



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

“Modalidad A”

¡Atención, reclusos: Buero Vallejo en cartel!

Attention, prisoners: Buero Vallejo on billboard!

Autora

Estela Valer Sanz

Directora

Concepción Salinas Espinosa

Facultad de Educación

2015/2016

"Si el alumno no supera al maestro,
ni es bueno el alumno,
ni es bueno el maestro".

Proverbio Chino

Índice

1.	Introducción, reflexión y conclusiones sobre las competencias adquiridas	3
1.1.	Introducción y presentación	3
1.2.	Reflexión sobre la adquisición de competencias adquiridas materia por materia	4
1.2.1.	Bloque genérico.....	4
1.2.2.	Bloque especialidad en Lengua Castellana y Literatura.....	7
1.2.3.	Bloque de optativas	11
1.2.4.	Bloque <i>practicum</i> I, II y III	13
2.	Propuesta de Unidad Didáctica: ¡Atención, reclusos: Buero Vallejo en cartel!	15
2.1.	Introducción y justificación.....	15
2.2.	Descripción del centro y del grupo clase.....	15
2.3.	Objetivos generales y específicos.....	17
2.4.	Metodología.....	18
2.5.	Actividades	19
2.6.	Contenidos de la unidad	22
2.6.1.	Contenidos del currículo en relación con las actividades	22
2.7.	Recursos y temporalización.....	24
2.8.	Adquisición de competencias básicas.....	24
2.9.	Criterios e indicadores de evaluación	25
2.10.	Herramientas de evaluación	26
2.11.	Conclusiones y reflexión sobre la práctica docente.....	28
2.12.	Tabla resumen de los elementos curriculares.....	31
3.	Proyecto de Innovación: La vida... todo teatro.....	32
3.1.	Introducción y justificación del proyecto.....	32
3.2.	Marco teórico.....	33
3.3.	Diseño de la investigación	35
3.3.1.	Descripción del grupo clase al que va dirigido el proyecto	35
3.3.2.	Objetivos generales y específicos.....	36
3.3.3.	Metodología.....	37
3.3.5.	Evaluación.....	39
3.4.	Resultados y reflexión sobre la práctica docente	40
3.5.	Propuestas de futuro	41
4.	Relación entre la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación	42
5.	Conclusiones finales	44
6.	Referencias bibliográficas	47

1. Introducción, reflexión y conclusiones sobre las competencias adquiridas

1.1. Introducción y presentación

Este trabajo pretende sintetizar todos los conocimientos adquiridos y experiencias vividas a lo largo de la realización del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas, en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, cursado en la Universidad de Zaragoza durante el curso 2015-2016.

La intención del presente trabajo Fin de Máster es aunar todos los conocimientos aprendidos y aplicados durante este curso desde una perspectiva de reflexión. Tal vez lo ideal sería empezar por el principio, por lo que me movió a realizar este posgrado. La decisión la tomé ya en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria y huelga decir que creo que no me equivoqué. Mi motivación surgió de la rebeldía, ya que en el primer curso de la ESO viví el tema que introducía el Romanticismo con la poesía de José de Espronceda a través de una metodología innovadora y significativa. El problema vino cuando, en el último año, me impartieron ese mismo tema a través de una metodología tradicional, monótona y aburrida.

Mis pretensiones, al entrar en este Máster, tenían como objetivo el adquirir los conocimientos y competencias suficientes para poder ser una docente innovadora el día de mañana, que consiga atraer al alumnado a la asignatura aunque esta no les interese por sí misma. Quería conocer hasta qué punto limitaba la Ley el qué y cómo se impartía en el aula; cómo se comunicaban los departamentos y se jerarquizaba el sistema escolar; qué requisitos debía cumplir para entrar en los programas de Diversificación; y hasta qué punto dependes de tus compañeros de Departamento para poder organizar tus clases. Lo que esperaba con más ganas, como se puede comprobar al ver mis intereses, eran los periodos del *Practicum*, ya que era ahí donde consideraba que iba a descubrir realmente cómo funcionaba un centro educativo por dentro.

En los apartados que siguen se pretende realizar una memoria de todas las competencias adquiridas en el Máster, en todos y cada uno de sus Módulos. Además, se plasmarán las programaciones, tanto de la Unidad Didáctica como del Proyecto de Innovación con su correspondiente reflexión *a posteriori* de su puesta en práctica y la relación existente entre ambas propuestas. Finalmente, se realizarán unas conclusiones que resuman todo lo aprendido y en las que se comprobará si el Máster ha cumplido las expectativas esperadas o las ha superado. A todo esto se le adjuntará una Bibliografía que no solo incorporará los documentos citados para la elaboración de este Trabajo Fin de Máster sino que también añadirá otros títulos que todo docente debe conocer sobre didáctica, en especial sobre didáctica correspondiente al ámbito que nos ocupa: *Lengua Castellana y Literatura*.

1.2. Reflexión sobre la adquisición de competencias adquiridas materia por materia

En este apartado pretendo hacer una breve síntesis centrándome en la reflexión sobre qué es lo que me ha aportado cada una de las materias como persona y como futura docente de *Lengua Castellana y Literatura*. La estructuración del mismo se realizará en cuatro subapartados: el primero de ellos se corresponde con las materias genéricas o troncales a todas las especialidades; el segundo, a las asignaturas de especialidad; el tercero, a las optativas; y el cuarto, a los distintos *Practicum*. Al final de cada bloque se realizará una pequeña síntesis sobre las competencias adquiridas a través de las materias que conforman cada uno de ellos.

1.2.1. Bloque genérico

1. Contexto de la actividad docente

Esta materia estaba dividida en dos partes. La mitad de las horas se destinaron a una visión más legalista de la educación, es decir, todo lo concerniente a las distintas leyes educativas que hemos tenido en España, con especial hincapié en la LOE y la LOMCE, que son las que nos conciernen en este momento. La segunda parte de la asignatura, impartida de manera alterna con la primera, se centró en el contexto social y económico de los centros educativos y, principalmente, de los alumnos.

La primera parte, en mi opinión, es clave. Un docente no puede ser ajeno a las reformas educativas que se implantan o derogan en nuestro país. El hecho de que esté una u otra afecta a nuestra actividad profesional en alto grado. En primer lugar, porque hay factores que varían a la hora de programar tanto en contenidos como en criterios e indicadores –o estándares– de evaluación, etc. Y, en segundo lugar, como docentes también tenemos la función de orientar a nuestro alumnado y a sus familias.

Hay que conocer qué programas se adaptan a cada diversidad y estos no son los mismos en todas las leyes educativas. Es en este último punto en el que esta parte de la materia enlaza con la otra. Es vital para nuestro ejercicio de la profesión más inmediato conocer todo lo referente a estos factores y a los distintos programas que podemos encontrar o proponer en los centros para evitar la discriminación, por un lado –por ejemplo, programas de alumno mediador o de prevención de violencia de género–, y normalizar la diversidad, por el otro –por ejemplo, el programa de alumno ayudante–.

La segunda parte de la asignatura se centró en el contexto social y económico. Este contexto es un factor importante para que un estudiante se encuentre con unas dificultades añadidas, o no, que afecten a su funcionamiento dentro y fuera del centro educativo. Las facilidades de acceso al aprendizaje autónomo no son las mismas para todos, y eso hay que tenerlo en cuenta. Tenemos factores demográficos de los barrios que nos pueden orientar más o menos en lo que respecta a las características generales que vamos a encontrar en el común denominador del alumnado en un centro, pero eso nunca suele ser suficiente. Debemos ser conscientes de las realidades individuales de nuestro alumnado, y de las diferentes teorías que se han ido proponiendo a lo largo de la historia

en lo que respecta a la relación entre el nivel socio-económico del alumnado y sus aspiraciones o posibilidades académicas y laborales.

Además, es muy importante ser conscientes de que tenemos que cambiar el modelo educativo. Hoy en día nuestra enseñanza sigue respondiendo a una sociedad de la revolución industrial y parece que no aceptamos que los tiempos han cambiado, que estamos en la sociedad de la información. Nuestra meta no tiene que ser la memorización de la información, sino que sepan buscarla, seleccionarla y procesarla con criterio. Un cambio de metodología en las aulas es necesario y más en una sociedad en la que cualquier información la tenemos al alcance de un solo clic. Hay que enseñarles a trabajar y a nutrirse de las TIC con criterio y previniéndoles de la falsedad documental que pueden encontrar en las redes, no vetándoselas.

En resumen, las competencias fundamentales que se han desarrollado en esta asignatura son, por un lado, comprender el marco legal e institucional de la profesión docente y, por otro, conocer los objetivos de la docencia en la sociedad actual y la importancia de los contextos sociales y familiares que rodean al alumnado a la hora de realizar tu práctica docente.

2. Interacción y convivencia en el aula

Del mismo modo que sucede con la asignatura anterior, esta materia también se divide en dos partes “Psicología Social” y “Psicología Evolutiva”. La primera tiene menos horas lectivas, pero es igualmente importante para nuestra formación. Por cursos realizados anteriormente a este Máster relacionados con el Tiempo Libre, las técnicas de trabajo cooperativo y de roles ya eran conocidas para mí pero, para aquellos que no hayan tenido ningún tipo de formación complementaria, es vital que se impartan una serie de recursos y técnicas para fomentar el aprendizaje cooperativo. En la sociedad en la que vivimos hoy en día es poco habitual el no tener que trabajar en equipo, y es fundamental que tu profesor de secundaria y bachillerato te dé la oportunidad de descubrirte y formarte dentro de este ámbito.

Dentro de todo grupo de trabajo surgen una serie de conflictos. Se deben adquirir una serie de conocimientos en relación a cuáles son y cómo enfrentarlos. Esto, para mí, es lo más novedoso e importante de esta parte de la asignatura. Aprender a mediar dentro de un grupo en el cual surgen tensiones, ya sea por las características de los integrantes o por el descontento que puedan tener con el rol que les ha sido asignado dentro del conjunto.

La segunda parte, “Psicología Evolutiva”, se centró en el desarrollo adolescente, en cómo lo biológico afecta a lo social y cómo podemos intentar controlar esa situación dentro de nuestras aulas. En mis prácticas he tenido algún grupo con alumnado conflictivo, sobre todo en temas relacionados con las drogas y violencia reprimida por trastornos como el del espectro autista. Conocer la información relativa al proceso evolutivo de los adolescentes, apoyado por mi experiencia personal cuando tenía sus años, me ha ayudado mucho a poder empatizar con ellos y manejar la situación a través del diálogo. Además, también hemos visto situaciones que vamos a encontrarnos el día de

mañana, como son las reuniones de evaluación con profesores llenos de prejuicios o tutorías con el alumnado y sus respectivos tutores legales que hay que saber manejar.

Los objetivos principales de este módulo son que adquiramos conocimientos y competencias suficientes para poder “propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula” y ser capaces de orientar al alumnado en sus decisiones académicas y laborales teniendo en cuenta sus características evolutivas y sociales.

3. Procesos de enseñanza-aprendizaje

Como sucede con las asignaturas anteriores, esta materia se dividió en dos, pero el grueso de la misma se centra en una de las partes que consta de cinco temas y la otra parte únicamente de uno. La unidad aislada del temario es la referente a las TIC. La utilización de las nuevas tecnologías, como ya he explicado a través de *Contexto de la actividad docente*, me parece muy importante y necesario para el mundo en el que vivimos. Además, el hecho de que enseñen a manejar una pizarra digital con sus aplicaciones, me parece bastante interesante ya que, aunque en mi centro de prácticas únicamente había proyectores para conectar tu ordenador personal, hay otros centros que sí que disponen de ellas y pueden ofrecer un grado de interactividad que atraiga al alumnado, captando así su atención en mayor grado que las pizarras o explicaciones convencionales.

Por otro lado, el resto de la asignatura se centró en dos temas que para mí son claves y que no habíamos visto en el resto, como sí sucede con el tratamiento de la diversidad. Estos temas centrales son: La motivación en el aula y la evaluación. En lo que se refiere al tema de la motivación, el profesorado tiene un papel esencial, ya que una de las ideas principales que podemos extraer del libro de Marrasé (2013) es que hasta nosotros, los adultos, demostramos más o menos interés por un tema determinado según quién nos lo explique. Esto dependerá de que el ponente consiga establecer una conexión emocional con el alumnado o no. En este caso, el dominio de la materia por parte del docente pasa a un segundo plano. Además, otro elemento fundamental para conseguir la motivación por parte del alumnado es el *efecto pygmalión*, el cual crea una indefensión aprendida en el estudiante, fomentada por el docente o su entorno, del cual es muy complicado salir.

En esta asignatura vimos cómo la distribución de las mesas, la manera de dirigirse el profesor hacía el alumnado y de hacer referencias a su propia realidad, que su opinión cuente a la hora de evaluar y que no solo sea él el evaluado... son factores que influyen en el estudiante. Es muy importante conseguir que los alumnos y alumnas entiendan que lo importante de la evaluación no es la nota numérica, ni el examen. La cuestión es que para conseguir esto, los primeros convencidos deben ser los docentes y esta asignatura es muy importante para eso, para abrir miras y horizontes a los futuros profesores y profesoras.

A través de esta asignatura hemos podido adquirir herramientas para poder formar jóvenes reflexivos y críticos, partiendo de las teorías conductistas, cognitivistas y constructivistas y trabajando temas tan importantes como la motivación, potenciando así el proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestro alumnado.

Competencias adquiridas en las materias del Bloque genérico

Si atendemos a las competencias generales del Máster, vemos que cada módulo trabaja en mayor o menor medida un aspecto de cada una de las tres. Estas asignaturas nos han iniciado en el mundo del docente, más allá de los conocimientos que tengas de tu propia especialidad, es decir, sobre todo han potenciado la competencia del *Saber*, aunque no solo esa. Nos han iniciado en el mundo de la psicología social y evolutiva, en la organización interna de los centros y los departamentos y nos han informado de las nuevas metodologías de enseñanza, ya que los tiempos han cambiado y nuestra forma de enseñar ha de transformarse con ellos. Gracias a todos estos nuevos conocimientos, hemos adquirido las herramientas para saber cómo relacionarnos con todos aquellos que forman parte de una manera u otra del centro educativo.

1.2.2. Bloque especialidad en Lengua Castellana y Literatura

4. Diseño curricular en Lengua Castellana y Literatura

En esta primera asignatura de especialidad se trabajó principalmente todo lo concerniente al currículo aragonés en lo que respecta a la Lengua y Literatura. Después de cursar esta materia llegué a una serie de conclusiones con respecto a cómo se imparte y con qué fines.

En primer lugar, en mi opinión, la lengua y la literatura deberían ser tratadas por separado de manera excepcional y no al contrario, como suele suceder en el común de las aulas de nuestro país. Si la intención de las nuevas metodologías es desarrollar en profundidad las competencias relegando a un segundo plano los contenidos, lo lógico sería verlo como un todo. El hecho de que el alumnado vea la materia como algo práctico para la vida empieza porque le vea un sentido a la misma dentro del aula, y los libros de texto, a mi parecer, consiguen todo lo contrario.

El mal planteamiento de la materia, por parte del común denominador de las editoriales, no es una opinión aislada, ya que gracias a las clases de Diseño Curricular hemos podido constatar y llegar a un acuerdo común entre todos sobre las lagunas educativas de los libros de texto. Estos manuales adolecen en muchos sentidos y uno de los más importantes es el tratamiento de la atención a la diversidad, tanto educativa, como idiomática y de género. Transmiten, por tanto, un currículum oculto inadecuado en algunos aspectos y, por ello, veo necesario filtrar y adaptar la forma de tratar los contenidos del libro de texto al trasladarlos a nuestro alumnado.

La selectividad es el gran causante de la desmotivación que encontramos en la enseñanza postobligatoria pero, ya que no está en nuestra mano el poder cambiarla, tenemos el deber de buscar otros medios de enseñanza que no se centren en la pura mecanización al tratar los contenidos. El problema es que esto requiere un esfuerzo extra por parte del docente al que hay que estar dispuesto. Al principio puede parecer tedioso pero, si lo miras con perspectiva, los resultados compensan el esfuerzo realizado. Además, cuando trabajas en un buen clima con el alumnado motivado, la labor docente es mucho más enriquecedora para ambas partes.

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

Esta asignatura guarda una estrecha relación con las materias de este mismo bloque anteriormente mencionadas. Temas que no se han tratado en los anteriores que considero relevantes son, por ejemplo, el hecho de trabajar la materia desde un enfoque comunicativo, tal y como alega López Valero (2008). Este hecho lo considero muy importante, ya que parece que tendemos a olvidar que, porque la Lengua Castellana sea nuestra lengua materna, debemos obviar su función principal: la de comunicarnos tanto de manera oral como escrita. Una de las cosas que más echan de menos los alumnos y alumnas es el tener claro para qué sirve nuestra asignatura, por tanto debemos darle sentido dentro de un contexto real para ellos.

Otro tema que trabajamos en esta materia y con el que me he encontrado en varios grupos dentro del centro, concretamente en los grupos denominados como “Diversificación”, es la falta de comprensión lectora, lo cual, como dice Moreno (2005) “El hecho de no comprender es el peor obstáculo con el que puede tropezarse una persona con ganas de aprender, y puede convertirse en la causa explícita y más significativa de no desear aprender y estudiar” (p. 156). Por estos y otros temas considero que esta asignatura está muy conectada con la realidad del alumnado, ya que nos transmite esa realidad que nosotros, como filólogos, no somos capaces de ver con nuestros propios ojos.

Finalmente, la introducción a la programación de proyectos en el área de *Lengua Castellana y Literatura* es una de las grandes aportaciones que tengo que agradecer a esta asignatura. Como ya he mencionado anteriormente, apuesto firmemente por las metodologías basadas en el Aprendizaje Basado en Proyectos. Fue en esta asignatura en la que descubrí que impartir una unidad entera a través de esta metodología es posible, y fue la que me animó a programar mi Unidad Didáctica de esta misma manera para llevarla a cabo en mi centro de prácticas. Seguramente, si no hubiese tenido esta materia hubiese hecho otra cosa totalmente distinta a la que finalmente programé.

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

Esta asignatura, al igual que otras ya mencionadas, está dividida en dos partes. La primera versa sobre diseñar y desarrollar actividades y secuencias didácticas relacionadas con los contenidos de literatura y la segunda parte está relacionada con los contenidos de lengua.

El objetivo de esta materia, en su conjunto, es formarnos para ser capaces de realizar secuencias de actividades y programar unidades didácticas desde las dos perspectivas en las que se engloba nuestra materia: la lengua (gramática, sintaxis, comprensión lectora y escritora...) y la literatura, con todos los valores que ella engloba, y su conexión con otras artes como son la pintura y el cine.

Esta asignatura posee mayor número de créditos que el resto de materias del curso. La razón es obvia: en ella se engloban los aprendizajes obtenidos a lo largo del Máster pero, mayoritariamente, los de las asignaturas de especialidad cursados en el primer cuatrimestre del curso. En estas materias se comenzaba a trabajar el currículo aragonés, se analizaban programaciones anuales, y se empezaba a trabajar en la secuenciación de actividades dentro de la metodología ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos o Problemas).

El apartado que se centra en estudiar la literatura tiene como uno de los contenidos principales trabajar la bibliografía de interés para la materia. En este sentido, los trabajos grupales de esta parte tienen como objetivo fundamental programar secuencias didácticas a partir de libros o fragmentos de libros tan importantes como el decálogo de los derechos del lector (Pennac, 1993). Además de estudiar este tipo de ensayos, también se han leído y analizado títulos de libros infantiles y juveniles sobre los cuales se puede profundizar en muchos temas como el género, la relación texto-imagen, los dobles sentidos, las ironías, la importancia de las tipografías, etc. Un ejemplo de este tipo de libros lo encontramos, por ejemplo, en *Se busca lobo* de Machado (2010). Para analizar el fenómeno de las adaptaciones utilizamos, principalmente, cuentos tradicionales. Con este tipo de literatura se ha trabajado mucho, por lo que el concepto resultaba muy visual. Además, gracias a esto, pudimos quitarnos los viejos prejuicios sobre la literatura infantil y juvenil, ya que comprobamos de primera mano que, con la adaptación y la secuenciación de actividades adecuada, pueden ser un recurso muy útil en las aulas de la ESO.

El otro apartado, el cual se centraba en el trabajo de la lengua castellana, también tenía como objetivo secuenciar actividades y reseñar algún ensayo. En mi caso, el artículo que resumí, analicé y comenté versaba sobre el tratamiento de la mitología en las aulas y la importancia de que no caiga en el olvido (Tejero Robledo, 1997). La secuenciación de actividades partía de una premisa distinta de la vista en la parte de literatura. Esta vez, en lugar de trabajar sobre documentos, obras y conceptos literarios, hay que estudiar otras fuentes relacionadas con la comprensión lectora y la producción oral y escrita a través de textos expositivo-argumentativos. También se introduce el trabajo en red a través de las nuevas tecnologías. La opción de realizar secuencias didácticas utilizando este tipo de metodologías puede resultar muy atractivo al alumnado, ya que están muy integradas en su día a día.

El grueso de la asignatura, en general, es programar y poner en práctica en el aula una Unidad Didáctica pactada con el tutor de prácticas del centro al que estás destinado en el segundo y tercer periodo de prácticas. En este trabajo se concentran todos los conocimientos y competencias adquiridas en esta y otras asignaturas de especialidad del primer cuatrimestre del Máster. Aprender a programar, poner en práctica y analizar lo sucedido en el aula es un requisito imprescindible para poder llevar a cabo la labor docente eficientemente.

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

Esta materia tiene como objetivo que el alumnado programe y ponga en práctica, dentro de lo posible, un Proyecto de Investigación e Innovación docente. Las sesiones previas a los *Practicum* tenían como objeto analizar, extraer la estructura y reformular una serie de proyectos de innovación publicados en diversas revistas y agrupados en un solo dossier proporcionado por el profesor.

En el segundo periodo de prácticas, a través de la observación, debíamos ver qué lagunas o problemas tenía nuestro alumnado para programar un proyecto que ayudase a paliar alguna carencia. Este proyecto, además, tenía que motivar al alumnado al que estuviera dirigido. Por todo ello es aconsejable que los estudiantes rellenen un cuestionario para ver sus motivaciones y adaptar la metodología según los datos recogidos. Todo esto es necesario para poder acometer el proyecto. Es aconsejable tener un grupo de control para poder comparar los resultados obtenidos con cada metodología, tener una base bibliográfica sólida en la que apoyarte para realizar el proyecto, etc.

Cuando finalizó el periodo de prácticas, y volvimos a las clases ordinarias del Máster, se contaron los proyectos en gran grupo, tanto el planteamiento teórico como la puesta en práctica en el centro. Por lo general, se suelen tener únicamente una o dos sesiones para poner en práctica lo programado, por lo que todo queda en un marco demasiado teórico pero, aun así, es suficiente para ver si el proyecto está abocado al éxito o al fracaso y el porqué. Según las experiencias del *Practicum*, aunque la teoría esté muy bien programada, la puesta en práctica depende de muy diversos factores, los cuales no todos están bajo nuestro control. El agente activo, nuestro alumnado, al final es el que decide si algo funciona o no.

8. Contenidos disciplinares de literatura

Cada alumno o alumna debe escoger entre cursar esta materia o *Contenidos disciplinares de lengua castellana*. En mi caso elegí literatura, porque considero que es más compleja de trabajar en el aula que la lengua. Además, mis motivaciones como filóloga se inclinan más hacia este ámbito, ya que lo considero un paso más allá de la lengua. La Literatura es el trabajo de la Lengua con un componente artístico, emocional y cultural añadido.

Esta asignatura, al igual que la parte de literatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades*, responde a una competencia clave que persigue la formación del Máster “formar lectores competentes en estos niveles educativos, de acuerdo con los diseños curriculares oficiales”. Esta materia cumple una doble función: en primer lugar, reforzar los conocimientos literarios que tenemos como filólogos y, en segundo, aprender a adaptar esos conocimientos para el alumnado de secundaria.

Durante el curso hemos realizado tres tareas. Mediante estas prácticas se trabajaron dos aspectos básicos: la necesidad de adaptar los conocimientos literarios al nivel al que se esté impartiendo —la información más importante de la biografía de un autor es aquella que tiene relación directa con el texto que se está trabajando—, y la importancia de despertar el interés por la lectura a través de tareas como la creación de un canon de lecturas personal acompañado de una justificación personal. De esta manera, si conocemos los intereses de nuestro alumnado podremos indicarles una serie de lecturas u otras teniendo así mayor probabilidad de éxito en nuestro empeño.

Competencias adquiridas en las materias del Bloque específico

A lo largo de este bloque, la competencia que más se ha desarrollado sería la de *Saber hacer*, ya que el objetivo principal de todas estas materias es el de “planificar y diseñar las actividades de aprendizaje y la evaluación”, utilizando los conocimientos adquiridos en el bloque genérico y en el módulo de innovación sobre nuevas metodologías y propuestas de actuación en el aula. La actitud y motivación del docente al llevar a cabo estas planificaciones es muy importante, pero sin *saber hacer* es muy complicado *saber estar*, es decir, sin una buena planificación y programación, aunque tu actitud sea muy positiva, es muy complicado que las cosas salgan bien y, por tanto, comportarte, actuar y saber motivar al alumnado como deberías.

1.2.3. Bloque de optativas

9. Educación emocional para el profesorado

Considero que esta optativa debería ser una asignatura de obligado cumplimiento para todo aquel que pretenda dedicarse al mundo educativo. La empatía es el sentimiento o la emoción imprescindible para todo buen docente y, aunque en parte ese factor va innato en la persona, también puede trabajarse. Existe una serie de técnicas para trabajar la educación emocional y, gracias a esta asignatura, podemos saber de su existencia e intentar reforzarlas para poder así conectar con el alumnado. De esta manera, conseguiremos conectar ya no solo a nivel conceptual sino también personal, ya que no debemos olvidar que somos un apoyo tanto para ellos como para sus familias.

Dos actividades que desarrollamos en estas clases y que considero muy importantes fueron: en primer lugar, los simulacros de tutorías exagerando al extremo las situaciones, ya que, una vez que practicas con la peor situación imaginable, la realidad solo puede mejorar. La segunda actividad fueron las exposiciones de trabajos voluntarios, los cuales eran de tema libre, siempre que tuviesen como epicentro las emociones. En estas exposiciones pudimos expresar facetas personales, logros, retos, problemáticas... que ayudan a desarrollar y a trabajar esa empatía de la que hablaba anteriormente desde un plano aún más cercano. Es más fácil empatizar con personas con las que se tiene algo en común que con las que tanto en edad, conocimientos y formas de vivir difieren. Por todo esto, los contenidos que trabaja esta actividad me parecen muy instructivos y necesarios.

10. Habilidades comunicativas para el profesorado

El objetivo de esta materia, común a todas las especialidades, es ofrecer al alumnado las herramientas suficientes, en lo que respecta a la comunicación verbal y no verbal, para ejercer correctamente la labor docente.

En mi opinión, esta materia debería ser cursada de manera obligatoria en el Máster, ya que transmitir una serie de conceptos al alumnado requiere de una serie de estrategias que no hemos aprendido a lo largo de nuestra titulación. Tenemos que tener en cuenta que gran parte de los contenidos, o al menos gran parte de ellos, que se explican al alumnado es la primera vez que los trabajan. Por todo esto, para transmitir correcta y dosificadamente los conocimientos que conforman cada temario, es necesario conocer estrategias para organizar nuestro discurso, de manera que puedan construir los nuevos contenidos sobre la base ya existente. Otro elemento muy importante, además de la organización y dosificación de los contenidos, es la modulación del tono de voz, postura corporal, gesticulación... todos estos elementos que acompañan a nuestro discurso son incluso más importantes, ya que es lo que conecta con el alumnado.

Todas estas técnicas se ponen en práctica en las horas lectivas de la asignatura, en gran grupo, en dos prácticas y en una tercera que ha de grabarse en el centro de prácticas. Una vez realizadas, entre todos los miembros de la optativa, realizamos un análisis y valoración de nuestra propia actuación y la de nuestros compañeros para así intentar mejorar nuestro ejercicio docente progresivamente. Aprender a transmitir a nuestro alumnado es una pieza clave para tener éxito en nuestro empeño.

Competencias adquiridas en las materias del Bloque de optativas.

Del mismo modo que el anterior bloque se centraba en la competencia de *Saber hacer*, estos dos módulos tienen como objetivo principal *Saber estar* y *Saber hacer*. Como sucedía en el anterior, todas las competencias se trabajan en mayor o menor medida pero la intención aquí es centrarnos en su objetivo principal. En la primera de estas materias se ha reforzado lo visto en el módulo dos, respecto a la orientación y las tutorías tanto con padres y alumnos a través del desarrollo de la empatía. En la segunda, además de tener que ponernos en el papel del estudiante y del docente de manera simultánea para empatizar con ambas partes, también se han trabajado y estudiado las cualidades de un buen transmisor de conocimientos, la actitud, la postura, cómo reducir la densidad informativa en tu discurso, etc. Es decir, una asignatura complementa a la otra, trabajando así las competencias más prácticas de la labor docente.

1.2.4. Bloque *practicum* I, II y III

Practicum I

Este primer periodo de prácticas, en mi opinión, fue el menos productivo de todos, pero no negaré que lo considero necesario. Es la primera toma de contacto con el centro, tanto a nivel administrativo, como de personal docente y de instalaciones. Es decir, la intención propia de la asignatura es analizar los documentos internos del centro y ver cómo se organiza la comunidad educativa, los planes de atención a la diversidad que tienen en marcha, etc. Gracias a ella pudimos comprobar y terminar de comprender los conceptos que nos habían impartido en *Contexto de la Actividad Docente*.

Practicum II y III

Este último periodo de prácticas (II y III) tiene un objetivo principal muy claro: llevar a cabo la Unidad Didáctica que hay que programar para la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades* y el Proyecto de Innovación e Investigación. En mi caso, la primera semana fue de observación de la práctica docente pero, a partir de ahí, empecé a tomar partido en algunas de las sesiones que impartía mi tutor.

En este periodo, me dediqué a impartir clase en 3º de Diversificación. Esta labor no respondía a ninguna tarea propuesta por el Máster, pero me ayudó a vivir la labor docente desde una perspectiva mucho más cercana a la realidad del profesorado. Esto se debe a que estuve al frente de este grupo durante un mes entero, y pude experimentar todo tipo de situaciones y conocer en relativa profundidad al grupo al que me estaba dirigiendo. Además de este grupo, mi tutor también llevaba el grupo de 4º de Diversificación, 2ºD y 4ºA. En todos estos grupos tuve oportunidad de dar clase en mayor o menor medida.

La Unidad Didáctica la puse en práctica en los dos 4º (Diversificación y 4ºA). El tener la oportunidad de ponerla en práctica en dos grupos tan diferentes y a la vez tan similares me sirvió para poder hacer un análisis comparativo y llegar a una serie de conclusiones que derriban bastantes prejuicios que pueden tenerse preconcebidos. Pude comprobar que un factor muy importante en la puesta en práctica de cualquier tipo de programación es el alumnado. Los resultados y recibimiento de las actividades del proyecto que constituía mi unidad fueron mucho mejor recibidas por el grupo de Diversificación que por el ordinario. La metodología no pudo ser exactamente la misma, ya que en Diversificación (4ºE) trabajaron de manera individual al ser ocho estudiantes en total, y en 4ºA en grupos colaborativos de cuatro personas. Aun así, se implicaron mucho más los de 4ºE que los de 4ºA.

Por su parte, el Proyecto de Innovación, no fue tan bien recibido en 4º de Diversificación como sucedió con la Unidad Didáctica. De hecho, los resultados fueron bastante negativos, ya que no se consiguió lo que se esperaba: mejorar la comprensión lectora, dar a conocer el teatro juvenil de calidad a través de dramatizaciones y trabajar los temas trascendentes que en dichas obras se ven implícitos. La comprensión lectora no mejoró con esta actividad, ya que no se la tomaron en serio, y la dramatización y el análisis de los temas de la obra tampoco tuvieron los resultados esperados por el mismo motivo. A pesar de que este proyecto lo quería llevar a cabo en 4º para poder ligarlo con mi unidad, el teatro de posguerra con Buero Vallejo como protagonista, opté por llevarlo también a cabo en el grupo que había estado llevando desde casi el principio, 3º de Diversificación y los resultados fueron muy positivos.

Al hacer la comparación de la puesta en práctica en ambos grupos llegué a la conclusión de que, a la hora de realizar una dramatización —actividad que suele provocarles mucha vergüenza—, es muy importante el nivel de complicidad y confianza que tenga el alumnado con el docente en cuestión. El proceso fue el mismo con ambos grupos, aunque se escogieron obras distintas para cada curso en función de los intereses tanto del alumnado como del currículo en cada nivel, pero los resultados fueron muy diferentes entre ellos. Sobre este tema profundizaré más en el apartado correspondiente a esta tarea.

Competencias adquiridas en los periodos de prácticas

En la formación del *Practicum* es donde se ponen a prueba todos esos conocimientos teóricos adquiridos en el resto de módulos. Aquí sí que se desarrollan las tres competencias en profundidad, ya que en el primer periodo tienes que conocer e interrelacionar tanto los documentos como a las personas que ostentan cargos administrativos tanto en el centro como dentro de cada departamento. Y, finalmente, en las prácticas correspondientes a los periodos II y III has de poner en práctica todo lo aprendido en todos los bloques, tanto la empatía y cómo relacionarte con alumnos y con el resto del personal docente, como poniendo en práctica las programaciones. Al desarrollar la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación puedes ver si has adquirido correctamente las competencias de manera teórica, porque sueles encontrarte con multitud de imprevistos con los que debes lidiar. La parte más satisfactoria del Máster es cuando te das cuenta de que todo lo que te han enseñado tiene una utilidad, ya que de manera autónoma sabes lidiar con los problemas que te van apareciendo en el camino y con los que no habías contado.

2. Propuesta de Unidad Didáctica: ¡Atención, reclusos: Buero Vallejo en cartel!

2.1. Introducción y justificación

El título de esta unidad es “¡Atención, reclusos: Buero Vallejo en cartel!”, ya que aúna gran parte de los contenidos que se van a trabajar en ella. Además, el hecho de que todos esos contenidos se integren en una sola frase es un reflejo de la unidad, ya que está planteada en gran medida como un proyecto, en el cual las actividades tienen una estrecha relación las unas con las otras. Es decir, esta unidad está planteada a modo de secuencia lógica, en la que las actividades realizadas en pequeños grupos cooperativos enlazan de manera secuencial las unas con las otras. Este título, por tanto, ya ofrece una pista sobre tres contenidos que se van a desarrollar: el argot carcelario, la vida y obra de Antonio Buero Vallejo y la publicidad.

Estos contenidos, y algunos más que no recoge el nombre de la unidad, se engloban dentro del tema 11 de la programación didáctica anual realizada por el colegio *Cristo Rey Escolapios* para 4º de la ESO. En esta unidad, el alumnado es quien debe desarrollar los contenidos a través de las actividades, fundamentadas en el ABP. A dicha metodología se hará referencia en el apartado correspondiente de la programación. El papel del docente es, en la mayoría de las ocasiones, de orientador en el proceso de búsqueda y procesamiento de la información que ellos y ellas ejecutan. Para seleccionar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que se iban a desarrollar a través de las actividades, me basé en la Orden del 9 de Mayo de 2007. Del mismo modo sucede con la selección de competencias básicas que el desarrollo de la unidad va a fomentar al alumnado. Respecto a las medidas de Atención a la Diversidad, para la programación de esta unidad únicamente se plantearon ejercicios de refuerzo para practicar la creación de eslóganes.

2.2. Descripción del centro y del grupo clase

El colegio *Cristo Rey Escolapios* se ubica en el barrio Parque Goya, correspondiente al distrito de San Gregorio en Zaragoza, y responde a las necesidades del alumnado que curse desde educación infantil hasta el último curso de Educación Secundaria Obligatoria. A pesar de que el barrio se urbanizó hace relativamente poco, el centro lleva abierto en esta misma localización desde hace 50 años. El grueso de la población que reside en dicho barrio, dada su corta vida, es de carácter joven, por tanto el nivel de gente en edad escolar es muy elevado. En este mismo barrio encontramos otro centro, esta vez de carácter público, cuya creación es tan joven como el emplazamiento en el que se ubica, ya que responde a la demanda producida por el aumento de población que ha ido sufriendo este.

En el caso del centro que nos compete, de carácter concertado, no todo el alumnado reside en el barrio. Muchas familias de otros distritos eligieron libremente enviar a sus hijos aquí por diversas razones. Los motivos más frecuentes son la alta implicación en lo referente a la fe católica, sus recursos para el tratamiento del alumnado TEA, la oferta bilingüe tanto en francés como en inglés y su inclinación por seguir una metodología innovadora en las aulas. Este centro apuesta fervientemente por el

aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por descubrimiento y por proyectos, aunque la decisión final está siempre en las manos del docente que imparte la clase.

Las características generales del alumnado matriculado en este colegio son bastante homogéneas. El nivel socio-económico de las familias es medio-alto y los recursos del centro, en consecuencia, son bastante buenos. A nivel material encontramos que el colegio pone a disposición del alumnado, siempre bajo supervisión, iPads, netbooks y ordenadores de sobremesa de alta calidad. En lo que se refiere a recursos humanos consta de aulas TEA, con profesionales adecuados para tratar a dichos estudiantes.

La diversidad del alumnado, en lo que respecta a la adquisición del proceso de Enseñanza – Aprendizaje, es muy alta y disponen de varios programas para trabajar con ella, únicamente haremos mención a los programas que encontramos destinados para la etapa de Educación Secundaria, a saber:

- En 1º y 2º de la ESO hay un grupo de PAB para cada curso.
- En 3º ESO encontramos un grupo de PMAR
- En 4º ESO existe un grupo de Diversificación.
- Aula TEA o CANGURO para los alumnos con dicha diversidad.

En lo que corresponde al tratamiento de la Lengua y Literatura Castellana, en las aulas correspondientes a PMAR y Diversificación, se trabaja conjuntamente con la asignatura de Ciencias Sociales. De esta manera, en PMAR se trabajan principalmente contenidos de literatura, junto con un pequeño contexto histórico, y en Diversificación se centran más en el contenido de Historia, y la literatura actúa más como un complemento de la asignatura denominada Sociolingüística.

El grupo para el que está destinada esta Unidad Didáctica es el denominado como 4ºA –aunque también se llevará a cabo con adaptaciones en el curso de 4ºE (Diversificación)–, en el cual se congregan aquellos alumnos que han seleccionado voluntariamente asignaturas correspondientes al ámbito científico y, por tanto, la mayoría de ellos ven nuestra materia como algo aburrido y denso. Es por esto por lo que los contenidos de la unidad que nos ocupa van a trabajarse por medio de un proyecto que englobe la mayoría de los mismos, y los que no se abarquen se explicarán por medio de coloquio en gran grupo. Además, se les dará la teoría, que constará de lo aportado en la tormenta de ideas y alguna pequeña aportación por parte del docente, ya preparada para que puedan repasarla y afianzarla por su cuenta a la hora de preparar la prueba escrita, que tendrá el 50% del valor de dicha unidad.

Este grupo se compone de 23 alumnos y alumnas bastante heterogéneos entre sí, tanto en género como en nivel de adquisición e interés por la asignatura, por tanto los distintos grupos que se formarán para poner en práctica el proyecto que se describirá a continuación tendrán que ser lo más parecidos entre sí.

2.3. Objetivos generales y específicos

OBJETIVO 1: Comprender discursos orales y escritos en las diversas situaciones de la realidad personal, social, cultural y académica.

- a) Conocer las características e intenciones de la publicidad.
- b) Analizar la multitud de registros lingüísticos y en qué contexto se aplican.
- c) Entender la procedencia y la integración de términos de procedencia extranjera en nuestra lengua: los préstamos.

OBJETIVO 3: Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para componer textos propios del ámbito académico.

- a) Redactar cartas poniéndose en el lugar de un preso y un exintegrante de una compañía teatral utilizando el argot y la jerga respectiva.

OBJETIVO 4: Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

- a) Cooperar respetuosamente con el grupo de trabajo respectivo y resolver los problemas internos que puedan surgir de manera autónoma y eficiente entre ellos mismos.

OBJETIVO 6: Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes. Conocer lenguajes y características de los mismos.

- a) Procesar, parafrasear y sintetizar la información encontrada de manera autónoma sobre Buero Vallejo, su contexto y sus dos obras más conocidas.
- b) Utilizar los recursos que brindan las TIC para crear un cartel y un anuncio publicitario.

OBJETIVO 8: Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

- a) Seguir las normas de adecuación, coherencia, cohesión y corrección de la lengua en la redacción de los textos.
- b) Introducir la información sobre Buero Vallejo y la obra correspondiente en las cartas de manera progresiva y lógica.

OBJETIVO 10: Aproximarse al conocimiento del patrimonio literario, valorarlo como modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos históricos y culturales como objeto artístico. Distinguir y conocer los principales movimientos literarios en España en general y en Aragón en particular

- a) Relacionar las obras teatrales de Buero Vallejo con su contexto tanto histórico como del propio autor y sus distintas etapas teatrales.
- b) Adquirir una visión general y clara de las corrientes teatrales existentes en un periodo concreto, como es la posguerra española, en especial aquellas que criticaban de una u otra manera el régimen franquista.

2.4. Metodología

La metodología principal que vamos a seguir para impartir esta Unidad Didáctica se centrará en la comunicación activa y recíproca. El estudiante es el protagonista de su aprendizaje, no es un sujeto pasivo que absorbe todos los conceptos teóricos que el docente le explica. Tenemos que favorecer la capacidad del alumno para aprender por sí mismo y en colaboración con otros compañeros. Primará el aprendizaje por descubrimiento y por proyectos colaborativos con TIC. Si seguimos la clasificación de proyectos educativos telemáticos de Harris (1995), esta unidad en su conjunto se correspondería con el tipo de proyectos centrados en la recopilación de información:

Proyectos centrados en la recopilación y análisis de información: Harris (1995) considera que hay una gran cantidad y variedad de información disponible en Internet, en diferentes formatos, que el alumnado debe seleccionar, analizar y organizar; de esta manera los estudiantes estarán construyendo su conocimiento. El individuo debe transformar la información que encuentra en la red para que se produzca un verdadero conocimiento. (Basilotta y Herrada, 2013, p. 4)

Habría un nivel superior de análisis, en este tipo de aprendizaje basado en proyectos, por parte del alumno. Serían aquellos proyectos centrados en la resolución colaborativa de problemas, al cual no llegaríamos con esta unidad, ya que el objetivo principal de la misma no es desarrollar el pensamiento crítico del alumnado sobre un determinado tema. La intención aquí es transformar la información que encuentra de manera autónoma en la red para que se produzca un verdadero conocimiento, es decir, se pretende que el alumnado busque, seleccione, analice y procese de manera autónoma la información encontrada sobre un determinado tema.

Al proponer las tareas a través de una programación en forma de proyecto, les intentamos dar un contexto, una necesidad de resolver un problema verosímil. De esta manera conseguiremos que se impliquen en la tarea en mayor medida, cosa que no conseguiríamos si la percibiesen de una manera descontextualizada y alejada de su propia realidad. Al promover el trabajo cooperativo tendrán que aprender a ser responsables con la función que se les asigne dentro del equipo. La fuerza de la sinergia será clave para que el trabajo salga en el tiempo y calidad esperados por parte del docente. Es decir, seguimos la premisa de Antoni Badía (2005) sobre el trabajo en equipo:

En la sociedad actual, caracterizada y sustentada principalmente por los procesos de creación, gestión y difusión de la información, cada vez tienen menos cabida las personas que actúan como un ser aislado e independiente. En el polo opuesto se va imponiendo otra perspectiva más social e interdependiente de cada uno de los miembros de una sociedad, organización o grupo; una perspectiva que requiere del individuo la necesidad ineludible de colaboración con los otros. (p. 1)

Con esta metodología de corte constructivista pretendemos potenciar la autonomía del alumnado para que pueda “aprender a aprender” y adquirir aprendizajes por sí mismos. El profesor estará a disposición de los alumnos en todo momento como guía, pero el agente activo siempre ha de ser el alumnado. El profesor adquiere un rol, en el desarrollo del 90% de la unidad, de guía y no de transmisor de conocimientos.

El trabajo en equipo es fundamental ya que en el mundo en el que vivimos debemos aprender a cooperar, a trabajar en equipo, a respetar, a escuchar. Siguiendo las ideas de Rubia, Jorrí y Anguita (2009), defendemos que el aprendizaje cooperativo dentro del aula fomenta un ambiente en el que se van a desarrollar habilidades y competencias, tanto individuales como grupales, gracias a la contraposición de opiniones, fomentado así el debate y defensa argumentada de sus propias ideas. Por tanto, “Estos ambientes generan múltiples posibilidades y oportunidades de intercambio lo que potencia el crecimiento del grupo” (Basilotta y Herrada, 2013, p. 2). Pero, a pesar de ser tan beneficioso, también tiene sus contras. Por motivo de estos factores negativos, como puede ser el hecho de que algún integrante delegue su responsabilidad en otro miembro del grupo y no colabore en lo que debería, el 50% de la evaluación de la unidad se puntuará a través de un examen escrito e individual en el cual deban plasmar los conocimientos que han ido adquiriendo a lo largo de la realización del proyecto.

2.5. Actividades

CONTEXTO INICIAL:

Se divide la clase en 6 grupos. Todos ellos en ese primer momento son presos que hartos de la aburrida vida carcelaria deciden pedirle a un ex presidiario colega suyo con contactos que mueva los hilos para conseguir que una compañía de teatro represente *Historia de una escalera* o *El tragaluz* en la prisión, ya que algunos reclusos habían leído algún fragmento de dicha obra y querían verla entera. La obra les gustaba, pero se cansaban de leerla, preferían verla. Todas las cartas tendrán una carilla mínimo y tres como máximo de extensión. Las cartas serán entregadas al final de la clase al docente para evaluarlas tanto lingüística como literariamente.

TAREA 1:

En primer lugar el docente solicitará la cuenta *gmail.com* de cada uno de los alumnos y alumnas para crear una carpeta compartida en *google drive*.

Posteriormente, redactarán una carta al compañero con contactos que acaba de conseguir la condicional y, por tanto, está en la calle, utilizando vocabulario propio del **argot carcelario** y de la calle (mínimo 8 términos) solicitándole que interceda por él para

conseguir que representen la obra allí. En esta carta, el alumno tendrá que proporcionar el resumen del argumento de la obra que le haya sido asignada (3 grupos una y los otros 3 la otra). Además, han de dar algún argumento extra al destinatario para que se interese en la petición y acepte ayudarles, es decir, tendrán que añadir algo que hayan leído sobre el tema en su búsqueda de información que les haya llamado especialmente la atención.

Finalmente, con el léxico carcelario que hayan buscado y utilizado de forma autónoma hay que crear, en un folio aparte, un glosario con los términos que adjuntarán como anexo a la carta.

TAREA 2:

Cambio de rol con respecto a la actividad 1. Ahora deberán ponerse en la piel del compañero, el cual redactará otra carta, esta vez para su antigua compañía de teatro. En ella, utilizando la **jerga propia del teatro** tienen que solicitar que representen la obra en cuestión prometiéndoles poner todo de su parte para que esta se consiga realizar, e incluso pudiendo llegar a tener un pequeño papel él. En esta carta tendrán que volver a reproducir el argumento (esta vez de manera muy sintética) y, además, deberán añadir de forma coherente y cohesionada toda la información relevante que puedan recopilar sobre el contexto, el autor y la corriente teatral en la que se enmarque la obra que les haya tocado (existencialismo o problemática social).

Del mismo modo que sucede en la actividad de la sesión anterior, con el léxico especializado que han buscado y utilizado, esta vez del mundo del espectáculo y del teatro, han de crear en un folio aparte un glosario con todos esos términos que adjuntarán anexos a la carta.

TAREA 3 (sesión doble):

En gran grupo se comentarán algunos ejemplos de vocabulario que hayan empleado en ambas cartas. Crearemos un glosario en la pizarra con todas ellas. Se explicará todo ello de manera teórica. Asimismo hablaremos de los préstamos que hemos adquirido en nuestro corpus léxico-semántico en los últimos tiempos y cómo y por qué hemos castellanizado alguno de los mismos y por qué otros no los hemos adaptado. Es decir, veremos los tres motivos principales por los que añadimos un extranjerismo a nuestra lengua y los cuatro tipos que podemos encontrar.

Debate y esquema. La profesora habrá corregido y puntuado las cartas. Extraerá la información obtenida de las cartas sobre el autor, el contexto, el teatro de posguerra en líneas generales y el teatro de Buero Vallejo. Escribirá en la pizarra o repartirá en fotocopias toda esta información de manera esquemática y los alumnos, en gran grupo, tendrán que desarrollar y debatir sobre esas ideas. La docente completará lo que sea necesario o quede incompleto después de las aportaciones hechas por el alumnado. Del mismo modo, cuando haya ideas válidas aportadas por distintas personas reunirá todas ellas en una sola frase para que el estudiante pueda apreciar la teoría con mayor claridad.

Posteriormente, la docente ampliará la información recogida de Buero Vallejo en el paso anterior, dando una pequeña clase magistral sobre el teatro de la censura, mencionando muy sucintamente el teatro humorístico y del absurdo y centrándose en el realismo crítico de posguerra.

Finalmente, el docente subirá a la carpeta compartida que tenga con ellos de *google drive* varios documentos con teoría extraída de la lluvia de ideas, el coloquio y las actividades: teoría sobre registros lingüísticos, préstamos y teatro de la posguerra.

TAREA 4:

Un grupo que haya trabajado la obra A se juntará con un grupo de la obra B, y así con todos los miembros de la clase. El integrante 1A le contará todo lo que sabe de su obra al 1B y viceversa. De esta manera, todos los alumnos y alumnas tendrán constancia de ambas obras aunque solo hayan trabajado una. La profesora sacará un número al azar y el alumno que por número de lista coincida, tendrá que contar el argumento de la obra que le acaba de contar su compañero al gran grupo clase. Una vez haya finalizado, el resto podrá completar con la información que considere que se ha dejado por el camino el que ha expuesto. De igual modo sucederá con otro alumno que haya trabajado distinta obra del primero y se podrá de igual manera ampliar información en gran grupo. Con toda esta información, para la siguiente fase, cada alumno podrá decidir cuál de las dos obras prefiere trabajar, indistintamente de cuál le haya tocado en el reparto inicial.

Finalmente, la docente, en los últimos minutos de la sesión dará unas pequeñas pautas sobre publicidad. Se les explicarán las diferencias entre **anuncio publicitario** (subjetivo) y **cartel** (objetivo) y se les comentará que tienen toda la información en un documento dentro de la carpeta compartida de *google drive* que el docente habrá subido al comienzo de esta sesión. De esta manera, los estudiantes tendrán todos los contenidos trabajados a lo largo de esta unidad para poder consultarlos y repasarlos autónomamente para el día de la prueba escrita.

TAREA 5 (sesión doble):

Bajaremos a la sala de ordenadores y, en los mismos grupos de las actividades 1 y 2, abrirán *google drive* y el documento con la teoría sobre marketing publicitario, del cual se comentarán brevemente posibles dudas que hayan podido surgir al leerlo en casa, en gran grupo. Después, a través de las aplicaciones predefinidas en *google drive*, como *pixlreditor*, tendrán que desarrollar:

Por un lado, un anuncio publicitario para la compañía teatral. A través del mismo pretendemos conseguir que sea nuestra compañía la seleccionada para realizar la obra (eslogan, logotipo de la compañía, imagen impactante...).

Por otro lado, tendrán que hacer un cartel publicitando la obra que hayan seleccionado de las dos trabajadas. Tendrán puntuación extra aquellos que no seleccionen la imagen de una escalera de vecinos o de un tragaluz respectivamente. Se tendrá en cuenta la tipografía utilizada para el título, la existencia de información sobre el lugar, hora, aforo y precio.

TAREA 6:

Se realizará una prueba escrita individual para cerciorarnos de que todo el mundo ha adquirido los conocimientos mínimos exigidos en esta unidad. Los últimos minutos de la sesión se destinarán a realizar un pequeño coloquio sobre las impresiones que han tenido al realizar esta unidad y si han considerado que a través de esta metodología el aprendizaje ha sido más significativo que de la manera tradicional.

2.6. Contenidos de la unidad

El grueso de la programación didáctica son las programaciones de las diversas unidades que conforman el curso académico de cada materia. En esta ocasión realizaremos la programación de la Unidad Didáctica que consta de los siguientes contenidos. Dicha unidad didáctica se temporaliza dentro de la tercera evaluación del curso escolar correspondiente a 4º ESO:

- El anuncio y el cartel publicitario.
- Las jergas (el registro profesional)
- El argot.
- Los préstamos: extranjerismos adaptados, no adaptados, xenismos y calcos semánticos.
- Teatro humorístico y el Realismo crítico de posguerra.
- Antonio Buero Vallejo: *Historia de una escalera* y *El tragaluz*.

2.6.1. Contenidos del currículo en relación con las actividades

1g.) Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido: interés por participar activamente y desarrollo de habilidades sociales (respeto en el uso de la palabra, diálogo, escucha activa, uso de la argumentación, sentido crítico...).

- Realizar una tormenta de ideas después del trabajo de las cartas sobre toda la información que hayan obtenido de Buero Vallejo y el realismo crítico tanto posibilista como imposibilista.

2e.) Utilización de las bibliotecas y tecnologías de la información y comunicación de forma autónoma para la localización, selección y organización de la información.

- Toda la información sobre Buero Vallejo tendrán que adquirirla por sus propios medios y, por consiguiente, toda la información relevante referente a su obra y contexto social.

2i.) Composición, en soporte papel o digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente textos expositivos y argumentativos, elaborados a partir de la información obtenida en diversas fuentes y organizada mediante esquemas, mapas conceptuales y resúmenes, así como la elaboración de proyectos e informes sobre tareas y aprendizajes, tanto individuales como cooperativos, en un registro adecuado, con cohesión y coherencia.

- Elaborar por grupos de dos cartas que contengan la información requerida en las indicaciones (resumen de obras, características del autor, género, contexto...) dadas utilizando la jerga o argot que corresponda y manteniendo en todo momento la cohesión y la coherencia en la redacción.

3f.) Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura oral y escrita, culta y popular, desde el siglo XIX hasta la actualidad. Acercamiento a algunos autores relevantes de las literaturas hispánicas, europea y universal desde el siglo XIX hasta la actualidad. Se atenderá de modo específico a escritores aragoneses como Benjamín Jarnés, Ramón J. Sender, M. Labordeta, Idelfonso M. Gil.

- Seleccionar entre la información recogida la más relevante sobre la figura de Buero Vallejo, su figura se relacionará tanto con sus dos obras más relevantes, como con su contexto y los diferentes tipos de teatro que practicó a lo largo de su carrera como dramaturgo.

4b.) Conocimiento de los diferentes registros y de los factores que inciden en el uso de la lengua en distintos ámbitos sociales y en distintos niveles. Valoración de la importancia de usar el registro adecuado según la situación, además del uso correcto del idioma para asegurar una correcta comunicación.

- Trabajar a través de las cartas el argot (carcelario) y las jergas (teatro, farándula). Los préstamos se trabajarán en gran grupo a través de una gran lluvia de ideas ya que son conceptos muy familiares y cercanos a su realidad.

4d.) Reconocimiento y utilización de algunas formas de expresión de la subjetividad en textos de diferente tipo, especialmente los de carácter expositivo y argumentativo.

- Analizar los anuncios publicitarios y los elementos de persuasión que encontramos en ellos. Haremos una diferenciación entre estos y los carteles informativos, en este caso se realizará un anuncio publicitario para convencer al cliente de que seleccione a una determinada compañía teatral y además un cartel (elementos objetivo, informativo) anunciando la función que se representará en la cárcel. Todo esto en pequeños grupos y a través de las TIC.

2.7. Recursos y temporalización

Recursos:

- Mobiliario móvil para favorecer la redistribución del aula en grupos.
- Móviles, tablets o netbooks con conexión a internet (mínimo uno por grupo).
- Accesibilidad a la sala de ordenadores las dos últimas sesiones.
- Disponibilidad para hacer fotocopias para todos o que todos tengan accesibilidad a una cuenta propia de *gmail.com*.
- Aula con proyector.
- Material de escritura.

Temporalización:

19/04/2016 – 22/04/2016:

- Actividad 1 (primera sesión, 55 minutos).
- Actividad 2 (segunda sesión, 55 minutos).
- Actividad 3 (tercera y cuarta sesión, 1 hora 50 minutos).

26/04/2016 – 29/04/2016:

- Actividad 4 (quinta sesión, 55 minutos).
- Actividad 5 (sexta y séptima sesión, 1 hora 50 minutos).
- Actividad 6 (octava sesión, 55 minutos).

2.8. Adquisición de competencias básicas

Competencia en comunicación lingüística: Utilización del lenguaje como instrumento de comunicación tanto oral (lluvia de ideas y transmisión del argumento unos a otros) como escrita (redacción de cartas y eslóganes publicitarios) utilizándolo con el registro e intencionalidad exigidos en cada momento y respetando la coherencia, cohesión y normas gramaticales y ortográficas propias de los mismos. Habilidad para seleccionar, en soporte digital, la tipografía adecuada para la intencionalidad que se quiere transmitir en ese momento, ya que en el terreno de la publicidad muchas veces es incluso más importante la forma que el contenido.

Tratamiento de la información y competencia digital: Aprender a buscar e interpretar la información que encuentran sobre un tema en concreto en la red. Utilizar los recursos TIC, como programas para realizar carteles o eslóganes y plataformas para compartir información (*google drive*).

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: Demostrar espíritu crítico en la observación de la realidad y en el análisis de los mensajes informativos y publicitarios, así como unos hábitos de consumo responsable en la vida cotidiana.

Competencia cultural y artística: Conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente la literatura de la posguerra española, concretamente aquella que sufría, o era susceptible de sufrir, la censura del régimen franquista. Además, han de ser capaces de planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para conseguir transmitir a través de una imagen un concepto que consiga atraer la atención de quien la observa (estrategia publicitaria).

Competencia para aprender a aprender: Desarrollar habilidades para obtener información, tanto individualmente como en modo cooperativo, transformándola en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos (poesía y narrativa de posguerra) y con la propia experiencia personal (persuasión y subjetividad de los anuncios y eslóganes publicitarios).

Autonomía e iniciativa personal: Desarrollar habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo. Aprender a valorar las ideas de los demás, a dialogar y a negociar. Aportar ideas propias en beneficio del grupo de trabajo tanto en la distribución, contenido y léxico escogido para las cartas como todos los elementos en la realización de las actividades que versan sobre la publicidad.

2.9. Criterios e indicadores de evaluación

2. Identificar y contrastar el propósito en textos escritos del ámbito público y de los medios de comunicación; comprender instrucciones que regulan la vida social y procesos de aprendizaje complejos; inferir el tema general y temas secundarios; distinguir cómo se organiza la información; contrastar explicaciones y argumentos y juzgar la eficacia de los procedimientos lingüísticos usados.

- a) Comprende y analiza críticamente la intencionalidad subjetiva y comercial de un anuncio publicitario prototípico.
- b) Distingue la intencionalidad que persigue un cartel (objetiva) de la que persigue un anuncio (subjetiva).

3. Exponer, explicar, argumentar, 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.

- a) Utiliza al menos ocho términos propios del argot carcelario y otros ocho de la jerga del espectáculo y teatral y los introduce en la redacción de las cartas con coherencia y cohesión dentro del conjunto.
- b) Conoce y sabe explicar al menos ocho términos de la jerga del teatro sin necesidad de utilizar un diccionario o glosario.
- c) Organiza la información en párrafos con coherencia y cohesión respetando las normas gramaticales y ortográficas.

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

- a) Busca y aplica correctamente de forma autónoma léxico propio del argot carcelario y la jerga teatral.
- b) Busca, procesa y sintetiza de forma autónoma información sobre una obra de Buero Vallejo y elementos biográficos y del contexto histórico y teatral de la época importantes para la comprensión de la misma.
- c) Aplica los conocimientos propios y adquiridos en el aula sobre la publicidad para crear un anuncio publicitario que conste de logotipo, eslogan e imagen.
- d) Crea un cartel anunciando una obra de teatro que contenga la información objetiva suficiente para transmitir el mensaje (día, hora, lugar, precio).

9. Conocer y usar una terminología lingüística adecuada en la reflexión sobre el uso.

- a) Conoce los tres principales motivos por los que adquirimos préstamos lingüísticos.
- b) Comprende, clasifica, explica y ejemplifica los cuatro tipos de extranjerismos generales que hay.

2.10. Herramientas de evaluación

Cada tarea (tanto las grupales como la individual) se valorará sobre 10 y posteriormente se aplicará el porcentaje que le corresponda en su conjunto.

Grupal:

En esta fase evaluaremos las entregas de las distintas fases del proyecto.

- Evaluación del uso de los registros en las cartas e información sobre el tema de literatura que aparece en la primera carta (10%)
 - Argot: 30%
 - Argumento de la obra: 40%
 - Estructuración del texto (persuasión, párrafos, puntuación...): 30%
- Evaluación del uso de los registros en las cartas e información sobre el tema de literatura que aparece en la segunda carta (20%)
 - Jerga: 25%
 - Literatura (autor, contexto, corrientes teatrales...): 50%
 - Estructuración del texto (persuasión, párrafos, puntuación...): 25%

- Evaluación del cartel (10%)
 - Información clara y visual: 40%
 - Imagen relacionada con la obra en cuestión: 40%
 - Logotipo de creación propia: 20%

- Evaluación del anuncio (10%)
 - Logotipo de creación propia: 30%
 - Eslogan: 30%
 - Imagen llamativa que represente a la compañía: 30%
 - Texto verbal + “letra pequeña”: 10%

Individual:

- Prueba escrita (50%)
 - Explica 8 términos propios de la jerga del teatro: 20%
 - Explica los 4 tipos de extranjerismos y sabe poner ejemplos: 20%
 - Menciona los elementos que debe tener un cartel (objetivo) y un anuncio publicitario (subjetivo): 10%
 - Explica los rasgos generales del realismo crítico y conoce su subdivisión y un autor representativo de cada una: 20%
 - Menciona y desarrolla brevemente las tres etapas teatrales de Antonio Buero Vallejo y di una obra de cada: 20%
 - Narra de manera general y sin olvidar ningún elemento clave el argumento de *Historia de una escalera* o *El tragaluz*: 10%

2.11. Conclusiones y reflexión sobre la práctica docente

La Unidad Didáctica, como puede comprobarse, fue diseñada para realizarse en ocho sesiones ampliables a nueve, ya que podría ser que se necesitase una más para realizar el examen, dependiendo de la lentitud de los grupos a la hora de trabajar de manera autónoma. Se iba a llevar a cabo, casi en su totalidad, a través de una metodología basada en el aprendizaje por descubrimiento apoyado en la utilización de las TIC en forma de proyecto en pequeños grupos cooperativos. La realidad es que únicamente tuve cuatro sesiones hábiles, más una última destinada a la realización de la prueba individual.

La metodología de aprendizaje autónomo por descubrimiento pudo extenderse a las sesiones de redacción de las cartas, es decir, ellos mismos fueron los que buscaron, analizaron y procesaron la información referida a los contenidos de literatura y a la selección de argot y jerga correspondientes. Debido a la reducción de sesiones, lo que no pudo darse es el aprendizaje entre iguales que estaba programado. Esto supuso que tuve que sintetizar por cuenta propia y explicar a modo de clase magistral toda la teoría, tanto de la parte de literatura como de lengua. No pudo realizarse, por tanto, la tormenta de ideas. Únicamente podía preguntar a alguien, antes de explicar yo sucintamente el tema, qué sabía acerca del apartado sobre el que íbamos a hablar. Al final de esta sesión, les subí los apuntes a la carpeta compartida en *google drive*, para que pudiesen empezar a repasar para el examen.

En esta misma sesión magistral, tal como estaba programado, les expliqué los contenidos correspondientes a los préstamos lingüísticos. Estos eran los únicos conceptos que no se incorporaron al proyecto que forman las tareas o actividades en su conjunto. Es decir, lo único que afectó a la metodología prevista fue un menor peso del trabajo cooperativo en gran grupo, de manera que no pudieron realizar un aprendizaje entre iguales tan profundo como era la idea inicial.

En lo que respecta a la programación de actividades complementarias de refuerzo, para atender a la diversidad, se preparó una ficha para ayudar en la creación de eslóganes a aquellos estudiantes cuya imaginación fuese insuficiente, de manera que pudiesen practicar antes de realizar lo exigido por la actividad. No fue necesario ponerla en práctica ya que, al ser un trabajo colaborativo, entre todos acababan consiguiendo crear algo apropiado y adecuado a la actividad: diseñar un anuncio persuasivo para promocionar una compañía u obra teatral.

El proyecto en cuestión está formado por las dos cartas en las cuales se engloban los contenidos de literatura y de registros lingüísticos y la creación del cartel y el anuncio teatral. Ellos mismos debían realizar todos los pasos de manera que creasen los eslabones que forman el grueso de la unidad. El éxito de la misma empieza por conseguir que el alumnado se involucre en cada paso del proceso, debían creerse esa realidad paralela en la que ellos mismos eran cada uno de los personajes que forman la cadena: desde la petición de un recluso para que representen una obra, pasando por el intermediario que escribe al jefe de la compañía, hasta el creativo que realiza la campaña publicitaria de la función.

Cada actividad está relacionada directamente con los contenidos del currículo. A pesar de las modificaciones, debidas a la reducción del tiempo, que se tuvieron que

realizar se pudieron trabajar todos los contenidos programados. El único que se vio afectado fue el 1g, que hace referencia a la actitud de cooperación pero, aun así, pudo seguir llevándose a cabo. Considero que, a pesar de la estructura en forma de proyecto de la unidad, está muy bien relacionada con los contenidos que exige el currículo, de manera que todo encaja. Gracias a esto se consigue trabajar todos los contenidos de una manera muy ligada entre sí y, por tanto, dotando a la unidad de un sentido único y contextualizado.

A la hora de buscar información sobre la vida de Antonio Buero Vallejo, ellos y ellas partían de la premisa de que debían centrarse en elementos relevantes para la comprensión de la obra, es decir, no era imprescindible que dijeran su lugar y fecha exacta de nacimiento, pero sí cuál era su adscripción política, quién mató a su padre, qué estudió y cómo eso influyó en sus obras, cómo fue su infancia y cuándo empezó a escribir. Lo que se busca aquí es ampliar la información que aparece en el libro, a menudo con datos insuficientes e irrelevantes para la comprensión profunda de las obras. Así, intentamos dotar de un sentido al estudio de los datos biográficos de autores. La obra debe ser el elemento central del que se parta para explicar lo demás, como, por ejemplo, sus etapas teatrales, cómo se ve reflejado en la obra el teatro crítico posibilista, en este caso, y cómo influyó su experiencia vital en sus obras. Tal como afirman Welek y Warren (1974): “La obra del poeta puede ser una máscara, una convencionalización dramatizada, pero a menudo lo es de sus propias vivencias, de su propia vida. Si se emplea atendiendo a estas distinciones, el estudio biográfico reviste utilidad”. (p. 95)

En lo que se refiere a las etapas teatrales, hay dos tipos de clasificaciones según el manual escolar y la editorial. En mi caso fueron renombradas siguiendo la información encontrada en artículos redirigidos por diversos blogs de didáctica de la Lengua y la Literatura como, por ejemplo, *auladeletras.net* (González Serna, 16 de febrero de 2015). Se optó por la siguiente: etapa existencialista, con *Historia de una escalera*; etapa de crítica social, con *El Tragaluz*; y etapa experimental, con *La fundación*. De esta manera, las características principales de las obras son las que determinan la etapa y, por tanto, puede verse la evolución teatral de Buero a través del que, en mi opinión, debería ser objeto de estudio principal en el estudio de la Literatura, los propios textos.

Si nos centramos en las sesiones que se llevaron a cabo en la puesta en práctica, las tareas 1 y 2, de trabajo cooperativo, no salieron exactamente como yo esperaba, ya que en un primer momento, no se las tomaron en serio. En su defensa diré que están acostumbrados a la clase magistral, en la cual les dan el temario preparado para memorizar y nunca buscan información más allá del libro. La primera tarea no entrañaba gran dificultad y casi todos los grupos consiguieron como mínimo un notable en ellas pero, en la segunda tarea, a excepción de dos grupos, todos suspendieron. Fue entonces cuando empezaron a tomarse en serio la unidad y la metodología que estaba llevando a cabo. Ellos eran conscientes desde un primer momento de los elementos que iban a evaluarse en cada actividad y qué porcentaje correspondía a cada uno pero, a pesar de eso, creían que haciendo cualquier cosa iban a conseguir el aprobado. No eran capaces de asimilar, hasta que no llegaron las calificaciones de estas dos tareas, que ese trabajo era la información que iban a tener que estudiarse para el examen y que, si lo hacían bien y ponían empeño, no iban a tener ningún problema en sacar buena nota tanto en el proyecto como en el examen y, por tanto, en la evaluación global de la unidad.

Todo esto me lleva a pensar que, aunque hubiese tenido tiempo suficiente para realizar la lluvia de ideas acerca de la teoría literaria, el teatro de posguerra en Buero Vallejo, no hubiese resultado muy fructífero. Les expliqué la teoría completa en la tercera sesión; de esta manera, aunque en la cuarta trabajaban cooperativamente la publicidad, tenían un día más para poder estudiar la prueba individual. Con todo esto vemos que la metodología que realmente aprovechó el grueso de la clase fue la correspondiente a la clase magistral. A pesar de ello, parte del alumnado sí que supo sacarle partido a la metodología de aprendizaje por proyectos colaborativos con TIC centrados en la recopilación y análisis de la información.

El trabajo de las competencias básicas puede parecer un poco ambicioso en un principio, pero si analizamos todo aquello que conlleva cada una de las tareas que forman el proyecto, vemos que todas ellas se ponen de manifiesto en mayor o menor medida. Hay competencias que se trabajan en todas las unidades de literatura como son la lingüística y la artística y cultural pero, otras como la referida a la autonomía y a aprender a aprender, son propiciadas gracias a la metodología específica a partir de la cual se programó el grueso de la unidad. La interacción con el mundo físico se consigue trabajar gracias al contenido referido a la publicidad, ya que es algo con lo que ellos están en constante contacto y que utiliza en muchas ocasiones argumentos subjetivos e inverosímiles de manera que nos venden publicidad engañosa. Este contenido siempre se suele dejar en el olvido sin tener en cuenta la importancia de trabajar y educar en algo tan presente en la realidad diaria de todo el mundo.

A pesar de todos los inconvenientes, los resultados obtenidos no fueron malos, ya que 20 de 23 estudiantes consiguieron aprobar la unidad, compensando unas tareas con otras o con la prueba individual. El principal problema que observé fue la falta de costumbre del alumnado trabajando con este tipo de metodologías. Quizás, la solución hubiera sido poder tener algunas sesiones previas con ellos para concienciarles de la gran utilidad y ahorro de esfuerzo en la preparación del examen que iban a conseguir de esta manera. Además, una de las sesiones coincidió con que a la hora siguiente tenían que ir a hacerse las fotos de la orla, por lo que todos estaban bastante nerviosos en lo que respecta a su aspecto físico, y no eran capaces de concentrarse mínimamente en la tarea que debían realizar en esa sesión.

La conclusión final a la que puedo llegar sobre la puesta en práctica de la unidad es que fue un pulso contra el tiempo y la fuerza de la costumbre, el cual pude vencer más o menos decorosamente.

2.12. Tabla resumen de los elementos curriculares

	OBJETIVOS GRAL. Y ESPECÍFICOS	CONTENIDOS DEL CURRÍCULO	CRITERIOS E INDICADORES	HERRAMIENTAS EVALUACIÓN	CC. BB¹
ACT. 1 (Carta: argot + argumento obra)	3a; 4a; 6a; 8a; 8b	1g; 2e; 2i; 4b	3a; 3c; 8a; 8b	Grupal 1	CCL; TICD; AIP; CAA; CCA
ACT. 2 (Carta: jerga + autor, contexto, corrientes teatrales)	3a; 4a; 6a; 8a; 8b; 10a; 10b	1g; 2e; 2i; 3f; 4b	3a; 3c; 8a; 8b	Grupal 2	CCL; TICD; AIP; CAA; CCA
ACT. 3 (Lluvia de ideas en gran grupo y préstamos)	1b; 1c; 4a; 10a; 10b	1g; 4b; 3f	8b	-----	CCL; CCA
ACT. 4 (Intercambio argumento + publicidad)	1a; 6a	1g; 3f; 4d	2 ^a	-----	CCL; CCA; CCIMF
ACT. 5 (cartel y anuncio publicitario)	1a; 4a; 6b	1g; 4d	2a; 2b; 8c; 8d	Grupal 3 y 4	CCL; TICD; AIP; CAA; CCA; CCIMF
ACT. 6 (prueba individual de la unidad)	1a; 1b; 1c; 6a; 8a; 10a; 10b	3f; 4b; 4d	2a; 2b; 3b; 3c; 8b; 9a; 9b	Individual	CCL; CCA; CAA

¹ CCL: Competencia en comunicación lingüística; TICD: Tratamiento de la información y competencia digital; CAA: Competencia para aprender a aprender; CCA: Competencia cultural y artística; AIP: Autonomía e iniciativa personal; CCIMF: Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

3. Proyecto de Innovación: La vida... todo teatro

3.1. Introducción y justificación del proyecto

Este proyecto nace como un complemento a la Unidad Didáctica programada para 4º de la ESO A, aunque también se llevó a cabo con determinadas adaptaciones en el grupo de Diversificación de este mismo curso, del colegio *Cristo Rey Escolapios*: “Atención reclusos: ¡Buero Vallejo en cartel!”. El contenido principal de esta unidad es teatro de posguerra con Buero Vallejo como figura central, destacando sus dos obras más conocidas *Historia de una escalera* y *El tragaluz*.

El principal objetivo que se persigue con este Proyecto de Innovación es que dentro del aula se trabaje otro tipo de teatro actual que no sean las obras tradicionales que aparecen en los libros de texto. Los intereses del alumnado son distintos al canon que trabajan los manuales. Si bien es cierto que hay dramaturgos clave en los distintos periodos que hay que trabajar obligatoriamente, en lo que respecta al periodo de la transición no hay ningún canon teatral establecido. Por todo esto, propongo trabajar teatro juvenil que abarque intereses propios del alumnado, acercando la literatura al contexto real de los estudiantes.

Esta programación responde a la premisa de Víctor Moreno (2005), el cual afirma que “La obligación y responsabilidad de la escuela consiste en dotar al alumnado de la competencia lectora suficiente para que, cuando quiera, pueda leer sin sufrir groseras dificultades de comprensión” (p. 155). Al obligar al alumnado a leer por leer estamos privándoles de su libertad individual, pero no trabajando su comprensión lectora les estamos privando del derecho a entender y, por tanto, a disfrutar leyendo, ya sea poco o mucho.

Aunque la Unidad Didáctica está programada para un grupo ordinario de 23 estudiantes, el Proyecto de Innovación, cuya actividad central es una pequeña dramatización, se pretende llevar a cabo en el grupo de Diversificación de este mismo curso debido al reducido número de personas que lo componen, tan solo 8 escolares. Además del objetivo ya mencionado, lo que se pretende con esta actividad, sobre todo en estos grupos de Diversificación con una laguna tan grande en comprensión lectora, es ver el teatro más allá del programa, utilizando en todo momento un elenco de obras, rubricadas por María Isabel Lozano (2012), para asegurarnos de la calidad de las mismas. De esta manera podremos trabajar la comprensión lectora desde un contexto relajado, situado fuera del material evaluable del currículo y a través de actividades muy dinámicas, que obliguen al alumno a mantener una concentración constante a través del aprendizaje activo.

3.2. Marco teórico

Como ya hemos adelantado en la Justificación, el elemento que articula todo el proyecto es la competencia lectora y, por consiguiente, la literaria. Para Fish, tal como nos informa María Isabel Borda (2002, p. 195), la competencia literaria es el resultado de la interiorización de las propiedades del discurso literario, asimilados gracias a la experiencia del lector. La intencionalidad del autor y del lector tiene un peso determinante en la identificación de la literariedad del mismo. Para Antonio Mendoza (1980), por su parte, hay dos planteamientos: uno intuitivo, siguiendo la línea ya mencionada, y otro derivado de la adquisición sociocultural, que se basa en las aptitudes aprendidas a través de los currículos escolares.

Tenemos que tener en cuenta que, aunque podamos hablar de lectores más o menos competentes, un escritor debe prever el nivel de competencia de su receptor en el momento de la creación de la obra. Por todo esto, hay que disponer de libros adecuados e interesantes, buscar que los estudiantes se impliquen como lectores. Si los temas están relacionados con la experiencia vital del alumnado, ellos podrán construir el significado de manera compartida y progresarán poco a poco en la interpretación más compleja de las obras literarias. Para desarrollar la formación literaria en los jóvenes es básico empezar con obras que les permitan trabajar la competencia lectora y, a ser posible, hay que desarrollarla a través de estrategias dinámicas como la dramatización.

Para Antonio Mendoza (1980), la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) tiene un *lector implícito*, para el que el autor ha tenido que prever sus intereses, capacidades receptivas, nivel de competencia lectora, etc. y un *intertexto personal*, el cual se apoya en los conocimientos lingüísticos, discursivos, literarios y en las inferencias de las lecturas propias, es decir, el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüísticos que se activan en el momento de la lectura, permitiendo así establecer asociaciones de carácter metaliterario e intertextual con otras obras o temas de referencia. Es imprescindible, pues, abrir el corpus literario que se trabaja en la escuela a la LIJ. De esta manera se trabajan unos valores y unos determinados referentes de cultura, a través de un léxico adecuado, que reelaboran los modelos y estructuras presentes en la tradición literaria, más próximos a la cultura de los estudiantes y a su capacidad interpretativa. Gracias a esto, se podrá favorecer el hábito lector del alumnado y la competencia lectora de los mismos.

En lo que respecta al *pan de lecturas* de la LIJ, Teresa Colomer (1998) señala que:

Es preciso recalcar que el campo de los estudios históricos se ha circunscrito básicamente a la narrativa para niños y adolescentes, mientras que los estudios sobre poesía y teatro constituyen un vacío aún más clamoroso que el que ya supone la escasa producción de obras poéticas y dramáticas para estas edades. (...) Los estudios de teatro se refieren sobre todo a los aspectos de actividades teatrales a realizar por los mismos niños. (p. 37)

Es decir, hay muy pocos libros de teatro juvenil, sobre todo que no estén destinados a explicar aspectos teatrales para la representación. La Fundación Sánchez Ruipérez, creada en el año 2000, creó el proyecto “Biblioteca ideal”, con una selección de 100 libros de LIJ escritos en el S. XX por autores canónicos o consagrados. De todos ellos, únicamente cuatro pertenecen al género teatral. Por todo esto, García Padrino (2004) apoya la afirmación de Colomer, poniendo de manifiesto que, en la mayoría de repertorios canónicos, el teatro y la poesía están ausentes.

Antonio Mendoza (2008) nos advierte que hay que diferenciar entre *canon escolar* y *canon filológico*. Este último se refiere a la perspectiva historicista, que ha sido la habitual hasta el momento. Sin embargo, este criterio no es el más adecuado para trabajar según qué aspectos en los niveles escolares. El *canon escolar*, por su parte, sirve para desarrollar la competencia lectora tanto en lo que se refiere al marco educativo, como en lo concerniente a la formación estética y cultural, en su proyección lúdica y de animación a la lectura. El *canon formativo* debe ser una mezcla de ambos cánones, y debe estar en constante revisión.

Una vez realizada esa defensa por introducir la buena LIJ a nuestro alumnado dentro del aula, también queremos abogar por dar mayor presencia al género teatral en la LIJ, ya que:

La literatura dramática, hoy por hoy, está casi absolutamente al margen de la educación literaria y de los canales de animación a la lectura de nuestros niños y niñas. Sin embargo, hemos de seguir insistiendo en que, como toda obra literaria de calidad, también el género teatral puede ser disfrutado por el valor en sí mismo de su lenguaje artístico. Y así, la lectura individual y en solitario, junto a la lectura colectiva en clase, si se ofrecen unas determinadas condiciones de emisión y recepción, se convierte en una actividad de gran atractivo para la educación literaria. (Tejerina Lobo, 2006, p. 67-68)

La lectura en voz alta y de manera colectiva es una actividad innovadora y motivadora, que propicia la inmersión total del alumnado en el texto, tomándolo como propio, de manera que se desarrolle eficaz y placenteramente el acto de la lectura y, por consiguiente, la comprensión lectora:

Es una actividad interactiva que crea un proceso de empatía, similar al que se produce con la recitación de poemas. El papel protagonista que adquieren los sujetos lectores potencia su asimilación e interpretación del texto, además se desarrolla su expresividad oral: dicción, volumen, entonación, distinción de matices, etc. y se enriquece su capacidad de comunicación global, ya que han de perder miedos y superar inhibiciones y llegar a imponerse ante el auditorio de compañeros. (Tejerina Lobo, 2006, p. 74)

Es importante que el alumnado, de manera gradual, vaya reflexionando y descubriendo el lenguaje verbal oculto en las obras literarias, el cual es esencial para traducir las intenciones del texto y las auténticas intenciones de los personajes. A través de la dramatización, estas partes ocultas de las obras se hacen mucho más visuales, ya que se involucran mucho más en el texto. Además, al utilizar obras teatrales de LIJ, que abordan, como ya hemos dicho, temas, valores, ideologías, léxicos, formas de actuar, etc. más cercanas a su realidad, que las obras pertenecientes al *canon filológico*, esta tarea es mucho más sencilla y son capaces de comprender al personaje al que están representando.

Para Fernando Almena (2003, p. 29-31), la animación a la lectura a través del género teatral es muy infrecuente. Apenas hay textos teatrales específicos para esos jóvenes que están en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, ya que la mayoría de las obras están destinadas para un público muy infantil o muy adulto. De hecho, en relación al listado de obras seleccionadas que aparecen mencionadas en el siguiente apartado, alguna de ellas fue imposible localizarla ni en tiendas ni en bibliotecas. Muchas obras tuvimos que descartarlas por ese motivo. Si la selección hubiese sido de narrativa, lo más probable es que no hubiésemos tenido este problema, o al menos no tan pronunciado. Este hecho corrobora lo dicho anteriormente en lo referido a la escasez de obras teatrales de calidad en el ámbito de la LIJ.

Uno de los objetivos principales de la LIJ, además de mejorar la comprensión lectora y literaria, es la animación a la lectura y el fomento del hábito lector. Para que esto suceda tienen que combinarse la motivación y las expectativas del lector. Estos dos factores preceden a la construcción del significado del texto, ya que si las expectativas respecto a una obra son altas, la actitud con la que se enfrentará a ella será positiva y, por tanto, estará más receptivo a la información tanto implícita como explícita que encontrará en el texto.

En la motivación inciden el lector, la obra, el mediador y también la compatibilidad e incompatibilidad entre el texto y el lector. En el texto se ha previsto un tipo de lector implícito (al que se le suponen unos intereses, conocimientos, actitudes y aptitudes) a la vez que el mismo texto propone una serie de retos y aportaciones a sus potenciales lectores. La correspondencia entre el texto y un lector cuyas aportaciones (competencias, conocimientos, habilidades, etc.) son las adecuadas a sus características hará viable la motivación (a la vez que dará respuesta a sus expectativas). (Antonio Mendoza, 2006, p. 16)

El proyecto que se describe a continuación pretende seguir las premisas de Mendoza y Tejerina aquí expuestas, trabajando obras teatrales propias del ámbito LIJ, en grupos con bastantes dificultades de comprensión lectora, más de los esperables, y a los que no les interesa la literatura ni les gusta leer. Crear el ambiente apropiado para la realización del proyecto será fundamental para determinar el éxito o el fracaso del mismo, ya que será este el que les ayude a generar esa motivación y expectativas necesarias sobre la obra.

3.3. Diseño de la investigación

3.3.1. Descripción del grupo clase al que va dirigido el proyecto

El grupo para el que está destinado este Proyecto de Innovación es el denominado como 4ºE –aunque también se llevará a cabo, si es posible, en el curso de 3ºE, de características similares pero sin ningún alumno TEA, para contrastar resultados entre los grupos de Diversificación de la última etapa de la ESO–, el cual está formado por seis alumnos y dos alumnas. Este grupo, al igual que el grupo de 3ºE (PMAR), aún en una misma materia denominada *Sociolingüística*, las materias de *CC. SS* y *Lengua Castellana y Literatura*. La motivación por los estudios de este alumnado es muy baja, ya que su finalidad es terminar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria e intentar introducirse en el mercado laboral. Además, el nivel de comprensión lectora es inferior a lo que cabría

esperar en este nivel, lo que hace que aún detesten más los estudios. Por todo esto el Proyecto de Innovación va a llevarse a cabo en el grupo de Diversificación. Además, al ser tan pocos alumnos, realizar la dramatización será más sencillo de lo que podría ser en grupos más numerosos.

En las aulas de Diversificación, la actitud del alumnado con respecto al estudio y la materia cambia completamente, una vez que consigues ayudarles a que entiendan el texto. Dada esta experiencia personal, puedo secundar y secundo completamente la siguiente afirmación de Víctor Moreno (2005): “El hecho de no comprender es el peor obstáculo con el que puede tropezarse una persona con ganas de aprender, y puede convertirse en la causa explícita y más significativa de no desear aprender y estudiar” (p. 156).

De los ocho estudiantes que componen el grupo, tres de ellos están diagnosticados como asperger, y otro tiene algunos problemas con las drogas, en especial con psicotrópicos como la marihuana o el cannabis, por lo que su participación en la clase es inexistente. Además, uno de los alumnos TEA tiene severos problemas de motricidad y producción del habla, por lo que sus dificultades para llevar un ritmo normal son muy grandes. Todos estos factores se intentarán tener en cuenta a la hora de la distribución de los papeles de la obra teatral seleccionada, cuya temática, además, se procurará que tenga relación al algún tema trabajado en el aula, para así poder reforzar determinados conceptos desde una perspectiva amena en un ambiente relajado.

3.3.2. Objetivos generales y específicos

En apartados anteriores ya se han adelantado las pretensiones que se tenían con este proyecto pero, si nos centramos en los objetivos de *Lengua Castellana y Literatura* que nos ofrece el currículo aragonés, vemos que el proyecto encajaría dentro del siguiente marco:

OBJETIVO 4: Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

- a) Respetar los turnos de palabra que marcan los diálogos de una obra teatral.
- b) Modular la voz de forma adecuada según la intencionalidad del texto en cada momento.

OBJETIVO 9: Comprender y analizar textos literarios utilizando los conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos. Observar en los textos la existencia y el tratamiento de temas recurrentes, así como los diferentes modos en que éstos se manifiestan dependiendo del contexto histórico, social y cultural de la literatura española en general y aragonesa en particular.

- a) Comprender el tema o temas principales que trabaja la obra teatral de un dramaturgo español.
- b) Extraer la característica o características del personaje o personajes principales de la obra teatral de un dramaturgo español.

OBJETIVO 11: Valorar la lectura como fuente de placer, de aprendizaje, de conocimiento del mundo, de autoconocimiento y de enriquecimiento personal y consolidar hábitos lectores.

- a) Implicarse en la obra de manera que utilicen el lenguaje no verbal de acuerdo a las indicaciones dadas por el propio texto.
- b) Participar activamente en los coloquios que se realicen en gran grupo después de la finalización de cada lectura o dramatización de la obra.

3.3.3. Metodología

La metodología que se va a seguir para el desarrollo de este proyecto tiene como base la participación activa del alumnado. Será este el que, a través de un texto cuya temática, dificultad del léxico y comicidad que ellos mismos habrán seleccionado, dentro de unos parámetros dados, lea, dramatice y extraiga los temas y características de los personajes principales de la obra. El docente actuará de guía en el proceso de lectura y comprensión de la misma, realizando una serie de preguntas específicas para conseguir que el alumnado reflexione, identifique y procese la información leída, fomentando así el desarrollo de la comprensión lectora.

Los textos que se seleccionen tendrán que ser lo más adecuados posible para el nivel de comprensión del alumnado, más allá del curso lectivo en el que se encuentren, ya que los grupos de Diversificación suelen tener un nivel de comprensión lectora inferior al alumnado de los grupos del mismo curso ordinario. Si aun así hay términos que presenten dificultades para su comprensión, en el coloquio posterior a la primera lectura se dejará tiempo para que pregunten y busquen el vocabulario que sea pertinente para poder facilitar la comprensión de esa primera lectura literal del texto.

Se intentará fomentar una actitud positiva hacia la lectura por parte del alumnado gracias a la selección de obras de teatro juvenil, ubicadas fuera del currículo, y a la realización de actividades dinámicas, como la dramatización, que consigan implicar y motivar al alumnado en el proyecto.

3.3.4. Actividades

CONTEXTO DE LAS ACTIVIDADES:

En primer lugar, previamente a la realización del proyecto, se les pasará un cuestionario dándoles a elegir una serie de temas o valores:

- ¿Qué tema te resulta más interesante? : Mitología o “Pecados capitales” (avaricia del ser humano, etc.).

Esta pregunta se complementa con otra, en la cual se les preguntará:

- ¿Qué valoras más en una obra de teatro?: Lenguaje sencillo o Cómico.

Previa a esta fase, se ha realizado una selección de obras escritas en la transición y democracia españolas. Analicé otros elementos relevantes para la actividad fundamental, que iba a ser la dramatización, como son el número de actantes y de páginas. Como resultado de todo esto se seleccionarán una serie de títulos y la decisión final de qué obra elegir entre ellas, dentro de los intereses seleccionados por el alumnado, será tomada entre el tutor del centro y yo. El listado de obras extraído fue:

- *El parlamento de los animales*, Antonio Rodríguez Almodovar (1999)
- *La abuela de Fede*, Maximino de Diego Pérez (2001)
- *¡Esto es Troya!*, Francisco López Salamanca (1998)
- *Érase una vez la revolución*, José Manuel Ballesteros Pastor (1998)
- *Héroes mitológicos*, Alberto Miralles (2000)

Si las respuestas de los cuestionarios son propicias, se procurará seleccionar *El parlamento de los animales*, ya que trabaja el funcionamiento de las Cortes, la democracia (lo que decide la mayoría no siempre es justo) y hay ciertas referencias a la dictadura franquista. El motivo de dicha preferencia es intentar seguir el hilo de lo que se trabajará en ese mes sobre el franquismo y la transición a la democracia en la asignatura que aúna Historia y Lengua Castellana y Literatura: *ámbito sociolingüístico*.

Esta obra en cuestión consta de 15 personajes y 55 páginas. Dado que esta clase está formada por ocho alumnos, siete de ellos tendrán personaje doble y el último, dadas sus dificultades añadidas (alumno TEA con dificultades motrices y de producción del habla, etc.) únicamente tendrá uno y breve. A pesar de que el lenguaje pueda parecer un poco infantil para este curso, tenemos que tener en cuenta que el nivel de comprensión lectora es extremadamente bajo. Por este factor y el poco tiempo que se podrá destinar al proyecto (únicamente tres sesiones), el alumnado dramatizará la lectura utilizando el guion como soporte, obviando la parte memorística. Lo que sí que se les exigirá será que la entonación y postura sea la apropiada en la representación, dándole valor así al lenguaje no verbal (a pesar de que no vayan a perder el texto de vista en ningún momento).

SESIÓN 1

En la primera sesión se realizará el reparto de papeles y una primera lectura del texto. Al terminar esta primera lectura de toma de contacto, se realizará un pequeño coloquio, en el cual comentarán aquello que más les haya llamado la atención de la obra e investigaremos posibles problemas de léxico y comprensión que hayan encontrado en el texto. Dependiendo del tiempo que les tome realizar la primera lectura del discurso, se valorará si es necesario realizar alguna adaptación en lo relativo a la extensión del texto. Si el alumnado no es capaz de extraer los temas de la obra y explicar los personajes por sí mismos, el docente podrá realizar preguntas guiadas para facilitarles la labor. Esto dependerá de lo bajo que sea el nivel de comprensión lectora del alumnado.

SESIÓN 2

En la segunda sesión se intentarán recopilar las ideas principales que hayan extraído del texto, intentando centrarse en los temas principales que trabaje la obra y las características concretas de los personajes principales. Posteriormente, se procederá a la dramatización grabada por el docente con el móvil de un alumno, para evitar problemas legales de derechos de imagen en menores. Los *atrezzos* necesarios para la representación se improvisarán con el material que tenga el propio centro.

SESIÓN 3

El video grabado en la sesión anterior se reproducirá en el proyector del aula y, a continuación, se realizará un debate grupal para sacar, de nuevo, lo más relevante de la historia (ahora que la verán desde una perspectiva de 3ª persona y no centrándose únicamente en su fragmento) y sus percepciones.

3.3.5. Evaluación

Al finalizar esta tercera sesión, después del visionado y el coloquio, tendrán que responder individualmente a un *one-minute paper* en el cual se les preguntarán cuestiones como:

- Dime el tema o temas principales de la obra.
- Dime alguna característica esencial de los protagonistas.

La finalidad de esta pequeña prueba final es comprobar si han conseguido quedarse con las ideas, realizando un esfuerzo de comprensión lectora a través de estas obras más amenas, en principio, que las propuestas por el currículo a través de actividades dinámicas.

3.4. Resultados y reflexión sobre la práctica docente

Como ya he adelantado, el Proyecto de Innovación fue programado para ponerse en práctica en el grupo de 4ºE, correspondiente al programa de Diversificación del colegio *Cristo Rey Escolapios*.

Respecto al cuestionario inicial, las respuestas fueron bastante equitativas en ambas preguntas, por lo que la decisión acabamos tomándola entre el tutor de centro y yo. Seleccionamos *El parlamento de los animales*, de Antonio Rodríguez Almodóvar, que, a pesar de estar recomendada para un público propio de la primera etapa de la ESO, trata una serie de temas que habían visto hacía poco en la parte de Historia de la asignatura *Sociolingüística*, como son la “injusticia” de la democracia, funcionamiento de las Cortes y las referencias a la dictadura franquista. Además, al leer el texto se pudo observar que, a pesar de la sencillez, no eran capaces de comprender el texto y extraer los temas por sí mismos. No colaboraron en los coloquios que seguían a las lecturas ni se tomaron en serio las dramatizaciones, a pesar de que se les intentaba animar a realizar correctamente las actividades a través de preguntas guiadas y se reforzaba positivamente a aquellos que se tomaban relativamente en serio la dramatización; no se consiguió motivar al grupo.

Todas las fases del proyecto fueron llevadas a cabo a pesar de las dificultades que puso la mayoría del grupo para ello. Durante la grabación del video no modularon la voz ni utilizaron el lenguaje no verbal, excepto en contadas ocasiones. Además, las respuestas del *one-minute paper* final, aunque se les había acabado diciendo los temas ejemplificándolos con fragmentos del texto anteriormente, a excepción de un estudiante, fueron insuficientes, ya que muchos se lo inventaron y otros ni siquiera se molestaron en escribir una respuesta. Vemos pues que los objetivos propuestos no se cumplieron.

Este proyecto está ligado al tema de mi Unidad Didáctica que versa sobre el teatro y Buero Vallejo, pero podría aplicarse a cualquier otro curso y nivel educativo, simplemente cambiando el abanico de obras a trabajar para que se adecúen al nivel exigido. Este proyecto fue programado, en un primer lugar, para llevarlo a cabo en 4º de Diversificación. También lo llevé a cabo en 3º de Diversificación con la obra *Héroes mitológicos*, de Alberto Mirallés, la cual versa sobre mitología, cubriendo así la laguna de Cultura Clásica de su formación, ya que los alumnos de PMAR no pueden cursar esa optativa. Esta misma obra lo que nos cuenta es la representación, por unos adolescentes, de los fragmentos mitológicos de Ulises enfrentándose a Polifemo, Edipo y la Esfinge y, por último, la fábula de Antígona y Creonte.

En la lectura y posterior dramatización nos saltamos el fragmento que habla de Edipo, por cuestión de tiempo, y nos centramos en las otras dos leyendas y todo el contexto teatral que se narra. La obra en sí es bastante complicada de comprender y más para un alumnado de estas características, ya que el constante vaivén entre los problemas de la representación que se describen y la propia historia mitológica hace que se despisten en exceso. A pesar de las dificultades que el texto ofrece, el alumnado estuvo interesado en intentar comprender la obra. Estuvimos bastante tiempo descifrando en gran grupo todos los problemas de léxico, principalmente por la constante jerga teatral que aparece en la obra, que pudieran surgir de la primera lectura y, finalmente, relatamos sucintamente de qué van las leyendas que se cuentan en la obra. Todo esto no fue una pérdida de tiempo, ya que a ellos sí que les motivaba la actividad, se esforzaban por modular la voz y

dramatizar el texto lo mejor que podían y las respuestas del *one-minute paper*, por lo general, demostraron que habían conseguido comprender el texto. Vemos pues que en este grupo sí que se cumplieron los objetivos del proyecto.

Los resultados, pues, fueron bastante mejores en este último grupo. Probablemente la razón fue la motivación, ya que los de 4º únicamente tienen como objetivo la prueba de acceso a grado medio. Todo lo que se salga de esta pretensión tiene una reacción negativa. En el grupo de los mayores, el aprendizaje activo por parte del alumnado únicamente es aceptado si les va a repercutir para poder conseguir la meta mencionada. Por otro lado, en 3º, saben que al menos tienen que estar un año más estudiando y no han pensado aún en su futuro profesional, por tanto toda actividad que se salga de la rutina les resulta llamativa y motivadora. Prefieren trabajar la comprensión lectora a través de una obra teatral juvenil que no de un fragmento de *El Lazarillo de Tormes* o *La Celestina*, los cuales les resultan completamente incomprensibles debido al lenguaje que utilizan.

3.5. Propuestas de futuro

Este proyecto vemos que, además de trabajarse en 4º de ESO, también podría hacerse en 3º sin ningún problema y, por lo que hemos podido comprobar, con más éxito. Además se podría trabajar de forma interdisciplinar con el área de *Artes Plásticas*. Podríamos involucrar a otros cursos inferiores, realizando una actividad de animación a la lectura para ellos (primaria o primer ciclo de ESO). Los alumnos y alumnas deberían crear un teatrillo de sombras chinas con cartulinas negras, conseguir un foco de luz y una sábana blanca. Las cartulinas se recortarían formando los elementos básicos para la representación del teatro-cuentacuentos. Se pegarían a un depresor, que haría de agarre para los chavales, que serán los que manejen los personajes escondidos bajo la mesa, sobre la que se montará el escenario de sombras.

Esta manera de representar tiene dos ventajas. La primera es para los que ejecutan la obra, ya que son grupos con un nivel bajo de comprensión y fluidez lectora que, además, no están acostumbrados a recitar de memoria respetando turnos de palabra. Al no dejarse ver podrán leer el guion. Es decir, únicamente tendrán que centrarse en la entonación y el movimiento de las marionetas. Los actores no tendrán opción a sufrir pánico escénico ni miedo a quedarse en blanco. La segunda ventaja es para el público. Las dramatizaciones son algo a lo que ya están acostumbrados, todos los años lo hacen los de cuarto para las fiestas del colegio, pero el teatro de sombras es toda una novedad en la mayoría de los centros educativos.

Esta actividad podría incluso involucrar a varios cursos, ya que uno se encargaría de la representación, otro de la creación de materiales y, por último, otro de la visualización del teatro-cuentacuentos. De este modo, se podrían crear lazos entre muchos miembros de la comunidad educativa. Podría ir más allá de lo que es un mero proyecto de aula, convirtiéndose en un proyecto de centro que los involucre a todos en mayor o menor medida.

4. Relación entre la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación

Como ya he ido adelantando al hablar de los proyectos por separado, ambos están programados para llevarse a cabo en 4º de la ESO. De esta manera, el Proyecto de Innovación sería un complemento al apartado referido al teatro de posguerra en España. A pesar de que la unidad la programé para llevarla a cabo en un grupo ordinario, también se puso en práctica en el grupo de Diversificación, con algunas modificaciones. Al realizar el estudio comparativo entre las dos puestas en práctica de la Unidad Didáctica, me percaté de que, del mismo modo que los de 4º A querían concluir el tema y pasar al siguiente, con los de Diversificación tenía mucha más libertad para ampliar y reforzar los contenidos. Este último grupo no estaba preocupado excesivamente por sus calificaciones, así que la predisposición por hacer algo nuevo no evaluable no parecía que les fuese a desagradar. Cualquier cosa para ellos, antes que volver al temario de Historia, era bienvenida.

En 4ºE, Diversificación, se llevaron a cabo ambas programaciones. Nos centraremos, por tanto, en explicar la puesta en práctica de ambas propuestas en dicho grupo y la relación que encontramos entre ellas, la cual es mayor de lo esperado dada la obra teatral de Literatura Infantil y Juvenil seleccionada para este grupo, *El parlamento de los animales*, cuyos temas principales coinciden en gran medida con el contexto de posguerra ampliándolo hasta la época de la democracia. La Unidad Didáctica se llevó a cabo de un modo muy similar, tanto en metodología como en contenido, en ambos grupos, ya que únicamente hubo dos modificaciones básicas: se trabajó de manera individual y, por tanto, no fue pertinente realizar el examen, únicamente se les evaluó el proyecto que, por tanto, valía el 100% de la calificación.

Este grupo, en lo que respecta al trabajo de lo literario de manera autónoma, fue más eficiente que el grupo ordinario, a pesar de que en este se podían haber depositado menos expectativas de éxito en un primer momento. Los motivos por los que considero que esto fue así son los que siguen: en primer lugar, en Diversificación están habituados a buscar información sobre biografías y obras de autores con el móvil de manera autónoma. Al igual que sucede en 3º de este mismo programa, las materias de Ciencias Sociales y Lengua y Literatura se trabajan de manera conjunta y la dinámica que llevan es que la parte de historia la trabajan de manera tradicional y la de literatura de manera autónoma. Además, a ellos les motivó un poco más que al grupo de 4ºA el hecho de tener que buscar argot carcelario y ponerse en el papel de un preso, por tanto se mostraron más predispuestos a la realización de la tarea. No les disgustó trabajar la jerga del teatro ya que gracias a la tarea anterior ya habían interiorizado las reglas del juego, aunque es verdad que les costó un poco más que con el argot carcelario.

Las instrucciones iniciales para la realización de las tareas fueron las mismas para ambos grupos, pero los de 4ºE reclamaban más la atención del docente guía que los del grupo ordinario. Gracias a esto podía indicarles si iban bien, si tenían que buscar más y sobre qué aspecto concreto, si tenían que recortar o parafrasear información... De esta manera, a través de su interés por hacerlo bien, ellos mismos conseguían recibir una evaluación mucho más formativa que los de ordinario.

Vistos, por tanto, los buenos resultados obtenidos al utilizar la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos en este grupo, al poner en práctica la unidad, consideré apropiado llevar a cabo en este mismo grupo el Proyecto de Innovación. Además, teniendo en cuenta que en su asignatura, *Sociolingüística*, estaban estudiando en las sesiones de *Historia* el Franquismo y la Democracia a la vez que en las sesiones de *Lengua y Literatura* el teatro de posguerra, resultaba el contexto ideal para ampliar el contenido de Literatura con obras de teatro actual juvenil, cuyos temas principales tuvieran que ver con el contexto de posguerra. Además, este grupo tenía graves problemas de comprensión lectora, la cual podíamos aprovechar para mejorarla en ese ambiente relajado que propiciaba el Proyecto de Innovación.

El teatro creado a partir de la Guerra Civil es, pues, el común denominador entre ambos proyectos. La unidad se encargaría de trabajar las corrientes propias de la posguerra y la parte de innovación se centraría en el teatro escrito tras la muerte del dictador. El elemento más novedoso es que la parte relacionada con el teatro actual no iba a centrarse en obras consagradas para un público adulto (siguiendo la estela dejada por autores como el estudiado en la unidad, Antonio Buero Vallejo), sino que se iban a trabajar obras de teatro dirigidas a un público juvenil. El lenguaje y los coloquialismos de estas obras son mucho más cercanos al alumnado de la ESO y, además, se puede seleccionar libremente una u otra, sin tener que atenerse a ningún tipo de canon, dependiendo del nivel de comprensión lectora del alumnado con el que se vaya a trabajar y los temas transversales que se pretendan afianzar. Por todo esto decidí ponerlo en marcha en el grupo de Diversificación y no en 4ºA.

Por último, añadir que el Proyecto de Innovación también se llevó a cabo en 3º de Diversificación y, aunque rompe en gran medida el enlace que tiene con la unidad, su realización en este curso también es muy pertinente. En esta etapa escolar se empiezan a trabajar obras teatrales como las de Lope de Vega, por lo que agradecen trabajar un teatro que utilice un registro que les sea familiar. Con obras canónicas del Siglo de Oro es muy difícil trabajar la comprensión lectora en este tipo de grupos y pierden el interés por el teatro. Si se realizan este tipo de proyectos ya en 3º, probablemente conseguiremos que no se desliguen de este género tan temprano y mantengan el interés por ese teatro más comprensible y cercano que les explicarán en el siguiente año.

5. Conclusiones finales

El presente trabajo constituye un repaso en clave de reflexión sobre todas las competencias adquiridas en el Máster. Del mismo modo, aparecen explícitas las programaciones puestas en práctica en el colegio *Cristo Rey Escolapios*, en Parque Goya, y la reflexión sobre la puesta en práctica de las mismas. Este Máster resulta, pues, el complemento de herramientas pedagógicas a los conocimientos ya obtenidos en el Grado de nuestra especialidad. Todo docente, para realizar una buena labor, necesita manejar conceptos, contenidos y competencias tanto de la materia específica como de pedagogía.

En lo que se refiere a los módulos tanto generales como optativos, considero de especial relevancia aquellas materias que hacen especial hincapié en la vertiente emocional de la educación. No debemos olvidar que trabajamos y modelamos personas, por tanto, cómo te comuniques con ellos y la capacidad de empatía que tengas van a ser un factor determinante para obtener buenos resultados y, sobre todo, para sentir que tu profesión tiene un valor, que eres capaz de crear mentes pensantes, reflexivas y críticas. Si aplicamos esto a nuestra especialidad, en la educación literaria tenemos un terreno muy amplio para trabajar lo emocional, ya que, tal como afirma Marta Sanjuán (2014):

Conjugar literatura y emociones es algo fácil de entender para los lectores habituales de literatura, porque sabemos que el arte de la palabra o emociona o no es nada. Leemos para experimentar cosas, para vivir otras vidas o más intensamente la nuestra. Hemos llegado a ser lectores por lo que hemos sentido al leer. (p. 166)

El problema reside en que la mayoría del alumnado de secundaria no tiene ese hábito lector. Nuestro reto reside, por tanto, en saber transmitir esas emociones que nos genera la literatura para que a ellos les motive y genere expectativas la lectura. Nuestro aliado en este caso es la LJJ, la cual servirá de puente para que, el día de mañana, puedan llegar, ya no solo a comprender, sino a interesarse por los grandes clásicos que, en un primer momento, tan alejados están de su realidad y conexión emocional.

Dejando a un lado lo que concierne a nuestra especialidad y volviendo a ver las líneas generales pedagógicas comunes a todas ellas, otra vertiente merece especial atención: la concerniente al contexto legislativo y organizativo de la educación y los centros. Este era uno de los temas que más me interesaban antes de comenzar el Máster y lo considero fundamental ya que, a fin de cuentas, es conocer el que será tu futuro ambiente laboral. Todos aquellos que hemos pasado la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato sin grandes problemas nunca nos preocupamos por el resto de alternativas educativas, ni los requisitos necesarios para que un estudiante se ajuste a un plan determinado. La cuestión es que, el día de mañana, no todos van a ser alumnos y alumnas modélicos, algunos destacarán por sus buenos resultados y otros por lo contrario, por tanto es necesario conocer qué planes, adaptaciones y salidas tienen a su disposición. En un primer lugar parece que este ámbito está muy alejado de la vertiente emocional que postulaba unas líneas antes, pero no están tan alejados. Conocer el contexto legal de la educación es vital para poder orientar convenientemente tanto a familias como al alumnado y un buen orientador ha de tener una gran capacidad emocional y, por tanto, una empatía especialmente desarrollada.

Los aspectos teóricos del Máster han aportado más de lo esperado antes de comenzar estos estudios. A este respecto me gustaría destacar el bloque de materias específicas y, sobre todo, la importancia de los módulos que se centran en realizar programaciones y secuencias didácticas. Mi experiencia previa únicamente ha sido en el ámbito del tiempo libre y ahí, al programar, no tienes que ajustarte a ningún currículo previamente marcado, aunque sea en líneas generales, por lo que no podía imaginarme las dificultades que esto podía llegar a entrañar.

No hemos sido conscientes del valor de muchos de los conocimientos y competencias adquiridos en las clases teóricas hasta que no hemos llegado al centro de prácticas. Es ahí cuando te das cuenta que tienes que tener muy bien adquiridos todos los conocimientos y herramientas proporcionadas en el Máster para intentar que la clase salga como tú esperabas. La realidad es que muy pocas veces esto es así, por lo que tienes que ser muy ágil buscando alternativas que se ajusten a tu programación principal para intentar salvar esa sesión. Las TIC, en ese sentido, pueden ser unas grandes aliadas, al mismo tiempo que pueden ayudar a elevar el nivel de motivación e interés del aula por la materia.

Porque no vamos a engañarnos, la motivación y el interés por nuestra materia suele brillar por su ausencia. El alumnado se escuda bajo la premisa “para qué estudio lengua si ya sé hablar y escribir”. Esto, junto a un odio exacerbado por el análisis sintáctico, hace que el desafío lo tengamos asegurado. Tenemos que demostrar al alumnado que el contenido de la materia es importante, siempre hay aspectos por mejorar. Además, tenemos el gran reto de desarrollar la competencia lectora y literaria en el alumnado y esto lo podremos conseguir a través de una serie de mecanismos, como es la reformulación del comentario de textos. “Hay que reclamar con énfasis el placer de leer; las lecturas comentadas en grupo, el intercambio de opiniones y la explicación de las sugerencias que el texto provoca en el lector” (Marta Sanjuán, 2014, p. 163).

Me gustaría aclarar que, con la defensa por la LIJ que supone este trabajo, no estoy rechazando el *canon filológico* del currículo, pero a las pruebas me remito al decir que los estudiantes llegan a la etapa secundaria con unas lagunas en comprensión lectora, y con un escaso hábito lector, muy grandes. Si pretendemos fomentar la competencia literaria a partir de grandes clásicos, alejados de su contexto vital en todos los sentidos, el resultado más probable es el fracaso. La LIJ es un paso intermedio necesario para poder llegar a apreciar, comprender y disfrutar los grandes clásicos.

Respecto a las expectativas que tenía antes de comenzar el curso, he de decir que gracias a este Máster he podido corroborar que el problema no estaba en que la ley impidiese hacer algo distinto en cuarto, o que en que yo hubiese perdido la motivación por el tema. El fallo estaba, seguramente, en la falta de preparación pedagógica que recibía el personal docente en aquellos años. Quizás con la formación que se recibía en el antiguo Curso de Adaptación Pedagógica no se formaba ni se aportaban los recursos suficientes a los futuros docentes. El Máster de Educación que se ha instaurado en su lugar, posiblemente ofrezca una formación más amplia y completa que en la formación que había anteriormente.

Otra gran ventaja que hemos podido vivir aquellos que hemos realizado este “homólogo” al CAP es el tener la oportunidad de poder contrastar la teoría con la práctica, gracias a las asignaturas denominadas como *Practicum I, II, III*. He podido comprobar que es factible realizar una Unidad Didáctica, dos, tres... a través de una metodología innovadora, de un Aprendizaje Basado en Problemas o Proyectos. La unidad didáctica que llevé a cabo en el centro es una prueba de ello, ya que se basa principalmente en dos competencias básicas clave: *aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal*. El alumnado de hoy en día no es igual ni tiene las mismas inquietudes que tuvimos nosotros, ni nuestros padres y madres. Hay que adaptarse a los nuevos tiempos y a sus realidades, hay que ambientar las actividades del aula dentro de su propia realidad. Esta es la mejor manera de conseguir que el aprendizaje sea significativo para ellos.

Todo aquel que desee ser un buen docente debe mantenerse en continua formación tanto teórica como práctica, por ello los planes personales para mi futuro han de responder a esta premisa. El objetivo principal para los siguientes meses será preparar la convocatoria próxima de Oposiciones para Profesores de Secundaria que, en principio, tendrá lugar a mediados del año que viene. Además, un campo en el que se puede adquirir experiencia profesional es el de docente de español en el extranjero, por tanto otra de las metas es obtener el título oficial de inglés avanzado y el de profesora de ELE y, con todo esto, solicitar la beca pertinente a finales de este año para el curso 2017-2018. Mientras tanto, para poder conseguir algo de experiencia y apoyándome en mi titulación como Directora de Tiempo Libre, me gustaría poder trabajar en alguna empresa de TL o academia de repaso, de esta manera podría poner en práctica todas las competencias adquiridas tanto en el Grado y el Máster como en el curso relacionado con la enseñanza no reglada de Directora y Coordinadora de TL. Con todo esto queda claro que mis ambiciones profesionales están íntegramente relacionadas con la docencia, en todos los sentidos.

Me gustaría terminar este Trabajo Fin de Máster con el mismo proverbio con el que lo he empezado “Si el alumno no supera al maestro, ni es bueno el alumno, ni es bueno el maestro”. Es decir, debemos emplear todos nuestros esfuerzos en formar a nuestro alumnado lo mejor que sepamos, transmitirles todos nuestros conocimientos utilizando las herramientas pedagógicas pertinentes y dosificándoles la información según el ritmo que el propio grupo nos exija. Lo importante es que los estudiantes adquieran competencias, no tanto conceptos, y esto lo conseguiremos haciendo que reflexionen sobre lo que les cuentas, que pregunten, que argumenten sus opiniones. Si consigues obtener un debate sobre un tema, fundamentado en argumentaciones sólidas, y el alumno o la alumna consigue dejarte sin réplica alguna, habrás triunfado como docente.

6. Referencias bibliográficas

- Almena, F. (primavera, 2003). ¿Qué teatro deberíamos hacer para niños y jóvenes? *Las puertas del drama. Revista de la AAT* (14), 29-31. Recuperado de <http://www.aat.es/pdfs/drama14.pdf>
- Badía, A. (2005). Aprender a colaborar con Internet en el aula. En C. Monereo (Coord.). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, comunicarse, a participar, a aprender* (pp. 93-116). Barcelona, España: Graó. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/152988620/Internet-y-Competencias-Basicas-Van-Laere-Fanny>
- Basilotta, V., y Herrada, G. (junio de 2013). Aprendizaje a través de proyectos colaborativos con TIC. Análisis de dos experiencias en el contexto educativo. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (44). Recuperado de www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/download/324/62
- Borda, I. (2002). *Literatura infantil y juvenil. Teoría y didáctica*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Tejerina Lobo, I. (2006). Animación a la lectura de textos teatrales. En P. Cerrillo (Dir.) *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil* (pp. 67-88). Madrid, España: Instituto Superior de Formación del Profesorado-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Colom, A. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona, España: Paidós.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- De Paco, M. (2008). *Autobiografía y teatro: Buero Vallejo y Alfonso Sastre*. Alicante, España: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/autobiografia-y-teatro-buero-vallejo-y-alfonso-sastre-0/html/01ea53dc-82b2-11df-acc7-002185ce6064_3.html
- García Padrino, J. (2004). El canon en la Literatura Infantil o el debate interminable. *Primeras Noticias. Revista de literatura* (205), 29-43.

- González-Serna, J.M. (16 de febrero de 2015). Re: El teatro español posterior a 1939 [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://gonzalezserna.wordpress.com/2015/02/16/el-teatro-espanol-posterior-a-1939/>
- López Valero, A. (2008). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, España: Octaedro.
- López Valero, A., Encabo Fernández, E., y Moreno Muñoz, C. (2003). Cómo enseñar a través de los mitos. La Didáctica de la Lengua y la Literatura en una fábula alegórica. *Didáctica (Lengua y Literatura)* (15), 121-138. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=797722>
- Lozano Palacios, M^a I. (2012). *Aproximación a la literatura dramática juvenil actual: definición, determinación del corpus y análisis*, (Tesis doctoral) Universidad de Alcalá, Madrid, España. Recuperado de <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/14003/M%C2%AA%20Isabel%20Lozano%20-%20Tesis%20doctoral.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Luengo, E. (2015). De lobos y los hombres: metaficción, dialogismo intertextual y reconfiguración de géneros en “Se busca lobo de Ana María Machado”. En G. Bazzocchi, P. Campanaga, R. Tonin (eds.). *Perspectivas multifacéticas en el universo de la literatura infantil y juvenil*. *Revista mediAzioni* (17), 1-28. Recuperado de http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/PDF_folder/document-pdf/n.17-2015/luengo.pdf
- Marrasé, J. M (2013). *La alegría de educar*. Barcelona, España: Plataforma editorial.
- Martín Garzó, G. (17 de abril de 2003). Instrucciones para enseñar a un niño a leer. *Suplemento Blanco Y Negro Cultural Del Diario ABC*.
- Mendoza, A. (1980). *El teatro infantil español. Aspectos sociales (1875-1950)*. Barcelona, España: Edición del Autor.
- _____ (1998). El proceso de recepción lectora. *Conceptos clave de didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- _____ (2006). La motivación a la lectura. Las dos caras de la lectura: motivación y expectativas en el lector de literatura infantil. En P. Cerrillo Torremocha (Dir.). *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil* (pp. 11-53). España: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12188.pdf&area=E>

- _____ (2008). *La renovación del canon escolar. La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria*. Alicante, España: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1r771>
- Monclús, A. (2011). *La educación entre la complejidad y la organización*. Granada, España: Grupo editorial universitario.
- Moreno, V. (27 de julio de 2005). Lectores competentes. *Revista de educación* (núm. Extraordinario), 153-157. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_12.pdf
- Naval, C. (2011). *Teoría de la educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona, España: Eunsa.
- Pelegrín, A., Sotomayor, M.V, y Urdiales, A. (Eds.). (2008). *Pequeña memoria recobrada; Libros infantiles del exilio del 39*. España: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona, España: Anagrama.
- Pérez Esteve, P., y Zaya Hernando, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid, España: Alianza.
- Pérez Gómez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación 1*. Gobierno de Cantabria, España: Consejería de Educación. Recuperado de www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2007/Cuadernos_Educacion_1.PDF?phpMyAdmin=DxoCAdblc%2CANuNIkvc-WZcMiFvc
- Rodari, G. (2007). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona, España: Planeta.
- Rodríguez, A. (enero, febrero, marzo de 2011). La comprensión lectora como alternativa al comentario de textos. *Textos de didáctica de la Lengua y Literatura* (56), 83-93.
- Ruiz Bikandi, U. (coord.) (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona, España: Graò/Ministerio de Educación.
- Sanjuán Álvarez, M. (octubre de 2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia* (8), 155-178. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372192>

Sole, I., y Minguela, M. (julio, 2013). Aportaciones de la psicología a la comprensión de los procesos de lectura. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura* (63), 51-57. Recuperado de https://issuu.com/editorialgrao/docs/tx063_z

Tejero Robledo, E. (1997). El retorno de los mitos. Mitología. Literatura. Transferencia didáctica. *Didáctica* (9), 279-310. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148709>

Welek, R. y Warren, A. (1974). *Teoría literaria*. Madrid, España: Gredos. Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0B3NnM3au45jhNmZuSGJ5RGYtV2s/edit?pref=2&pli=1>

Obras Literarias

Buero Vallejo, A. (1950). *Historia de una escalera*. Madrid, España: Espasa-Calpe.

Buero Vallejo, A. (1970). *El tragaluz*. Madrid, España: Espasa-Calpe.

Machado, A. (2010). *Se busca lobo*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.

Mirallés, A. (2000). *Héroes mitológicos*. Madrid, España: ASSITEJ ESPAÑA. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/heroes-mitologicos--0/>

Rodríguez Almodovar, A. (1999). *El parlamento de los animales*. Madrid, España: Ediciones de la Torre. Fragmentos recuperados de https://books.google.es/books?id=W-W6BwAAQBAJ&pg=PT13&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false

Marco Legal

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 167, 4/5/2006).

ORDEN de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón (BOA nº 65, 1/6/2007).