe de España, la extensión, origen y variedades del castellano y las peculiaridades lingüísticas de Aragón. Valorar esta diversidad como riqueza cultural.</p>	<p>6.- Identificar los extranjerismos más habituales y aprender a sustituirlos por palabras castellanas cuando sea posible. (C.B. 1, 7) 7.- Averiguar las diferentes evoluciones de términos latinos al castellano. (C.B. 1, 4, 7) 8.- Alentar el interés por el descubrimiento de la etimología e inferir sus aplicaciones en la comprensión textual. (C.B. 1, 4, 7)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de extranjerismos y préstamos. - Conocimiento de la realidad lingüística de Aragón - Interpretación de las informaciones etimológicas que proporcionan distintos diccionarios. 	<p>10. Conocer y valorar la situación lingüística de España en general y de Aragón en particular y los factores sociolingüísticos e históricos que la han propiciado.</p> <p>10. Conoce la realidad lingüística de Aragón y su delimitación geográfica aproximada. 11. Comprende la naturaleza patrimonial de la lengua, asume la importancia de conservarla y utilizarla adecuadamente. 12. Relaciona palabras del español con su origen latino a través del conocimiento de algunas normas sencillas de evolución fonética del latín al español 13. Reconoce préstamos que han pasado de otras lenguas al español.</p>
<p>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.</p>	<p>9.- Conocer y aplicar las normas de uso lingüístico en la comprensión y producción de textos orales y escritos para conseguir textos coherentes, cohesionados, correctos y adecuados a cada situación comunicativa. (C.B. 1, 5, 6, 7, 8) 10.- Valorar la importancia de planificar la redacción y revisar la ortografía de los textos que se produzcan. (C.B. 1, 7, 8)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo adecuado de las normas de uso lingüístico para redactar textos coherentes y cohesionados. - Composición de textos de creación propia respetando las normas gramaticales y ortográficas. - Uso reflexivo de las normas ortográficas y de los signos de puntuación: el punto, la coma, el punto y coma, apreciando su necesidad de ceñirse a la norma lingüística 	<p>4. Realizar presentaciones orales sencillas sobre temas próximos a su entorno que sean del interés del alumnado, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>14. Poduce y modifica textos aplicando los conocimientos sobre etimología y préstamos aprendidos en clase. 15. omprende las reglas básicas de puntuación trabajadas en clase y las aplica correctamente.</p>
<p>12. Producir textos de intención o de observación literaria y valorar la creatividad y la innovación.</p>	<p>11.- Crear textos de intención literaria partiendo de la observación y el análisis de libros álbum (C.B. 1, 5, 6, 8)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de textos de intención literaria a partir de la observación de ilustraciones provenientes de libros álbum. 	<p>7. Componer textos, en soporte papel o digital, tomando como modelo textos literarios leídos y comentados en el aula, o realizar algunas transformaciones en esos textos.</p> <p>16. Confecciona relatos descriptivos a partir de cuentos ilustrados carentes de texto.</p>

2.1.4. METODOLOGÍA

La metodología será constructivista e inductiva, con el fin de que el alumnado modifique y reelabore su bagaje inicial, partiendo de su nivel de desarrollo, que conoceremos gracias a la actividad de detección de conocimientos previos realizada al comienzo de la unidad. Deberá desempeñar un papel activo para construir su propio aprendizaje. Se intentará afianzar su autoestima mediante actividades que tengan en cuenta su realidad y aumenten la seguridad en sí mismos: aprender a aprender.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se contempla de un modo funcional, significativo (para que resulte útil en circunstancias reales y concretas) y personalizado. Esto último supone que se tendrán en cuenta los diferentes procesos de aprendizaje y que se adoptarán estrategias que atiendan a las características y necesidades individuales.

También vamos a realizar una actividad estructurada siguiendo el modelo del ABP, esto es, aprendizaje basado en proyectos. De acuerdo con la definición que proponen los manuales de ABP para docentes, este marco de acción está compuesto por un conjunto de tareas de aprendizaje fundamentado en la resolución de preguntas y/o problemas, que implica al alumnado en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, dándoles la oportunidad de trabajar de manera relativamente autónoma durante la mayor parte del tiempo y que culmina con la realización de un producto final, tangible como resultado del conjunto de tareas realizadas (Jones, Rasmussen, & Moffitt, 1997). El rol que mantiene el profesor y los estudiantes es muy diferente al de los métodos de enseñanza tradicional. El ABP no son aquellos proyectos en los que los estudiantes aprenden cosas que no están en el currículo (proyectos de enriquecimiento), independientemente de lo atractivos o motivadores que resulten. Los proyectos deben ser el centro del currículo, no algo periférico, para que puedan aprender los contenidos de una manera diferente a la instrucción tradicional (Thomas, 2000).

En el desarrollo de la unidad didáctica se procederá del siguiente modo:

PRESENTACIÓN DE CONTENIDOS

Cada sesión se iniciará **con actividades de introducción** que sirvan de presentación de los contenidos con el fin de que el alumnado entienda el sentido de cada aspecto, relacionándolo con conceptos vistos anteriormente y que se consideran necesarios para poder comprender los contenidos que se van a desarrollar. Dicha introducción tendrá carácter motivador y pretende provocar interés respecto a lo que han de aprender y activar sus conocimientos previos.

ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS

La **adquisición de nuevos aprendizajes** se favorecerá mediante la explicación de los contenidos (método expositivo), haciendo hincapié en aquello que resulte más desconocido. Cada estudiante llevará una carpeta sencilla con folios o un cuaderno donde deberá anotar los contenidos más relevantes de la unidad y realizar cada una de las propuestas de trabajo. En dichas hojas, tomará notas de todo aquello que crea conveniente y la carpeta servirá para proteger los ejercicios realizados y la deberá traer diariamente. Será

evaluada y corregida durante el desarrollo de la unidad y en ella se apuntarán las actividades de recuperación.

En la unidad se plantean una serie de **actividades de desarrollo y aplicación** que se trabajarán en clase en el tiempo propuesto y sólo terminará en casa si el tiempo no hubiera sido suficiente. Las propuestas de trabajo serán lo suficientemente abiertas como para garantizar el tratamiento de los contenidos mínimos y, además, que se pueda profundizar en algunos aspectos relacionados con el tema. Para el alumnado que las precise se realizarán **actividades de refuerzo y recuperación** que tengan un menor nivel de exigencia y permitan, a aquellos estudiantes con dificultades de aprendizaje, alcanzar los mismos objetivos que el grupo. Son imprescindibles para la atención a la diversidad y hacen referencia a los contenidos de la unidad. A aquellos que superen fácilmente los objetivos planteados se les propondrán **actividades de ampliación** que planteen mayor nivel de exigencia tomando los contenidos ordinarios como punto de partida.

SÍNTESIS Y TRANSFERENCIA

Se pondrán en marcha **actividades de síntesis y recapitulación**, comunes a todos, que les permitan relacionar varios contenidos básicos y poner en marcha su capacidad constructiva. Por medio de ellas se puede comprobar la funcionalidad del aprendizaje.

2.1.5. GESTIÓN DEL AULA

La organización del grupo, los tiempos y los espacios se realizarán en coherencia con la opción metodológica elegida y con el tipo de contenido a tratar en cada momento.

AGRUPAMIENTOS

En general se favorecerá la interacción entre alumnos por constituir un factor de gran fuerza potencial para el logro de los objetivos curriculares. Los agrupamientos en el aula se darán de acuerdo con los principios generales del aprendizaje cooperativo (AC) que están fundamentados en la teoría constructivista que otorga un papel fundamental a los alumnos, como actores principales de su proceso de aprendizaje y que se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen la interacción cooperativa entre los estudiantes, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje (Kagan, 1994). El agrupamiento estará siempre en función del fin perseguido con la actividad de enseñanza/aprendizaje. Se trabajará de modo individual para favorecer la reflexión, en pequeño grupo para realizar proyectos o en grupo medio para el debate.

ORGANIZACIÓN DE LOS TIEMPOS

La temporalización ha de respetar este principio fundamental: “Un tiempo a la medida del programa, no un programa a la medida del tiempo”.

USO Y ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS

Trabajaremos en el aula de referencia organizada en función de la actividad que se realice en cada momento: agrupamiento convencional de dos mesas, distribución en forma de “U” o desdoblamiento del grupo y distribución en forma de “U”.

2.1.6. MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

El alumno dispondrá del libro de texto que ha sido fijado por el departamento y que figura en la programación: Oxford 2º ESO. *Serie Cota*. Deberán traerlo diariamente, junto con folios o un cuaderno por ser fundamental como material de consulta. No obstante, el grueso de la unidad se trabajará con material de apoyo diverso facilitado por mí.

- Recursos del aula a disposición de los alumnos: ordenadores mini portátiles, uno por persona
- Material de consulta: recursos de Lengua en Internet, diccionarios de español, diccionarios etimológicos, libros de texto de distintas editoriales y otros textos especializados.
- Medios audiovisuales: el aula cuenta con pizarra digital, ordenador y cañón de proyección.

2.1.7. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Al margen de las específicas de evaluación, diferenciaremos entre actividades para presentar los contenidos: de introducción, de detección de conocimientos previos y de motivación; para analizarlos: de consolidación y aplicación, de profundización y refuerzo, y de ampliación; para ponerlos en práctica: de transferencia (funcionalidad) y de síntesis (capacidad constructiva).

DE INTRODUCCIÓN Y DETECCIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

1ª sesión.

Para comenzar, escribo en la pizarra: ¿Cuál es el origen de las palabras que utilizamos? A continuación, les pido que escriban cada uno de ellos de dónde creen que vienen las palabras. Leo algunas respuestas en voz alta.

A continuación, ofrezco una breve explicación teórica con herramienta de apoyo digital (*power point*) sobre la evolución del latín al castellano y los préstamos de otras lenguas.

Les pido que realicen en pequeño grupo de cuatro personas búsquedas de términos en latín y su evolución culta y patrimonial al castellano, de términos en castellano de los que han de encontrar su origen y de préstamos de otras lenguas. Les informo acerca de los recursos que han de utilizar, direcciones Web específicas y les facilito diccionarios en papel. La mitad de la clase hace la búsqueda con estos diccionarios y la mitad con diccionarios *on-line* y se intercambiarán. Anotan los resultados y me los entregan.

ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS

2ª sesión.

Trabajo individual. Les propongo la construcción de un micro relato de entre 150 y 200 palabras que contenga el mayor número posible de términos que se utilizan en su lengua original existiendo equivalentes en español. A continuación, escriben el mismo relato utilizando la equivalencia de esas palabras en español. Los leemos en voz alta y reflexionamos acerca del uso del lenguaje, de la necesidad del uso de términos extranjeros, de su consideración social, etc.

DE CONSOLIDACIÓN

3ª sesión.

Esta actividad se plantea siguiendo el modelo del aprendizaje basado en proyectos (ABP), cuyo origen, entre otros, se sitúa en la Escuela Nueva, 1928, bajo la influencia de los planteamientos del filósofo y pedagogo norteamericano Dewey. El proyecto de aula realizado busca aplicar los conocimientos adquiridos sobre un tema de un modo práctico. En este marco, se plantea el taller que describo a continuación que parte de contenidos curriculares, aunque el modo de llegar a ellos no obedece a un planteamiento muy convencional en la ESO.

► Taller de lenguas: ¿Qué hablamos en Aragón?

Se forman grupos de cuatro personas y se reparte a cada uno de ellos unas tarjetas con las mismas palabras escritas en latín, castellano, catalán y aragonés. Les propongo un juego: el grupo del latín, lee la palabra en voz alta y el resto de grupos tienen que adivinar de qué palabra se trata de entre las que ellos tienen. De este modo, encontramos las relaciones existentes entre los diferentes términos de las lenguas habladas en Aragón. Se van escribiendo en la pizarra y deduciendo algunas evoluciones sencillas que se repiten en las palabras propuestas.

► Instrumentos escriturarios antiguos.

Les muestro plumas de ave y cañas de río. Practicamos cómo se fabrica un instrumento de escritura con estos elementos, tallamos con cúter y fabricamos una caña para cada uno. Reparto material para confeccionar un pequeño librito de lenguas y les doy instrucciones para pautarlo.

4ª sesión.

► Taller de caligrafía.

A continuación, comienzan a practicar la escritura caligráfica gótica con cañas y tinta líquida. Reproducen algunas de las palabras latinas con sus diferentes evoluciones en las hojas pautadas.

5ª sesión.

► Taller de costura.

Les muestro cómo marcar un libro para coserlo, lo perforan y realizan una costura de tipo legajo con hilos de diferentes colores. Cuando la han finalizado, dibujan en la portada del libro, la silueta del mapa de Aragón con una plantilla y las diferentes áreas lingüísticas.

► Audición.

Finalmente, tras consultar acerca de las lenguas que han escuchado en alguna ocasión de las habladas en Aragón, visionamos algunos vídeos donde aparecen habitantes del Pirineo hablando variedades dialectales del Aragonés. Comentamos lo que se entiende y lo que no, las diferencias con el castellano, etc. Estos son algunos de los vídeos utilizados en la actividad:

<https://www.youtube.com/watch?v=V30SaPPfOcM>

https://www.youtube.com/watch?v=chcbmszD_6E

DE MOTIVACIÓN

6ª sesión.

Les facilito una copia del artículo de Arturo Pérez Reverte, “*Limpia, fija y da esplendor*”, aparecido en *El Semanal* el día 6 de febrero de 2000 y lo leemos en voz alta. A continuación, les invito a que corrijan todo aquello que aparezca incorrectamente escrito. Se realiza una valoración colectiva acerca de la conveniencia de la existencia o no de reglas

ortográficas. Reparto a cada uno un breve texto en el que han desaparecido los puntos, las comas y/o los puntos y comas. Lo tienen que puntuar de forma individual. Se realiza una explicación colectiva interpellando a los alumnos acerca del uso de estos signos de puntuación para, entre todos, construir el significado de estos elementos.

Finalmente, les propongo realizar carteles en tamaño folio con frases, cuya diferencia de puntuación, produce diferentes significados. Se plastifican y se colocan en la clase en la próxima sesión.

DE SÍNTESIS/ TRANSFERENCIA DE LOS CONTENIDOS

7ª sesión.

Taller de creación literaria en el que se van a redactar dos relatos colectivos.

Reparto a cada uno de ellos una ilustración de los libros álbum *El Papagayo de Monsieur Hulot* de David Merveille, y *de Loup Noir* de Antoine Guilloppé. De forma colectiva, visionamos en la pizarra digital cada uno de ellos y comentamos las narraciones que se pueden hacer. Para continuar, muestro algunas pautas de redacción de textos expositivos y les doy indicaciones metodológicas. Les invito a que escriban el texto correspondiente a una de las páginas ilustradas que se les habrán facilitado. Deberán cuidar su lenguaje, la ortografía y poner en la redacción intencionalidad estética. Al finalizar la sesión, cada uno de los participantes lee su aportación al relato colectivo. Se nombra a dos encargados de registrarlos a ordenador, se encuadernan junto con las ilustraciones y se ofrecen a la biblioteca del Instituto para que lo integren en su colección.

8ª sesión.

Se realizará una breve exposición acerca de la estructura que ha de tener un texto argumentativo. Entre toda la clase se elige un tema sobre el que realizar un debate argumentativo. Situamos las mesas en forma de “U”: la mitad de clase deberá defender una premisa y la otra mitad la otra. Para ello, se les pide que elijan qué tesis van a defender y que la escriban, deben seleccionar sus argumentos y anotarlos, pensar en los de sus oponentes y en alternativas para rebatirlos. Se debate durante 20 minutos y se redacta el texto argumentativo completo a favor de la tesis sostenida inicialmente y otro sosteniendo la tesis contraria.

La evaluación de la intervención oral tendrá en cuenta la expresión correcta, la utilización de un registro lingüístico adecuado al contexto, la participación, etc. De igual modo, se prestará especial atención al respeto del turno de palabra, a no interferir en las argumentaciones del resto de compañeros y a la adopción de un comportamiento educado y atento en la escucha.

La evaluación del texto argumentativo valorará su adecuación a las características propias de esta tipología textual y la corrección ortográfica y gramatical.

DE RECUPERACIÓN Y REFUERZO

Se adaptan a las diferencias individuales de los alumnos y a sus distintos ritmos de aprendizaje.

9ª sesión.

Comento los resultados de las actividades realizadas en las sesiones dos y tres y les propongo las actividades siguientes:

1. Cada alumno escogerá una noticia de un periódico digital que les interese, deportes, informática, música, etc. y les propongo diferentes juegos con el léxico (familias de

palabras, sinónimos/antónimos) y la ortografía para comprobar los cambios que se producen en el significado (parchís ortográfico).

2. Redactarán una serie de *tweets* (entre tres y cinco) que necesiten algún signo de puntuación y lo colocarán adecuadamente. Con ellos, tendrán que contar una noticia de un hecho acaecido en el instituto durante la semana cultural.

DE AMPLIACIÓN

Propongo, para aquellos alumnos que quieran profundizar, una actividad para realizar en casa; la escritura de un cuento completo a partir de la descripción de las ilustraciones de otros dos libros álbum; *El túnel* de Anthony Browne y *La merienda del señor Verde* de Javier Sáez Castán.

2.1.8. CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

En cuanto a los procedimientos, se evaluará en cada una de las actividades realizadas la consecución de los objetivos propuestos, exigiendo a cada alumno en función de su capacidad, aptitud, madurez y grado de instrucción. Se realizará la observación del proceso de aprendizaje a través del seguimiento directo del resto de actividades para evaluar así los grados de participación y atención mostrados y poder detectar dificultades, corregir errores, etc. Se evaluará también, la expresión oral mostrada en los debates y al responder a preguntas realizadas por la profesora. Los cuatro trabajos individuales y la obra colectiva de los alumnos deberán realizarse en clase y constituirán el instrumento fundamental de evaluación. Tras la última sesión, entregarán el cuaderno en el que han desarrollado las actividades y se evaluará la expresión escrita: ortografía, riqueza de vocabulario y fluidez expresiva; la presentación y limpieza y la capacidad de síntesis y la organización de los contenidos. Se indicarán en él los mecanismos de recuperación individual que se consideren apropiados para alcanzar los mínimos establecidos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Hacen referencia a los objetivos didácticos que incluyen el desarrollo de competencias básicas y a los contenidos mínimos. Relacionan las capacidades expresadas en los objetivos generales con determinados contenidos y se refieren a los aprendizajes básicos que debe adquirir todo el alumnado. Se tendrán en cuenta los establecidos en el anexo II del Currículo aragonés: (ver tabla 1)

2.1.9. CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN MÍNIMOS

CONTENIDOS MÍNIMOS

- ♦ Comprender las ideas fundamentales de textos orales y escritos.
- ♦ Ser capaz de dotar de estructura a textos orales y escritos.
- ♦ Identificar algunos rasgos lingüísticos propios de distintos usos sociales de la lengua.
- ♦ Presentar argumentaciones, previamente preparadas, sobre temas de interés del alumnado.
- ♦ Comprender y componer textos propios del ámbito académico: resumen, esquema, exposición.
- ♦ Conocer la situación lingüística actual de España y valorar su diversidad, en especial en lo que se refiere a Aragón.

- ♦ Producir textos de diverso tipo con la suficiente coherencia y cohesión. Se valorará la corrección ortográfica.
- ♦ Uso correcto de los signos de puntuación: punto, coma y puntuación en diálogos.
- ♦ Uso de mayúsculas.
- ♦ Aplicación correcta de las reglas generales de la acentuación.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN MÍNIMOS

Se considera imprescindible para que el alumno sea evaluado positivamente:

- ♦ Saber distinguir ideas principales y secundarias en un texto.
- ♦ Participar de forma responsable en los trabajos de equipo.
- ♦ Respetar a todos los miembros de la Comunidad Educativa, no discriminar por razón de grupo de población, de sexo, de religión o ideología.
- ♦ Ser solidario con los problemas de su entorno.
- ♦ Intercambiar opiniones, esforzándose por escuchar y comprender las propuestas de los compañeros y del profesor.
- ♦ Presentar al menos un 80 % de las actividades y ejercicios propuestos en clase obteniendo en ellos una nota media mínima de 4.
- ♦ Obtener una calificación mínima de 3 tanto en la actitud como en las pruebas específicas de evaluación para poder mediar con el resto de apartados a evaluar.
- ♦ Presentar correctamente el cuaderno u hojas de apuntes y las actividades de recuperación propuestas cuando sean requeridos.

2.1.10. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

La nota media de evaluación será el resultado de las obtenidas en los siguientes apartados:

- ♦ Actividades de análisis, síntesis y transferencia: 60%. Hay que presentar el 80% con nota de 5.
- ♦ Cuaderno de clase: 20%. Presentación obligatoria.
- ♦ Actitud: 20%. Nota mínima de 3 sobre 10.

2.1.11. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Tiene como objetivo primordial que el aprendizaje se adapte a las necesidades del alumno. Todos los alumnos tienen necesidad de atención y ayuda en mayor o menor grado. Comparto la idea de aquellos autores que consideran la educación como un instrumento de desarrollo y promoción personal, que enseñe para la vida y no como un instrumento selectivo y clasificatorio (Perrenoud, 2012).

RESPUESTAS DESDE LAS MEDIDAS GENERALES

En relación con **objetivos y contenidos**.

- Tratamiento equilibrado de las diferentes capacidades priorizando según sea el alumno.
- No reducir objetivos y contenidos a las capacidades intelectuales, prestar atención emocional.

En relación con **aspectos organizativos**.

- Tener en cuenta conocimientos previos y centros de interés al seleccionar objetivos y contenidos

- Presentar los contenidos de forma interrelacionada y a un nivel muy global y simplificado.

En relación con la **metodología y actividades**.

- Utilizar el trabajo por parejas o en pequeño grupo para favorecer la confrontación de opiniones y puntos de vista y promover en intercambio y apoyo entre iguales.
- Plantear tareas o actividades más o menos amplias que admitan diversos niveles de ejecución y tipos de soluciones.

En relación con los **tipos e instrumentos de evaluación**.

- Practicar la evaluación continua, formativa y reguladora, más que la sancionadora, sumativa y centrada en el producto final.
- Utilizar múltiples momentos, procedimientos e instrumentos de evaluación continua.

RESPUESTAS DESDE LAS MEDIDAS ESPECÍFICAS

Las actividades de recuperación y refuerzo descritas anteriormente, así como las actividades de ampliación, cumplen con la finalidad de poder adaptarse a las necesidades específicas del alumnado presente en el aula. Desafortunadamente, no hubo tiempo para llevar a cabo ninguna de ellas aunque, en el caso de las primeras, sí hubiera sido necesaria y conveniente su puesta en práctica.

2.1.12. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA APLICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

La puesta en marcha de la unidad didáctica se desarrolló a lo largo de nueve sesiones, tal y como se había previsto. Sin embargo, para ajustarnos a esta temporalización y, dado que hubo que comenzar más tarde debido a que había previstas algunas salidas y a la presencia de alumnos de intercambio algunos días que obligaba a cambiar programaciones y horarios, tuve que comprimir algunas de las actividades proyectadas. Se impartió al grupo de 2º E de ESO en su totalidad y, a este mismo grupo desdoblado, para la actividad denominada *Taller de lenguas*. Mi tutora, M^a Pilar Gutiérrez Aguado, estuvo acompañándome en todo momento y prestándome ayuda en todo lo que pude necesitar.

Comencé la unidad didáctica dividiendo la pizarra en dos partes; en la primera de ellas, describí:

- ♦ qué aspectos vamos a tratar,
- ♦ con qué temporalización,
- ♦ metodología a seguir,
- ♦ qué material tienen que traer cada día.

En la segunda, definí específicamente:

- ♦ qué voy a evaluar,
- ♦ cuáles van a ser los criterios de calificación.

Creo que este comienzo les ayudó sustancialmente a situarse en las dos semanas que iban a estar conmigo, qué esperaba de ellos, qué tipo de actividades iban a realizar, qué iban a tener que hacer para aprobar. De hecho, en ese momento, los tres alumnos más disruptivos de la clase afirmaron: “Yo te lo voy a entregar todo, *profe*”. Traté de ofrecerles un marco de seguridad, de claridad y, también, mostrar un poco mis normas, mis gustos, es decir, acotar el espacio con la nueva profesora.

La actitud de la clase durante todas las sesiones fue, en general, muy participativa y colaboradora. Los alumnos que requerían una atención más específica hicieron mejor su trabajo en las tres primeras sesiones; más tarde, progresivamente, dos de ellos se fueron descolgando hasta no hacer nada en la última sesión. He de decir que, excepto en un caso, no se trataba de un problema de capacidad sino de actitud. Sin embargo, fueron bastante respetuosos y no alteraron la marcha de la clase excepto el último día, en la actividad de debate en la que su comportamiento fue más molesto.

La actividad que resultó más difícil de controlar fue la que se desarrolló el último día, la expresión oral mediante un debate argumentativo. Sin ninguna duda, se trata de la habilidad que más deberían trabajar ya que, en términos generales, tenían serias dificultades para escuchar, no intervenir sin pedir antes la palabra, etc., así como para anotar los argumentos que querían rebatir y, a partir de ellos, elaborar una réplica. Al tratarse de una habilidad manifiestamente social que les ayudará a desenvolverse en la vida cotidiana, debería ser practicada más a menudo a lo largo del curso.

Por último, el *Taller de lenguas*, concebido como una tarea eminentemente práctica en la que se mezclan destrezas manuales y conocimientos de lengua, tenía un planteamiento muy diferente, tanto en cuanto a la disposición del mobiliario en el aula, como en cuanto al modo de trabajo. Colocamos las mesas en forma de “u” y, dentro de esa disposición, la primera parte de la actividad la desarrollaron en grupos de cuatro. Compartían algunos materiales, patrones de muestra para la caligrafía, tinteros, plantillas, etc. El ambiente que se creó era de trabajo, pero no de silencio absoluto; se intercambiaban opiniones, se pedían ayuda con frecuencia y se trabajaba en un entorno de cierto “ruido pedagógico”.

Se impartió en tres sesiones al mismo grupo, desdoblado en dos, es decir seis sesiones. Se trataba de un número reducido, en torno a trece alumnos, aunque no todos los días asistió la clase al completo. El planteamiento inicial de la actividad fue el mismo en ambos grupos (los denominaré grupo 1 y grupo 2). Sin embargo, el transcurso no fue idéntico o ni siquiera parecido. Para comenzar, diré que el desdoblamiento se hacía por orden de lista y, en el primer grupo, coincidían más alumnos con dificultades de todo tipo que en el segundo. Por lo que, el comportamiento, la concentración, etc. era mucho mejor en el grupo 2. También creo que impartir la misma actividad por segunda vez, permitió modificar algunos aspectos tras comprobar que no habían funcionado muy bien con el grupo 1. Fundamentalmente, la clave del éxito en el segundo grupo consistió en lograr que todo el mundo operara más o menos a la vez. Es decir, aquellos que trabajaban más rápido esperaban a los que lo hacían más despacio y les ayudaban pero no se adelantaban sustancialmente. Esto fue muy importante en una actividad de tipo práctico que se presta más al desorden. El reparto de tarjetas para jugar a las combinaciones se hizo igual en ambas clases; sin embargo, en el segundo grupo deducían las evoluciones con facilidad, por lo que se podían hacer más. La pauta de las hojas de libro también resultó más ágil; en el primer grupo varios alumnos tenían dificultades para medir con regla. En ese momento, se produjo bastante desajuste de progresión en el trabajo y permitió que unos fueran avanzando y otros finalizaran la pauta. El segundo grupo mantuvo el proceso a la vez. Con otro tipo de actividad esto no hubiera sido tan importante pero en esta que hay que repartir materiales, explicar numerosos aspectos completamente nuevos para ellos, etc., resultó un tanto agitado.

La caligrafía es una actividad compleja que requiere concentración y tranquilidad. No obstante, la habilidad manual de cada uno es tan importante o más que el ambiente del aula. Cada uno completó las páginas que pudo, en función de su destreza y, en general, se sintieron fascinados escribiendo con una caña de río o con una pluma de ave, untando en un tintero y comprobando las similitudes entre una lengua y otra.

Algo similar ocurrió con la costura del libro y, en esta ocasión, tercera sesión, sí que mantuve la actividad para que la desarrollaran todos al mismo ritmo, de modo que no tuviera que acabar cosiendo yo casi todos los libros. Una vez finalizados, la escucha comentada de aragonés en la pizarra digital me permitió comprobar cómo habían interiorizado algunas evoluciones, cómo eran capaces de reconocerlas y cómo no se extrañaban y eran receptivos a la variedad de nuestro patrimonio lingüístico. La obtención de un producto físico como resultado final de la actividad les resultó muy gratificante; de igual modo, la entrega a la biblioteca de las historias que escribieron partiendo de los *Libros álbum* también les hizo sentirse orgullosos de sus capacidades.

En cuanto a los aspectos que puedo decir que no han funcionado tan bien, me gustaría referirme a la temporalización. Creo que, en todas las sesiones, sin excepción, había planificado hacer más actividades de las que finalmente pude llevar a cabo o de un modo más extenso. El tiempo pasaba muy rápido, el comienzo de las actividades se demoraba sin darte apenas cuenta y las sesiones de 50 minutos se hacían cortas, al menos para mí, aunque quizá ellos no pensaran lo mismo. La primera tutora que tuve, Graciela de Torres Olson, me recomendó dividir las sesiones en tres actividades distintas para mantener su atención. En algunas ocasiones, así lo hice mientras que, en otras, el tipo de actividad requería más tiempo. Imagino que hace falta experiencia para aprender a realizar un cronograma ajustado a lo que has programado. Este asunto derivó en tener que finalizar tareas en casa, no porque no hubieran trabajado sino por mi mala programación, cuando era algo que no deseaba que sucediera en absoluto. De hecho, era uno de los estímulos para que trabajaran en el aula, la ausencia de deberes.

2.2. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

Hábitos de lectura

La dificultad de comprender provoca rechazo, miedo y es el peor obstáculo para enfrentarse a la lectura. Uno de los factores que dificultan la comprensión, es el hecho de que el alumnado no participe debido a un exceso de protagonismo del profesorado (Moreno Bayona, 2004). Esto conduce a un escaso desarrollo de la capacidad intelectual para comprender los textos. También considera que las actividades posteriores a la lectura, que habitualmente se desarrollan en la escuela, no favorecen habilidades cognitivas, sino que mezclan el análisis de diferentes aspectos formales de la lengua con la búsqueda de ideas principales y secundarias o con tareas de mayor complejidad como la síntesis.

Según el Observatorio de la Lectura y el Libro (2015), en su informe *El Sector del Libro en España, 2013-2015*:

Los porcentajes de lectura van descendiendo a medida que aumenta la edad, siendo los jóvenes de 14 a 24 años los que más leen, con casi un cien por cien de

lectores (97,7%). Los jóvenes son también los que más leen libros, revistas, webs, blogs y foros, y cómics... Los jóvenes de 15 a 19 años son los más lectores: un 86,2% de encuestados en este tramo de edad afirman haber leído libros en el último año. Este porcentaje va descendiendo con los años hasta situarse en un 25,8% entre las personas de 75 años y más.

Sin embargo, la apreciación personal y en gran medida, colectiva, es la de que los jóvenes apenas leen o leen con cierta regularidad, en las etapas de Infantil y Primaria, en compañía de sus padres, pero a medida que se van haciendo mayores, en las etapas de Secundaria y Bachillerato, este hábito va progresivamente desapareciendo. Parece ser que la lectura ya no les resulta atractiva y, tan sólo o en gran medida, leen como una obligación escolar más y no por placer. (Yubero y Larrañaga, 2010).

Me planteo llevar a cabo un pequeño estudio de campo para verificar, en una muestra reducida de población adolescente, la realidad o irrealidad de esta hipótesis, es decir, una investigación de tipo cuantitativo con intervención. Para ello, redacto dos cuestionarios: uno para docentes y otro para discentes, con el fin de efectuar un sencillo sondeo acerca del tratamiento de la lectura en las aulas por parte de los primeros y de los hábitos de lectura de los segundos.

A continuación, realizo una secuencia de actividades en la que se favorezca un acercamiento a la lectura por placer dentro del centro escolar.

2.2.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Algunos autores defienden que si un comportamiento no es realizado de forma habitual por los adultos de una sociedad, los menores pueden asumir que no es importante (Yubero y Larrañaga, 2010). Esto nos llevaría a pensar, que tan sólo los hijos de padres lectores serán lectores y nunca lo podrán ser aquellos cuyos progenitores no practicaron con el ejemplo en su presencia. Sin embargo, todos conocemos ejemplos que desmienten esta proposición, aunque es indudable que se pueden favorecer ciertos intereses y motivar para que se active el hábito lector. Podríamos afirmar que si el entorno ofrece una valoración positiva y necesaria de la lectura esto influirá de algún modo en el gusto por la misma. Tampoco la sociedad parece que promueva un modelo en el que la lectura sea algo prioritario, sino que los modelos de éxito social más bien son de carácter efímero y frívolo.

Por otro lado, se trata de una actividad fundamentalmente individual; aunque se pueda realizar de forma colectiva, no es lo habitual. Es natural entonces, que en nuestro tiempo de ocio colectivo no tenga una consideración preferente. Pero, ¿y en el individual?

En cómo se alcanza la valoración de la lectura como algo positivo, relevante y llega a interiorizarse el hábito para pasar a formar parte de la vida de una persona influye el entorno social, familiar y escolar o académico. Otorgarle tan sólo un valor pragmático y despojarle del aspecto puramente lúdico y de disfrute personal es algo que sucede demasiado a menudo en los centros escolares. La lectura por obligación se convierte muchas veces en la única lectura y promovida fundamentalmente por el Departamento de Lengua castellana y Literatura cuando, la LOE, **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación** ya contempla el tratamiento transversal del hábito lector desde todas las materias:

Secundaria

Artículo 26. Principios pedagógicos.

2. En esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias.

Bachillerato

Artículo 35. Principios pedagógicos.

2. Las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas materias se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público.

La LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, mantiene las mismas directrices en cuanto a la lectura sin tan siquiera cambiar el número de los artículos; la redacción del texto es idéntica.

La falta de tiempo para desarrollar el extenso currículo es algo que se esgrime a menudo para justificar la ausencia de políticas internas de impulso de esta actividad.

2.2.2. OBJETIVOS

El proyecto de investigación que nos ocupa pretende cumplir fundamentalmente dos objetivos. El primero de ellos consiste en verificar la cotidianeidad lectora del alumnado y el planteamiento hacia la lectura que se hace desde el centro. El segundo objetivo se propone para animar a la lectura de una forma desinhibida, sin imposiciones a la hora de la elección, libre en las formas y en los contenidos. Para ello, intentamos aplicar el decálogo que Daniel Pennac formula en su obra *Como una novela*, y que se resume en los siguientes derechos del lector:

- 1.- El derecho a no leer.
- 2.- El derecho a saltarse páginas.
- 3.- El derecho a no terminar un libro.
- 4.- El derecho a releer.
- 5.- El derecho a leer cualquier cosa.
- 6.- El derecho a leer lo que me gusta.
- 7.- El derecho a leer en cualquier parte.
- 8.- El derecho a “picotear”.
- 9.- El derecho a leer en voz alta.

10.- El derecho a guardar silencio.

2.2.3. TRABAJO DE CAMPO

PARTICIPANTES

Se facilita el cuestionario elaborado para docentes a todos los miembros del Departamento de Lengua y Literatura del I.E.S. Azucarera. De igual modo, el cuestionario elaborado para discentes se entrega para ser completado a un grupo de 1º de ESO, a un grupo de 4º de ESO, a un grupo de 1º de Bachillerato y a otro de 2º de Bachillerato.

PROCEDIMIENTO

La cumplimentación de los cuestionarios es totalmente anónima y voluntaria. Una vez recogida toda la información, se procede a su análisis y valoración de la evolución en materia lectora a lo largo de la ESO y del Bachillerato.

ANÁLISIS

Cuestionario alumnos

El objetivo de verificar, en una pequeña muestra de alumnado, la evolución de su hábito lector comienza planteando una sencilla pregunta acerca de sus gustos lectores. Recibimos con sorpresa las respuestas que muestran que es manifiestamente superior el disfrute lector en Bachillerato (51,6%) que en 4º ESO (14,8%) o en 1º de ESO (24%).

La valoración que hacen de los libros prescritos en el instituto decrece conforme se hacen mayores. El componente de lectura obligatoria es altísimo en Bachillerato (los leen por obligación un 67,7%), cursos con más presión académica, mientras que en 1º de ESO les gustan a un 32%.

En cuanto a la lectura de elección propia, el porcentaje más elevado está en 1º de ESO situándose en torno al 88%, lo cual indicaría que, en valores absolutos es la edad a la que más se lee, aunque este dato habría que ponerlo en relación con aquel en el que manifiestan un gusto muy superior por la lectura en Bachillerato. Es decir, en Bachillerato dicen que les gusta más leer, pero leen menos libros elegidos por ellos. Sin embargo, en el cómputo total, cuando más libros se leen es en este último ciclo (58,1% de 1 a 3 y un 9,7% más de 5).

La socialización es fundamental durante la adolescencia, por lo que no es de extrañar que “Salir con mis amigos” figure como la primera alternativa de ocio en 1º y 4º de ESO y como la segunda en Bachillerato. Podríamos hacer un análisis parecido con la respuesta “Practicar deporte” que es indiscutible en 1º de ESO y va decreciendo conforme se hacen mayores. La alternativa de “Escuchar música” mantiene una prevalencia fundamental en todas las edades convirtiéndose en la primera opción en Bachillerato. Finalmente, la opción “leer” ocupa un último o penúltimo puesto en 4º de ESO donde menos inclinación hacia la lectura se aprecia en términos generales, y comparte este último puesto con “Ver la televisión” o “Ir al cine” en 1º de ESO. En Bachillerato, en cambio, se sitúa en tercer lugar junto con “Navegar por Internet”.

Estas respuestas parecen consolidar la visión de que el hábito lector está indefinido en 1º de ESO y, a lo largo de la ESO, se inclina la balanza hacia un lado o hacia otro; en 4º de ESO, tenemos población muy mezclada en cuanto a hábitos y rendimiento académico y, finalmente, en Bachillerato, se consolida entre alumnado que, en principio, ha elegido continuar con sus estudios.

Los hábitos de consumo indican que, mayoritariamente, compran los libros que leen aunque, en Bachillerato, aumentan significativamente las descargas. En 1º ESO, hacen referencia a un uso generalizado de bibliotecas públicas y de biblioteca del instituto que, en el caso de esta última y a tenor de la actividad desarrollada en el marco de este proyecto, no parece que la conocieran tanto como refleja el cuestionario.

Los momentos preferidos para leer se sitúan en torno a la noche; muchos de ellos hacen referencia a la carencia de tiempo, al momento de relajación que supone o “a cuando acabo los deberes”. La conciencia de poco tiempo o de estrés comienza en edades muy tempranas en torno a lo escolar, algo que nos debería hacer reflexionar y quizá también utilizar para el fomento de la lectura desde el placer y la tranquilidad.

En cuanto a los gustos literarios, podemos decir que en 1º ESO pervive mucha lectura infantil en algunos casos mientras que, en otros, suponemos que en función de su maduración ya han dado el salto hacia obras más complejas. Reflejan a menudo las lecturas obligatorias del centro como sus obras preferidas.

En 4º ESO, todavía apreciamos gran cantidad de literatura infantil, literatura juvenil y algunas obras canónicas (las menos); en Bachillerato, comprobamos la presencia de obras clásicas y de literatura en la que hallar respuestas, de tipo político, ideológico y algunas obras conocidas por sus adaptaciones cinematográficas.

Cuestionario docentes

Analizamos las respuestas proporcionadas por ocho docentes del Departamento de Lengua y Literatura. Todos ellos describen lecturas obligatorias al año, entre tres y cinco, en cada curso y, hasta siete en Bachillerato y, también proponen lecturas libres de las que, en todos los casos, realizan actividades de comprobación. Manifiestan algunas limitaciones en la elección de las lecturas, en un caso no se acepta lectura infantil y, en otro, se proponen siempre las lecturas por parte del discente. El resto no opone objeciones al tipo de obras de libre elección. El conjunto de los encuestados refiere haber comprobado que sus alumnos son usuarios de la biblioteca (el cuestionario no especifica con qué periodicidad) al igual que afirma ofrecer incentivos diversos para favorecer la lectura (nota, enseñarles libros bonitos, sesiones de lectura colectiva, etc.) Tres docentes imparten clase en la biblioteca con una periodicidad semanal, mensual y trimestral respectivamente. Por último, en cuanto a si creen que decrece el interés por la lectura conforme se hacen mayores, no todos los profesores están de acuerdo, aunque la mayoría opina que sí; otros piensan que es cuestión de personalidades o que ya no tenían hábito antes. Las propuestas para mejorar el hábito lector pasan por trabajar la lectura de forma más lúdica y atractiva para potenciar la creatividad del alumnado y mitigar la idea de “lectura obligatoria” en el aula: plagios poéticos, talleres de creación, actuar en sus propias creaciones adoptando características físicas y psíquicas que tienen en la obra original; desligar la lectura de la asignatura de lengua o potenciarla

disminuyendo contenidos. Proponen una quinta hora para trabajar sólo la lectura conjunta. Los premios con nota, afirman, se trata de un intento de “comprar” lectores.

2.2.4. ACTIVIDAD DE LECTURA EN LA BIBLIOTECA

DESCRIPCIÓN

Nos proponemos realizar dos o tres sesiones de lectura libre en la biblioteca del centro, con un grupo de 1º de ESO, en las que los alumnos puedan elegir de entre todos los fondos una obra o más para leer a lo largo de la actividad. No se da ninguna pauta acerca del tipo de libros que se pueden escoger.

Al finalizar la segunda sesión, se les graba individualmente una reflexión de dos minutos, sobre lo leído. En ella, no se intenta que respondan a preguntas concretas, ni se tiene que seguir ningún patrón, sino que se les insta a que describan sus impresiones durante este período de tiempo o a que guarden silencio si no les apetece comentar nada.

SECUENCIACIÓN

La actividad se desarrolla durante dos sesiones de 50 minutos cada una y una tercera sesión en la que se graba la reflexión de cada alumno. Si lo desean, pueden llevarse aquello que estén leyendo a casa para continuar o bien hacerlo en la siguiente sesión.

METODOLOGÍA

En la biblioteca del centro, extraen de las estanterías el ejemplar de cualquier género, autor, tamaño, etc. en el que estén interesados fijándose en su colocación exacta para poder reponerlo al acabar la actividad. Se les facilita un *post-it* a cada uno para que anoten la ubicación; previamente se les explican los conceptos de tejuelo y signatura. De este modo, el próximo día podrán localizarlo con facilidad.

Se instalan como les parece en todo el espacio de la biblioteca, allí donde se encuentren más cómodos, incluyendo escaleras, suelo, mesas o sillas. Tan sólo existe una condición para poder participar en esta actividad y esta es la de guardar silencio. No obstante, si alguien prefiere leer en voz alta, habilitamos una zona donde se pueda desarrollar de este modo la lectura. También es posible leer en voz alta a un grupo de compañeros.

2.2.5. CONCLUSIONES SOBRE LA APLICACIÓN DEL PROYECTO

Me gustaría apuntar, como consideración previa, que aunque en cuanto al trabajo de campo, los objetivos creo que se han cumplido, éste hubiera sido más relevante y significativo si se hubiera ampliado el número de participantes, tanto discentes, como y, especialmente, docentes de otros departamentos. Esto me hubiera permitido valorar la consideración que tienen hacia la animación a la lectura desde áreas ajenas, a priori, a la Lengua castellana y Literatura. También, un mayor número de opiniones recogidas hubiera ampliado el espectro de respuestas y hubiera contemplado más opciones a la hora de acotar respuestas minoritarias, como las que hacen referencia al gusto por un tipo u otro de lectura.

Por otro lado, en cuanto a la actividad fundamental del proyecto, las sesiones de lectura libre en la biblioteca; desde su diseño inicial, fui muy consciente de su imposibilidad de aplicación, para obtener resultados tangibles, en dos o tres sesiones. Desde ese punto de vista, no puedo sentir otra cosa que no sea cierta decepción ya que, en un período tan corto de tiempo, es imposible trabajar un objetivo tan amplio de miras. Sin embargo, hay objetivos más concretos y pequeños, si se quiere, que sí parecen haberse alcanzado, como: conocer la organización de la biblioteca, la disposición de los libros por colecciones, el significado de la palabra tejuelo, qué indica la signatura o el plazo para devolver un libro. Todos estos conceptos habían sido trabajados en una ocasión, al comenzar el curso, cuando se les realizó una visita guiada a la biblioteca pero, tal y como pude constatar, desafortunadamente, no resultaba un lugar tan familiar y conocido. Es evidente que no debe ser muy fácil acercarse a un espacio del que se desconoce su funcionamiento. Al menos, en ese aspecto puedo decir que me siento satisfecha.

En cuanto al tratamiento que habría que dar a la información obtenida mediante los cuestionarios, creo que un sondeo de este tipo sería muy útil que se realizase en todos los centros para conocer, en opinión de los propios protagonistas, por qué sí o por qué no se lee, qué les interesa, etc. Considero pertinente que se realizase el mismo proceso entre los discentes de todas las áreas del conocimiento para poner en común sus estrategias de animación a la lectura.

En el vídeo que se grabó al finalizar la segunda sesión sobre *¿Por qué leemos?*, muchas de las respuestas identificaban el hábito lector con el descanso, con una actividad para relajarse antes de dormir. También la asociaban al modo en el que aprender de los temas que les importaban o con una fuente de cosas bonitas que se podían colgar en la pared. Nadie la situaba, cuando se les preguntaba por sus gustos personales, como una actividad obligatoria y pesada. Por tanto, démosle la vuelta a esa concepción que impera en los centros educativos de que el alumnado tiene que leer porque es bueno para su formación y lo vamos a conseguir a fuerza de imposición. Me quedo con la propuesta, que hizo una profesora en uno de los cuestionarios, de establecer una quinta hora incluida en el currículo, única y exclusivamente de lectura en la biblioteca, alejada del concepto de lecturas obligatorias y del de puntos para subir nota.

Un proyecto de este tipo siempre es oportuno y recomendable porque la revisión del tratamiento de hábito lector es algo que debería hacerse con frecuencia, dado que no parecen alcanzarse los resultados anhelados.

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

La relación fundamental que se puede establecer entre el Proyecto de Innovación Docente y la Unidad Didáctica, puestos en práctica en el I.E.S. Azucarera, estriba en que el tratamiento de la lectura como elemento educativo al que prestar atención en nuestras unidades didácticas es un tema transversal que atañe a todos los departamentos y a todas las áreas de conocimiento que intervienen en un centro educativo. Desde ese punto de vista y, tal y como recogen ambas leyes en vigor, *“a fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las ma-*

terias”, la consideración, en forma de estudio y de actividades específicas, del hábito lector me parece pertinente.

Esta redacción de la ley (LOE) ampara, por tanto, y justifica también, la dedicación de nuestros esfuerzos a desarrollar un proyecto de este tipo que, aunque no esté directamente relacionado con los contenidos de la unidad, sí lo está de forma transversal y metodológicamente.

La elección de ambos proyectos varió del Prácticum I al Prácticum II y III, al sufrir un cambio de tutora por motivos ajenos a mi voluntad. Esto supuso la modificación del grupo de clase en el que se iba a impartir la Unidad Didáctica y también el del Proyecto de Innovación, así como de los contenidos que iba a tener que desarrollar en la primera de ellas. Por tanto, el esbozo de proyecto inicial tuvo que ser transformado, al estar directamente relacionado con la unidad abocetada en un principio y carecer de sentido en relación con la segunda.

Por otro lado, aunque el desarrollo de las actividades del proyecto tuvo lugar en 1º de ESO y las de la unidad en 2º de ESO; los cuestionarios sobre *Hábitos de lectura*, se facilitaron a 1º y 4º de ESO y a 1º y 2º de Bachillerato. Con esto quiero subrayar la amplitud de miras que contemplaba en su concepción el sondeo sobre estos hábitos, ya que se trataba de uno de los objetivos fundamentales del proyecto. Es decir, aunque no se trabajó con los mismos grupos, los contenidos relacionados con la lectura atañen a todo el colectivo discente del instituto.

Finalmente, qué duda cabe que la competencia lectora se incluye indiscutiblemente dentro de la competencia en comunicación lingüística que constituye uno de los pilares fundamentales sobre los que descansa la unidad didáctica, en cuanto a las competencias que se quieren alcanzar con su desarrollo.

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

He de reconocer que, cuando comencé este Máster, no tenía una idea precisa de los aprendizajes que iba a adquirir. Muchos conceptos rondaban en mi cabeza sin demasiado orden y constituían una vaga aproximación de los contenidos que finalmente se trabajarían. De hecho, en una de las asignaturas del primer semestre, *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje*, se nos facilitó un cuestionario que versaba sobre nuestros conocimientos previos y que, al releerlo hoy, no puedo evitar sonreírme. Con esto quiero decir que, pese a los lugares comunes que rodean a la enseñanza, la compleja combinación de saberes necesarios para una satisfactoria puesta en práctica de la misma no es algo que se adquiriera tan sólo de forma experimental, con la escasa o la gran experiencia previa de la que partíamos cada uno de nosotros.

Los aspectos que habría que contemplar en el Máster incluyen un competente *conocimiento de la materia* para, a partir de ahí poder desarrollar las estrategias de aprendizaje adaptadas a las necesidades de los alumnos y una mejor *capacidad comunicativa* adquirida desde la Pedagogía para fomentar la empatía, interactuar positivamente con los discentes, incrementar su motivación y mejorar el aprendizaje. Todo ello, sin olvidar el desarrollo de la didáctica específica enfocada de un modo práctico (Martín Ve-

gas, 2008). Son estos, a grandes rasgos, los objetivos que se plantea esta titulación en su formulación teórica. La aplicación práctica de este diseño en las diferentes asignaturas sustancialmente ha sido así. El conocimiento de la materia se presupone a partir de la titulación con la que accedemos; desde los módulos enfocados a la Psicología y a la Sociología, se han trabajado todos los componentes emocionales, relacionales y motivacionales; los niveles de concreción del currículo, es decir, la programación didáctica han supuesto el tratamiento más técnico y, por último, en el último semestre, nos hemos acercado a la impartición concreta de la Lengua castellana y la Literatura.

De todas estas porciones que conforman el todo que constituye un buen docente de Lengua y Literatura, me gustaría subrayar algunas de ellas. En primer lugar, aquello que tiene que ver con las interacciones personales que vamos a desarrollar con los adolescentes. En cuanto que destinatarios fundamentales de nuestro trabajo, considero imprescindible un conocimiento profundo de su realidad personal y social. Entender la etapa evolutiva en la que se hallan inmersos, como consecuencia del proceso de maduración biológica, nos va a permitir solucionar muchos conflictos o, al menos, afrontarlos de otra manera. El desarrollo del pensamiento operatorio formal (Inhelder y Piaget, 1955; 1972), la capacidad de diferenciar lo real de lo hipotético o posible le va a llevar a concebir alternativas al funcionamiento de lo que le rodea. Así, aumenta su capacidad crítica y el cuestionamiento de las normas. También la construcción de la propia identidad personal es uno de los rasgos más importantes de la adolescencia, dado el proceso de exploración y búsqueda que se abre y que culmina con la asunción de una serie de valores ideológicos y sociales, y con un proyecto de futuro, que definirán su identidad personal y profesional (Oliva y Parra, 2004). Se trata, por tanto, de una etapa compleja en la que habremos de estar atentos a múltiples condicionamientos personales que interferirán en el estricto rendimiento académico.

Desde otro punto de vista, pero muy interrelacionado con éste, me gustaría reflexionar acerca de cómo se sitúa el docente respecto de su grupo clase. Siguiendo la teoría de las atribuciones causales, según la cual las expectativas del profesor, que dependen de estas, condicionan notablemente la motivación de logro de los alumnos (De la Torre Ramírez y Godoy, 2002), sería deseable despojarse de prejuicios, en la medida de lo posible, y ser capaz de valorar el éxito o el fracaso de los estudiantes con la mayor imparcialidad. Para ello, una descripción exacta de los instrumentos de evaluación con unas rúbricas bien diseñadas, creo que nos acercaría a una mayor objetividad. La valoración de otros aspectos más inaprensibles, como la actitud o el comportamiento, también debería ser objeto de una definición precisa. Sin embargo, parece ser que, tan sólo con una mejora de las atribuciones que hagamos de nuestros alumnos, esto influye decisivamente en su rendimiento académico final que experimenta una importante mejoría. Se trata entonces de un asunto relevante al que merece la pena prestar la suficiente atención dada la trascendencia que puede llegar a tener.

Por lo que se refiere a la programación y a la didáctica específica de nuestra materia, quiero llamar la atención sobre el enfoque que me parece adecuado otorgar al tratamiento de algunos contenidos curriculares en el aula.

La adquisición de los rudimentos de la escritura, las diferentes tipologías textuales aplicadas tanto al ámbito académico como al de la pura creación, merece un capítulo destacado al que se ha de dedicar el tiempo necesario. Se trata de un aspecto que requiere mucho esfuerzo de corrección por nuestra parte pero que, si se hace adecuadamente,

considero que supone una valiosa aportación al aprendizaje activo y significativo de la lengua. Además, y dada la velocidad a la que transcurre todo en la actualidad, es una actividad que exige reflexión, atención a todos los elementos formales y de corrección lingüística, al igual que capacidad de organización, sin olvidar las adecuadas dosis de creatividad que pueden ser un interesante estímulo para su realización. Tampoco conviene olvidar las recomendaciones acerca de la creación de la necesidad para acelerar el aprendizaje, fomentar la motivación y encontrarle un sentido práctico a la formación (Ruiz Bikandi, 2011). Para ello, sería deseable incrementar el número de contextos y entornos en los que fuera necesario practicar la escritura. Las propuestas de actividades de producción textual deben tener sentido para los alumnos y un objetivo claro en relación con el contexto en el que se han de desarrollar.

La mejora del hábito lector ha sido objeto del proyecto de investigación de este Máster, por lo que ya ha quedado convenientemente descrito. Sin embargo, no quiero dejar de reflexionar acerca de la necesidad de revisar profundamente las actividades lectoras que se llevan a cabo en el aula y el acompañamiento que de éstas se hace. La superación de las lecturas obligatorias controladas con fichas, en las que únicamente se reflejan aspectos de comprensión sencilla, en favor de estrategias más amplias que integren a todos los departamentos del centro, sería un camino deseable a seguir. Por otro lado, conviene cultivar la identificación de la lectura con la paciencia, con la concentración y con la observación del mundo, con la curiosidad en definitiva. También, la integración de la biblioteca como espacio lector por excelencia, me parece que puede constituir un buen estímulo; salir del aula regularmente una hora a la semana, aprender su funcionamiento y a manejarse con soltura entre sus estanterías de modo que, se atrevan a coger libros y dejar aquello que no les guste, que se atrevan a equivocarse y que no se les penalice por ello, que intercambien opiniones, que se organicen tertulias, en definitiva, que todo gire en torno a la lectura durante esa sesión.

En otro orden de cosas, la conciencia en el uso del lenguaje, en el actual momento de asunción indiscriminada de términos ingleses, tal y como se queja el académico, Javier Marías, en su artículo *Un par de plagas*, es quizá más importante que nunca. A pesar de que la lengua es un elemento vivo, no estático y que discurre en evolución permanente; como docentes de la materia, sí tenemos la obligación de, al menos, reflexionar sobre su utilización y sobre las implicaciones que tiene hacerlo de un modo u otro. Por otro lado, la valoración de diferentes registros lingüísticos, populares y cultos, ayudará a esta toma de conciencia.

En cuanto a la situación del patrimonio lingüístico en Aragón, me parece alarmante el desconocimiento que existe sobre este asunto, al igual que la elevada carga de prejuicio ideológico que se superpone a las diferentes realidades de las lenguas de nuestro territorio. Considero que sería muy interesante proporcionar al alumnado de Educación Secundaria y/o Bachillerato un acercamiento lingüístico a las manifestaciones que aquí se dan para que, desde ese punto de vista, las conozcan, las respeten y las valoren. Se lograría conseguir así acabar con el ninguneo hacia las distintas lenguas, con la minusvaloración objetiva de las mismas y, por supuesto, con la falta de representación en la esfera pública y en el ámbito académico escolar.

Para concluir, me gustaría proponer una reflexión sobre lo que supone ser docente en el siglo XXI en España. Especialmente en los primeros cursos de la ESO, considero fundamental que el profesor de cualquier área y, por supuesto, también de la

nuestra, ejerza un papel de acompañamiento en el proceso de aprendizaje pero no sólo, sino también en el proceso de adaptación al centro. El paso a los institutos de secundaria se realiza a una edad muy temprana en la que, tan importante o más que la adquisición de conocimientos, es la ayuda a ubicarse en el nuevo espacio y con los nuevos compañeros. No hay que olvidar que los alumnos pasan de un tutor con el que permanecen la mayoría de las horas lectivas y tres o cuatro profesores especialistas, a un profesor por asignatura y un tutor que puede incluso no impartirles ningún área. Me parece fundamental no obviar este cambio de contexto radical para poderles ofrecer un marco de seguridad en el que el aprendizaje sea viable. Para ello, necesitaremos un grado de implicación que supera lo estrictamente académico y que nos ha de situar en la atención a todos esos aspectos emocionales que hemos conocido en la primera parte del Máster.

Este modo de concebir la educación también incluye el ofrecimiento de una mayor participación en el aula, de un fomento de las relaciones interpersonales entre los discentes y docente/discente que favorezca, al igual que comentaba en el caso del hábito lector, un mayor conocimiento de sus gustos, sus preocupaciones y sus inquietudes. Creo que redundaría, sin ninguna duda, en una mejora cualitativa del clima del aula y, de manera directa, en una mayor motivación, ganas de aprender y aumento significativo del rendimiento académico. Todo ello no puede concebirse de otro modo que no sea mediante un atinado diseño de los elementos curriculares en el que no se deje nada a la improvisación, suficientemente flexible como para permitir las modificaciones, en el que se aprenda de los errores y que se pueda adaptar fácilmente a las necesidades específicas de cada grupo.

Finalmente, y por lo que a mí respecta, el planteamiento inicial para el curso que viene, es el de intentar dedicarme a la docencia, ya sea en la enseñanza concertada o en la enseñanza pública. Parece ser que se convocarán oposiciones al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria. Dada la variedad de formación que he desarrollado a lo largo de mi trayectoria académica, podría optar a varias áreas. Sin embargo, la realización de este Máster en la especialidad de Lengua castellana y Literatura, me inclina a intentar ejercer la docencia en estas materias. Los conocimientos de didáctica aplicada adquiridos son bastante específicos y constituyen un interesante bagaje para poder desenvolverme con cierta soltura en este campo de acción.

5. BIBLIOGRAFÍA

OBRAS DE REFERENCIA CITADAS Y CONSULTADAS

Bärbel Inhelder, J. P. (1995). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente: ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*. Buenos Aires: Paidós.

Bernal, J.L. (Coord.), Cano, J. y Lorenzo, J. (2014). *Organización de los centros educativos*. Zaragoza: Mira.

Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos*, 4, 8-22.

De La Torre C. y Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14, 2, 444-449.

Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *OCNOS*, 12, 107-116.

López Valero, A y Encabo Fernández, E. (2002). *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Octaedro.

Guilloppé, A. (2004). *Loup noir*. París: Casterman.

Jones, N. F., Rassmussen, C. M. y Moffitt M. C. (1997). *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. Washington: American Psychological Association.

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan

Marina, J.A. (2014). *El talento de los adolescentes*. Barcelona: Ariel

Martín Vegas, R.A. (2008). Demandas de formación del futuro profesor de secundaria. *Foro de Educación*, 10, 459-464.

Merveille, D. (2012). *El papagayo de Monsieur Hullot*. Sevilla: Kalandraka.

Monclús Estella, A. (2011). *La educación, entre la complejidad y la organización*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Moreno Bayona, V. (2004). *Lectores competentes*. Madrid: Anaya.

Moreno, P., Navarro, E. Reina, A. (2008). *Lengua Castellana y Literatura 2º ESO*. Barcelona: Ed. Casals.

Naval, C. (2008). *Teoría de la Educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA. Ediciones Universidad de Navarra.

Oliva, A. y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (96-123). Madrid: Pearson Educación.

Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Rojas Marcos, L. (2009). *La autoestima. Nuestra fuerza secreta*. Barcelona: Espasa.

Rodari, G. (2007). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Planeta.

Ruiz Bikandi, U. (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.

Teruel, P. La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141-152.

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project based learning*. California: Autodesk Foundation.

Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *OCNOS*, 6, 7-20.

REFERENCIAS LEGALES

Departamento de Educación, Cultura y Deporte (2007). *Orden de 9 de mayo de 2007*, Zaragoza: BOA de 1 de junio de 2007

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). LOE, *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación*, Madrid: BOE número 106 de 4 de mayo de 2006.

Ministerio de Educación y Ciencia (2013). LOMCE, *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, Madrid: BOE número 295 de 10 de diciembre de 2013.

Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre*, Madrid: BOE número 5 de 5 de enero de 2007.

REFERENCIAS DIGITALES

MARÍAS, J. (2016). Un par de plagas. *El País Semanal*. Recuperado de <http://elpaissemanal.elpais.com/columna/un-par-de-plagas/>

MARTÍN GARZO, G. (2003). Instrucciones para enseñar a un niño a leer. *Blanco y Negro Cultural del diario ABC*. Recuperado de <https://crioslibrosycia.wordpress.com/2011/12/07/instruccions-per-ensenyar-a-un-nen-a-llegir-per-gustavo-martin-garzo-2/>

Observatorio de la Lectura y el Libro. (2015). *El sector del libro en España. 2013-2015*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirecte/estudios-e-informes/elaborados-por-el-observatoriolect/sector-libro-abril2015/sector-libro-abril2015.pdf>

SOTO HELGUERA, L. A. (2015). Hábitos de lectura y ocio entre los jóvenes lectores. *Revista Babar*. Recuperado de <http://revistababar.com/wp/habitos-de-lectura-y-ocio-entre-los-jovenes-lectores/>

