



Trabajo Fin de Máster

Aprendiendo siempre

Always learning

Autora

Irene Lizandra Pinos

Directora

Concepción Salinas Espinosa

Facultad de Educación

2015-2016

Índice

1. Introducción.....	3
2. Organización de los módulos del Máster	5
2.1. Integrarse en la profesión docente	5
2.1.1. Contexto de la actividad docente	5
2.1.2. <i>Practicum I:</i> Integración y participación en el centro y fundamentos del trabajo en el aula	8
2.2. Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula.	9
2.2.1. Interacción y convivencia en el aula	9
2.2.2. Educación emocional en el profesorado.....	10
2.3. Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje.	11
2.3.1. Procesos de enseñanza-aprendizaje.....	11
2.3.2. Habilidades del pensamiento.....	13
2.4. Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades	14
2.4.1. Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Lengua Castellana y Literatura, Latín y Griego	14
2.4.2. Diseño curricular de Lengua castellana y Literatura y de Latín y Griego ...	15
2.4.3. Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura	16
2.4.4. Contenidos disciplinares de literatura	18
2.4.5. <i>PracticumII:</i> Diseño curricular y actividades de aprendizaje en el ámbito de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura.	19
2.5. Evaluar, innovar e investigar	20
2.5.1. Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura	20
2.5.2. <i>PracticumIII:</i> Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en el ámbito de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura.	21
3. Justificación y desarrollo de los proyectos	22
3.1. Unidad didáctica. “Circunstancias imprevistas”.....	22
3.1.1. Justificación de la Unidad Didáctica.....	22
3.1.2.Título	23
3.1.3. Contexto	23
3.1.4. Adaptación a los documentos del centro.....	24
3.1.5. Competencias básicas.....	24
3.1.6. Objetivos generales	25

3.1.7. Objetivos didácticos	25
3.1.8. Contenidos.....	25
3.1.9. Metodología	26
3.1.10. Actividades.....	27
3.1.11. Temporalización.....	30
3.1.12. Evaluación	31
<i>Evaluación la docencia</i>	32
3.1.13. Atención a la diversidad.....	32
3.1.14. Puesta en marcha.....	33
3.1.15. Evaluación de mi práctica docente.....	34
3.2. Proyecto de Investigación e Innovación Docente de Literatura. “Actualiza un clásico”.....	36
3.2.1. Justificación del Proyecto	36
3.2.2.Esto de la cuestión	36
3.2.3. Contexto	38
3.2.4. Marco teórico	39
3.2.5. Diseño de la investigación.....	41
3.2.6. Desarrollo del proyecto	42
3.2.7. Puesta en marcha.....	42
3.2.8. Resultados	43
3.2.9. Conclusiones	46
3.3. Relaciones entre la Unidad Didáctica y el Proyecto de Investigación	47
4. Conclusiones y propuestas de futuro	49
5. Referencias	52

1. Introducción

Las raíces de la educación son amargas, pero la fruta es dulce.

Aristóteles.

Si están ustedes leyendo este Trabajo, es que estoy a punto de superar la prueba número mil y uno que este Máster me tenía reservada, lo cual, en regio lenguaje, me llena de orgullo y satisfacción. Salvando la hipérbole, he de confesarlo: el Máster Universitario en Profesorado E.S.O., Bachillerato, F.P. y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas ha supuesto para mí una experiencia tan dura y difícil como enriquecedora y edificante. Trataré de explicar por qué.

En primer lugar, me presento: soy el producto de ese sistema educativo antediluviano que tanto nos hemos complacido en vituperar en el Máster, un sistema que me había preparado para desarrollar un pensamiento convergente y lineal, para cultivar un aprendizaje de tipo memorístico y para pasar exámenes con calificaciones que no siempre se correspondían con el nivel de conocimiento real. Esta era mi zona de *comfort*, en la que me encontraba muy a gusto y en la que había logrado muchos éxitos y alguna palmadita en la espalda.

Para mi desconsuelo, esta forma de proceder académicamente pronto se reveló insuficiente ante las exigencias del Máster. ¿Redactar trabajos? Durante el Grado había tenido que presentar alguno que me había costado sudor y sangre. ¿Trabajar en grupo? ¡Dios nos libre! ¿Hablar en público? Uff... ¿Diseñar propuestas originales y creativas? ¿Vincular los contenidos de varias materias? ¿Utilizar las TICs? ¿Aprender de los compañeros? ¿Relacionar práctica y teoría continuamente? ¿Aportar nuevos puntos de vista? ¿Reflexionar sobre mi propio aprendizaje? ¿Trabajar de manera rápida y eficaz incluso bajo presión? ¡Horror! Me sentía desbordada y fuera de lugar.

Pero de repente, comenzaron a ocurrir cosas inesperadas. Un día me vi a mí misma ante el ordenador tecleando a más de trescientas pulsaciones por minuto, atrapando al vuelo ideas que iban y venían, y me di cuenta de que estaba empezando a redactar trabajos con bastante soltura y fluidez. Comprobé que, con una buena planificación del trabajo, se podían realizar muchas tareas con eficacia. Me percaté de que en las clases se me ocurrían muchas ideas originales, unas más valiosas, otras menos: mi aparato creativo se estaba desoxidando y empezaba a utilizar mi imaginación. Descubrí que poco a poco había ido adquiriendo un cúmulo de conocimientos nuevos que podía interrelacionar y abordar desde distintas perspectivas teóricas y prácticas. Me encontré usando plataformas virtuales y preparando exposiciones con *Power Point*. Constaté que, por hablar en público, nadie se me iba a comer. Y en fin...me sorprendí a mí misma sacando adelante un trabajo que inicialmente me parecía sobrehumano. Descubrí que había adquirido nuevas habilidades y destrezas que activaban circuitos de mi cerebro que debían de estar criando telarañas.

Además de todo este desarrollo intelectual que he descrito, durante este Máster he adquirido una serie de conocimientos que me han hecho mudar algunas de mis creencias sobre la educación y la labor docente, además de adquirir un buen bagaje de nociones teóricas y prácticas para el ejercicio de la profesión. A través de los distintos módulos del Máster, mis compañeros y yo recibimos una formación multidisciplinar que nos hizo comprender lo complejo y fascinante que puede llegar a ser el mundo de la educación. Las distintas asignaturas

se complementaron con dos períodos de prácticas en centros educativos, que en mi caso se llevaron a cabo en el colegio Escuelas Pías de Zaragoza. Hasta ahora, mi experiencia en la docencia se había limitado al ámbito particular; la perspectiva desde un centro era totalmente distinta y mi ángulo de visión se amplió drásticamente.

De todo ello es de lo que voy a tratar en el presente Trabajo de Fin de Máster, que pretende ser una síntesis de los aprendizajes desarrollados en los distintos módulos y dar cuenta de su pertinencia y su utilidad dentro de nuestra formación. El trabajo consta de dos partes bien diferenciadas: “Organización de los módulos del Máster” y “Presentación de proyectos”.

En la primera parte he detallado los objetivos generales del Máster y he especificado los módulos vinculados a ellos. Obviamente, todos los módulos del Máster se encuentran en estrecha relación entre sí y no responden a un solo objetivo sino que de alguna manera los trabajan todos; no obstante, cada objetivo se ve ligado de una manera más ostensible a determinados módulos. En esta parte del trabajo trataré de dar una visión global del trabajo realizado en cada una de las asignaturas, destacando los aprendizajes más relevantes realizados en ellas y determinando su relevancia para mi formación.

En la segunda parte del trabajo presentaré dos de los proyectos más importantes que he llevado a cabo durante el Máster: la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación e Investigación. Expondré tanto su desarrollo teórico como su puesta en marcha, tratando de aplicar una mirada crítica y objetiva sobre mi propio trabajo para poder mejorarlo en el futuro.

2. Organización de los módulos del Máster

Conozca todas las teorías. Domine todas las técnicas. Pero al tocar un alma humana, sea apenas otra alma humana.

C. Jung

Cinco son las competencias específicas fundamentales que se pretendía desarrollar a través de este Máster. A continuación detallaré cada una de las cinco y trataré de dar cuenta de la manera en que se ha trabajado en cada módulo para desarrollarla.

2.1. Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.

2.1.1. Contexto de la actividad docente

Tal y como señala la *Guía Docente* de la signatura, lo que se pretendía a través de esta asignatura era, por una parte, que comenzáramos a integrarnos en la profesión docente, conociendo y entendiendo su marco legal e institucional; por otra parte, que comprendiéramos el papel de la educación dentro de la sociedad actual y la importancia de las estructuras sociales y familiares que envuelven la labor educativa. Todas las nociones teóricas que se adquirían en esta asignatura se complementaron con la experiencia en los centros durante el *Practicum I*, donde pudimos integrarnos y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus actividades y proyectos.

Esta asignatura se dividía en dos partes bien diferenciadas que respondían a cada uno de los objetivos generales: *Los centros de educación secundaria* y *Sociología de la educación*.

Los centros de educación secundaria

En esta parte de la asignatura se analizaba el sistema educativo español desde el marco normativo de la LOE-LOMCE. Todo el aparato teórico de la asignatura se sintetizaba en el libro obligatorio: *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales* (Bernal, 2014). Considero que un libro de estas características es básico como manual de consulta para cualquier persona que trabaje en el ámbito de la educación.

Como marco general, se explicaba cómo el bipartidismo político que desde hace años caracteriza a España ha encontrado su reflejo en la legislación educativa, y cómo el sistema educativo ha llegado a conformarse dentro del Estado Autonómico. La Constitución, en su artículo 27, concreta en diez puntos la orientación política del sistema educativo: todos tienen derecho a la educación y a la libertad de enseñanza; el objeto de la educación será el desarrollo de la personalidad humana en respeto con los principios democráticos; los padres tendrán

derecho a que sus hijos reciban formación religiosa; la educación básica será obligatoria y gratuita; los poderes públicos realizarán una programación general de la enseñanza; se reconoce la libertad de creación de centros docentes; profesores, padres y alumnos intervendrán en el control y gestión de los centros; los poderes públicos inspeccionarán los centros para garantizar el cumplimiento de las leyes y ayudarán a los centros; y se reconoce la autonomía de las Universidades (Bernal, 2014). Puesto que con estos principios pretendían entenderse fuerzas enfrentadas, son fundamentos muy amplios y se han desarrollado de distintas maneras. La legislación LOE- LOMCE es la última de las concreciones de esos principios.

Por otra parte, la asignatura también buscaba el acercamiento a cuestiones concretas relacionadas con la organización de los centros escolares. El conocimiento y análisis de documentos institucionales del centro constituyó una parte fundamental de la asignatura. Al principio, términos como PEC, PGA, POAT... nos sonaban muy extraños y nos sentíamos un poco desorientados ante tal cantidad de siglas. Pero, poco a poco, nos fuimos familiarizando con esta jerga de la profesión docente y acabamos conociendo las funciones y contenidos de cada documento y la manera en que se relacionan unos con otros. Cuando llegamos a los centros educativos todos estos conceptos se hicieron reales y palpables para nosotros y pudimos manejar la documentación con facilidad.

El conocimiento de la normativa de los centros en sus diferentes niveles, así como su aplicación, era uno de los objetivos básicos de esta asignatura. Preguntas del tipo “¿Qué requisitos son necesarios para poder ser director de un centro?”, “María ha repetido 1º de la ESO, pasa a 2º de la ESO con un desfase curricular de más de dos años, ¿qué opción se recomendaría desde el Departamento de Orientación?” o “Pablo repite 3º de ESO por segunda vez, sus profesores creen que tiene pocas expectativas de lograr buenos resultados si pasa a 4º, ¿qué programa de apoyo resultaría adecuado para él?” eran las que, al término de la asignatura, teníamos que ser capaces de resolver.

Otra cuestión de peso dentro de la asignatura era la normativa referida a la Atención a la Diversidad: cómo ha variado el concepto a lo largo de los años, cómo se concreta en el desarrollo de distintos programas de apoyo, etc. En esta línea se desarrolló el trabajo que mis compañeros y yo presentamos para la asignatura. En concreto, nuestro grupo trató el Programa de Diversificación Curricular. Tras realizar un rastreo a través de distintos textos legislativos, complementamos nuestra investigación durante el *Practicum I*, donde pudimos realizar entrevistas y observar el programa en las aulas. Es importante que los docentes conozcan a fondo este tipo de programas para poder recomendar a cada alumno aquel que más le convenga en virtud de su situación personal.

Otra práctica de interés que se realizó en esta asignatura versó sobre la web EducAragón, donde se nos informó del funcionamiento de la web y de las posibilidades que ofrece a los usuarios.

Considero que esta parte de la asignatura es vital para el futuro ejercicio de nuestra profesión. Sin las orientaciones dispensadas a lo largo del módulo, nos habríamos sentido muy perdidos ante la gran maraña legislativa que regula el tema de la educación y ante la complejidad que entraña la organización de los centros educativos. Realmente se agradece que se haya realizado un esfuerzo por esclarecernos este tipo de cuestiones que, de otro modo, resultarían terriblemente confusas.

Sociología de la educación

Esta parte de la asignatura trataba la educación desde la perspectiva de la sociología, analizando las relaciones que se establecen entre la institución educativa y el resto de la sociedad y analizando la manera en que los cambios sociales, tanto en niveles familiares como en niveles macroestructurales, deben tener su respuesta en el sistema educativo.

Una de las actividades llevadas a cabo consistió en el análisis de un artículo sobre el panorama de la educación actual basado en datos arrojados por la OCDE. Pudimos reflexionar sobre el hecho de que España todavía se encuentre a la cola en niveles educativos con respecto a los demás países de la OCDE, si bien se había notado una mejoría importante respecto a las generaciones anteriores. También se aportaban datos muy interesantes sobre la relación entre educación y empleo, entre la relación entre el nivel educativo de los padres y las expectativas de sus hijos, retribuciones económicas del profesorado, etc.

También analizamos un artículo de Juan Carlos Tedesco (s.f.) en el que se proponían vías para que la educación se convierta en el vehículo de la justicia social. En concreto, las cinco vías que se citaban son: la ayuda a las familias para que la escolarización empiece cuanto antes, la formación continua y el trabajo de los docentes, la alfabetización científica para todos, la alfabetización digital y, sobre todo, políticas de subjetividad que rompan con el determinismo social de los resultados de aprendizaje.

Hemos reflexionado sobre la evolución que ha experimentado nuestra sociedad, desde la Sociedad Industrial hasta la Sociedad de la Información. Para profundizar más sobre este tema, se nos recomendó leer *La sociedad del riesgo*, obra del reconocido sociólogo Ulrich Beck. Estos cambios tan vertiginosos que todos apreciamos deben tener su reflejo en las estructuras educativas. Pero, en ocasiones, nos encontramos con un sistema educativo anquilosado en sus orígenes decimonónicos. Es preciso que el sistema se renueve continuamente y entre en un diálogo permanente con la realidad social. Un ejemplo clarísimo se ve en el papel del profesor: en la era industrial, el profesor era transmisor del conocimiento, ya que los conocimientos no eran accesibles a todo el mundo. Sin embargo, hoy todos tenemos acceso a la información: alumnos y profesores actualizan los conocimientos al mismo tiempo. La labor del profesor de hoy, por tanto, no será la de transmitir el conocimiento sino la de gestionarlo, guiar el aprendizaje del alumnado y enseñarle a seleccionar, organizar y utilizar la gran cantidad de información que tiene a su alcance.

También revisamos distintos enfoques teóricos que a lo largo del siglo XX se han ido sucediendo para tratar de explicar el papel de la educación dentro del entramado social. Nos hemos planteado cuestiones como si la educación puede cambiar las estructuras sociales o si, por el contrario, sirve para reproducirlas; o si la educación interfiere positiva o negativamente en la formación de la identidad de los individuos.

Por último, con esta asignatura tomamos conciencia de que la educación no se limita a lo que se hace en los centros educativos. Existe una socialización primaria, que son las relaciones que el sujeto establece con su familia; y una socialización secundaria, que es la que establece con su grupo de iguales y sus compañeros de escuela. Estos tres ámbitos de socialización interactúan entre sí, retroalimentándose y contradiciéndose, y todos ellos formarán parte de la del sujeto. Por otra parte, la escuela tiene que ser sensible a los cambios que está sufriendo el concepto de familia. La familia tradicional ha dejado de ser la única vía de organización social posible: hay familias monoparentales, familias reconstruidas... Es necesario que la escuela tenga en cuenta la evolución de la organización familiar para adaptarse a la situación de todos los alumnos sin caer en la discriminación.

Las reflexiones emanadas de esta parte de la asignatura resultan muy pertinentes, y no solo para nosotros como futuros docentes, sino para todos los miembros de la sociedad. La educación es un pilar básico para la construcción y el progreso de las sociedades, y todos debemos formarnos una opinión sobre sus metas y sus métodos. Cada uno de nosotros es producto de determinado sistema educativo y nuestros hijos e hijas también lo serán, de tal manera que la reflexión sobre el papel de la educación en la vida privada y colectiva es ineludible.

2.1.2. *Practicum I: Integración y participación en el centro y fundamentos del trabajo en el aula*

En la *Guía Docente* de la asignatura se fijan los objetivos de este primer periodo de prácticas:

Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.

El *Practicum I*, por tanto, se encuentra en estrecha vinculación con la asignatura de Contexto de la Actividad Docente, y constituye su complemento práctico.

Tuvo una duración de dos semanas, y se ubicó al final del primer cuatrimestre (noviembre-diciembre). Fue nuestro primer acercamiento vivo y factual a la realidad de las aulas de Secundaria desde una perspectiva docente.

Los diversos aprendizajes desarrollados en el *Practicum I* se plasmaron en la redacción de una Memoria en la que se analizan distintos aspectos de la organización del Colegio, su normativa, sus prácticas educativas y nuestra involucración en la vida del centro.

En primer lugar, hubo un componente importante de observación directa en las aulas. Asistí a muchas de las clases impartidas por mi tutor en varios cursos de la ESO, donde observé la dinámica de sus clases, el tipo de actividades que se hacían, el nivel académico de sus alumnos, su actitud y comportamiento, etc.

Además de presenciar las clases ordinarias, pudimos involucrarnos en otras actividades del centro: la vigilancia en los recreos, las fiestas del colegio en honor a San José de Calasanz (con concurso de tapas, chocolatada y otras actividades), preparación de un grupo de alumnos para un concurso de debates intercentros o la visita a una entrañable clase de *Arts in English* en 1º de Primaria.

En segundo lugar, varios de los profesionales del centro –profesores, directivos y orientadores- organizaron charlas donde exponían aspectos interesantes de la vida en el centro. Se trataron temas como la educación espiritual en el colegio, aspectos organizativos y legislativos, la libertad de educación y la posición de los centros concertados en el panorama educativo español, la formación del profesorado, la labor tutorial, la coordinación de fiestas, la coordinación en ESO, la infraestructura TIC y plataforma *Clickedu*, la colaboración interdepartamental para la mejora de la expresión oral, el *currículo bimodal* y la *evaluación auténtica*, la labor del Departamento de Orientación ante casos de ACIS y alumnos de altas capacidades, los programas PDC-PMAR y los programas de idiomas. Todo ello nos dio una idea de la intensa actividad que bulle en los centros educativos y de hasta qué punto la labor de los profesores no acaba cuando termina la clase, sino que va mucho más allá.

Otro componente muy importante del *Practicum I* era el análisis de la documentación del centro. Tuvimos acceso a todos los documentos y pudimos estudiarlos y comentarlos. Yo, particularmente, elegí el PEC para analizarlo en profundidad, puesto que de él se derivan el resto de disposiciones del centro.

Por último, prestamos especial atención a las distintas prácticas docentes que pudimos observar. Tratamos de analizar las funciones de la acción tutorial, la labor del departamento de Orientación, los programas de Atención a la Diversidad, los procesos de regulación de la convivencia y las prácticas de innovación del centro, tales como disposiciones del aula alternativas, aulas temáticas, grupos cooperativos, evaluación por rúbricas, *currículo bimodal* y *evaluación auténtica*.

Realizar el *Practicum I* fue como colarse en los bastidores de un colegio. Hasta ese momento, nuestro conocimiento de un centro educativo se limitaba al de nuestra vivencia como alumnos. Fue una experiencia muy novedosa, puesto que los centros cambian mucho vistos desde dentro y quedamos asombrados de la cantidad de proyectos, actividades y programas que continuamente se desarrollan y la intensidad del trabajo que llevan a cabo los equipos docentes. El Colegio es un lugar vivo, donde bullen ideas, planes, y programas lúdicos y didácticos de todo tipo.

2.2. Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares.

2.2.1. Interacción y convivencia en el aula

La *Guía Docente* de la asignatura marca como objetivo esencial el “facilitar la reflexión y análisis crítico sobre los procesos de interacción y convivencia en el aula así como el aprendizaje de técnicas y herramientas de intervención psicosocial y tutorial para el futuro docente”.

La asignatura estuvo dividida en dos módulos bien diferenciados: *Psicología evolutiva* y *Psicología social*. Los aportes científicos que la psicología aporta se dirigían en esta asignatura, a lograr un mejor clima en las aulas. Muchos de los conflictos surgidos en las aulas –apatía, violencia, desmotivación, indisciplina...– son fruto de los cambios físicos y psicológicos que experimenta el adolescente, así como de la interacción y la comunicación con el grupo. Conociendo un poco más de la psicología de la adolescencia estaremos en mejores condiciones de abordar situaciones conflictivas.

Psicología Evolutiva

En este módulo se nos informó de los distintos cambios que viven los adolescentes a distintos niveles y que pueden alterar su conducta y sus procesos de aprendizaje. Se estudiaron nociones como autoconcepto, autoestima e identidad, y la manera en que estos se van desarrollando a lo largo de la adolescencia. El impacto de los factores ambientales durante la adolescencia puede ser vital en la construcción de la personalidad y el entorno escolar es uno de los contextos decisivos en los que se va a desarrollar el adolescente. Por ello, los profesores deben estar formados para dar una educación integral que incluya también la formación socioafectiva que perfil personalidades fuertes y estables. Para ello, será preciso crear en clase un clima de cooperación y compañerismo en el que ningún estudiante se sienta rechazado por el grupo.

Otro aspecto importante que los docentes debemos tener en cuenta es el proceso de desarrollo intelectual. Durante la adolescencia se consolida el razonamiento formal, mejora el procesamiento lógico y se desarrolla el pensamiento metacognitivo (García-Milá y Martí, 1997; Flavell, 1984). Puesto que no todas las personas se desarrollan al mismo ritmo, no podemos pretender que en un aula haya niveles de desarrollo homogéneos. Tendremos que determinar en qué punto de desarrollo está cada estudiante para poder exigirle según sus posibilidades.

Al hilo de lo anterior, se subrayó la importancia de poner en práctica un *Diseño universal para el aprendizaje*: puesto que no todos los alumnos aprenden de la misma manera, será conveniente presentar la información y el contenido en diferentes modos y estar abiertos a las distintas maneras en las que ellos pueden expresarse.

Por otra parte, en este módulo se abordaron situaciones que, desgraciadamente, perturban con frecuencia las clases de hoy y que son un reflejo de las dificultades con las que los adolescentes actuales tienen que lidiar. Así, tratamos temas tan duros como la violencia, el acoso escolar, los trastornos de la conducta alimentaria, el abuso de sustancias, el machismo y el racismo. Nos distribuimos en grupos de trabajo para realizar investigaciones y exposiciones sobre algunos de estos temas. Mis compañeras y yo trabajamos sobre la discriminación de género visible en las aulas y elaboramos una propuesta para la prevención, detección y actuación en casos de violencia machista.

Por último, en este módulo tomamos conciencia de la importancia de la Orientación y la Acción Tutorial en la formación integral del alumnado. La orientación no solo debe ser llevada a cabo en momentos de urgencia por el Departamento encargado, sino que es labor de todos los profesores, tutores o no, asesorar y orientar a los estudiantes en su vida profesional y personal.

Psicología social

Las personas somos seres sociales que actuamos bajo la influencia de las relaciones que establecemos con los demás. En las aulas, como en los grupos humanos de cualquier tipo, se crean relaciones de liderazgo, poder y sumisión, atracción y rechazo, etc. El conocimiento de estas relaciones, manejado con habilidad, puede ser útil para crear un clima más positivo en las aulas y favorecer la buena interacción entre los miembros del grupo.

Se nos explicaron diversas teorías sobre la percepción social, en la que pueden darse errores que lleven a prejuicios, estereotipos o discriminación. Estudiamos modelos sobre procesos de grupos, y cooperación y trabajo en grupo. También conocimos distintas teorías atribucionales. Entre ellas, destaca la teoría atribucional de Weiner (1980, 1986), de donde extrajimos el concepto de “indefensión aprendida”, un término que ha estado muy presente a lo largo del Máster porque explica muchas de las conductas reacias al aprendizaje.

Además de abordar conceptos específicos de la Psicología Social, también hemos tratado cuestiones relacionadas con ella. Por ejemplo, hemos valorado las oportunidades y dificultades que entraña el hecho de la inmigración en la educación, diferenciando conceptos como relativismo cultural, multiculturalismo o interculturalidad y analizando sus ventajas y riesgos.

La asignatura de *Interacción y Convivencia en el Aula*, en definitiva, nos aporta claves para considerar a nuestros alumnos en su total dimensión humana, teniendo en cuenta tanto su identidad como individuos como su identidad dentro de un grupo. Es importante que los docentes tengamos presente que estamos tratando con personas, que tienen sus preocupaciones, miedos, deseos, sentimientos, etc. Todos estos factores intervienen en su conducta y sus procesos de aprendizaje, pueden alterar el ritmo de la clase y, en ocasiones, generar conflictos de una u otra índole. Cuantos más conocimientos tengamos sobre lo que piensan y sienten nuestros estudiantes, mejor podremos ayudarles y abordar las situaciones que se nos planteen.

2.2.2. Educación emocional en el profesorado

Si en *Interacción y Convivencia en el aula* nos centrábamos más en los procesos cognitivos y conductuales, esta asignatura tratará de abordar el tema emocional y afectivo con una doble finalidad: por un lado, que los docentes tengamos herramientas para instruir emocionalmente a nuestro alumnado; por otro lado, que nosotros mismos seamos capaces de identificar, controlar y regular nuestras propias emociones.

En distintos medios de comunicación encontramos titulares como estos: “Las bajas por depresión entre docentes triplican las de otras profesiones” (*El País*, 2009) o “Un 12% de los profesores se sienten quemados en extremo, se deprimen profundamente y dudan de su propia

realización profesional y personal” (*La información*, 2014). Los docentes representan en España el 61% de las bajas laborales por estrés, depresión o ansiedad (Marín, 2006). Las estadísticas sobre el número de bajas por estrés o depresión entre los docentes de Secundaria son realmente aterradoras: la alfabetización emocional se revela necesaria y urgente.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que el miedo, la privación, la frustración, el desánimo, el dolor, la desesperanza, etc. son sentimientos que todo ser humano experimenta a lo largo de la vida y que, sin las herramientas necesarias, no todo el mundo consigue superar. La salud, tanto física como psíquica, es la condición *sine qua non* para un desarrollo pleno de la persona, de manera que la educación en la salud, también en la salud mental, debe estar en la base de todo proceso educativo.

En esta asignatura hemos compartido experiencias y hemos reflexionado sobre diversos aspectos relacionados con el mundo emocional. Hemos tratado de indagar en los secretos de la felicidad y el bienestar, y hemos aprendido técnicas para ahuyentar el pesimismo y la depresión. De la mano de especialistas como Luis Rojas Marcos, Antonio Marina, Mario Alonso Puig, Enrique Rojas y Francisco Mora Teruel hemos tomado conciencia de la importancia de impartir formación emocional a nuestro alumnado, tratando de fomentar su autoestima y su capacidad para controlar su mundo interior.

Cuando Gardner (1995) en 1983 habló de las “inteligencias múltiples”, se refirió ya a la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. Estos dos tipos de inteligencia estaban ya muy relacionadas con el mundo de lo emocional.

Goleman (1996), en su *bestseller*, trata de descomponer en factores la “inteligencia emocional”, un concepto que hoy ya nadie se cuestiona. Según este autor, la inteligencia emocional se compone de autoconocimiento (toma de conciencia de las emociones, verbalización de las emociones...), autorregulación (tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, expresión emocional, control, generación de emociones positivas...), autonomía emocional (autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad...), competencia social (empatía, habilidades sociales, assertividad...) y habilidades de vida y bienestar (identificación de problemas, fijación de objetivos, solución de conflictos, bienestar...). La inteligencia emocional, por tanto, consiste en un conjunto de competencias y habilidades que pueden ser enseñadas y aprendidas.

2.3. Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo.

2.3.1. Procesos de enseñanza-aprendizaje

Esta asignatura, según se indica en la *Guía Docente*, pretende “impulsar y tutorizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes”. Parte de un enfoque multidisciplinar en el que aportaciones de distintas ramas de la filosofía, la psicología, la pedagogía y la didáctica se aúnan para dar claves y herramientas que, aplicadas en las aulas, mejorarán los resultados de aprendizaje de nuestro alumnado. La asignatura se dividió en dos partes claramente diferenciadas: *El uso de las TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje* y *Procesos de enseñanza-aprendizaje* propiamente dichos.

Uso de las TICS en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Como educadores, nos vemos obligados a responder a las necesidades de una sociedad de la información y la comunicación, ya que las nuevas tecnologías han abierto nuevas expectativas en el campo de la educación. Una de las funciones del profesorado es la de formar al alumnado en el manejo de estas herramientas, de modo que pueda localizar la información y transformarla en conocimiento. No hay que olvidar que ahora el alumno es el principal protagonista de sus procesos de aprendizaje, mientras que el profesor es solo un guía. Para asumir estos nuevos roles es necesario un buen dominio de las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación).

Las TICs nos ofrecen un buen número de ventajas en el ámbito de la educación: favorecen las relaciones sociales, el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de nuevas habilidades; permiten el desarrollo de nuevas formas de construcción del conocimiento y de capacidades de creatividad, comunicación y razonamiento; impiden reducir al alumno a sujeto pasivo y permiten la interacción en tiempo real; los alumnos suelen recibirlas con entusiasmo y esto aumenta su motivación.

Por otro lado, el uso de las TICs también entraña sus riesgos: generan una mayor estandarización de la cultura, delincuencia electrónica, adicciones, cambios de valores, sobreabundancia de información y pérdida de competencias y habilidades que, sin las TICS, era necesario practicar.

Labor del docente será, por tanto, gestionar el adecuado uso de las TICs para maximizar sus beneficios y minimizar los riesgos. Para eso, el profesorado necesita, inexcusablemente, alfabetización digital.

Procesos de enseñanza-aprendizaje

En esta parte de la asignatura se nos han dado nociones básicas sobre los factores que condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como punto de partida, repasamos algunos de los modelos del aprendizaje más relevantes: el conductismo, con las aportaciones de Paulov y Skinner; el cognitivismo, con Piaget y sus teorías sobre el desarrollo; y el constructivismo, con trabajos de Piaget, Vygotsky y Ausubel. Todas estas teorías del aprendizaje han realizado grandes aportaciones a la educación. Actualmente se trabaja mucho desde las teorías constructivistas, según las cuales el aprendizaje se construye a partir de nuestras experiencias. El constructivismo pone al estudiante en el centro de su propio proceso de aprendizaje, de manera que el conocimiento se vaya integrando con sus esquemas previos. Conceptos como “zona de desarrollo próximo” (Vigotsky, 1979; 1981), “aprendizaje significativo” (Ausubel, 1993) o “aprendizaje por descubrimiento” (Bruner, 1971) son términos derivados de estos enfoques que han visto su fácil aplicación en el campo de la educación.

Uno de los temas más relevantes que hemos tratado ha sido el de la motivación, ya que es un componente esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los docentes tenemos que conseguir no sólo despertar el interés, sino también mantenerlo. Hemos indagado en la estructura, fases y origen de la motivación en los estudiantes. Contra lo que solía propugnar el conductismo, Amabile (1998) ha mostrado en diversas investigaciones que ofrecer premios o castigos puede matar la creatividad. Según esta experta, “las personas son más creativas cuando les motiva el interés, la satisfacción y el reto del trabajo en sí mismo y no las presiones externas” (Pink, 2000). A través de numerosos experimentos podemos descubrir qué es lo que motiva a los seres humanos en general, y estos resultados pueden ser aplicados fácilmente dentro y fuera del aula. Daniel Pink (2000) identifica con rigor científico el camino hacia un mejor rendimiento: dar autonomía, conseguir maestría y entender el propósito. Se nos explicó

también cómo la “indefensión aprendida” y el “efecto Pigmalión” pueden tener repercusiones muy trascendentes en nuestros alumnos.

Otra cuestión importante a tener en cuenta son los estilos de aprendizaje. Existen muchos modelos de estilos de aprendizaje, que se basan en el canal de percepción preferido, el hemisferio predominante o en otros factores (Baus, s.f.). Es importante potenciar todos los estilos de aprendizaje en nuestro alumnado, porque es así como nos acercaremos más a dos objetivos fundamentales: por un lado, el desarrollo de todo el potencial de nuestros alumnos al ofrecerles una educación más integral; y por otro, la verdadera democratización de la enseñanza.

La última parte de esta asignatura estaba dedicada a la evaluación. Aprendimos que la evaluación es un componente fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que no puede hacerse de cualquier manera: una buena evaluación, con un contenido útil, con retroalimentación, con congruencia y basada en el progreso, servirá para motivar al alumnado y ayudarle a mejorar. Una evaluación mal hecha no sólo será inútil, sino que resultará contraproducente.

2.3.2. Habilidades del pensamiento

Según la *Guía Docente* de la asignatura, el objetivo general de esta materia es comprender la importancia del desarrollo de las habilidades del pensamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para aplicarlos a los propios procesos mentales y desarrollar el propio intelecto como para desarrollar actividades de aplicación práctica en el aula. En resumen: aprender a pensar y enseñar a pensar.

Hay evidencias suficientes para creer que las personas pueden mejorar las habilidades del pensamiento. Pero su enseñanza requiere métodos adecuados y un profesorado bien preparado. Algunos de los ingredientes fundamentales para lograr mejorar las habilidades cognitivas son (González-Pérez, 2010): la buena mediación educativa; el fijar objetivos realistas, graduados y evaluable; el no solo desarrollar operaciones de inducción y deducción, sino también atender a estrategias de atención, retención, autocontrol, planificación, resolución de problemas y metacognición; el desarrollo de estrategias afectivas, motivacionales y sociales; la transferencia de los aprendizajes, es decir, que las distintas estrategias sean aplicadas a distintas situaciones y contextos; y prestar atención a las variables que afectan a la actitud de los alumnos. También es importante tener en cuenta que para aprender a pensar hace falta tiempo: es necesario repetir muchas veces una determinada estrategia para que se convierta en hábito.

La asignatura se dividió en tres bloques de contenidos básicos: pensamiento convergente, pensamiento divergente y metacognición.

En el primer bloque, pensamiento convergente, revisamos el concepto de inteligencia y conocimos la opinión de varios expertos. Habilidades como el razonamiento abstracto, la solución de problemas, la capacidad para adquirir nuevos conocimientos, memoria, adaptación al medio... son algunos de los factores que componen lo que habitualmente se entiende por inteligencia.

Dentro de este bloque se le dio especial importancia a las teorías de procesamiento de la información: cómo procesamos y recuperamos contenidos, es decir, cómo funciona nuestra memoria. Conocimos algunos de los factores que intervienen en una mejor fijación y recuperación de los contenidos y aprendimos técnicas para aplicar tanto en nuestra propia vida como en el diseño de actividades.

En el segundo bloque, pensamiento divergente, se habló de las distintas teorías sobre la creatividad, sobre las destrezas que permiten a una persona obtener productos originales y los factores que pueden favorecer o mermar la imaginación. Muchos educadores han denunciado

que en las escuelas se mata la creatividad: los niños, a tempranas edades, son capaces de dar gran cantidad de soluciones originales para las tareas; conforme crecen y el sistema educativo moldea sus mentes, la creatividad se va debilitando y las soluciones son cada vez más reducidas y homogéneas. Esto sucede porque el sistema educativo, por lo general, ha ensalzado el pensamiento convergente en detrimento del divergente. Es importante que la creatividad cobre la importancia que tiene y se estimule en las aulas. Para ello, existen distintas propuestas de trabajo, como el *brainstorming*, la “lista de comprobación”, la “lista de atributos”, la “sinética”, etc. que podemos utilizar en el diseño de nuestras actividades. Pero también los docentes tenemos que esforzarnos por ser creativos y salpicar nuestras clases con un toque de originalidad.

El tercer y último bloque que se trabajó fue el de la metacognición. Actualmente se considera que la metacognición es uno de los componentes principales del desarrollo cognitivo y que su desarrollo es decisivo para mejorar los procesos de aprendizaje. De hecho, numerosos estudios han evidenciado que las habilidades metacognitivas elevan exponencialmente la capacidad intelectual (Larraz, 2015). A través de diversos estudios (Allueva 2002: 76) se ha demostrado que los sujetos más hábiles en resolución de problemas no lo eran por tener más habilidades de cálculo, sino por poseer más habilidades metacognitivas. Los denominados “momentos de Brown” (Brown, 1978) (saber cuando uno sabe, saber lo que uno sabe, saber lo que uno necesita saber y conocer la utilidad de las estrategias metacognitivas) son el primer paso para mejorar la metacognición en todas sus modalidades: metamemoria, metacomprepción, metalenguaje, metaatención, etc. No cabe duda: si queremos que nuestro alumnado aprenda a pensar, es imprescindible que tome conciencia de qué está pensando y cómo lo está haciendo, así como enseñarle estrategias útiles que le ayude a pensar mejor.

2.4. Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.

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

En la *Guía docente* de la asignatura se señala como objetivo principal la adquisición de los criterios necesarios para seleccionar las metodologías de aprendizaje adecuadas a distintos contextos, diseñar actividades afines a ellos y organizarlas y desarrollarlas adecuadamente.

Estos objetivos se han perpetuado a lo largo de todo el Máster, pero esta asignatura fue nuestro primer acercamiento al diseño de actividades. Comenzamos a familiarizarnos con la selección y concreción de competencias, objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación. Fue dentro de esta asignatura donde dimos nuestros primeros pasos en el diseño instruccional y elaboramos nuestras primeras actividades. El trabajo más importante que presenté para esta asignatura fue una secuencia didáctica titulada “Libro de poemas”, que seguía la línea del llamado *aprendizaje basado en proyectos*.

Buena parte de esta asignatura se articuló en torno a tres discusiones. La primera discusión versaba sobre la labor educativa dentro de un marco filosóficamente complejo y trataba varias dimensiones de la educación. En primer lugar, su potencial transformador de la realidad social: la educación no solo debe reproducir viejos esquemas, sino tratar de superarlos (Monclús, 2011). En segundo lugar, la complejidad del marco sociocultural en que se inserta la educación: puesto que la realidad en que vivimos es compleja y multidimensional, los conocimientos y aptitudes necesarios para abordarla también deberán serlo (Monclús, 2011). En tercer lugar, y al hilo con lo anterior, se plantea que la educación debe romper con sus límites espaciotemporales y debe implantarse el concepto de *educación permanente* (Monclús, 2011).

Naval (2011), por su parte, se preguntaba sobre la posibilidad de elaborar teoría sobre un saber práctico como lo es la educación. Colom (2002), en la misma línea, se pregunta hasta qué punto el método científico es aplicable a la educación, que es una ciencia social.

La segunda discusión trataba sobre la investigación en el marco del diseño curricular, y se enriqueció con textos de Monclús (2011) y Pérez (2011). Conocimos el concepto de *currículum oculto* y caímos en la cuenta de la cantidad de cosas que se enseñan de manera implícita sin que casi nadie se percate de ello. También recibimos nociones sobre distintos tipos de currículos y la importancia de la planificación y la evaluación a la hora de diseñar programas didácticos.

La tercera discusión trataba el diseño instruccional a partir de las nuevas teorías de aprendizaje en general, y del aprendizaje de lenguas en general. Se nos instruyó en la elaboración de programaciones didácticas basadas en las teorías constructivistas del aprendizaje (Binaburo, 2007) y recibimos nociones sobre los enfoques comunicativos, que focalizan la enseñanza de las lenguas en la lengua de uso más que en la enseñanza del sistema abstracto (Cassanny 1994; López, 2008).

Además, recibimos formación sobre la enseñanza de la lengua en sus cuatro destrezas: expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita. Cada una de las cuatro destrezas fue tratada extensamente, con especial énfasis en la expresión oral, que es la destreza que habitualmente se ha visto más marginada en las clases de Lengua.

En resumen, se trató de una asignatura muy completa que nos introdujo en el mundo del diseño instruccional y nos hizo reflexionar sobre las implicaciones que pueden llegar a tener cada una de las decisiones que tomamos dentro de las aulas. Al principio nos sentíamos un poco perplejos ante la complejidad de los procesos de diseños curriculares, pero poco a poco fuimos adquiriendo habilidades para diseñar actividades cada vez más originales.

2.4.2. Diseño curricular de Lengua castellana y Literatura y de Latín y Griego

La *Guía Docente* de esta asignatura indica que su principal objetivo es el conocimiento y comprensión del Currículo y su estructura en los distintos niveles de la Secundaria; y que en ella se aportan los fundamentos epistemológicos del diseño curricular que permiten desarrollar análisis críticos de diseños curriculares en función de modelos y teorías diversas.

El currículum es el resultado de una larga cadena de toma de decisiones y para diseñar una buena programación, estas decisiones deberán ser coherentes entre sí e ir encaminadas a los mismos fines. Diseñar un currículum es una tarea compleja. Por eso, al realizar un diseño curricular hay que tener en cuenta elementos como la concepción del hecho educativo, la concepción del ser humano, los fines de la educación o el conocimiento de los destinatarios de ese currículum. La educación es una acción intencional y compleja, y tendrá más posibilidades de éxito cuanto más planificada esté y cuanto más nos anticipemos a los conflictos y situaciones con que podamos enfrentarnos. (Pérez, 2011).

En esta asignatura aprendimos los distintos niveles de concreción curricular y comprendimos el papel del profesor en la puesta en marcha de los currículos oficiales. Analizamos los elementos esenciales de un diseño curricular: competencias generales y específicas, objetivos, contenidos, metodología, actividades de enseñanza-aprendizaje, recursos didácticos y criterios de evaluación. Nos familiarizamos con el Currículo aragonés actual y con la manera de ponerlo en práctica en las aulas.

Una de las tareas que se realizó en la asignatura fue un trabajo de análisis y valoración de una programación anual. En mi caso, escogí una programación de Lengua Castellana y Literatura para el curso 2015/2016 de 1º ESO en el colegio Escuelas Pías.

Además, en clase se propusieron debates sobre temas acuciantes para el profesorado de nuestra especialidad. Uno de ellos fue la urgencia de trabajar la competencia oral, donde recordamos que la lengua ofrece distintos grados de formalidad, de modo que debemos mostrar respeto hacia los registros familiares y los distintos sociolectos. Por otra parte, los profesores – no sólo los de Lengua- tenemos que ser conscientes de que nuestra manera de hablar es un modelo para nuestro alumnado, así que tenemos que esforzarnos por utilizar la lengua correctamente, atendiendo a usos discriminatorios.

Otro tema que se trató fue la conveniencia o no de la enseñanza de la gramática. Puesto que la enseñanza de la gramática ha venido siendo un fracaso hasta ahora y no ha conseguido mejorar las destrezas expresivas y comprensivas, hay autores que pretenden erradicarla de los currículos. No obstante, mis compañeros y yo coincidíamos en la importancia de la gramática: en primer lugar, porque la reflexión de la lengua *per se* es interesante; y en segundo lugar, porque bien enfocada, sí puede mejorar las habilidades comunicativas. La solución que se plantea es no enseñar una gramática descontextualizada sino ligada a las situaciones de comunicación.

También se habló de la dificultad de enseñar lengua en un espacio diverso y complejo, con personas de distintas procedencias y niveles socioculturales. Convinimos en que es nuestra labor preservar la riqueza de nuestra lengua y enseñar a nuestros alumnos a respetar y valorar todas sus variedades.

Junto con *Fundamentos de diseño instruccional*, esta asignatura nos introdujo en cuestiones básicas para el diseño de programaciones didácticas de Lengua Castellana y Literatura, tanto a nivel teórico como a nivel práctico, aportando competencias técnicas y abriendo nuevos espacios de reflexión sobre la enseñanza de la lengua y la literatura.

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

Según señalaba la *Guía Docente* de esta asignatura, era objetivo fundamental de la materia la adquisición de la competencia de diseñar, gestionar y desarrollar actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura. Se trataba de una asignatura eminentemente práctica que perseguía esencialmente la aplicación concreta y específica de lo aprendido en *Fundamentos de diseño instruccional* y en *Diseño curricular*.

Fue esta asignatura el marco en el que se gestó y elaboró la Unidad Didáctica que llevamos a la práctica en nuestros respectivos centros y que aparece detallada en este trabajo. El diseño de la Unidad supuso una síntesis de todas las estrategias de diseño instruccional que hasta el momento habíamos aprendido.

La asignatura se dividía en dos partes, una por cada disciplina que se imparte en nuestra especialidad. Ambas conectaban en lo esencial, que es ser capaces de adaptar nuestros conocimientos sobre Lengua y Literatura a las competencias y objetivos que marca el Currículo. Sin embargo, cada disciplina requiere metodologías de trabajo diferentes.

Actividades de Lengua

Se reincidió en la conveniencia de los enfoques comunicativos, en los que se toma el texto como unidad comunicativa básica y cobran especial importancia los contextos, las propiedades y las tipologías textuales.

Repasamos y ampliamos nuestros conocimientos sobre la enseñanza de la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión oral y la comprensión escrita. En este sentido, recordamos que debe ser nuestro objetivo que nuestros alumnos se expresen de forma

estructurada, clara y precisa, con naturalidad, fluidez y adecuación en todas las situaciones. Para ello se necesita reflexión y práctica. Por otra parte, repasamos técnicas con las que mejorar la comprensión lectora, teniendo en cuenta que la lectura es un proceso complejo en el que intervienen múltiples habilidades que habrá que desarrollar.

Por otra parte, volvió a surgir el debate acerca de la enseñanza de la gramática: ¿Sirve la gramática para hablar y escribir correctamente? ¿Saber gramática ayuda a desarrollar la competencia comunicativa? ¿Qué conocimientos gramaticales son necesarios para mejorarla? ¿Es importante la ortografía para el dominio de la comunicación escrita? ¿Hay que abordar la ortografía como aspecto independiente en la enseñanza de la lingüística? ¿Cómo deberían ser las gramáticas escolares?

La didáctica de la lengua actual apunta a que la gramática tiene que adaptarse al nivel que va dirigida. Tiene que basarse en la actividad de los alumnos sobre los objetos lingüísticos y subrayar la relación entre sistema y uso. Uno de los modelos para la enseñanza de la gramática que han triunfado actualmente proponen el desarrollo de secuencias didácticas centrándose en tres aspectos: foco situado en el uso, foco situado en el contraste y foco situado en el sistema (Fontich, 2011). El uso y el funcionamiento del sistema no deben ya concebirse como compartimentos estancos, sino trabajarse desde una perspectiva integradora.

El trabajo cooperativo y colaborativo fue una metodología habitual en esta asignatura, en la que se elaboraron diversas actividades y propuestas didácticas. Mis compañeros y yo desarrollamos, entre otras, una secuencia didáctica en la que se trabajaba la coherencia textual y una actividad en la que se proponía la creación de un *blog* para analizar distintos registros de la lengua oral.

Actividades de Literatura

En esta parte se dio especial relieve al problema de la desgana lectora que afecta a la mayoría de los jóvenes. El nivel de comprensión lectora en Secundaria deja mucho que desear, y esto también favorece la falta de interés por la lectura. ¿Qué podemos hacer los profesores para animar a leer?

Una de las polémicas más presentes en la enseñanza de la literatura es qué tipo de lectura conviene recomendar a nuestros alumnos. ¿Conviene acercarles a los clásicos desde el principio para que se familiaricen con la literatura de calidad? ¿O resultaría más producente engancharlos a la lectura a través de libros infantiles y juveniles, más cercanos a sus intereses? En esta asignatura se nos han dado algunas claves para acercar a nuestros alumnos a la buena literatura. Teresa Colomer (1999; 2010) es una autora fundamental en lo que a literatura infantil y juvenil se refiere. En sus publicaciones estudia los problemas de los jóvenes con la lectura y analiza la evolución que han sufrido los géneros infantiles y juveniles en las últimas décadas.

Una parte muy bonita de esta asignatura fue aquella en la que se nos habló de las posibilidades que ofrecen los cuentos de hadas para la enseñanza de la literatura, y no solo entre los más pequeños. Los cuentos de Perrault, los hermanos Grimm... contienen multitud de elementos muy interesantes de analizar desde diferentes perspectivas. En este sentido, resulta imprescindible la famosa obra de Bettelheim, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (2006).

En cuanto a las metodologías para la enseñanza de la lectura, no podemos olvidar la obra de Pennac, *Como una novela* (1993), un libro cuya tesis fundamental es que la imposición de la lectura es contraproducente. La idea de no obligar a leer a los jóvenes sigue causando mucha controversia, pero no debemos perder de vista que nuestro objetivo fundamental no debe ser que nuestros alumnos lean tal o cual obra, si no que descubran el placer de la lectura.

Por otra parte, tal y como indica Antonio Mendoza (1998), el proceso de lectura ya no se ve como una simple actividad de descodificación, sino que se considera un proceso complejo y necesario para la construcción de saberes, atribución de significados y formulación de

interpretaciones. Desde las nuevas teorías sobre la recepción se hace énfasis en la importancia del diálogo interactivo que el receptor mantiene con el texto.

Es un reto difícil el de los profesores y profesoras de literatura: tenemos que ser estratégicos, exigentes, rigurosos y constantes en nuestro trabajo a la vez que damos a nuestros alumnos la libertad de elegir.

Los conocimientos adquiridos en esta asignatura se concretaron en la elaboración de trabajos individuales y grupales, en los que se desarrollaron diversas secuencias didácticas ligadas a varios textos literarios. Entre todos ellos, destaca el análisis y propuesta didáctica que elaboré sobre un precioso libro titulado *El síndrome de Mozart*, de Gonzalo Moure (2006).

En definitiva, esta asignatura cobró especial relevancia dentro del Máster, puesto que nos ejercitamos a fondo en la creación, planificación y desarrollo de actividades y aprendimos un buen número de recursos para gestionar nuestra futura actividad de programación didáctica.

2.4.4. Contenidos disciplinares de literatura

La *Guía Docente* de esta asignatura advierte que en ella no se imparten contenidos de especialización en el estudio de la Literatura española, sino que se plantea como un refuerzo del aprendizaje realizado en la licenciatura en este campo. Básicamente, se repasan algunos puntos clave relativos al propio objeto de estudio, a las metodologías que lo abordan y a las herramientas teórico-prácticas aplicables.

La literatura es un hecho ciertamente complejo y son muchos los puntos de vista desde los que se puede abordar el estudio de una obra literaria. Esta naturaleza poliédrica de las obras literarias deriva en la multiplicidad de modelos desde los que una misma obra puede ser analizada. Toda esta variedad de enfoques y métodos permite a los lectores y a los estudiosos extraer análisis mucho más ricos y profundos sobre los textos literarios. Sin embargo, la complejidad inherente al estudio literario puede llegar a desbordar al lector que trata de profundizar en el estudio de la literatura y al docente que trata de enseñarla.

Uno de los objetivos que perseguía esta asignatura era el de cuestionarse conceptos básicos que solemos dar por sentado, como la misma noción de literatura, de literatura española o de hispanismo, así como replantearse convenciones como la periodización de la literatura o el canon literario. La disertación teórica sobre todas estas cuestiones fue acompañada por alusiones a textos literarios concretos que hicieron la asignatura muy agradable (tal vez sea nostalgia de las clases de Literatura del Grado).

La asignatura se articuló en torno a una serie de tareas con las que se desarrollaban criterios de análisis y crítica sobre los contenidos, enfoques y métodos con que puede estudiarse la literatura y su conveniencia en las aulas y los distintos contextos educativos.

La primera de las tareas consistió en el análisis de una obra literaria a partir de un mapa conceptual que partía de una perspectiva comunicativa de la literatura y se focalizaba en los distintos elementos del acto comunicativo. De aquí extrajimos una herramienta de análisis literario muy útil para aplicar tanto en el ámbito educativo como fuera de él.

La segunda tarea versaba sobre la elaboración de un canon literario y, consecuentemente, implicaba una reflexión sobre los criterios que llevan a las obras literarias a formar parte del canon. El canon literario está estrechamente ligado a las programaciones didácticas. Podría incluso decirse que se retroalimentan y se conforman mutuamente, puesto que las obras que aparecen en los libros de texto y las programaciones didácticas son las que la comunidad terminará por considerar canónicas, y viceversa. Esta tarea nos ayudó a cuestionar

las convenciones heredadas y a plantearnos su vigencia, así como a tener una visión crítica sobre la literatura en las programaciones didácticas.

La última tarea nos ofrecía una propuesta metodológica muy eficaz para la enseñanza de las figuras retóricas. El estudio de los *tropos* y figuras es un tema central en los currículos de literatura y, sin embargo, no siempre se aborda desde una metodología adecuada: con demasiada frecuencia se limita a presentar una lista de figuras retóricas con ejemplos aislados, sin prestar atención al poema en su conjunto. De esta manera el estudiante no alcanza a apreciar el verdadero sentido de todos estos artificios del lenguaje, que aparecen ante él como caprichos aleatorios. Con esta tarea hemos elaborado una serie de materiales que pueden llevar a una comprensión mucho más profunda del lenguaje poético.

Las reflexiones que se desprenden de la realización de estas tareas son inexcusables para cualquier profesor de literatura. Esta asignatura nos ha ayudado a concienciarnos de la necesidad de aportar justificaciones bien fundadas que acompañen a las decisiones que tomemos dentro de nuestras programaciones didácticas. En este sentido, considero que ha sido una asignatura muy pertinente.

2.4.5. Practicum II: Diseño curricular y actividades de aprendizaje en el ámbito de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura.

El *Practicum II* constituye la segunda fase de estancia en el centro educativo que nos había sido asignado (en mi caso, el colegio Escuelas Pías de Zaragoza). Se desarrolló durante la segunda quincena de marzo y parte del mes de abril, enlazando con el *Practicum III*. Durante este periodo, participamos plenamente y de forma activa en la vida de los centros educativos y tratamos de llevar a la práctica los conocimientos y procedimientos aprendidos hasta el momento. Este *Practicum* fue, si se me permite el coloquialismo, el plato fuerte del Máster: en él hemos vivido esa experiencia inolvidable para todo docente, que es dar la primera clase.

La tarea más importante vinculada al *Practicum II* fue la puesta en marcha de la Unidad Didáctica que habíamos diseñado en la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades* (...). La Unidad fue desarrollada en dos grupos diferentes, de lo cual se derivó un Estudio Comparativo. Además, hubo un componente muy importante de observación en el aula. Para supervisar nuestro trabajo en el *Practicum*, realizamos varias reuniones con la tutora de la Universidad en las que compartimos experiencias e intercambiamos impresiones entre los compañeros. Las vivencias y aprendizajes que tuvieron lugar a lo largo de todo el periodo se materializaron en una Memoria que recoge varios aspectos de nuestra actividad en los centros.

Como se puede adivinar, estas prácticas han sido de una utilidad incalculable tanto a nivel personal como profesional, puesto que nos han permitido vivir la realidad del aula y, sobre todo, conocer nuestras potencialidades y carencias como docentes. Mi experiencia como profesora particular se reveló prácticamente inútil ante un grupo numeroso, ya que el ritmo que se sigue y las metodologías necesarias son totalmente diferentes cuando se enseña a una persona que cuando se enseña a veinte. La distancia entre lo que uno imaginaba y lo que uno encuentra puede ser muy chocante y este impacto, a veces, puede llegar a ser muy duro.

El aspecto más relevante que he descubierto en estas prácticas –lo sospechaba, pero lo he ratificado– es que la capacidad de un docente para imponer su autoridad y mantener la disciplina en el aula es vital. Antes que una buena programación, antes incluso que los conocimientos sobre la materia, lo más importante en un docente es su personalidad, su capacidad de hacerse escuchar a la vez que desperta el interés por su materia. Sin estas habilidades, será prácticamente imposible sacar ningún proyecto adelante. Y es aquí precisamente donde yo he encontrado más dificultades: lamentablemente, me vi incapaz de realizar el ejercicio “domador” que los alumnos esperan de sus profesores y profesoras. Esto me

llevó a vivir momentos de bastante frustración y me hizo incluso replantearme mi itinerario profesional.

Evidentemente, no todo fue negativo en mi experiencia en el centro: también hubo momentos muy agradables. Cuando las actividades que se proponían iban saliendo y los chicos se mostraban colaborativos, participaban, mostraban interés y hacían preguntas, el trabajo resultaba gratificante e incluso divertido. Pero los momentos que más disfruté fueron aquéllos en los que me relacionaba con los alumnos personalmente, de uno en uno, hablando con ellos para ayudarles, explicarles lo que no entendieran, hacerles sugerencias y resolver sus dudas. Por lo visto, mi verdadera vocación queda relegada al ámbito particular.

En resumen, puedo asegurar que el *Practicum II* resulta una experiencia muy edificante, ya que uno se ve a sí mismo en una situación totalmente nueva y tiene que ser capaz de adaptarse a las circunstancias lo mejor posible. Reconozco que me he llevado, y perdón por la expresión, un buen jarro de agua fría; pero me alegra de que haya sido así, porque el desengaño es necesariamente el primer paso hacia el aprendizaje.

2.5. Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro.

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

El objetivo de este módulo, tal y como se detalla en la *Guía Docente* de la asignatura, era que los futuros docentes adquiriéramos competencias para la mejorar nuestra práctica docente mediante la evaluación de la misma, la puesta en marcha de proyectos de innovación, la elaboración de trabajos de investigación educativa y la actualización permanente en el marco de las materias que corresponden a la especialidad de Lengua Castellana y Literatura.

Podemos definir la innovación educativa como “la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación” (Imbernón, 1996: 64).

La innovación no debería ser una acción aislada sino un proceso que parte de la observación de la realidad de las aulas, la organización de los centros, el funcionamiento de la comunidad educativa y la formación del profesorado. Su finalidad es modificar la realidad vigente en aquellos aspectos que, o bien nunca han sido funcionales, o han quedado obsoletos. Tratará de modificar concepciones y actitudes erradas, alterar los métodos y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La primera parte de la asignatura se centró en los fundamentos de la investigación científica: cómo formular una hipótesis, cuáles son los instrumentos para evaluaciones tanto cuantitativas como cualitativas, etc.

En segundo lugar, analizamos y criticamos un buen número de propuestas didácticas de Lengua y Literatura de todo tipo, planteando desarrollos alternativos y sugerencias para su mejora, ampliando sus ámbitos de aplicación y tratando de que sirvieran de inspiración para futuros proyectos.

Por último, hemos aprendido la importancia que tiene realizar una continua evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de modificar y adaptar nuestros planes

según las circunstancias. Sólo con una actitud siempre dispuesta al cambio y a la innovación podremos dar a nuestros alumnos la educación de calidad que deseamos.

Fruto de los aprendizajes adquiridos en esta asignatura es el Proyecto de Innovación e Investigación Docente de Literatura que se presenta dentro de este Trabajo y que pude poner en marcha en el colegio Escuelas Pías.

2.5.2. *Practicum III: Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en el ámbito de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura.*

El *Practicum III*, como se marca en la *Guía Docente*, está concebido como aplicación de las cuestiones y proyectos abordados en el módulo dedicado a la evaluación, innovación e investigación educativas. Tuvo lugar al final del mes de abril, a continuación del *Practicum III*.

La actividad más relevante que se realizó durante este periodo de prácticas fue la puesta en marcha del Proyecto de Investigación e Innovación Docente de Literatura, que titulé “Actualiza un clásico” y que desarrollaré en apartados posteriores de este Trabajo.

El *Practicum III* implicó, en primer lugar, una labor de observación en el aula: era necesario detectar posibles carencias y puntos débiles de los procesos educativos que se estaban llevando a cabo en los centros para sugerir propuestas de mejora. En segundo lugar, partiendo de esta observación, debíamos formular hipótesis bien fundamentadas y respaldadas en un marco teórico sólido. Finalmente, debíamos realizar un proyecto didáctico innovador y diseñar una investigación que permitiera confirmar o desmentir las hipótesis planteadas.

La premisa que sirvió como punto de partida para mi Proyecto fue que uno de los motivos por los que los adolescentes rechazan la lectura de las obras literarias clásicas es que éstas les resultan desactualizadas y ajenas a sus intereses. El Proyecto, por tanto, consistió en abordar el estudio de una serie de obras literarias desde un enfoque más actualizado. Para ello se realizaron dos actividades de las que las investigaciones didácticas arrojan datos muy positivos: la reescritura y la dramatización. Lo que se pretendía con el Proyecto era, en última instancia, determinar si con este enfoque se podían modificar los prejuicios que el alumnado manifestaba acerca de estas obras y acrecentar el interés que suscitan.

El *Practicum III*, por tanto, nos brindó la oportunidad de dar nuestros primeros pasos en la labor investigadora y de poner en práctica algunas de nuestras ideas más originales dándoles la entidad de investigación científica.

3. Justificación y desarrollo de los proyectos

En este apartado expondré dos de los proyectos más relevantes que he realizado a lo largo del curso: la Unidad Didáctica, diseñada al calor de las nociones recibidas en la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura*; y el Proyecto de Investigación e Innovación Docente, elaborado siguiendo las pautas recomendadas en la asignatura de *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura*. Ambos proyectos se han llevado a las aulas en el Colegio Escuelas Pías durante el *Practicum II* y el *Practicum III* respectivamente, de manera que no fueron diseñados de manera descontextualizada sino con vistas a su aplicación concreta.

3.1. Unidad didáctica. “Circunstancias imprevistas”

No hay edad, estado, ni profesión alguna en que no sea conveniente la Gramática.

Quintiliano

3.1.1. Justificación de la Unidad Didáctica

Esta Unidad Didáctica, titulada *a posteriori* “Circunstancias imprevistas”, fue diseñada dentro de un marco de restricciones que se me impusieron desde el centro educativo y que es preciso tener en cuenta.

El primero y más importante de los condicionamientos que encorsetaron mi trabajo fue la delimitación de los contenidos que debían impartirse, a saber: los textos expositivos, los signos de puntuación, los Complementos Circunstanciales y el Complemento de Régimen. Nótese que no figura ningún contenido de literatura, lo cual incrementaba el riesgo de generar una Unidad excesivamente ardua y dificultaba el diseño de actividades de corte más creativo.

Teniendo en cuenta las restricciones a las que he hecho referencia, elaboré una primera Unidad Didáctica en la que trataba de dar un toque lúdico o incluso humorístico a estos contenidos que, a primera vista, podían acabar siendo muy tediosos para el alumnado. Esta Unidad Didáctica preveía la culminación de los aprendizajes realizados en la realización de un proyecto final, ya que deseaba acogerme a los postulados del *aprendizaje basado en proyectos*. El producto que se iba a conseguir era un “Reglamento del colegio” redactado conjuntamente por los alumnos en clave de humor con el que se pretendía gastar una broma a quien lo leyera (la broma sólo surtiría efecto si el documento estaba bien elaborado).

Sin embargo, cuando llegué al centro y expuse mis planes a mi tutor, *creí entender* que la Unidad que yo había preparado no se ajustaba a sus expectativas; me sugirió algunas modificaciones y deduje de sus comentarios que mi Unidad no estaba planteada correctamente, o al menos no lo estaba según su criterio. Tratando de adaptarme mejor a lo que se esperaba de mí, realicé una serie de modificaciones sustanciales que dieron lugar a una nueva Unidad Didáctica, que es la que llevé a la práctica y la que presento en este Trabajo.

La dificultad residía en la densidad de contenidos de la Unidad: era necesario aprovechar al máximo todas las sesiones si se quería trabajar los contenidos con cierta

profundidad. Así que tuve que renunciar al proyecto en pro de actividades más cortas y específicas. De este modo ahorraba sesiones que habría dedicado a planear y estructurar el proyecto y podría insistir más en la sintaxis, que inicialmente había dejado más marginada.

Para el diseño de mi Unidad Didáctica, partí de la premisa de que tanto la reflexión metalingüística (en concreto, la sintaxis) como el conocimiento de las convenciones ortográficas (en este caso, los signos de puntuación) tienen como fin último la correcta expresión y comprensión de los mensajes orales y escritos. Por este motivo, decidí enfocar estos contenidos hacia la elaboración de discursos, en concreto de textos expositivos.

Creí necesario que, inicialmente, cada uno de los contenidos fuera abordado de manera independiente. Para ello diseñé varias sesiones con actividades de diverso tipo que tenían como finalidad el asentamiento de una serie de conceptos básicos. Lo aprendido en estas sesiones se pondría en práctica conjuntamente en la realización de varias actividades de escritura. En todo momento traté de preparar sesiones dinámicas en las que los alumnos se vieran involucrados todo el tiempo.

Se me hizo difícil encontrar un hilo conductor que diera unidad y coherencia a los distintos contenidos; decidí no forzar el diseño de la Unidad en ese sentido porque me parecía que una línea temática constante para toda la Unidad habría supuesto otra restricción más y habría reducido posibilidades de plantear determinadas actividades solo porque no concordaran con el tema determinado. Por otra parte, esta Unidad se insertaba dentro de la programación del tutor del aula y, en ese sentido, estaba en consonancia con el resto de unidades didácticas que se habían impartido en fondo y forma.

En cuanto al sistema de evaluación, decidí experimentar con la evaluación continua y no someter a los alumnos a un examen final de la Unidad. Fueron dos los motivos que me llevaron a tomar esta decisión. En primer lugar, como estudiante de prácticas, mi presencia en la vida de los estudiantes sería fugaz, por lo que no quise agobiárselas ni hostigarles con exigencias: mi intención era que, en la medida de lo posible, los alumnos disfrutaran con las actividades propuestas y aprendieran de una manera agradable. En segundo lugar, pensé que la evaluación continua fomentaría el trabajo en el aula y motivaría a los alumnos para realizar las actividades de la mejor manera posible.

3.1.2. Título

La Unidad se titula “Circunstancias imprevistas” por las propias condiciones en las que ha sido gestada: es un programa diseñado para una primera experiencia en la docencia, por lo que su puesta en marcha implica necesariamente situaciones inesperadas y cambios de rumbo. Por otro lado, uno de los contenidos más presentes a lo largo de la Unidad es el Complemento Circunstancial: de ahí el doble sentido del título.

3.1.3. Contexto

Esta Unidad Didáctica se diseñó para ponerse en práctica en el Colegio Escuelas Pías de Zaragoza, sito en la calle Conde de Aranda número 2 de Zaragoza. Es un colegio que abarca la enseñanza en todas las etapas, desde Educación Infantil hasta el Bachillerato. Su objetivo es que su alumnado reciba una formación integral basada en valores cristianos.

La mayoría de estudiantes provienen de familias nucleares con padres casados. Gran parte de las familias poseen vivienda propia, y una cuarta parte posee una segunda vivienda. Los padres y madres tienen distintos niveles de estudios, pero predominan aquellos con estudios universitarios. Aproximadamente un 6% de el alumnado de Secundaria es extranjero. Los

alumnos y alumnas dedican su tiempo libre a leer libros, usar las nuevas tecnologías, ir al cine y practicar deportes. En Secundaria, el tiempo medio de estudio estimado es de dos horas al día.

La Unidad se impartió al inicio del tercer trimestre del curso en dos grupos de 2º curso de la ESO. La clase de 2ºA tenía 23 alumnos y 2º B tenía 22 alumnos. Por lo general, se trata de dos grupos con un nivel de conocimientos y competencias bastante aceptable para el curso en el que se encuentran. Con todo, en 2ºA había habido un 22% de suspensos en la evaluación anterior y en 2ºB un 17%.

3.1.4. Adaptación a los documentos del centro

Traté de que esta Unidad se encontrara en consonancia con líneas didácticas y principios morales que caracterizan al Colegio Escuelas Pías y que se explicitan en algunos de los documentos oficiales del centro.

En primer lugar, en el Proyecto Educativo de Centro del Colegio Escuelas Pías se subraya que la educación del alumnado debe ser integral, acompañando al alumno y guiándolo en su proceso evolutivo. Entre los objetivos que se señalan se encuentra el acogerlo y acompañarlo en el desarrollo de sus cualidades, el motivar y desarrollar todas las capacidades intelectuales, físicas, afectivas, sociales y morales que contribuyan a su plena integración en su entorno social más inmediato; también el estimular a las alumnas y alumnos a que sean ellos mismos los agentes activos en su aprendizaje, fomentando la participación, la atención, el trabajo en equipo y la autoevaluación. En la medida de lo posible, enfoqué esta Unidad Didáctica al cumplimiento de estos objetivos.

Por otra parte, en la Programación General Anual del Colegio se plantean algunas metodologías y orientaciones didácticas a las que el centro trata de adherirse. Esta Unidad Didáctica armoniza con algunas de ellas; citaré las más representativas:

Aprendizaje visible: fomentar la iniciativa, creatividad y autonomía del alumnado; potenciar la capacidad de trabajar en grupo, propiciando un mayor sentimiento de pertenencia al centro educativo; potenciar la autonomía, la capacidad de expresión y la creatividad; potenciar la expresión oral y de textos escritos de carácter diverso (textos creativos, textos para la vida cotidiana, redacción de informes o exposición de contenidos, redacción de cartas, redacción de textos periodísticos, redacción de textos de uso social), editándolos en los medios de difusión que puedan motivar más al alumnado que la simple calificación académica.

Trabajo cooperativo, en el que el conocimiento se construye conjuntamente entre profesorado y alumnado. El aprendizaje es social, dialógico y comunicativo y requiere de un entorno de comunidad para generar una motivación intrínseca. El aprendizaje cooperativo se materializa en la realización de proyectos en las aulas.

3.1.5. Competencias básicas

El currículo aragonés establece ocho competencias básicas que el alumnado debe haber desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria. Estas competencias son transversales a todas las asignaturas, si bien es cierto que hay algunas competencias más susceptibles de ser abordadas en unas áreas que en otras.

Obviamente, la *Competencia en comunicación lingüística* es la competencia fundamental en la que trabajamos en el área de Lengua Castellana y Literatura; pero no es esta la única competencia que se contempla: al trabajar con dinámicas grupales, se estaba

desarrollando la *Competencia social y ciudadana*; además, las metodologías utilizadas favorecían la *Competencia para aprender a aprender*.

3.1.6. Objetivos generales

El Currículo aragonés determina trece capacidades que, a través de la materia de Lengua Castellana y Literatura, deberán haberse desarrollado al finalizar la etapa. De entre ellos, los que se trabajaron de forma específica con esta Unidad son los siguientes:

Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en las diversas situaciones comunicativas que plantea la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

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.

3.1.7. Objetivos didácticos

Los objetivos generales arriba citados se concretaron con esta Unidad en los siguientes objetivos didácticos:

Conocer las principales características y elementos estructurales de los textos expositivos y aplicarlas en su elaboración.

Mostrar creatividad y originalidad en la elaboración de textos expositivos.

Reconocer y analizar los Complementos Circunstanciales y el Complemento de Régimen en contextos oracionales y textuales.

Comprender los conceptos de coherencia, cohesión y adecuación y aplicarlos en la elaboración de textos.

Conocer los principales usos del punto, los dos puntos, la coma y el punto y coma y aplicarlos correctamente en la elaboración de textos.

3.1.8. Contenidos

Los contenidos de cada uno de los cursos de la ESO se organizan en torno a cuatro bloques: (1) escuchar, hablar y conversar; (2) leer y escribir; (3) la educación literaria; y (4) conocimiento de la lengua. A continuación referimos cuáles son los contenidos que se abordaron de manera más focalizada en esta Unidad Didáctica:

Bloque I:

Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido: interés por participar activamente y desarrollo de habilidades sociales.

Bloque 2 (composición de textos escritos):

Composición, en soporte papel o digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente resúmenes y exposiciones y explicaciones sencillas, tanto individuales como cooperativos, efectuados con corrección gramatical y progresiva precisión léxica.

Interés por la composición escrita como fuente de información y de aprendizaje, de comunicación de experiencias y conocimientos propios, como forma de regular la conducta y como medio para comunicar los conocimientos compartidos y los acuerdos adoptados.

Interés por la buena presentación de los textos escritos, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y ortotipográficas.

Bloque 2 (comprensión de textos escritos):

Comprensión e identificación de rasgos estructurales y formales de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a los expositivos y a las instrucciones para realizar tareas, tanto individuales como colectivas

Bloque 4:

Identificación y uso reflexivo de procedimientos de cohesión como algunos conectores textuales, con especial atención a los de orden, explicativos y de contraste, y de algunos mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos.

Reconocimiento del funcionamiento sintáctico del verbo a partir de su significado, identificando el sujeto y los complementos del verbo, distinguiendo entre argumentales y no argumentales. Utilización de una terminología sintáctica básica.

Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas como el punto, la coma, el punto y coma; apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística.

3.1.9. Metodología

En todo momento traté de potenciar el papel activo del alumnado. Todas las actividades estaban diseñadas para que mi intervención solo fuese una guía, y fueran los propios alumnos y alumnas los que, en colaboración con sus compañeros, protagonizaran su propio proceso de aprendizaje. Algunos de los aportes de las investigaciones didácticas que tuve en cuenta fueron los siguientes:

Enseñanza expositiva (Ausubel et al. 1983). Las exposiciones, por norma general, se desarrollaron siguiendo un orden inductivo, es decir, partiendo de lo general para llegar a lo particular. Esta Unidad está dividida en dos grandes bloques. En el primero, se dieron una serie de nociones teóricas que se reforzaron inmediatamente con ejercicios muy específicos. En la segunda parte, se llevaron a cabo actividades prácticas en las que se debían aplicar los conceptos aprendidos. Por otra parte, tampoco puede afirmarse que el razonamiento inductivo se haya aplicado de manera rigurosa e inflexible durante toda la Unidad, puesto que intenté combinar el razonamiento inductivo con el deductivo estableciendo una continua retroalimentación entre teoría y práctica.

Aprendizaje significativo (Ausubel et al. 1983). Me esforcé por que los contenidos y habilidades que se adquirieran se integraran en los esquemas previos de los alumnos. Para ello, solía comenzar las disertaciones teóricas preguntando a los alumnos sus conocimientos sobre la materia. Los alumnos tenían ya, explícita o implícitamente, conocimientos sobre sintaxis, sobre signos de puntuación y sobre textos expositivos. Lo que aprendieron en esta Unidad se integró con el resto de sus conocimientos modificando o ampliando sus redes conceptuales.

Trabajo individual y colaborativo (Lucero, s.f.). Se trabajó tanto individualmente como en pequeños y grandes grupos en los que los alumnos ponían en común sus ideas y las tareas que realizaban para lograr mejores resultados. Con el trabajo colaborativo se pretendía, en primer lugar, fomentar un clima de trabajo adecuado en el que las distintas aportaciones fueran valoradas como un medio de mejora y progreso del grupo. En segundo lugar, los conocimientos y competencias de un alumno cobran relevancia cuando son puestos al servicio del progreso del grupo: la colaboración social se convierte así en un aliciente más para el aprendizaje.

Construcción conjunta del conocimiento. El conocimiento no les fue transmitido directamente a los alumnos, sino que se fue elaborando conjuntamente entre todos los miembros del grupo. La teoría se fue construyendo con ejemplos y propuestas ofrecidas por los alumnos. Para ello, se estableció una dinámica constante de diálogo y comunicación y se trabajó siempre de una manera interactiva.

Atención individualizada. En la medida de lo posible, presté mi ayuda a los alumnos y alumnas de manera individual mientras realizaban las actividades. De esta manera, podía ofrecerles orientaciones más precisas y focalizadas en las dificultades concretas que cada uno pudiera tener.

3.1.10. Actividades

Parte I. Contenidos teóricos.

Sintaxis: Complementos Circunstanciales y Complemento de Régimen

Lo que pretendía en esta primera parte era introducir una serie de conceptos sintácticos de una manera dinámica, fomentando la participación de todo el grupo.

Antes de abordar directamente la materia nueva, se hizo un breve repaso de las nociones sintácticas que habían adquirido anteriormente con el fin de que los nuevos conceptos se integraran con ellas.

En primer lugar, se trataron los Complementos Circunstanciales. Como estaba contemplado, la teoría se construyó con las aportaciones de toda la clase. Para ello, se repartió al alumnado una ficha para llenar con los distintos complementos y ejemplos. Para llenar esta ficha participó toda la clase activamente.

En segundo lugar, leímos entre todos un texto sencillo que seleccioné para la ocasión y tratamos de localizar los Complementos Circunstanciales que en él aparecen. El texto se aprovechó también para repasar otros conceptos de sintaxis.

Finalmente, se realizaron ejercicios tradicionales de análisis sintáctico: dicté una serie de frases que los alumnos analizaron en su cuaderno de manera individual. Después, se pusieron en común en la pizarra. Esta dinámica para realizar análisis sintáctico no resultó muy acertada, porque me di cuenta de que casi los únicos que trabajaban eran los que salían a corregir. Así que, para la siguiente sesión, en la que tenía previsto trabajar otra vez el análisis sintáctico, preparé una actividad diferente.

En la siguiente sesión se presentó el Complemento de Régimen. Tras una breve explicación teórica, pasamos a realizar ejercicios de refuerzo.

La primera actividad que programé consistía en lo siguiente: Repartí cartulinas de dos colores; un color correspondía a los verbos y otro a las preposiciones. Cada alumno recibió una cartulina y cada cual tenía que encontrar a su pareja (cada verbo tenía que encontrar a la preposición que rige). Una vez reunidas, las parejas elaboraron oraciones con su verbo y un

complemento. Esta actividad llevó más tiempo del previsto y se generó demasiado alboroto. Me pareció que no resultaba rentable porque la relación entre el tiempo invertido y el aprendizaje adquirido no estaba bien proporcionada, de tal manera que tras ensayarla en uno de los grupos, decidí no realizarla en el otro.

La siguiente actividad consistía en la lectura en voz alta de varias frases de pensadores célebres que había seleccionado por contener verbos con Complementos de Régimen. Cada alumno leía en voz alta un fragmento y localizaba los Complementos de Régimen que en él aparecían. Yo aprovechaba los textos para hacer observaciones o preguntas de cualquier tipo, y para enlazar con contenidos previos.

Para reforzar los contenidos tratados y trabajar el análisis sintáctico de manera lúdica, se realizó la siguiente actividad: repartí cartulinas de colores con una o dos oraciones para analizar sintácticamente. Las oraciones eran las mismas en las cartulinas del mismo color. Cada alumno recibió una cartulina y trató de analizar individualmente las frases que contenía. Pasados unos minutos, se formaron grupos con las personas que tenían la cartulina del mismo color y se pusieron los ejercicios en común. Se realizaron varias rondas. Esta actividad contaba un 10% para la calificación final.

La sintaxis se continuó trabajando a lo largo de la Unidad, ya que aproveché las ocasiones que los textos ofrecían para reforzar conceptos y en todas las sesiones posteriores traté de encontrar algún momento para realizar un par de ejercicios de análisis sintáctico.

Ortografía: Signos de puntuación

Con estas actividades, pretendí presentar sucintamente la teoría sobre los signos de puntuación básicos combinando ejercicios de razonamiento inductivo y deductivo.

Para motivar al alumnado, introduce el tema con la siguiente actividad: se presentó al alumnado varios ejemplos de enunciados cuyo significado varía en virtud de los signos de puntuación, como por ejemplo, éste que rondaba por los medios de comunicación: “Pablo Alborán (,) reina en la música española”. Entre todos, se comentó el valor de los signos de puntuación y el motivo por el que cambiaban el significado de cada enunciado. Con este ejercicio se pretendía que los alumnos y alumnas comprobaran la importancia de los signos de puntuación. Esta actividad les gustó mucho porque les resultó muy divertida y además supieron captar muy bien las el valor de la ortografía en cada caso.

El desarrollo del tema se realizó a través de una ficha donde aparecían citados, pero sin exemplificar, distintos usos de la coma, el punto y coma y los dos puntos. Decidí no incluir el resto de signos de puntuación porque prefería centrarme en los de uso más habitual. Mi papel, de nuevo, no fue el de dar la teoría directamente, sino ayudar a los alumnos a que ellos mismos la construyeran proponiendo ejemplos para cada uno de los usos. De este modo, la ficha teórica fue completada con las aportaciones de todo el grupo.

Para poner en práctica estas nociones, se ofreció a continuación al alumnado una lista con varias frases para puntuar. El alumnado no solo debía puntuarlas correctamente, sino también identificar cuál de las reglas de uso se estaba practicando. En esta actividad también se requirió la participación de toda la clase. Por lo general los alumnos y alumnas supieron realizar los ejercicios, aunque es cierto que se les resistían algunos casos más complicados.

Por último, para cerrar el tema de la puntuación de una manera lúdica, propuse el juego de “El testamento”. El juego parte de un breve texto que habla del reparto de una herencia. El texto carece de signos de puntuación, por lo que resulta ambiguo, y existen distintas versiones con signos de puntuación distribuidos de distinta manera. Las diferentes versiones benefician a los distintos personajes implicados. La misión de los alumnos consiste en adivinar a quién beneficia cada una de las interpretaciones. El juego salió muy bien y a la mayoría del alumnado pareció gustarle.

Todo lo aprendido se puso en práctica en la posterior redacción de textos. Con respecto a la competencia de los estudiantes para la puntuación, concluí que son bastante capaces de interpretar el significado de los signos en textos dados, pero no lo son para puntuar correctamente sus propios textos. Tal vez haya que aprovechar lo que sí saben hacer como base de una metodología nueva en el futuro.

Tipologías textuales. Textos expositivos

Se realizaron pequeñas actividades que tenían por objeto la reflexión sobre las características fundamentales de los textos en general, y de los textos expositivos en particular.

Con la primera actividad, los chicos y chicas recibieron información básica sobre los textos expositivos y practicaron la separación en párrafos. Para ello, se les entregó un texto en el que se explicaban las principales características de los textos expositivos. Se les presentó el texto como un todo monolítico: ellos tendrían que decidir en cuántos párrafos debería dividirse y por qué. Se les pidió también que extrajeran las ideas fundamentales del texto y las recogieran en un esquema en su cuaderno.

Para estudiar los conceptos de adecuación, coherencia y cohesión, ofrecí al alumnado una serie de pequeños textos que resultaban chocantes porque carecían de alguna de estas cualidades. Los estudiantes tenían que detectar la anomalía y reescribirlos adecuadamente. Esta actividad les gustó mucho, pero la juzgo insuficiente para estudiar las características de los textos. Cada uno de los conceptos necesitaría ser abordado con mucha más profundidad.

Parte II. Taller de escritura

En la segunda parte de la Unidad, traté de que se pusiera en práctica lo aprendido durante las sesiones anteriores. Para ello, se propusieron tres actividades similares en las que se produjeron sendos textos expositivos. En las tres redacciones se exigió a los alumnos que incluyeran y subrayaran dos Complementos Circunstanciales y dos Complementos de Régimen. Además, debían prestar especial atención a los signos de puntuación y a la separación entre párrafos.

Los tres ejercicios fueron los siguientes:

- Se repartió a los estudiantes el prospecto de un medicamento que yo había modificado previamente eliminando los signos de puntuación y la separación en párrafos. Los alumnos tenían que puntuar el texto y posteriormente escribir un prospecto para un medicamento inventado por ellos. El texto que escribiesen debía cumplir con las convenciones de un texto expositivo.
- Se distribuyó al alumnado un fragmento titulado “Instrucciones para subir una escalera” extraído de *Historias de cronopios y de famas* de J. Cortázar. Se comentaron los rasgos lingüísticos del texto y se pidió a los alumnos que escribieran un texto similar titulado “Instrucciones para ... [tema a su elección]”.
- Se propuso la redacción de un texto titulado “El cronopio”. Los alumnos y alumnas deberían imaginar qué significaba dicha palabra y exponerlo en un texto. Se valoraría la imaginación y la creatividad, además del cumplimiento de las convenciones del texto expositivo.

Cada día, yo me llevaba las redacciones y las traía corregidas en la siguiente sesión, para que los alumnos pudieran ver los errores que se han cometido. Los fallos y deficiencias más comunes o más interesantes se comentaban en público para que toda la clase se beneficiara de la explicación.

Finalmente, los alumnos y alumnas que lo desearan tendrían la oportunidad de leer sus redacciones en voz alta para poner el trabajo en común. Para ello había reservado la última sesión. Lamentablemente, casi ningún alumno se ofreció voluntario para leer sus redacciones,

de manera que esta última sesión resultó ser un fracaso. Debí haber previsto un plan *b*, pero al no ser así, me dediqué a reforzar el análisis sintáctico. Fue una lástima que la última sesión acabara dedicada a algo tan rutinario, pero lo cierto es que no conté con la colaboración del alumnado para desarrollar la sesión que yo hubiera deseado.

3.1.11. Temporalización

Esta Unidad Didáctica se diseñó para ser desarrollada en 8 sesiones de 50 o 60 minutos cada una. A continuación presento la distribución de actividades que preparé antes de poner la Unidad en marcha, teniendo en cuenta que la duración estimada para cada actividad es una mera aproximación, y sabiendo que tendría que ir ajustando los tiempos al ritmo de la clase.

Sesión 1	Presentación Sintaxis	Presentación (5') Complementos circunstanciales: -Teoría (15') -Buscar CC en un texto (15') -Análisis sintáctico (15')
Sesión 2	Sintaxis	Complemento de Régimen: -Teoría (10') -Juego de buscar pareja (V+prep) (10') -Buscar CR en un texto (15') .Juego cartulinas (25')
Sesión 3	Ortografía	-Actividad introductoria (10') -Ficha teoría-ejemplos (15') -Puntuación de frases (15') -Juego del testamento (10')
Sesión 4	Tipología textual	-Texto monológico (20') -Propiedades de los textos (30')
Sesión 5	Redacción	-Sintaxis (15') -Lectura y puntuación prospecto (10') -Redacción: prospecto (25')
Sesión 6	Redacción	-Corrección redacción anterior (15') -Lectura texto de Cortázar (10') -Redacción : instrucciones (25')
Sesión 7	Redacción	-Corrección redacción anterior (15') -Sintaxis (15') -Redacción: cronopio (20')
Sesión 8	Cierre	-Evaluación del profesor y la UD (15') -Lectura de redacciones en voz alta (30') -Despedida (5')

3.1.12. Evaluación

Para determinar en qué grado el diseño y la puesta en práctica de la Unidad habían resultado satisfactorios y fructíferos, se evaluó, por un lado, el proceso de aprendizaje del alumnado y por otro lado, el diseño de la Unidad y mi labor docente.

Evaluación del aprendizaje del alumnado

La evaluación fue un proceso constante que se llevó a cabo a lo largo de toda la Unidad. Cada estudiante fue evaluado individualmente.

Los **instrumentos de evaluación** que se utilizaron fueron, por un lado, las oraciones analizadas en el juego de las cartulinas y por otro, las tres redacciones. Puesto que se realizaba una evaluación continua, no fue necesario someter a los alumnos a una prueba final.

Se siguieron los **criterios** de evaluación que marca el currículo:

Narrar, exponer, explicar, resumir y comentar, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas formando párrafos, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto.

Aplicar los conocimientos sobre la comunicación, la lengua y las normas de uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para el análisis, la composición y la revisión progresivamente autónoma de los textos de este curso.

Los **indicadores** a través de los cuales se concretarán los criterios citados se materializarán en una rúbrica con la que se calificarán las redacciones. La rúbrica será la siguiente:

	Mucho	Bastante	Poco	Nunca
Se han señalado dos C. Circunstanciales y dos C. Régimen				
El texto presenta una estructura organizada con al menos tres partes: introducción, cuerpo y conclusión.				
El contenido del texto presenta coherencia interna.				
El texto está bien cohesionado a través de conectores adecuados.				
Se utilizan con corrección los puntos, comas, dos puntos y punto y coma.				
El léxico es preciso y variado.				
El registro es el adecuado				
Las ideas son originales y creativas				
La ortografía es correcta.				
La caligrafía y la presentación son adecuadas.				

Puesto que también se evaluaba la actividad se análisis sintáctico, hay que añadir un indicador más:

Realiza correctamente el análisis sintáctico de oraciones simples.

En cuanto al peso que cada ejercicio cobraba dentro de la **calificación**, la evaluación se organizó de la siguiente manera:

Ejercicio de sintaxis	10%		
Redacciones	30%	30%	30%

Evaluación de la docencia

Para evaluar la planificación teórica de la Unidad Didáctica y su desarrollo en las aulas conté tanto con mis propias percepciones como con las del alumnado. Como docente, llevé un registro del desarrollo de las clases donde fui apuntando mis impresiones y tomé notas sobre el desarrollo de las distintas actividades, aspectos positivos y aspectos negativos, etc. En suma, yo misma fui realizando también una evaluación continua sobre el desarrollo de la Unidad. Por otro lado, para conocer la opinión del alumnado, se le pidió que llenara un cuestionario como este:

- ¿Las explicaciones te han resultado claras?
- ¿Qué actividades te han gustado más?
- ¿Cuáles te han gustado menos?
- ¿Qué te ha resultado más útil?
- ¿Te ha resultado aburrido o has estado motivado?
- ¿Cómo podría haberse mejorado?
- ¿Cuál es tu valoración en general?
- De 0 a 10, ¿cómo calificarías la Unidad?

En el apartado §3.1.15. haré mención de los datos más relevantes extraídos a partir de este cuestionario.

3.1.13. Atención a la diversidad

En uno de los grupos había un alumno con una ACI que no seguía las actividades del resto de la clase y se quedaba trabajando por su cuenta. El resto de alumnos y alumnas, en principio, no presentaban necesidades específicas de aprendizaje, si bien es cierto que no se trataba de un grupo homogéneo en cuanto al nivel académico.

En la primera parte de la Unidad Didáctica se trabajaba en gran grupo, de modo que todos los estudiantes estaban involucrados por igual. Conforme los fui conociendo un poco mejor, trataba de dirigir las preguntas más sencillas a los estudiantes con un nivel académico más bajo y las más complicadas a los más aventajados. De esta manera, todos tenían oportunidad de participar de una u otra manera.

En cuanto a los ejercicios de redacción, varié mi nivel exigencia en la corrección de las redacciones según el nivel estimado de cada alumno, valorando también así el esfuerzo y el progreso percibido. Todos los alumnos y alumnas recibieron asesoramiento particular durante el desarrollo de sus ejercicios para que incluso aquellos a los que normalmente les cuesta seguir el ritmo de la clase se sumaran a la actividad.

3.1.14. Puesta en marcha

Como cabía esperar y ahora ratifico, la programación para las clases no deja de ser una guía, puesto que no se puede prever el ritmo de la clase. Ante todo, es importante recordar que la programación es una herramienta al servicio de nuestro trabajo y no al revés: siempre existen “circunstancias imprevistas” que nos obligan a improvisar actividades o dar un giro a lo que tenemos planeado, y esto no tiene por qué suponer un problema siempre y cuando el docente esté bien preparado. No obstante, la puesta en marcha de mi Unidad Didáctica fue bastante fiel a su programación. En ocasiones fue necesario reajustar tiempos dentro de una sesión o ampliar actividades, pero el conjunto de la Unidad se desarrolló en los tiempos previstos.

Una de las conclusiones que con más rotundidad puedo afirmar tras el desarrollo de mi Unidad Didáctica es bien conocida por la sabiduría popular: “quien mucho abarca, poco aprieta”. Aplicando el refrán al aula, no tengo dudas: es mejor impartir pocos contenidos, pero trabajarlos en profundidad; que intentar enseñar una larga lista de temas y quedarse en la superficie de todos ellos. Creo que esta máxima es válida para cualquier nivel de enseñanza, pero lo es especialmente en los niveles obligatorios, en los que el estudiante aún no ha desarrollado una plena autonomía ante el estudio y difícilmente tendrá la iniciativa de profundizar por su cuenta en los contenidos que no le hayan quedado bien asentados.

Uno de los temas en los que más ostensiblemente se manifestó la necesidad de profundización fue el relativo a los signos de puntuación. Es cierto que no es posible aprender a puntuar en un día, y que, como todo aprendizaje, requiere un proceso. No obstante, creo que fui demasiado exhaustiva con la casuística: son tantas las normas que se dieron, que dudo que hayan retenido alguna. Tal vez tenía que haber comenzado poniendo unos pocos casos sencillos e insistir sobre ellos.

Cuando diseñé esta Unidad Didáctica, me propuse no mandar deberes para casa: todas las actividades se realizarían dentro del aula. Cumplí esta expectativa casi en su totalidad, exceptuando algún pequeño ejercicio de sintaxis que en ocasiones mandé para consolidar conceptos. Ahora bien, me pregunto hasta qué punto este planteamiento fue un acierto. Por un lado, considero que la dinámica de realizar redacciones, corregirlas, comentar fallos en público y mandar una nueva, funciona. Dentro de lo que cabe, creo que logré algunas mejoras en puntos concretos como la separación de párrafos y la coherencia en la persona gramatical que se utiliza. Durante las redacciones iba pasando por las mesas para resolver dudas y eso me permitía explicar de manera individualizada lo que cada cual no entendía. Pero, por otro lado, perdía un tiempo precioso haciendo lo que los estudiantes podían hacer en sus casas. De hecho, mi tutor trabajaba de esta manera (mandaba escribir las redacciones en casa y se corregían al día siguiente) y era muy efectivo, porque le permitía disponer de más sesiones libres (esas que yo tanto necesitaba para poder profundizar más).

En cuanto a las decisiones tomadas sobre el sistema de evaluación, tengo algunas observaciones que me parece oportuno apuntar. Me centraré en tres de ellas.

La primera es referente a la rúbrica que había preparado para evaluar las composiciones escritas. Si bien mi intención era aplicar la rúbrica para evaluar con la máxima objetividad, finalmente no llegué a utilizarla. Comprobé que, al menos en estos niveles, es muy difícil evaluar según parámetros tan precisos dado la enorme cantidad de variables que entran en

juego. Además, me di cuenta de que una aplicación rigurosa de la rúbrica hubiera dado lugar a resultados tremadamente catastróficos. Al final, opté por evaluar las redacciones desde una visión general, algo impresionista tal vez, ya que los parámetros que tenía en cuenta y el valor que les podían variar. Y aunque traté de ser lo más objetiva y meticulosa posible, esta manera de calificar también me dio problemas: algunos alumnos reclamaban la máxima nota alegando que no habían tenido fallos, o vinculaban determinado error que habían tenido con su calificación (nótese que para ellos el fallo es solo el error concreto marcado en rojo y no las deficiencias del conjunto). Tuve que explicarles que intervienen muchos y muy diversos factores, que no tener faltas no significa tener una redacción impecable. De todos modos, insisto: la competencia en expresión escrita en estos niveles de Secundaria todavía tiene mucho que mejorar y si se emplea un método de evaluación tan estricto como lo es la rúbrica, lo más probable es que las calificaciones sean devastadoras.

La segunda observación tiene que ver con la competitividad y la falta de compañerismo que observé al calificar a los alumnos por el trabajo realizado en grupo. Había una pequeña actividad de sintaxis en equipos que había decidido utilizar como instrumento de evaluación. Como es normal en estos casos, sucedió que algunas personas que habitualmente suspenden obtuvieron calificaciones muy altas porque habían coincidido en sus grupos con alumnos más aventajados. Pues bien, varios alumnos se quejaron de esta “injusticia”. También hubo quejas ante las calificaciones de las redacciones: muchos consideraban injusto que, con el mismo número de “fallos”, las calificaciones variaran entre unos y otros. Estos episodios nos hablan de una mentalidad muy arraigada todavía en la que el objetivo no es ser mejores, sino ser el mejor.

La tercera consideración, y la más importante, es que la ausencia de examen no impulsó a los alumnos a trabajar más en clase, sino al contrario: todo lo que no formaba parte de su calificación no les interesaba. Resulta desalentador, pero es así: los alumnos solo responden a amenazas (al menos, es lo que pude observar). La motivación que más les movía era la calificación académica: si se les decía que determinado ejercicio contaba en su nota, se disponían a hacerlo; de lo contrario, de desentendían completamente. Salvo en algunos casos aislados, la mayoría se esfuerzan ante la expectativa de una mejor calificación y trabajan con desgana cuando la actividad no les cuenta para las notas. Es necesario encontrar las causas de estas conductas tan desoladoras para atajarlas de raíz, revisar el currículum oculto –y no tan oculto– para identificar los orígenes de una concepción errada sobre la educación, una concepción en la que no prima el amor al saber ni la mejora de la propia persona en servicio de la sociedad, sino la rivalidad y la descalificación de unos en pro de otros.

3.1.15. Evaluación de mi práctica docente

Para evaluar el trabajo que realicé, no puedo dejar de lado la opinión de los verdaderos protagonistas de todo este proceso: los alumnos y alumnas de 2ºA y 2ºB. Las respuestas con las que llenaron los cuestionarios (ver §3.1.12) fueron bastante alentadoras y por lo general mostraron bastante satisfacción con lo aprendido. La nota media con la que calificaron mis sesiones es un 8.

Es curioso comprobar que las actividades que más gustaron a unos son las que menos gustaron a otros, y viceversa. Esta pluralidad en las preferencias nos recuerda la necesidad de diversificar nuestras metodologías si queremos hacernos escuchar por todo nuestro alumnado. Pero en líneas generales, opinaron que las actividades habían resultado acertadas y que las clases habían sido amenas.

La calidad de las explicaciones les pareció buena en general, aunque muchos coincidieron en que no entendieron el Complemento de Régimen. Algunos manifestaban una necesidad de más explicaciones teóricas y una de las observaciones más comunes fue que el

volumen de mi voz era demasiado bajo. Con todo ello, creo que la valoración global sobre la programación y su puesta en marcha fue positiva.

En cuanto a la propia valoración de mi ejercicio docente, trataré de hacer una descripción lo más objetiva posible.

Mi trabajo en las aulas tuvo aspectos positivos y negativos. Las sesiones estaban bien organizadas y me ajusté a mi programación correctamente, sin dejar por ello de ser flexible y detenerme más en las actividades que lo requirieran. Excepto la última sesión, que se me fue un poco de las manos y no supe encaminar bien, se trabajó bastante y se realizaron las actividades previstas.

Casi el cien por cien de los alumnos declaró que las actividades propuestas les habían servido para mejorar su expresión escrita, que era el objetivo principal de la Unidad Didáctica. Yo misma pude constatar cierta mejoría en el transcurso de los días. Evidentemente, el aprendizaje de la expresión escrita es un proceso que abarca toda la vida escolar, pero hubo aspectos concretos que se mejoraron.

En todo momento traté de que todos y cada uno de los alumnos se sintieran atendidos y me esforcé por prestarles atención personalizada. Diariamente corregía los ejercicios de redacción que realizaban y se los devolvía a los alumnos con las anotaciones pertinentes esperando que les pudieran ser de utilidad en futuros ejercicios. En la medida de lo posible, durante los días que estuve con ellos intenté identificar sus puntos fuertes para reforzarlos y sus puntos débiles para trabajar en ellos.

Aunque en los primeros momentos estaba nerviosa, conseguí sobreponerme enseguida y logré expresarme con bastante soltura (con todo, hay alumnos que opinan que “me liaba al explicar”). Soy consciente de que me faltan habilidades para hablar en público, empezando por el propio volumen de mi voz. No obstante, creo que acabé desenvolviéndome con normalidad. Además, mi dominio sobre la materia que impartía me daba la confianza necesaria para expresarme con seguridad, ya que me sentía en condiciones de abordar los temas desde cualquier perspectiva, saltar de un punto a otro, relacionar conceptos y resolver cualquier duda que se me planteara.

Traté de compensar mi falta de sentido del humor –con la que aún es más difícil lidiar en público- preparando actividades amenas y variadas para evitar que los alumnos se aburrieran y fomentando la participación. No obstante, considero que el ingenio y la “chispa” con la que han sido agraciados algunos profesores es un atributo añadido, y su ausencia no puede considerarse una deficiencia.

Uno de los puntos flacos de las sesiones fue la escasez de explicaciones teóricas. Precisamente, en mi afán por no caer en la monotonía traté de reducir las explicaciones al máximo. Esta fórmula no fue efectiva porque incluso los propios alumnos manifestaron que hubiesen deseado que se profundizara más en los conceptos teóricos. A los alumnos les gustan las cosas claras y organizadas, les gusta tener las bases teóricas de todo apuntadas de forma ordenada en su cuaderno; quieren saber en todo momento en qué tema están, cómo se va a evaluar, qué se puede preguntar en el examen.

Pero, sin lugar a dudas, la mayor carencia a la que me tuve que enfrentarme fue mi incapacidad para imponer mi autoridad. Conforme pasaban las sesiones cometí varios errores con los que los alumnos fueron captando la debilidad de mi carácter: les permitía que entregaran actividades fuera de plazo, ponía calificaciones más altas de las que se merecían, cambiaba las normas de las actividades si mi lo pedían... con esta actitud no conseguí acercarme a los alumnos como yo pretendía, sino que no me tomaran en serio. Por otra parte, al no querer recurrir a amenazas o castigos, en seguida se dieron cuenta de que su mal comportamiento no era sancionado. Consecuentemente, su actitud era cada vez menos disciplinada y fui perdiendo

el control sobre la clase progresivamente. En las últimas sesiones (sobre todo en el desarrollo del Proyecto de Investigación) apenas era capaz de hacerme escuchar: tenía que hacer grandes esfuerzos solo para que mi voz se oyera sobre el barullo.

En resumen: mi inexperiencia y mi carácter, nada imponente, jugaron en mi contra; pero tuve a mi favor una buena planificación de las clases, el dominio sobre la materia y, sobre todo, la voluntad de hacerlo lo mejor posible. Hay muchos aspectos que podrían haberse mejorado, pero de todos ellos he tomado nota para perfeccionar mi práctica docente en el futuro.

3.2. Proyecto de Investigación e Innovación Docente de Literatura. “Actualiza un clásico”.

*Muere lentamente
quien se transforma en esclavo del hábito
repetiendo todos los días los mismos
trayectos,
quien no cambia de marca,
no se atreve a cambiar el color de su
vestimenta
o bien no conversa con quien no conoce.*

Martha Madeiros

3.2.1. Justificación del Proyecto

Sabido es que nuestros jóvenes cada vez parecen apartarse más de los hábitos de lectura, y que las obras canónicas de nuestra literatura les resultan cada vez más extrañas y remotas. Con este proyecto pretendí plantear una propuesta de acercamiento a una serie de obras del canon hispánico para comprobar en qué medida podemos hacer más atractivo su tratamiento en las aulas.

Este proyecto parte de la premisa de que los adolescentes no muestran interés por las obras canónicas de nuestra literatura debido a que las consideran muy lejanas a sus intereses. Pensé que, si conseguimos encontrar vínculos entre los textos y los intereses del alumnado, aumentaría la motivación de éstos a la hora de abordar su lectura.

Para ello propuse una actividad doble en la que se trabajarían, en primer lugar, técnicas de trascodificación; las actividades de reelaboración de textos no son ninguna novedad, pero siguen teniendo su vigencia entre las propuestas de renovación de la educación literaria. En segundo lugar, se ensayarían técnicas de dramatización, que integran múltiples elementos lúdicos y pedagógicos.

3.2.2. Estado de la cuestión

La enseñanza de la literatura ha variado a lo largo de la historia en sus métodos y objetivos. Los distintos enfoques de la didáctica de la literatura están relacionados con las distintas concepciones del hecho literario. A continuación trataré de sintetizar este recorrido a partir de información recabada por Teresa Colomer (2010).

Hasta la difusión de la imprenta en el siglo XV, en las escuelas eclesiásticas se aprendía a copiar los textos, a escribir al dictado y a construir discursos a partir de los textos clásicos.

Con la invención de la imprenta, se comenzaron a producir libros específicos para el trabajo escolar que constaban de un espacio, a la derecha, para la copia del texto latino y de otro, a la izquierda, para anotar comentarios. Leer textos literarios se entendía así como una tarea de análisis y glosa. El objetivo de la literatura era preparar discursos orales profesionales como el sermón eclesiástico o el discurso político.

Con el tiempo, el estudio de la retórica como arte del discurso eficaz empezó a reducirse al estudio de las figuras de estilo. Se entrenaba a los alumnos en el discurso narrativo, dramático, didáctico, satírico, polémico, oratorio o lírico, así como en los tonos trágico o cómico, como aplicación de los principios teóricos adquiridos.

Los cambios políticos y culturales del siglo XIX configuraron el antecedente de los modelos de enseñanza literaria vigentes en la actualidad. Con la constitución de la literatura propia como esencia cultural de las nacionalidades y el establecimiento de un sistema educativo generalizado y obligatorio, la función de la enseñanza literaria se encaminó a la creación de la conciencia nacional y de la cohesión social.

En los estudios superiores, los textos clásicos cedieron su lugar a la literatura nacional y el aprendizaje de la retórica decayó en favor de la lectura profundizada de los textos, lectura a la que se unió pronto el aprendizaje de la historia literaria. Desde las corrientes pedagógicas más renovadoras, se produjo también la búsqueda de una biblioteca ideal para niños y adolescentes. La interrelación entre escuela y vida fue otro de los planteamientos que aún hoy en día resultan novedosos y vigentes.

Este modelo de lectura de obras completas y de antologías de fragmentos literarios nacionales, acompañado de ejercicios de explicación, ha constituido la práctica de la enseñanza de la literatura hasta la década de los setenta.

Pero el modelo empezó a fracturarse, precisamente en la relación entre lengua y literatura. A nivel escolar, la exigencia de la calidad de la lectura había ido aumentando y acabó por separar la lectura literaria de los ejercicios de lengua, que adquirieron cada vez mayor protagonismo. A la vez, la pretensión de abarcar toda la historia de la literatura fue reduciendo la presencia de los textos en favor del conocimiento informativo sobre su evolución. Todo ello contribuyó al abandono de la lectura de novelas escolares o de obras completas.

La década de los setenta se caracterizó por la renovación del área de lengua a partir de los avances de la lingüística. La literatura dejó de constituir el eje de la formación escolar y, aunque los alumnos leían y escribían más que nunca, se trataba de un instrumento de uso y no de un finalidad en sí misma. Las teorías estructuralistas y generativistas sobre la forma de abordar el texto literario provocaron también el cambio hacia el comentario de texto como actividad dotada de un nuevo sentido.

La crisis producida por las nuevas formulaciones y perspectivas sobre el fenómeno literario condujo a la generalización de nuevas prácticas educativas en las décadas de los setenta y ochenta. En secundaria, estas prácticas tenían como denominador común la entronización de la centralidad del texto. La obra literaria fue contemplada como un objeto susceptible de ser montado y desmontado en talleres de trabajo. Pronto se estableció el consenso sobre la esterilidad del eje cronológico, carente de función social e incapaz de interesar a los nuevos adolescentes.

Sin embargo, estas prácticas no han evitado la situación de evidente insatisfacción que impera en la actualidad. Los principales problemas de la enseñanza literaria desde finales de la década de los ochenta se pueden resumir en los siguientes puntos:

- La subordinación del sentido del texto al aparato formal de su análisis con la consiguiente confusión de objetivos y métodos.

- La desorientación respecto a una programación *in extenso* de la historia literaria.
- La desvinculación entre las actividades del aula y la lectura más o menos libre de obras.
- El alejamiento de los intereses y capacidades de los alumnos en favor de una programación predeterminada y de una interpretación gestionada en exclusiva por el enseñante.
- La escasa presencia de actividades de escritura que contribuyan a la comprensión del fenómeno literario.

Durante la década de los ochenta parecen haberse establecido las bases teóricas para iniciar un nuevo período más constructivo en la delimitación de la enseñanza de la literatura. El desplazamiento teórico hacia el lector y los avances de las disciplinas psicopedagógicas han conducido a la preocupación por los procesos de comprensión y por la construcción del pensamiento cultural. En este sentido, la sustitución del término “enseñanza de la literatura” por el de “educación literaria” se propone evidenciar el cambio de perspectiva.

3.2.3. Contexto

Este proyecto se diseñó para desarrollarse en el Colegio Escuelas Pías de Zaragoza (ver §3.1.3). La legislación vigente, LOE-LOMCE, nos indica que en la educación obligatoria debería conseguirse que los alumnos y alumnas estuvieran familiarizados con el funcionamiento de la comunicación literaria en nuestra sociedad, hubieran experimentado la relación entre la experiencia literaria y su experiencia personal, conocieran algunos temas y formas propios de los principales géneros, supieran expresar sus valoraciones con argumentaciones coherentes y susceptibles de debate y poseyeran alguna información sobre aspectos literarios, tales como la retórica o la métrica. Es decir, que poseyeran las capacidades que permiten a cualquier ciudadano actual considerarse un buen lector.

Por otra parte, en el Currículo Aragonés se especifica que “[la] orientación de la educación literaria continúa en la ESO, de modo que se consoliden los hábitos de lectura, se amplíen la experiencias en los campos de la lectura y recreación de textos, adecuándolas a las nuevas necesidades de simbolización de la experiencia y de la expresión de los sentimientos, se sistematicen las observaciones sobre las convenciones literarias y se establezca, de forma más sistemática también, la relación entre las obras y sus contextos históricos”. Con este proyecto se tratará de contribuir a estos objetivos.

Según marca el currículo, en el primer ciclo de la ESO la literatura se estudia desde el concepto de género literario; sólo en el segundo ciclo se empieza a estudiar la Historia de la Literatura. Este planteamiento, por lo general, da lugar a clases de literatura más centradas en las definiciones de conceptos y tecnicismos que en el estudio de los textos en sí. Las obras literarias comienzan a estudiarse a partir del tercer curso de la ESO.

Previamente a la realización del proyecto, creí conveniente recoger alguna información sobre el nivel de conocimiento de los alumnos en materia literaria. Para ello realicé una pequeña entrevista al profesor de Lengua y Literatura de estos dos grupos, que me ha explicó el funcionamiento de la educación literaria en el centro.

Los alumnos de 2º de ESO, tal y como prevé el Currículo, se habían acercado a la literatura a través de la teoría de géneros y subgéneros. En cada trimestre del curso se había realizado un trabajo de literatura centrado en uno de tres géneros: en el primer trimestre, se les había pedido que escribieran un poema atendiendo a condicionamientos métricos; en el segundo, tuvieron que comparar el cuento y la novela; en el tercer trimestre deberán hacer representaciones de entremeses de Cervantes, Lope de Rueda y los hermanos Álvarez Quintero. Sólo en 1º de la ESO se había realizado una breve actividad sobre Historia de la Literatura en la que se dieron algunas nociones muy básicas.

Las actividades de reescritura o trascodificación no se trabajan en la ESO, de modo que constituirían una experiencia novedosa para los estudiantes. Tendría la oportunidad de comprobar qué acogida tenía entre ellos este tipo de actividad. Por el contrario, las actividades de dramatización sí que se habían ido trabajando, pero con un enfoque distinto al que yo pretendía con este proyecto; no obstante, el hecho de que el grupo ya tenga cierta experiencia en actuar en público constituía una ventaja a la hora de afrontar ciertos problemas como la timidez o el desorden.

Por último, el profesor de estos grupos me informó de que, cuando se llega a 3º de la ESO y toca abordar textos clásicos, la respuesta de los estudiantes de total incomprendición. Los alumnos no entienden los textos y les parecen algo totalmente lejano a ellos. Precisamente es en este punto donde quería incidir, en esta percepción de que los las obras canónicos son algo lejano e inaprehensible. Lo que perseguía con este proyecto era, en última instancia, que el alumnado acogiera con una actitud más positiva el estudio de este tipo de textos en los cursos venideros.

3.2.4. Marco teórico

Fundé este proyecto sobre distintos fundamentos pedagógicos surgidos a raíz de diversas investigaciones sobre la educación literaria. He aquí algunas de las claves teóricas más importantes.

En primer lugar, el proceso lector ya no se entiende como un simple ejercicio de descodificación, sino que se considera una actividad de construcción de saberes, atribución de significados y formulación de interpretaciones. Las teorías de la recepción ponen de manifiesto del diálogo interactivo que el receptor mantiene con el texto. Las orientaciones didácticas centradas en las teorías de la recepción lectora y en los procesos cognitivos han demostrado las posibilidades formativas y didácticas que se derivan del acto de la lectura. (Mendoza, 1998, p.169).

Por otra parte, las distintas concepciones del hecho literario ven su reflejo en la pedagogía de la literatura. Al concebir la literatura como forma de cohesión social, se han producido algunas novedades teóricas sobre la relevancia de la literatura en la educación. La literatura no se ve ya solo como un acervo de textos, sino como un elemento de la red de relaciones entre los seres humanos.

Muchos estudios recientes consideran la literatura como un instrumento social utilizado por los individuos para dar sentido a la experiencia, para entender el presente, el pasado y el futuro, para comprender su propia identidad y su papel dentro de la colectividad.

En la misma línea, la literatura ofrece valiosos modelos y patrones para comprender y representar la vida interior, la afectividad, los pensamientos, la fantasía, la espiritualidad, así como claves para la comprensión de los pueblos y su historia (Colomer, 2010).

En la práctica escolar se han puesto en práctica algunas innovaciones y se ha tratado de introducir prácticas basadas en la noción de “aprendizaje significativo”. Este término, acuñado por Ausubel (1993), hace referencia a la calidad del aprendizaje que logra conectar con los conocimientos, sentimientos y vivencias previas de los alumnos, de modo que lo aprendido se integra en los sistemas previos y los modifica.

Del análisis de las propuestas más innovadoras de los países de nuestro entorno pueden deducirse unos criterios comunes que guían la práctica de la educación literaria (Colomer, 2010). Con este proyecto, he tratado de unirme en lo posible a varias de estas líneas de trabajo:

- *Provocar la experiencia de la comunicación literaria.* Para ello, trataremos de crear situaciones en las que la literatura se perciba como un hecho cultural compartido que permite la comunicación.
- *Utilizar textos que ofrezcan suficientes elementos de soporte para obtener su significado y que ayuden a la vez a aumentar las capacidades interpretativas del alumnado.* La actividad de selección de textos es compleja, ya que hay que adecuarla a necesidades muy variadas. En nuestro caso, hemos seleccionado una serie de fragmentos de textos canónicos de nuestra literatura que se prestan a un enfoque comparado con la actualidad.
- *Suscitar la implicación y la respuesta de los lectores.* El progreso de la competencia literaria deriva de las satisfacciones que la literatura suscita. Trataremos de provocar experiencias gratificantes en las que los estudiantes puedan sentirse de alguna manera identificados con los textos.
- *Construir el significado de manera compartida.* Uno de los campos de interés básicos de los avances psicopedagógicos actuales se refiere a las formas de construcción compartida que favorecen el aprendizaje. Al trabajar en grupos, el texto actuará también como pretexto para la comunicación y esta función podrá ser apreciada por los estudiantes.
- *Ayudar a progresar en la capacidad de hacer interpretaciones más complejas.* Los estudiantes gozarán de bastante libertad para realizar interpretaciones personales de los textos.

Como anunciaba anteriormente, este proyecto versa sobre una doble actividad de reescritura/trascodificación y dramatización. En concreto, se tendrá en cuenta un aspecto fundamental: la enseñanza de la literatura con un enfoque más próximo a la experiencia del lector.

La propuesta de construir nuevos textos literarios a imitación de los propuestos no es ninguna novedad de la enseñanza literaria. Recientemente, se ha destacado su papel como actividad de ayuda a la comprensión de la comunicación literaria. Por este motivo, constituyen una de las vías de renovación de la educación literaria más difundidas. Colomer (1991:25) divide este tipo de actividades en tres grupos principales:

- Técnicas referidas a la manipulación de las obras con introducción de cambios en la estructura narrativa, en el punto de vista o en las coordenadas espaciotemporales, y a su reelaboración.
- Técnicas de creación textual a partir de modelos retóricos diversos: modalidades expresivas, cambios de género literario o descubrimiento/adopción de una estructura textual previamente fijada.
- Técnicas de producción de textos originales con la aplicación de estímulos para la creación tomados con frecuencia de las prácticas literarias vanguardistas: asociación libre, juegos de palabras, extrañamientos, etc.

En cuanto a las técnicas dramáticas aplicadas a la educación humanística, Moreno Ramos (2005: 45) explica que mediante la simulación recreamos la realidad de manera virtual, de modo que es un arma muy poderosa para aprender sobre la vida. No se trata solo de hablar sobre la vida sino también de recrearla y escenificarla.

Como indica este autor, son muchos y de muy diversa índole los valores educativos de las técnicas dramáticas: integra aspectos cognitivos, motrices y afectivos; integra el lenguaje verbal y no verbal, en el que la palabra queda contextualizada; es una herramienta interdisciplinar que permite el aprendizaje en diversas áreas y es un instrumento de conocimiento y crecimiento personal y social. Además, desde el punto de vista pedagógico, permite preparar actividades motivadoras, dinámicas, participativas, lúdicas y cooperativas.

No obstante, la aplicación de las técnicas dramáticas también conllevan dificultades en el aula que es necesario tener en cuenta: el miedo al ridículo, que la actividad no sea tomada en serio o problemas en la organización de grupos numerosos.

3.2.5. Diseño de la investigación

Hipótesis:

Este proyecto parte de la premisa de que los adolescentes no muestran interés por las obras canónicas de nuestra literatura debido a que las consideran muy lejanas a sus intereses. Mi hipótesis es que, si conseguimos encontrar vínculos entre dichos textos y los intereses e inquietudes de los alumnos, aumentará la motivación de éstos a la hora de acercarse a los textos.

Objetivos:

Los objetivos que se plantean, por tanto, serán los siguientes:

- Despertar el interés por la lectura como fuente de conocimiento del mundo y de proyección y representación de las propias experiencias, sentimientos y conflictos vitales.
- Dar vigencia a las obras canónicas, acercándolas a la experiencia personal y a los intereses de los alumnos.

Estos objetivos se insertan dentro de los objetivos generales de la ESO para Lengua y Literatura. En concreto, con nuestro proyecto creemos contribuir a los siguientes objetivos:

Aproximarse al conocimiento del patrimonio literario, valorarlo como modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos históricos y culturales y como objeto artístico.

Valorar la lectura como fuente de placer, de aprendizaje, de conocimiento del mundo, de autoconocimiento y de enriquecimiento personal y consolidar hábitos lectores.

Objeto de estudio:

El objeto de estudio de este proyecto es la propia actividad, que consiste en un ejercicio bipartito de reescritura y dramatización.

Se trata de una actividad en la que cada alumno genera su propia respuesta ante la lectura del texto literario. A continuación, la producción individual es compartida con el grupo de trabajo, y se genera una nueva interpretación del texto fruto de los intercambios y del trabajo compartido. Este nuevo producto se muestra al resto de la clase.

En primer lugar, se realiza el ejercicio de reescritura, tratando de ver en los textos conexiones con las circunstancias del presente; a continuación, esta producción es puesta en común y entre todos los compañeros se decide cuál es la manera más adecuada de adaptar el texto a nuestro entorno actual; finalmente, el grupo expone su trabajo al resto de la clase a través de la dramatización.

Para que este proyecto pueda llevarse a cabo con ciertas garantías de éxito es importante seleccionar cuidadosamente los textos que se van a trabajar. Mi objetivo es dar a conocer algunas de las obras de nuestro canon literario desde un punto de vista diferente. Los fragmentos seleccionados pertenecen a obras seguramente ya conocidas por el alumnado; lo que pretendemos es dar un enfoque más actualizado y demostrarles que en estas obras pueden encontrar aspectos de los que ellos participan. Con este fin, escogí determinados fragmentos de varias obras literarias, de las cuales finalmente se trabajaron el *Cantar de Mío Cid*, *Don Quijote*, *El Buscón*, *La Celestina* y *La Regenta*.

Instrumentos de evaluación

Para medir la pertinencia de la actividad en las aulas, decidí realizar una doble evaluación cualitativa y cuantitativa. La evaluación cualitativa derivaría de mis observaciones y valoraciones acerca del desarrollo del proyecto y la realización de las actividades. La evaluación cuantitativa se llevaría a cabo a través de dos cuestionarios al que los alumnos responderían antes y después de la actividad. En estos cuestionarios se les preguntó sobre su conocimiento y apreciación de las obras trabajadas y sobre su valoración de la actividad.

3.2.6. Desarrollo del proyecto

Este proyecto está diseñado para llevarse a cabo en dos sesiones de una hora. Con anterioridad a la puesta en marcha del proyecto, se formaron los grupos de trabajo (de unas 4 personas cada uno) y se asignó un texto a cada grupo. Cada alumno recibió una copia del texto asignado a su grupo. Se distribuyeron los cuestionarios y se pidió a los alumnos y alumnas que llenaran el cuestionario inicial.

En la primera sesión, por tanto, ya estaban los grupos preparados y dispuestos para trabajar. En primer lugar, los alumnos deberían leer el texto tratando de extraer las ideas principales. La lectura debía ser individual, pero los miembros del grupo podrían colaborar entre ellos para lograr una mejor comprensión del texto. El docente (yo, en este caso) pasaría por las mesas resolviendo las dudas que surgieran. A continuación, cada estudiante trataría de encontrar relaciones y conexiones entre el tema del texto y la realidad actual. A partir de esas ideas, reescribiría el texto haciendo las modificaciones y adaptaciones necesarias para actualizarlo. En principio, los estudiantes gozarían de libertad para realizar esta actividad a su gusto: podrían ser más o menos fieles al texto original e introducir tantas innovaciones como ellos desearan.

En la segunda sesión, se pondrían en común los trabajos realizados por los distintos miembros del grupo. Los alumnos intercambiarían sus percepciones acerca del texto y las ideas que éste les había sugerido. Entre todos, tratarían de sintetizar las innovaciones introducidas y pensarían la mejor manera para representarlo con estructura dramática. También en este punto los alumnos gozarían de bastante libertad: podrían preparar detalladamente los parlamentos de cada personaje exactamente o bien simplemente dar unas pinceladas que les permitieran improvisar. Podrían elegir un narrador, representar paralelamente la escena de la obra y su interpretación sobre la misma... Se trataba, en suma, de realizar representaciones sencillas y breves cuyo objetivo fuera el de dar a conocer al resto de los compañeros el contenido del texto trabajado y las interpretaciones que había sugerido.

3.2.7. Puesta en marcha

Este proyecto se puso en práctica durante los días 18, 19 y 20 de abril de 2016. Se realizó paralelamente en dos grupos de nivel relativamente similar.

Las sesiones transcurrieron conforme a lo que estaba previsto: la planificación temporal fue acertada. Puesto que en cada clase había cinco grupos, cada uno trabajó una de las obras escogidas (*El Cid*, *La Celestina*, *Don Quijote*, *El Buscón* y *La Regenta*).

Inicialmente, cuando se presentó el proyecto no fue acogido con gran entusiasmo. En la primera sesión se procedió a la lectura de los textos. Al principio algunos estudiantes se quejaban de que no entendían los textos, especialmente en los grupos a los que les había tocado trabajar *El Cid*, *El Quijote* o *La Celestina*. Pero con un poco de apoyo se dieron cuenta de que podían hacerlo y de que los textos eran más asequibles de lo que podían parecer a primera vista.

No obstante, en la primera sesión reinó una actitud general de vagancia y desgana. Sobre el proyecto pesaba una gran deficiencia: el trabajo realizado no tenía ningún peso para la evaluación y calificación de los alumnos. Lamentablemente, es muy difícil conseguir que el alumnado trabaje por motivación intrínseca: las amenazas, los castigos y las expectativas sobre sus calificaciones son, casi en exclusividad, lo que le mueve a interesarse por las cosas y a trabajar con seriedad. Solo algunos estudiantes llegaron a realizar la primera actividad en condiciones aceptables. Muchos ni siquiera empezaron a escribir o dejaron la actividad a medias. Por supuesto, hubo felices excepciones y algunos alumnos realizaron buenos trabajos.

En la segunda sesión los alumnos y alumnas pusieron en común sus ideas y prepararon las dramatizaciones. Esta actividad debió resultarles más atractiva ya que se implicaron más y se mostraron sensiblemente más motivados. La mayoría de grupos supo captar la esencia de la actividad y cumplieron con los requisitos que se les pedía, pero no fue así en todos los casos. En una de las dos clases, los grupos que salieron primero se limitaron a escenificar sus narraciones sin dotarlas de una estructura dramática. Por otro lado, hubo grupos que realizaron versiones que se apartaban de los temas propuestos de una manera tan disparatada que la esencia de las obras literarias se perdía totalmente y se llegaba hasta el absurdo.

Con todo ello, la actividad de dramatización dio resultados bastante positivos. Por lo general, los estudiantes supieron respetar a sus compañeros y trataron de realizar la actividad lo mejor posible.

Junto a la representación, los chicos y chicas justificaban su actuación explicando la obra que la había inspirado, y se realizaba una sucinta presentación de la obra.

La marcha de la actividad fue similar en los dos grupos en los que se llevó a cabo. En uno de los dos grupos costaba mantener el orden o hacer que los alumnos entendieran las instrucciones correctamente. Pero, en líneas generales, no hubo diferencias notables y en ambos grupos la actividad se realizó dentro de los plazos previstos.

3.2.8. Resultados

Para medir los resultados de la actividad que había llevado a cabo, realicé una evaluación cuantitativa a partir de los datos extraídos de las encuestas realizadas por el alumnado antes y después de la puesta en marcha.

Me interesaba, en primer lugar, saber cuál era el conocimiento estimado sobre las obras que los alumnos manifestaban tener.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
<i>Cantar de Mio Cid</i>	13	17	7	0
<i>La Celestina</i>	28	9	1	0
<i>Don Quijote</i>	6	20	10	0
<i>El Buscón</i>	33	5	1	0
<i>La Regenta</i>	33	5	0	0

Tabla 1. Conocimientos que los alumnos manifiestan sobre las obras.

Como se observa en la Tabla 1, la mayoría de obras es conocida poco o nada por los alumnos. Sólo el *Cantar de Mio Cid* y *Don Quijote* son bastante conocidas por algunos alumnos.

Quise indagar si se había dado algún cambio en la percepción que los alumnos tenían sobre las obras trabajadas. Para ello determiné dos parámetros: el interés suscitado y la dificultad atribuida a las obras. Observé, por un lado, la variación advertida en toda la clase

hacia cada una de las obras, y por otro, la variación producida en la percepción de los alumnos hacia la obra que ellos han trabajado.

En primer lugar, expondré el interés que las obras suscitaban en la totalidad de los alumnos, antes y después de la actividad:

	Antes				Después			
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Nada	Poco	Bastante	Mucho
<i>Cid</i>	3	17	14	3	1	16	21	1
<i>Celestina</i>	9	20	5	3	6	15	20	0
<i>Quijote</i>	5	16	16	1	5	13	17	2
<i>Buscón</i>	10	23	4	1	5	16	16	3
<i>Regenta</i>	9	23	5	1	7	16	10	4

Tabla 2. Interés manifestado por las obras, antes y después de la actividad, por toda la clase.

La Tabla 2 muestra que, tras la intervención, se dio una ligera mejoría en la predisposición que la clase manifestó hacia las obras. Antes de la actividad predominaba el poco interés, mientras que después de la actividad todas las obras obtuvieron puntuaciones más altas; además, después de la actividad hubo menos alumnos que declararon que la obra nos les atraía nada. Hay que tener en cuenta que estas valoraciones no se basan en el trabajo sobre el texto sino, en la mayoría de los casos, en la observación de la dramatización de los compañeros.

A continuación mostraré los resultados obtenidos sobre la atracción que despiertan los textos atendiendo solo a los alumnos que trabajaron la obra a la que puntúan:

	Antes				Después			
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Nada	Poco	Bastante	Mucho
<i>Cid</i>	0	2	4	2	0	2	6	0
<i>Celestina</i>	1	5	1	1	3	1	4	0
<i>Quijote</i>	1	2	3	1	0	2	3	1
<i>Buscón</i>	2	2	0	1	0	1	2	1
<i>Regenta</i>	0	5	2	0	0	1	3	3

Tabla 3. Interés manifestado por las obras, antes y después de la actividad, por los alumnos que trabajaron en la obra referida.

También es relevante observar el proceso individual de variación del interés en cada uno de los alumnos con respecto a la obra que trabajaron. En la Tabla 4 se notifican estos procesos:

	Aumenta el interés	Desciende el interés	Se mantiene el interés
<i>Cid</i>	1	2	5
<i>Celestina</i>	4	3	1
<i>Quijote</i>	3	3	1
<i>Buscón</i>	3	0	2
<i>Regenta</i>	4	0	4

Tabla 4. Cambios en el nivel de interés manifestado hacia las obras trabajadas.

A partir de los datos que se muestran en las tablas 2, 3 y 4, comprobamos que la atracción que suscita *El Cid* disminuyó tras la intervención, en *La Ceslestina* se mantuvo equilibrada, en *Don Quijote* mejoró ligeramente, en *El Buscón* mejoró y en *La Regenta* mejoró sensiblemente. En resumen, podemos concluir que el trabajo realizado aumentó ligeramente el interés de los alumnos hacia las obras tratadas, si bien no podemos obviar los numerosos casos en que la inclinación por las obras no solo no aumentó, sino que disminuyó.

Para analizar la dificultad que las obras representan para los alumnos solo tuve en cuenta la percepción de los alumnos que tuvieron contacto directo con cada texto. Los resultados fueron los siguientes:

	Antes				Después			
	Muy difícil	Difícil	Fácil	Muy fácil	Muy difícil	Difícil	Fácil	Muy fácil
<i>Cid</i>	1	5	2	0	0	3	5	0
<i>Celestina</i>	1	4	2	1	1	4	3	0
<i>Quijote</i>	0	5	2	0	2	5	0	0
<i>Buscón</i>	1	3	1	0	0	0	5	0
<i>Regenta</i>	0	6	1	0	0	4	2	1

Tabla 5. Dificultad atribuida a las obras, antes y después de la actividad.

De manera individual, los cambios que se dieron en la percepción de la dificultad de las obras fueron los siguientes:

	Se percibe más fácil	Se percibe más difícil	Se mantiene la percepción
<i>Cid</i>	5	1	2
<i>Celestina</i>	2	2	4
<i>Quijote</i>	0	3	4
<i>Buscón</i>	4	0	1
<i>Regenta</i>	3	0	4

Tabla 6. Cambios en la percepción de dificultad de cada obra.

Como se muestra en las tablas 5 y 6, por lo general la intervención hizo que las obras parecieran algo más fáciles a los ojos de los alumnos, a excepción de *Don Quijote*, cuyo nivel de dificultad percibida resultó más alto tras la actividad, y *La Celestina*, que se mantuvo en el nivel que tenía.

Por otro lado, hemos pedido a los alumnos que valoren la actividad. Para ello, les pedimos una calificación de la actividad global y una calificación de las dos partes de la actividad en base a tres parámetros bipolares (aburrida/estimulante, difícil/fácil, inútil/útil).

La calificación global con la que los alumnos valoraron la actividad fue 8 puntos sobre 10.

Calificación de las dos partes de la actividad según los tres parámetros dio los siguientes resultados:

	Actividad de reescritura	Actividad de dramatización
(0) Aburrida–Estimulante (10)	7,2	8,3

(0) Difícil-Fácil(10)	7,3	7
(0) Inútil-Útil (10)	7,1	8,7

Tabla 6. *Calificación del nivel de estimulación, facilidad y utilidad de las actividades.*

La Tabla 6 muestra cómo ambas actividades, pero especialmente la de dramatización, han sido consideradas por los alumnos notablemente estimulantes, fáciles y útiles.

A raíz de los resultados de las encuestas, concluimos que, si bien la actividad ha resultado bastante atractiva para los alumnos, no ha contribuido en gran medida a los objetivos que perseguía, que eran despertar el interés por la lectura y mostrar la vigencia y accesibilidad de ciertas obras canónicas.

En cuanto a mi valoración subjetiva de la actividad, observé que la actividad de reescritura no fue acogida con gran entusiasmo, a pesar de que la calificación recogida en las encuestas fue bastante positiva. Confirma mi impresión el hecho de que solo 7 alumnos de los 39 que se registraron entregaron la redacción. La actividad de dramatización suscitó un mayor interés para el alumnado. Sin embargo, al tratarse de una actividad en la que la obra base se trabajaba de forma muy indirecta, era muy fácil que los estudiantes olvidaran el objetivo principal, que era realizar una versión actualizada que permitiera una mejor comprensión del fragmento dado. Los alumnos y alumnas se volcaron en lo lúdico y lo recreativo apartándose casi por completo del texto original. Por otra parte, al no tener apenas conocimientos sobre las obras trabajadas, era difícil para ellos establecer relaciones.

En mi opinión, una actividad de este tipo puede llevarse a cabo de manera complementaria a los temas de literatura, ya que al plantearla como una actividad aislada no se produce un aprendizaje significativo. Tanto las actividades de reescritura como las de dramatización poseen un enorme potencial, pero pierden su sentido si no se trabajan dentro de un contexto. Una y otra pueden servir como refuerzo de contenidos estudiados previamente con más profundidad o bien ser tratadas en sí mismas, en cuyo caso se requeriría un proceso de larga duración si se pretende obtener resultados visibles.

3.2.9. Conclusiones

Con este proyecto me proponía que mi alumnado realizara una primera aproximación al estudio de algunas de las obras literarias más canónicas de nuestra literatura. Se trataba de una materia todavía inexplicada por estos alumnos de 2º curso de la ESO, de tal manera que uno de nuestros objetivos primordiales era la ruptura de prejuicios que ellos pudieran tener sobre estas obras mostrándoselas accesibles y, en algún modo, cercanas a su experiencia.

Tuve en cuenta algunos de los presupuestos teóricos que la actual “educación literaria” propone frente a la antigua “enseñanza de la literatura”: bajo la concepción de la literatura como un código social y medio de conocimiento compartido, se busca la construcción de interpretaciones y sentidos por parte de los lectores que den sentido o amplíen las experiencias propias y ayuden a comprender las ajenas. Siguiendo algunas de las líneas más innovadoras en la educación literaria, traté de provocar la experiencia de la comunicación literaria, reconstruir los significados de los textos de manera compartida y estimular la implicación y la respuesta de los alumnos.

El proyecto se insertó en el marco legislativo vigente LOE-LOMCE, que marca que, durante los dos primeros cursos de la ESO, la literatura se estudia por géneros y sólo en los dos últimos se estudia Historia de la Literatura. En este sentido, este proyecto constituye una antesala a los estudios de literatura posteriores. Por otra parte, el currículo aragonés marca como objetivos diversas destrezas relacionadas con la lectura.

Estas bases teóricas y legislativas se concretaron en la propuesta de una actividad doble en la que distintos grupos trabajarían en sendos fragmentos de textos literarios. La primera actividad consistía en la reescritura del fragmento a partir de las conexiones temáticas establecidas entre el texto y la realidad actual; la segunda actividad consistía en la dramatización de las versiones creadas por los alumnos.

Tal y como estaba programado, la actividad se realizó en dos sesiones de una hora –una para cada parte de la actividad– y todo transcurrió con normalidad. Los estudiantes no respondieron muy bien a la actividad de reescritura (pese a la valoración dada en la encuesta), pero se mostraron más motivados y colaborativos en la actividad de dramatización.

Las encuestas realizadas antes y después de la actividad evidencian que, si bien las actividades resultaron, por lo general, atractivas y estimulantes para los alumnos, apenas lograron contribuir a los objetivos que se perseguían con este proyecto, a saber, fomentar el interés hacia las obras que se trataban y romper los prejuicios sobre la dificultad de abordarlas.

Las actividades propuestas me parecen acertadas y cumplen con muchos de los requisitos que se recomiendan desde la pedagogía actual: son actividades dinámicas, se apuesta por el trabajo en grupo, se trabaja el aprendizaje significativo, se busca la implicación de los alumnos y trata de acercar la literatura a la experiencia personal de los alumnos. No obstante, los resultados obtenidos no son muy alentadores. Reflexionando sobre posibles maneras de mejorar este proyecto para obtener resultados más satisfactorios, afloran varias ideas.

En primer lugar, esta actividad no debería haberse planteado como una actividad de introducción a las obras literarias sino como una actividad de refuerzo. El hecho de tener un marco teórico previo hubiese permitido que esta actividad supusiera una amena puesta en práctica de lo aprendido, con lo cual se habría logrado un aprendizaje más significativo y menos descontextualizado.

En segundo lugar, tanto las actividades de reescritura como las de dramatización exigen sistematicidad y persistencia a lo largo del tiempo. No basta con proponer que se lleven a cabo: hay que enseñar cómo realizarlas para que sean tomadas en serio, sean productivas y ayuden a aprender.

Por último, tal y como ya había observado tras la puesta en marcha de la Unidad Didáctica, el alumnado no está dispuesto a trabajar sin una motivación extrínseca. El hecho de estar fuera de los instrumentos de evaluación mermó mucho la implicación de los alumnos y alumnas en el proyecto.

En conclusión, persevero en el convencimiento de que tanto las actividades de lectoescritura como las de dramatización poseen un enorme potencial para el aprendizaje, ya sea de contenidos como de competencias intelectuales y sociales. No obstante, hay que saber cómo ubicarlas dentro de las programaciones didácticas para que den buenos resultados y su aplicación resulte eficaz.

3.3. Relaciones entre la Unidad Didáctica y el Proyecto de Investigación

La Unidad Didáctica y el Proyecto de Investigación que he presentado fueron concebidos independientemente, de tal manera que las relaciones que puedan encontrarse entre ambos no se deben a un diseño que los vinculara de manera deliberada, sino más bien a un ejercicio *a posteriori* al estilo de las propuestas de Rodari (2002).

Cuando aportaba la justificación de mi Unidad Didáctica (§ 3.1.1), hacía referencia a una serie de restricciones a las que me había visto sometida en la selección de sus contenidos. La presencia exclusiva de contenidos de Lengua en mi Unidad y la consiguiente ausencia de contenidos de Literatura me hicieron decantarme por estos últimos en el diseño de mi Proyecto: no quería dejar pasar la oportunidad de trabajar con textos literarios, aunque fuera someramente. Puesto que la Unidad trata contenidos de una disciplina y el Proyecto de otra, la primera relación que puede observarse entre uno y otro se da precisamente en términos de complementariedad. He detectado que en muchos libros de texto se distribuye la materia de tal manera que en cada Unidad hay varios apartados de Lengua (ortografía, morfosintaxis, léxico...) y uno de Literatura. Da la sensación de que una Unidad Didáctica que solo tocara contenidos de Lengua se hubiera quedado incompleta. Partiendo de ese planteamiento, podemos ver en mi Proyecto esa pieza que le faltaba a mi Unidad para completar el puzzle.

Sin embargo, las aportaciones actuales de didáctica de la lengua y la literatura nos recuerdan que tratar a la una y la otra como si de compartimentos estancos se tratara ha sido una de las causas del actual estado de la cultura literaria entre los estudiantes (Colomer, 2010). La enseñanza de la literatura no puede nunca desvincularse de la enseñanza de la lengua y la gramática, puesto que la literatura no es sino el arte que se hace con las palabras. Si traigo a colación esta advertencia es para aclarar que, pese a hablar de complementariedad, no pretendo establecer una oposición clara entre la lingüística y el saber literario.

Como prueba de lo anterior aduciré que, a pesar de que la Unidad y el Proyecto no estaban inicialmente vinculados, algunos de los aprendizajes desarrollados durante la Unidad fueron directamente aplicados durante la puesta en marcha del Proyecto. La primera parte del Proyecto consistía en un ejercicio de expresión escrita, conque ¿cómo no iba a entrar la lengua en juego? Es cierto que la tipología textual que se estaba trabajando era diferente, porque en la Unidad se habían trabajado los textos expositivos y en el Proyecto se elaboraron textos narrativos y dramáticos; pero hay componentes de la Lengua que son válidos para todas sus modalidades. En concreto, los contenidos que de manera más evidente se continuaron trabajando durante el desarrollo del Proyecto fueron dos: la separación entre los párrafos y los signos de puntuación. Mientras los estudiantes realizaban sus ejercicios de reescritura yo les iba asesorando para mejorar sus redacciones; obviamente, la puntuación y los párrafos eran algunos de los puntos en los que yo más les insistía puesto que habíamos estado trabajándolos recientemente. Así es como, de manera más palpable, mi Proyecto quedó vinculado a la Unidad, y podía haber traido conexiones con otros muchos contenidos relacionados con la expresión escrita. Al fin y al cabo, como vengo repitiendo, la competencia literaria y la competencia lingüística no pueden ni deben separarse.

4. Conclusiones y propuestas de futuro

*El aprendizaje es experiencia,
todo lo demás es información.*

A. Einstein

Al comenzar este Trabajo mencionaba una serie de competencias que he ido desarrollando durante el transcurso del Máster, competencias que no tenían que ver tanto con la profesión docente sino con la capacidad de adaptación, con la resolución de problemas, la gestión del estrés, la disposición para responder a las demandas del mundo académico y laboral actual, etc. Todos estos aprendizajes tienen una utilidad que no queda restringida al marco de la educación, sino que van mucho más lejos y me capacitan para hacer frente a muchas de las exigencias que pueda depararme el futuro, tanto a nivel profesional como personal.

Pero, ¿qué hay de las competencias específicas del profesorado? ¿Hasta qué punto estoy ahora capacitada para enfrentarme a la profesión docente? Para responder a esta pregunta, volveré a las cinco competencias básicas del Máster tratando de determinar en qué medida he avanzado hacia su consecución.

La primera de las competencias tenía que ver con la inmersión en el mundo de la docencia y con el acercamiento al contexto social y político en el que se desarrolla la actividad docente. Efectivamente, he conocido el marco legal en el cual se inserta el sistema educativo español y he realizado una primera aproximación a la LOE-LOMCE. Es cierto que todavía no tengo un conocimiento exhaustivo de toda la normativa en la que se encuadra la educación, ya que se trata de un sistema muy complejo y cambiante; pero ahorauento con las orientaciones necesarias para saber a qué textos acudir para conocer la legislación más a fondo y soy conocedora de qué documentos institucionales rigen la vida de los centros educativos y de la manera en que debo aplicar sus disposiciones en el diseño de mis propias programaciones didácticas. Por otra parte, ha crecido en mí la conciencia de estar contribuyendo con mi trabajo al progreso de nuestra sociedad: he podido reflexionar de manera más pausada y juiciosa acerca del papel de la educación dentro del entramado social, tomando conciencia de que la educación puede utilizarse para reproducir esquemas o para cambiarlos, para transmitir conocimiento o para modificarlo y crearlo. En este sentido, he comprendido que como docente deberé mostrar una actitud comprometida y coherente con los valores que emanan de la sociedad democrática, educando siempre en la interculturalidad y el respeto a los derechos humanos.

La segunda de las competencias estaba vinculada a la dimensión más humana y emotiva de la educación, y contemplaba la capacidad de generar un clima adecuado en las aulas y de orientar al alumnado no solo en el plano académico sino también en el personal. No podemos perder de vista que, ante todo, educar significa tratar con personas, personas que sienten, sufren, tienen inquietudes, miedos, preocupaciones y deseos; y como docentes, tenemos que ser capaces de guiar a nuestro alumnado en un tramo de su vida tan complicado como lo es la adolescencia. Para ello es necesario, en primer lugar, la adecuada gestión emocional del propio docente, y en segundo lugar, su capacidad para empatizar y conectar con el alumnado. No solo debemos ser profesores, sino también educadores, trascendiendo el ámbito de lo académico para apuntar hacia una formación integral. Por otra parte, de nada sirven las programaciones didácticas, por muy buena que sea su elaboración, si en el aula no se crea el ambiente adecuado para ponerlas en marcha: todos nuestros conocimientos sobre la materia, nuestros estudios sobre didáctica y nuestro bienintencionado esfuerzo resultarán totalmente ineficaces si no hemos sido capaces de hacernos con el control del aula, crear un clima de trabajo y colaboración, establecer dinámicas

de disciplina y de respeto, fomentar el interés por el estudio e infundir la curiosidad y el gusto por aprender en nuestro alumnado. Paradójicamente, tal vez sea esta la competencia que más importante me parece y a su vez la que creo dominar en menor medida: las dificultades que más notoriamente han obstaculizado mi paso por este Máster no son tanto académicas como de tipo interpersonal. Fue frustrante ver que buena parte de mi trabajo se echaba por tierra por no tener aptitudes de liderazgo, no saber ganarme al alumnado o incluso por roces con profesores o compañeros.

La tercera competencia apuntaba al conocimiento de los procesos psicológicos que se activan durante el aprendizaje y la adquisición de herramientas teórico-prácticas con las que mejorar los resultados de nuestro alumnado. En efecto, he aprendido sobre las teorías y principios del aprendizaje más relevantes, lo cual me ha permitido ampliar mucho mi concepción sobre la enseñanza: ahora soy consciente de la importancia de conocer los estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos para adaptarse a sus distintas formas de aprender, de potenciar su motivación, de desarrollar sus habilidades del pensamiento, de ofrecerles contenidos que sean significativos para ellos, de implicarlos en su propio aprendizaje y de darles un papel activo y protagonista en todo ese proceso. Todas estas directrices, que antes me sonaban a palabras huecas, cobran ahora relevancia al verlas respaldadas por el estudio científico y al conocer sus aplicaciones prácticas. Por otra parte, he de reconocer que mi natural rechazo hacia las TICs se ha tenido que rendir ante su evidente utilidad en las aulas: no puedo negar que los recursos que ofrecen son inmensos y muy interesantes. Frente a mi antigua percepción, que atribuía al uso de las TICs un molesto afán de “innovar por innovar”, a día de hoy estoy dispuesta a beneficiarme de las ventajas que me puedan ofrecer; y en este Máster se nos han dado algunas herramientas para sacarles partido.

La cuarta competencia contemplaba todos los pasos del diseño de programaciones didácticas y estaba relacionada con la interpretación del Currículo para su traducción en proyectos didácticos concretos y en la elaboración de materiales. Al cabo de este Máster, puedo afirmar que he adquirido una serie de destrezas mecánicas que permiten seleccionar las competencias, objetivos y contenidos curriculares y escoger las metodologías más adecuadas para entrelazarlos. A su vez, he podido reflexionar en profundidad y compartir impresiones sobre cuestiones ineludibles para el profesorado de Lengua y Literatura, como el uso de la lengua en el aula, el concepto de canon literario o la necesidad de enseñar las cuatro destrezas de la lengua. En este sentido, me siento satisfecha con mi aprendizaje, ya que he verificado un gran aumento de mis capacidades para elaborar actividades didácticas de muy diversos tipos, tanto de Lengua como de Literatura. La utilización de este potencial en el futuro puede dar lugar a proyectos muy interesantes que rompan con la monotonía de las clases, fomenten el trabajo cooperativo y doten de un sentido y una finalidad a los contenidos que se imparten. Esta competencia se materializó en varios diseños didácticos a lo largo del curso, de los cuales el más destacable es la Unidad Didáctica que titulé “Circunstancias imprevistas” y que puse en funcionamiento en las aulas del colegio Escuelas Pías. La planificación de la Unidad tuvo sus aciertos y sus aspectos mejorables, pero por lo general resultó bastante adecuada y logró que los estudiantes avanzaran hacia los objetivos establecidos. La puesta en práctica no fue todo lo agradable que hubiera deseado debido a una serie de circunstancias adversas: el control del aula se me hizo bastante difícil y las tensiones entre mi tutor y yo no fueron precisamente una ayuda. No obstante, la Unidad se llevó a término como estaba planeado y pude tomar nota de varios aspectos útiles para posibles mejorías en el futuro.

La quinta y última competencia tenía que ver con la evaluación de la propia práctica docente y la capacidad para investigar e innovar en el aula, renovarse continuamente y no dejar de probar soluciones alternativas para las demandas que, día a día, exige la labor educativa. He tomado conciencia de que la innovación debe ir precedida por un proceso de observación e investigación para dirigir los esfuerzos hacia fines productivos. Asimismo, me he percatado de la enorme diversidad de posibilidades con las que contamos para ensayar propuestas innovadoras y diferentes. Desde mi punto de vista, no hay que arrinconar los métodos

tradicionales de enseñanza, ya que de ellos pueden extraerse infinidad de elementos útiles. Se trata más bien de determinar cuándo son la mejor opción y cuándo convendría introducir una metodología novedosa, o bien plantearse de qué manera podría lo tradicional resultar todavía más eficaz. Estos aprendizajes se concretaron en el Proyecto de Innovación e Investigación titulado “Actualiza un clásico”, proyecto con el que pretendía acercar al alumnado a algunos de los textos más canónicos de nuestra literatura. Tampoco en esta ocasión la puesta en marcha tuvo todo el éxito que podría haberse esperado, pero me ejercitó en el diseño de la investigación didáctica y recopilé materiales con los que en el futuro puedo replantear la actividad habiendo aprendido de mis errores.

A partir de lo expuesto, hay una evidencia que cae por su propio peso: este Máster ha representado para mí un aprendizaje intensísimo a todos los niveles, pero aún me queda un camino muy largo por recorrer si de verdad pretendo convertirme en una buena profesora de Lengua y Literatura. Y, si no me equivoco, este camino no pasa por más estudios y más lecturas, sino por la experiencia en las aulas y el contacto directo con el alumnado.

Mi primer reto profesional, aquel que con más urgencia se me impone, no es otro que el de encontrar mi manera particular de empatizar con los estudiantes. Estoy convencida de que cada profesor tiene la suya, al igual que cada individuo tiene su encanto personal y tiene que aprender a explotarlo. A algunos profesores les funciona ser autoritarios, a otros les va mejor siendo graciosos, algunos triunfan siendo cálidos y cercanos, a otros se les admira porque son sabios... No se trata de dejar de ser uno mismo, pero sí de presentarse de la manera más efectiva para ganarse el respeto y la confianza del alumnado; que no es poco.

Centrándome ya en cuestiones más académicas, admito que este Máster me ha desplegado un mundo tan amplio de posibilidades que no sabría por dónde empezar. Me resultan muy atractivos los proyectos de animación a la lectura, las tertulias dialógicas, los talleres de escritura creativa... ¡un sinfín de cosas! No obstante, hay dos temas que despiertan especialmente mi interés: la educación emocional y el desarrollo de las habilidades del pensamiento. Como vengo repitiendo, si de verdad aspiramos a formar seres humanos competentes en todos los ámbitos de la vida, no podemos conformarnos con educarles solo en unas disciplinas delimitadas; de ahí que últimamente se escuche tanto hablar de contenidos transversales, aquellos que no pertenecen directamente a ninguna de las áreas curriculares pero que deben aprenderse a través de todas ellas. Una buena educación emocional y un buen desarrollo de las habilidades del pensamiento, en principio, darán lugar a individuos más competentes para gestionar sus emociones y para utilizar su mente de forma productiva: individuos que sepan sentir y que sepan pensar (nada menos). Desde mi humilde posición como profesora de Lengua no aspiro a tales quimeras, pero sí que creo que pueden orientarse las clases de Lengua y Literatura hacia esos fines para lograr algún avance, aunque sea modesto. Por ejemplo, puede plantearse una programación anual en torno a temáticas relacionadas con las emociones, aprovechando los materiales que nos ofrece la literatura; y a su vez, diseñar unidades didácticas en las que se trabaje metódicamente con la memoria, la atención, la comprensión, la creatividad, la metacognición, etc. Con orden, planificación, trabajo duro y constancia, tal vez sea posible.

En fin... así concluyo mi Trabajo. Con él finaliza el Máster y se cierra una etapa en mi vida; una etapa que comenzó hace cinco años, cuando decidí estudiar Filología Hispánica, y que ha supuesto para mí una gran aventura de lucha, crecimiento y superación. No puede dejar de haber cierta emoción en estas líneas. Durante todos mis años de estudiante he adquirido conocimientos que pronto me tocará devolver: como suele decirse, cada final supone un nuevo comienzo.

5. Referencias

- Allueva Torres, P. (2002). *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*. Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia (DGA).
- Amabile, T. (1998). How to killcreativity. *Harvard Business Review* (9).
- Ausubel, Novak & Hanesian (1993). *Psicología evolutiva. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Baus Roset, T. (s.f.). *Los estilos de aprendizaje*. Recuperado el 15 de abril de 2016, de <http://www.monografias.com/trabajos12/loestils.shotml>
- Beck, Ulrich (1998). *La sociedad del riesgo*. Paidós Ibérica.
- Bernal Agudo, J.L. (coord.), Cano Escoriaza, L. & Lorenzo Lacruz, J. (2014). *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Bettelheim, B. (2006). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Binaburo Iturbide, J.A. (2007). *Cómo elaborar unidades didácticas en enseñanza secundaria*, Sevilla: Fundación ECOEM.
- Brown (1978). Knowing when, where and how to remember. A problem of megtacognition. En R. Glaser (ed.). *Advances in instructional psychology*. (Vol. I, pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Bruner, J. (1971). *The relevance of education*. New York: Norton.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó, 86-87.
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.) *Marco común europeo de la enseñanza de las lenguas*. Recuperado el 1 de junio 2016, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Colom Canellas, A. J. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico: nuevas perspectivas en la teoría de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación* (9), 21-31.
- (1999). *Introducción a la literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: Síntesis.
- (2010). *La evolución de la enseñanza literaria*. Recuperado el 26 de junio de 2016, de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/fd44e955-2086-4bd1-8e6b-f0c144443564_10.html
- Fontich, Xavier (2011). Enseñar y aprender gramática en la escuela obligatoria, hoy. *Revista Espaço Pedagógico*, 18, (1) 50-57.
- García-Milá y Martí (1997). El pensamiento del adolescente. En Martí y Onrubia (coords.) *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. Barcelona: ICE Horsori.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- González-Pérez, J. y Criado del Pozo, M. J. (2010). *Psicología de la Educación para una enseñanza práctica*. Madrid: CCS.
- Imbernón, F. (1996). *En busca del discurso perdido*. Buenos Aires, Argentina: Edt. Magisterio del Río de la Plata.
- Larraz Rábanos, N. (2015). *Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Dykinson S.L.
- López Valero, A. & Encabo Fernández, E. (2008). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: Octaedro, 77-97.
- Lucero, M. M. (s.f.). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 12 de junio 2016, de rieoei.org/deloslectores/528Lucero.PDF
- Marín Sánchez, M. y Teruel Melero, P. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de Magisterio. *Ansiedad y Estrés* vol. 12 (2-3) 279-391.
- Mendoza, A. (1998). *Conceptos clave en la didáctica de la lengua y la literatura*. Horsori: Barcelona.
- Monclús Estella, A. (2011). *La educación, entre la complejidad y la organización*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Moreno Ramos, J. (2005). Las técnicas dramáticas en la educación humanística. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (38), 105-119.
- Moure, G. (2013). *El síndrome de Mozart*. Madrid: Ediciones SM.
- Naval, C. (2011). *Teoría de la Educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: Eunsa, 83-96.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Pérez Pérez, R. (2011). El diseño curricular: componentes y modelos. En Cantón Mayo, I. & Pino-Juste, M. (coords.). *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza, 77-120.
- Pink, D. (2010). *La sorprendente verdad sobre lo que nos motiva*. Barcelona: Ediciones Gesión 2000.
- Rodari, Gianni (1991). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Ed. Aliorna
- Rojas, E. (2014). *Cómo superar la depresión*. Barcelona: Ediciones Temas de Hoy.
- Sánchez Corral, L. (1992). (Im)posibilidad de la literatura infantil: hacia una caracterización estética del discurso. *Cuce* (14-15), 525-560.
- Solé, I. & Minguela, M. (2013). Aportaciones de la psicología a la comprensión de los procesos de lectura: lingüísticas y educación lingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (63), 51-59.
- Tedesco, J. C. (s.f.). *Educación para la justicia social*. Recuperado el 30 de mayo 2016, de http://elpais.com/diario/2010/11/19/sociedad/1290121205_850215.html
- Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

----- (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: SpringerVerlag.

Panorama de la Educación 2014: Indicadores de la OCDE. (2014)

http://elpais.com/diario/2009/01/29/cvalenciana/1233260288_850215.html

<http://noticias.lainformacion.com/25/09/2014>