



Trabajo Fin de Máster- Modalidad A

¡Menudo dramón! Reflexiones sobre la enseñanza innovadora de Lengua castellana y literatura en la educación secundaria obligatoria por una profesora L2.

What a Load of Drama! Ponderings on Innovation in the Teaching of Spanish Language and Literature in Secondary Schools from the Point of view of a Second Language Teacher.

Autor: Paula Anne Kelly

Director: Luis Sánchez Laílla



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Facultad de Educación

2016

Índice

| | |
|---|----|
| 1. Érase una vez... | 3 |
| 2. Desglose de asignaturas | 5 |
| Módulo 1: 68501 -Contexto de la actividad docente | 5 |
| Módulo 2: 68502 – Interacción y convivencia en el aula | 6 |
| Módulo 3: 68503 – Procesos de enseñanza-aprendizaje | 6 |
| Módulo 4: 68504 – Prácticum I. Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula | 7 |
| Módulo 5: 68514 – Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego | 8 |
| Módulo 5: 68547 – Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Lengua Castellana y Literatura /Latín y Griego | 8 |
| Módulo 5: 68566 – Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura | 9 |
| Módulo 6: 68534 – Contenidos disciplinares de Literatura | 10 |
| Módulo 6: 68614 – Prácticum 2: Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura | 11 |
| Módulo 8 68603 – Tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje | 12 |
| Módulo 9: 68591 – Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura | 12 |
| Módulo 11: 68633 – Prácticum 3: Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura | 13 |
| Módulo 13: 68508 – Prevención y resolución de conflictos | 14 |
| 3. Contextualización de los proyectos | 14 |
| 4. El porqué y el para qué: justificación de proyectos | 16 |
| 5. <i>¡Menudo dramón!</i> Unidad didáctica para trabajar las habilidades comunicativas a través de la dramatización | 18 |
| 6. <i>Hablando del rey de Roma</i> : Proyecto interdisciplinar para tratar los orígenes del teatro en España a través de las nuevas tecnologías | 35 |
| 7. Reflexión y propuestas de mejora | 42 |
| 8. De aquí al cielo... | 46 |
| 9. Referencias bibliográficas y recursos electrónicos | 48 |

1. Érase una vez...

Una de las anécdotas favoritas de mi madre cuenta mis primeras aventuras en la docencia. Todo empezó, según ella, con mis actuaciones en casa después de clase. Pues no hubo día en el que no me disfrazara con su ropa, cogiera una funda especial que me había dejado y empezara a pasar lista, asegurarme de que todo el mundo se pusiese en la fila (por aquél entonces aun esperábamos fuera a que nos recogiesen los profesores) y prosiguiera con mi lección de ese día. Entonces, podría decir que mi pasión por la docencia es algo casi inherente. Siempre fui una de esas niñas extrañas que se moría de ganas de ir al colegio, al instituto y finalmente a la universidad. En definitiva, el aprendizaje ha sido lo más importante para mí a lo largo de mi vida. Siempre he tenido ganas de aprender más, y aquellas ganas solo se aumentaron con el descubrimiento de la enseñanza y la docencia.

Es una profesión que me vino algo de sorpresa a pesar de mi clara vocación desde una edad temprana. Ya me había enamorado de la lengua castellana y su literatura en la época con la que tratamos, la secundaria, en mi tercer año. Jamás me olvidaré de las lecciones que nos dio un profesor en prácticas procedente de Zaragoza. Gozaba inmensamente cómo nos animaba a expresarnos, a pronunciar y más importante e influyente para mí, a indagar en los aspectos culturales españoles. Desde ahí, empezó a tener sentido toda la pasión e interés que había sentido por la península Ibérica a lo largo de mis años formativos, y aquel profesor fue el empujón definitivo.

Por transmitirme ese mismo entusiasmo por la lengua decidí emprender una nueva aventura y me aceptaron en la *University of St Andrews* para estudiar Filología Hispánica e Historia del arte. En aquel momento era uno de los mejores centros a nivel mundial para el estudio de la asignatura y ahí me enamoré profundamente de la lengua y la literatura. Recorrimos la literatura española e hispanoamericana desde el Siglo de Oro hasta la actualidad. Llegué a conocer a mis grandes amores literarios, Juan Carlos Onetti, Luis Cernuda, Borges, Cervantes y su *Quijote*... Llegado el tercer año de estudios me dieron la oportunidad de hacer una estancia en el extranjero, no como estudiante de *ERASMUS*, sino trabajando en un instituto como auxiliar de conversación. Naturalmente elegí la zona de Aragón y por suerte me encontré en esta ciudad.

Aquel curso en el instituto me convenció de que mi vocación era claramente la docencia. Disfrutaba mucho con las clases, que por ser nativa eran de lengua inglesa, y de la energía que desprendían las aulas. Sabía entonces que haría todo lo que estuviera en mi poder para volver a España, a Zaragoza y ser profesora aquí. Pero no todo fue tan fácil. La enseñanza no reglada, en la que llevo trabajando ocho años en total, ha creado en mí una divergencia pedagógica alejada de los conceptos tradicionales de currículum, plan anual y planificación de unidades didácticas. Gozaba de una planificación mensual, en la cual elegía los contenidos que el libro de texto me recomendaba y pasaba horas buscando o elaborando tareas amenas para captar la atención de mi alumnado, intentando proporcionar el contenido de una manera sutil e inductiva. Confieso que me aterrorizaba en cierto modo concretar mi ideología pedagógica que alguno que otro consideraría *activismo*, ajustándolo a los contenidos, objetivos, criterios de evaluación y competencias básicas de un ente que probablemente no había pisado un aula en su existencia, desvinculado de toda realidad. Hay una inmensa sensación de libertad en esta metodología, pero muchas veces uno se queda con ganas de orden, estructura y planificación. Al fin y al cabo somos animales de costumbre.

Venida a esta realización, tras varios años trabajando en academias, llegando a ser Jefa de estudios, preparando alumnos para exámenes oficiales, mi di cuenta de mi necesidad de trabajar con adolescentes, motivarles y mejorar la enseñanza de las lenguas, de la que siempre se quejaban en mis clases de L2 de adultos: tanto de sus propias experiencias educativas como de las de sus hijos. Quería cambiar algo y sabía que la educación secundaria sería un nuevo reto personal y profesional que no podía rechazar.

Una compañera escocesa, que también era mi empleada me dio a conocer este Máster. Hablaba de las distintas asignaturas y que ella lo cursaba para poder presentarse a las oposiciones de secundaria. Sabía que sería la única manera de cumplir con mi reto personal y, llegada el fin de curso 2014-2015, vi la oportunidad de empezar un nuevo capítulo en mi vida y con pocas expectativas de que me cogiesen en el Máster me matriculé.

Al elegir Lengua castellana y literatura como especialidad, veía otro reto profesional, pues ya llevaba varios años en la enseñanza de inglés y me apetecía ver cómo se impartían las clases en la lengua materna: no tan solo para mejorar mi dominio de dicho idioma sino también para averiguar si la enseñanza de ambas asignaturas se podría combinar. Muchas veces, he notado que una buena enseñanza y control de la primera lengua influye en la adquisición de la segunda y, por lo tanto, su incorrecta adquisición también tiene repercusiones.

Mi elección fue, por otra parte, pura curiosidad. Siempre me ha interesado conocer otras maneras de enseñar y consideraba la elección de mi segunda lengua como un experimento pedagógico; pues podría contrastar mi propia experiencia formativa en mi lengua materna con la metodología utilizada en otro país con una cultura distinta.

Para mí, la escuela es un reflejo de la sociedad en la que vivimos. Por lo tanto su complejidad resulta un indiscutible reto para cualquier docente. Más allá de ser un microcosmos social, es el lugar donde el ser humano se forma y desarrolla sus capacidades. Entonces, es un desafío educar para que el alumnado se integre en una sociedad cambiante, efímera y con valores cuestionables. Quiero aportar mi grano de arena a ese cambio, a esa formación y ese empoderamiento a través de la información y educación. Considero que cursar este Máster es el primer paso en este empeño.

Si añadimos a ello las diversas situaciones familiares, culturales y personales de las que procede nuestro alumnado el asunto se complica aún más. Antaño, tendíamos a generalizar ante el agobio de semejante embrollo y usábamos la educación de manera unificadora para que nos fuese más fácil digerir. En cambio, las instituciones educativas y su comunidad debían celebrar las diferencias y distintas aptitudes de cada alumno para establecer una convivencia equitativa entre seres únicos. Sinceramente considero que cumplir con mis expectativas pedagógicas me permitirá interactuar con este mundo, pues siempre en las etapas formativas nos acordamos de algún profesor que nos inspiró y considero que estoy preparada para lidiar con estas exigencias: me emociona formar a futuras generaciones.

Este trabajo, por tanto, intenta mostrar el esfuerzo que he realizado para mostrar que la innovación se puede encontrar en cualquier lado de nuestros centros: desde la interacción con otros departamentos, como se verá en el proyecto de innovación, hasta darle un simple giro a los contenidos de un libro de texto, llevándolos al mundo del discente. He intentado, a grandes rasgos, sembrar mi visión de la educación a lo largo de este documento, haciendo hincapié en los aspectos innovadores y mis esperanzas de cara al futuro. Desde mi punto de vista no es una

obligación legislativa innovar en el aula - el mero hecho de establecer leyes le quitaría cierta espontaneidad - sino algo inherente en los que verdaderamente tengamos vocación docente, los que vivimos la enseñanza, compartimos conocimientos con el alumnado en un proceso recíproco y apostamos para la preparación auténtica para un futuro cada vez más incierto.

El siguiente trabajo consta de la reflexión sobre los acontecimientos y capacidades adquiridas a lo largo de este periodo formativo. En primer lugar, empieza con un examen y reflexión crítica sobre las asignaturas cursadas a lo largo del Máster, siguiendo un orden cronológico. A continuación se pasará a una justificación de los dos proyectos llevados a cabo en el centro de prácticas durante el Practicum II Y III, concretamente una unidad didáctica y proyecto de innovación, donde desglosaré sus rasgos fundamentales antes de pasar a una reflexión y crítica personal sobre su puesta en práctica. Tras esa valoración, expondré mis conclusiones generales de lo aprendido a lo largo del curso para enlazar mi propia actuación docente con las habilidades adquiridas al cursar este Máster.

2. Desglose de asignaturas

Módulo 1: 68501 -Contexto de la actividad docente

Una exploración de los marcos legislativos y sociales que rigen la enseñanza secundaria obligatoria, esta asignatura me ha aportado conceptos claves para ejercer la profesión docente en España actualmente. Desde un recorrido de los anteriores sistemas educativos con una profundización en LOGSE, LOE y LOMCE con el profesor Jacobo Cano, he llegado a conocer la organización de los centros educativos desde infantil hasta la etapa en cuestión, con las distintas demandas que hay hoy en día. También nos hemos acercado a los documentos de centro, fundamentales en el día a día y de cara al futuro, y los aspectos sociales y personales que pueden influir en una decisión fuera del aula como los servicios del CAREI, etc.

Con la profesora Carmen Elboj, hemos profundizado en los aspectos familiares y sociales que influyen en nuestros alumnos, nativos digitales creciendo en la sociedad de la información, y los retos que presentan tanto para su propio proceso de enseñanza y aprendizaje como para nuestra labor docente, considerando las teorías del funcionalismo y estructuralismo social y como afectan al mundo educativo. Desde enfoques sistémicos (la estructura y la función son distintos, por ejemplo el rol de género en la familia), de Parsons y Merton, del sujeto de Schultz, Searle y Berger y duales de Habermas, Giddens y Beck. Nos hemos concienciado de las distintas sensibilidades que hay que tener en cuenta a la hora de proponer distintas actividades en el aula para asegurarnos del correcto tratamiento de asuntos familiares y personales.

En mi caso personal, he profundizado en varios aspectos formales del instituto que promueven una buena convivencia entre el alumnado, como por ejemplo los alumnos mediadores. En principio, nunca había visto este tipo de proyecto en marcha y tras un primer estudio he constatado que la cooperación e inclusión de los propios alumnos es fundamental a la hora de promover una buena convivencia. Este tipo de iniciativa podría ser ideal en secundaria ya que inculca valores esenciales para la vida laboral y adulta como la colaboración y la resolución pacífica de conflictos.

Módulo 2: 68502 – Interacción y convivencia en el aula

Siempre me han fascinado las interacciones sociales en el mundo profesional y educativo. Por lo tanto, tener la oportunidad de indagar en la psicología evolutiva y social que contempla el estadio de la adolescencia ha sido enriquecedora y fundamental para entender mejor los distintos conflictos personales y evolutivos que surgen en el aula, y ser consciente tanto de los cambios físicos y emocionales como de los roles sociales y las percepciones a la hora de organizar nuestras asignaturas y planes de estudio.

Dentro de los autores destacables de la psicología social cabe mencionar a Muñoz García (2009) por sus aportaciones a las nociones de liderazgo o Pujolás (2012) y sus consideraciones del Aprendizaje Cooperativo. Ha sido interesante profundizar en los distintos roles y estilo de liderazgo que existen y el en los efectos sobre un equipo. Esto es particularmente relevante en el aula donde el docente adopta un rol de líder pero no suele ser la única figura de autoridad en la clase.

En psicología evolutiva hemos explorado las teorías de Kant y la Escuela de Ginebra, donde he considerado la posibilidad del desarrollo simultáneo de las competencias intelectuales y morales. Este aspecto demuestra la importancia de ir más allá de transmitir contenidos conceptuales ya que por el estadio evolutivo en el que nuestros alumnos se encuentran es fundamental guiarles en formar el juicio y el espíritu crítico. Todo ello va acompañado de una etapa en la que la identidad personal, según Erikson, se descubre mediante una crisis. Los docentes, por tanto, han de adaptar su metodología y su comportamiento para empatizar con esta etapa por la cual todos hemos pasado.

Destacaría el tratamiento del rol del tutor en el centro, ya que aclara sus responsabilidades y nos ha aportado varias herramientas útiles de cara al futuro y para aprovechar estas horas en el aula. De esta manera estamos atendiendo a nuestra responsabilidad no tan solo de aportar conocimientos sino también de proporcionar una formación emocional y social para cambiar el rol tradicional del instituto como centro únicamente conceptual a un espacio que fomenta la convivencia dentro y fuera de las aulas.

Módulo 3: 68503 – Procesos de enseñanza-aprendizaje

Para superar las actuales dificultades educativas, los futuros docentes hemos de tener a mano una guía teórica para la puesta en práctica de alternativas a la enseñanza memorística, teniendo en cuenta la diversidad con la que nos encontramos en las aulas. En esta asignatura hemos considerado la evolución del papel del docente como guía en los procesos de aprendizaje del alumnado y la formación docente. Mediante un recorrido histórico hemos explorado nociones de conductismo (Pavlov y Skinner), cognitivismo (Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel) y constructivismo. Ha sido fascinante reconocer la profunda influencia que nuestra actitud y metodología tiene en nuestros alumnos y la importancia del llamado “efecto Pigmalión” (Pozo, 1999, Morales 1998, Manzano et al. 1992) en el aula. Además, hemos reconocido el valor de la organización del espacio en el que se enseña y su influencia sobre la manera en la que el alumnado aprenda. También hemos reflexionado sobre las inteligencias múltiples (Gardner, 1995), las cuales considero un aspecto fundamental a tener en cuenta dada la gran diversidad a la que nos enfrentamos en las aulas. Tal vez si atendiéramos, aunque sea

de manera simbólica, a estos aspectos en el aula, conseguiríamos una mayor involucración del alumnado en las tareas del aula.

Por otro lado, hemos explorado la importancia de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la sociedad de la información y la implicación de los docentes en el correcto uso y gestión de estas herramientas entre el alumnado. Concretamente hemos insistido en la brecha digital existente actualmente en Aragón, y los retos que surgen en nuestra comunidad autónoma. Sin embargo, me ha aportado herramientas que utilizaré en mi futura profesión como *Hotpotatoes*, una herramienta de cuestionarios, o *Webquest*, para investigar distintos asuntos con mis alumnos.

Módulo 4: 68504 – Prácticum I. Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula

Dada mi propia experiencia como docente y también en la formación de los mismos ha sido una experiencia muy reveladora el estar en un centro tan grande como O.D. Santo Domingo de Silos. Me ha quedado claro que los valores cristianos estaban muy presentes en el centro y me sentí acogida en todo momento. Han hecho todo lo posible para que nos sintiéramos como un docente más. Cabe destacar aquí que desde mi experiencia y punto de vista ser docente se hace en la práctica. Esto mismo se ve reflejado en el aula donde la teoría aparentemente deja de ejercer su omnipotencia y nos damos cuenta de que estamos trabajando con seres humanos. Por lo tanto hay ciertas variables que ninguna teoría nos puede predecir.

Este periodo formativo es un punto de inflexión para el futuro docente ya que es el primer contacto con la realidad de las aulas, con su complejidad, y sus retos. Además, nos da la oportunidad de reconocer la necesidad de actualizar nuestra labor. Un docente en el siglo XXI ya no puede dar las mismas lecciones que hace veinte, diez o incluso cinco años. El mundo cambia tan rápidamente que un docente tiene que formarse continuamente para disponer de los recursos necesarios para lidiar con esa realidad en el aula. El tiempo que hemos pasado con el COFO del centro nos ha hecho conscientes de ello y su labor en estas prácticas ha sido francamente enriquecedor y merece un gran agradecimiento.

Nadie discutiría el hecho de que hacen falta ciertos mínimos de cordialidad pero no es realista por nuestra parte esperar una clase que permanece en silencio, atendiendo la lección, ya que nuestra cultura de por sí invita al discurso, al debate y a la expresión de opiniones e inquietudes. En el aula me ha sido de gran utilidad ver cómo una docente mantiene el control y la calma a pesar de la inagotable energía presente en el entorno.

Resalto así la necesidad de una clara vocación docente dado que el profesor tiene que saber lidiar con grupos muy numerosos, heterogéneos y curiosos, sin tener problema en emplear su tiempo a esta labor. A esto tenemos que añadir la gran carga burocrática a la que se está sometiendo al docente. Hace que la vocación sea un aspecto clave. Son dimensiones que uno no es capaz de comprender hasta que se ve inmerso en el aula, quedándose muy claro que una amplia formación académica no es requisito suficiente para lidiar con las exigencias del centro.

Las competencias pedagógicas y organizativas son clave en todo futuro docente. Por ello creo que estos periodos de prácticas dentro de este máster son muy beneficiosos. Me parece que en el futuro sería muy beneficioso ampliar los periodos de prácticas para atender a las inquietudes de los futuros docentes y poder poner en práctica y analizar todos los contenidos

que se están estudiando, aplicándolos a la realidad del aula, acudiendo al ejemplo y no simplemente al libro de texto, tal como debería ser nuestra práctica docente.

Del mismo modo este acercamiento a la realidad resulta fundamental para aquellos cuyo sueño es cambiar y modificar el sistema educativo. Únicamente cuando entramos en el centro somos capaces de percibir las dificultades que hay en la innovación por mucho que apostemos por ella. Vemos que cada docente tiene sus prioridades y que trabajar en equipo, aunque forma parte de la formación que recibimos, realmente sirve para la profesión. Muchas veces nos quejamos de esta manera de trabajar pero si nos pusiéramos a aprender de ello, tal vez podríamos trabajar mejor en el futuro y establecer proyectos multidisciplinares.

El periodo de prácticas es fundamental para erradicar las quejas e incertidumbres que nos surgen en este Máster. Nos centra en la labor, y nos pone en la posición del docente, haciéndonos ver lo difícil que es el día a día y sus exigencias. Fue mi verdadera esperanza que sirviera para mejorar la convivencia en nuestra misma etapa formativa, es decir en las clases del Máster, así como en las aulas del futuro. Si pretendemos mejorar la convivencia y educar para el siglo XXI tenemos que ser nosotros mismos los que cambiemos el sistema, poniendo al educando en el centro del proceso de aprendizaje, de nuestro trabajo y apostando por una educación inclusiva donde se premie la curiosidad, el esfuerzo y el debate, y donde las quejas se resuelvan de manera educativa centrándonos en la paciencia.

Módulo 5: 68514 – Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego

Cualquier docente en formación ha de acercarse al Currículo proporcionado por el país en el que ejerce su profesión. Esta asignatura ha sido mi primer acercamiento al currículo aragonés y hemos podido indagar en sus distintos aspectos para llegar a conocer sus convenciones y aplicaciones en auténticas propuestas didácticas. Nos ha proporcionado la oportunidad de afinar la crítica constructiva mediante el análisis de una programación del centro de prácticas para ser consciente de los posibles fallos a la hora de programar, como incorporar lo lúdico en la legislación, y las dificultades en atender a todas las pautas que la ley nos da. Parece que en este momento la educación está viviendo una época emocionante de transición. Además, hemos reflexionado sobre el papel del profesorado en la actualidad y los retos que diseñar una programación nos puede causar. Definitivamente Diseño Curricular me ha hecho reflexionar que a veces los cambios provocan ansiedad, pero debemos confiar en la experiencia, el bagaje teórico y nuestra vocación para seguir esforzándonos en el proyecto de llevar lo mejor que se ha constatado del sistema anterior a la sociedad que nos concierne, para transmitir nuestra pasión por la asignatura como remedio para las enfermedades de nuestro sistema educativo.

Módulo 5: 68547 – Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Lengua Castellana y Literatura /Latín y Griego

Esta asignatura me ha transmitido la esperanza del cambio. En clase hemos compartido la ansiedad por dar un giro a la clase de lengua y literatura. Por mí misma, he constatado que existen pensadores acordes con mis expectativas pedagógicas. Tan poco espacio se queda corto para temas tan pertinentes y aún sin resolución.

Hemos visto las propuestas metodológicas de Cassany, Ruiz Bikandi y Santiago. La asignatura me ha acercado, pues, al enfoque comunicativo, fundamental en la enseñanza tanto

de L2 como L1, las nuevas corrientes del aula invertida y las herramientas como *SOCRATIVE*, para poner estas propuestas en marcha en el día a día. Es decir, además de concretar los fundamentos teóricos de la asignatura, también hemos profundizado en las herramientas para llevarlos a cabo en el aula y hemos tenido la oportunidad de programar estos aspectos según las teorías exploradas. En definitiva ha sido una asignatura en la cual, mediante la práctica, hemos podido programar actividades que estén acordes con la teoría vista en clase, lo cual ejemplifica su utilidad a la hora de empezar a impartir clases. También ha sido una primera indagación en la programación de actividades, que ha sido de gran utilidad a la hora de elaborar la unidad didáctica en el Prácticum II.

Esta asignatura me ha hecho pensar que el alumnado necesita la oportunidad de deliberar sus logros y decidir por dónde quiere ir a mitad del camino, el profesor tiene la posibilidad de enfocar las tareas que propone para encaminar su descubrimiento y aprendizaje hacia donde quiera llegar (Miller en Ash, 2012). Así el docente adopta no tan solo el rol de guía (Montessori, 2007) sino también se convierte en investigador y nunca se estanca en su labor de formar a las futuras generaciones.

Módulo 5: 68566 – Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura

A través de la antes mencionada asignatura hemos tenido la oportunidad de interactuar con una pléthora de recursos didácticos tanto para la enseñanza de la lengua como de la literatura y la manera de aplicarlos al trabajo diario del aula. Mediante las tareas encomendadas en clase hemos realizado prácticas en las cuales tuvimos la oportunidad de colaborar con los demás compañeros para programar actividades realistas y lúdicas que el día de mañana se podría aplicar en el aula. Nos hemos acercado a la enseñanza desde un enfoque comunicativo, con material didáctico realista (periódicos, textos de la vida cotidiana, etc.) con la profesora Ángeles Errazu, y la profesora Elvira Luengo nos ha abierto al mundo de la literatura juvenil (y sus publicaciones, CLIJ, Babar, etc.), que en mi caso fue todo un descubrimiento.

Desde el planteamiento de los cuentos populares a los libros *pop-up*, reconozco la gran utilidad que pueda tener este tipo de literatura y el impacto que llega a tener en los lectores: pues si un grupo de futuros docentes se maravillan por los contenidos de los libros es bastante probable que tengan un efecto aún más impactante en nuestros alumnos. En el fomento de la lectura y los hábitos lectores, considero que puede ser un buen aliado en la enseñanza secundaria obligatoria. Sin lugar a dudas, hemos visto muchas opciones para tratar la literatura en el aula, más allá de la lectura en voz alta, para sembrar en el alumnado ese entusiasmo que nosotros sentimos por lo literario.

Un acercamiento a los textos de la vida cotidiana es también un aspecto fundamental a enseñar en nuestros centros, porque son aquellos textos con los que nuestros alumnos van a tener mayor interacción a lo largo de sus vidas. Por lo tanto, es especialmente importante que los tratamos en el aula de lengua para equipararles con las herramientas necesarias para la vida real, creando así un aprendizaje significativo. Además, hemos profundizado en las distintas destrezas vinculadas con la lengua como la comprensión lectora, la comunicación y comprensión oral y escrita, etc. Vimos a autores como Quintana y sus maneras de trabajos los textos, las dificultades que puede haber en la comprensión lectora según Núñez, y qué hemos de tener en cuenta a la hora de implementar una actividad de escritura según Prado. Todos ellos

dan un respaldo teórico a las actividades de clase para mejor entender por qué las hacemos y para mejor plantear nuestros objetivos específicos.

Entre todos los autores que hemos examinado a lo largo de esta asignatura destacaría las teorías de Teresa Colomer y su *Eterna Caperucita*, Bernstein y su sociología del lenguaje, Mendoza y su análisis de la recepción lector, y por supuesto los derechos del lector de Pennac. Deberían ser lectura obligatoria para cualquier docente de lengua, porque son temas que realmente tratamos todos los días en el aula. Por otro lado, he tenido el placer de indagar en el género de la ciencia ficción, en concreto su tratamiento en la literatura juvenil. Dada mi apreciación por el género en sí, y la importancia de los temas que trata actualmente, creo que la asignatura me ha aportado valiosas ideas para el aula.

Efectivamente he tenido la oportunidad de elaborar un catálogo de actividades creativas que espero poder llevar a cabo en un futuro próximo. Así pues, sería una buena idea, con el consentimiento de todos los participantes, compartir todas las actividades programadas en una plataforma digital. De esta manera ampliamos la posibilidad de que dichas actividades se lleven a cabo en un abanico más grande de centros en el futuro.

Módulo 6: 68534 – Contenidos disciplinares de Literatura

Para poder enseñar una materia hemos de controlar en profundidad sus conceptos claves. No solo hemos recorrido estos mismos aspectos a lo largo de la asignatura de una manera ordenada y relevante para la enseñanza en secundaria, sino que también hemos tenido un buen ejemplo de cómo impartir estos conocimientos para que los alumnos se interesen por los mismos. He disfrutado inmensamente del tratamiento de la literatura como acto de comunicación, el hispanismo, el canon, la elección de las obras para su estudio, los géneros literarios, las figuras literarias y la función del lenguaje.

Además, hemos tenido la oportunidad de poner en práctica las técnicas sugeridas por el profesor mediante tres tareas vinculadas con lo aprendido en clase. La primera consistió en el análisis de una obra literaria por distintos objetos de estudio y la elaboración de un guion para organizar dicho análisis. Después de su entrega hemos presentado el trabajo delante de nuestros compañeros de manera concisa. Se trataba de una síntesis de los contenidos de un libro entero, dividiéndola por sus distintos aspectos para dar una visión global de la obra.

A continuación, y quizás la tarea más complicada de todas las encomendadas, elegimos tres únicas obras que incluiríamos en nuestro canon personal. Esto vino tras el estudio de la dificultad de establecer dicho canon; si hemos de establecer un canon internacional, qué obras incluir, la marginalización de ciertos tipos de literatura y los debates relevantes entre distintos estudiosos (Bloom, etc.).

La última tarea ha gravitado en el análisis de una figura retórica a partir de un ejemplo cuyo entendimiento es crucial a la hora de concebir el texto. Se ha llevado a cabo tras el análisis de las funciones del lenguaje y las distintas figuras en clase. Este tipo de tarea es relevante ya que para poder explicar una figura retórica hemos de recurrir al ejemplo en vez de a conceptos abstractos. Dado que suelen confundir al alumno y obstruyen el proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta conveniente evitar explicaciones únicamente teóricas.

A lo largo de la realización de las tareas, me he dado cuenta de las grandes dificultades que tengo para sintetizar; aún más cuando he de tratar un tema que me apasiona. No obstante,

es una habilidad vital antes de empezar la carrera docente dada la importancia de saber transmitir y explicar los contenidos que tanto nos apasionan para intentar inculcar esa misma sensación en nuestros alumnos. He constatado que elaborarse un guion es una manera adecuada de atender a esta dificultad y nos ayuda a ordenar el volumen de conocimientos sobre una obra para comunicar lo esencial a nuestros alumnos.

Me gustaría resaltar mi carácter, pues siempre lo personalizo todo, a veces demasiado. Parece una observación nimia, pero es relevante porque he constatado que si hablamos de establecer un canon, tal vez hemos de ir a lo personal, pero a lo indudablemente canónico. De cara al futuro puede ser peligroso, pues seleccionar textos es una tarea peligrosa. Así, me ha concienciado que no debo relegar ciertos textos fundamentales de nuestra cultura en favor de mis preferencias personales. Ciento es que se les puede hacer un guiño, sin embargo me ha hecho reflexionar sobre la importancia de las obras canónicas ya acordadas. Suele ser el caso de mi país, en el que favorecemos la literatura escrita en la lengua inglesa, dejando de lado otras obras que he visto que mis compañeros habían leído. En este aspecto me llevan cierta ventaja, y no me gustaría que mis alumnos sintiesen esa misma sensación en el futuro.

Como reflexión final, me gustaría hacer hincapié en la utilidad de las tareas, ya que nos han demostrado que es posible dar una clase o una explicación contextualizada trabajando sobre el propio texto. Muchas veces en los centros hemos visto el nombramiento de distintos conceptos literarios, fuera de contexto y totalmente abstracto para los alumnos. Por lo tanto, esta manera de trabajar demuestra la posibilidad de emplear textos a la hora de explicar, por mucho que requiere una preparación adecuada por nuestra parte.

Módulo 6: 68614 – Prácticum 2: Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura

En estas prácticas de preparación de la unidad didáctica y observación en el aula, he vivido experiencias inolvidables. Desde ayudar en el aula de español para inmigrantes – particularmente enriquecedor debido a mi profesión, ayudar con la preparación del equipo de debates, o promover el estudio de la literatura en el segundo curso de ESO, hasta impartir una unidad escueta de *El Romancero gitano* de Lorca con segundo de bachillerato, he tenido una experiencia muy completa de la vida en el instituto. He visto las dificultades que afrontan los docentes cada día y la mejor arma ante todo: la paciencia.

Mi tutora tenía clases con varios grupos disruptivos, no necesariamente por asuntos negativos ni agresivos, sino por una predisposición a hablar en el aula. Rápidamente me di cuenta de la necesidad de elaborar una unidad didáctica que se aprovechase de estas habilidades comunicativas para profundizar en la mejora del mismo y el entusiasmo que demostraron los alumnos a la hora de trabajar la oralidad. Además, concreté mi deseo de emplear otra metodología en el tratamiento de la sintaxis, destreza que tenía muchísima importancia en este centro, para que fuese más interactivo que analizar en la pizarra y copiar en los cuadernos. Aunque la metodología tradicional funciona creo que tratarlo de otra manera favorece la convivencia entre docente y discente, dándole al último un papel más activo en la clase y ayudando a formarlos para la vida real en la cual hemos de participar con iniciativa.

Me ha sorprendido muchísimo la falta de atención generalizada. En las clases mi tutora intentaba terminar las lecciones pero casi todos estuvieron hablando entre sí. Me impactó que incluso al ponerme físicamente entre dos alumnos, mantuvieron su conversación como si fuera

algo normal y aceptable. Lo cual me lleva a pensar si hay una manera de remediar este tipo de comportamiento y me inspira a ver si soy capaz de cambiar sus actitudes e involucrarles en la clase. Aun así me parece una tarea muy difícil, ya que incluso durante la tutoría, al visualizar un documental, se han puesto a hablar entre ellos. Así pues, lo audiovisual tampoco ha triunfado. Por lo tanto, una dosis de realidad viene bien al profesor en prácticas ya que nos obliga a programar para el aula y no para un aula ideal, mostrándonos la importancia de conocer a nuestros alumnos para que una idea funcione.

Me di cuenta que hace falta preparar muchísimo el contenido de las clases antes de impartirlas para expresarse con total claridad y por lo tanto, como extranjera, tengo que memorizar el contenido. Necesito tener más confianza en mi dominio del idioma antes de enfrentarme a todo el grupo-clase, pues, si no, mi enfoque es más bien en cómo me comunico y no en lo que comunico, ni en estar atenta al seguimiento del alumnado. Es decir, hice todo lo contrario de mis principios educativos y me sentí muy decepcionada. En definitiva es totalmente distinto a dar una clase de idiomas, y la pasión por el contenido nos es suficiente para tener una clase exitosa.

Cierto es que la preparación de las unidades didácticas es algo complicada cuando dispones de un horario completo. Así, he descubierto la importancia de programar antes del principio de curso. Actualmente, suelo elaborar las programaciones de aula el día previo a impartirlas. Por lo tanto, esta etapa me hace valorar la preparación con mucha antelación ya que siempre se puede alterar según vayamos conociendo a nuestros grupos.

Módulo 8 68603 – Tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje

¿Cuántas veces nos hemos avergonzado de nuestra capacidad tecnológica ante la de nuestros hijos, sobrinos o primos? Por esa misma razón, este ratón de biblioteca dejó a lado sus queridos libros a favor de la pantalla, pues considero que un buen dominio de la tecnología es fundamental en la docencia. La asignatura me ha aportado herramientas prácticas que utilizaré a lo largo de mi carrera profesional. He conocido las funciones de aplicaciones como *wikispaces*, *webquest*, *blogger*, *googlesites*, *kahoot*, etc., que seguiré utilizando ya que se han puesto en marcha y he visto que son muy intuitivas y animadoras a la hora de elaborar proyectos.

Está claro que el uso de las nuevas tecnologías es algo que hemos de afinar, pues no todo uso es adecuado y muchas veces las empleamos para hacer una actividad tradicional a través de otro medio, lo cual no es precisamente un buen uso. Además, la inundación de la tecnología en nuestra sociedad requiere la formación de usuarios competentes que sepan gestionar el batiburrillo que los ataca. Así pues, he tenido la oportunidad de ver el lado lúdico de la tecnología que antes criticaba vehementemente.

Módulo 9: 68591 – Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura

A lo largo de esta asignatura hemos explorado el rol del docente investigador y las distintas propuestas didácticas innovadoras de revistas como *Cronos*. A continuación hemos elaborado y llevado a cabo un proyecto de innovación personal, vinculado con lo adquirido en clase. En concreto destacaría la importancia de autores como Area Moreira (2004), Barroso (1988) y Martí Arias (2010) en la elaboración de mi proyecto de innovación, por sus

argumentos centrados en el uso de las nuevas tecnologías en el aula y su posible vinculación con el aprendizaje basado en proyectos.

Al poner en común los proyectos he observado que la dramatización o adaptación de las obras literarias fue el favorecido por excelencia. Tal vez se deba a su naturaleza activa, pues los alumnos han de participar e invertir su papel tradicional de receptor pasivo. Otra actividad muy popular fue el “rompecabezas”, también por su metodología participativa que a su vez ayuda a mantener la atención de todos los alumnos dándoles un papel dentro de la actividad. Parecidos al mío (ver apartado), he visto otros proyectos interdisciplinares como un concurso de caligramas, una herramienta perfecta para que los alumnos aprendan de una manera visual.

En general se han visto pocos proyectos vinculados exclusivamente con la lengua. Solían tener un enfoque más bien hacia la animación a la lectura o con algún contenido literario para complementar una actividad. Supongo que esto se debe en parte a las preferencias del docente, ya que otros compañeros optaron por intentar innovar en la sintaxis. No obstante, creo que es una dinámica bastante desvinculada de la realidad del alumnado y por naturaleza carece de contenido motivador.

En muchos casos mis compañeros han trabajado con varios grupos o con grupos de diversificación. Se ha comentado que los proyectos de innovación suelen funcionar mejor con estos alumnos y me gustaría ofrecer mi visión de esta hipótesis. Muchas veces, cuando un alumno no destaca por la enseñanza tradicional, una pequeña adaptación, aunque sea muy simbólica, puede hacer que se convierta en un estudiante brillante. Nuestro sistema educativo premia a aquella persona con una buena memoria, mientras que en el mundo laboral premiamos a las personas innovadoras, con las destrezas comunicativas bien desarrolladas y que sean sociables. Muchas de estas características se reúnen en los alumnos de diversificación, que por otro estilo de aprendizaje, pasan desapercibidos.

A modo de conclusión, espero que cursar esta asignatura haya hecho ver a los más escépticos que es posible, aunque sea de manera superficial, innovar en el aula para que la materia de lengua no se estanque. Definitivamente, si somos capaces de aprovechar esas cuatro horas de las que disponemos, podemos contribuir a un aprendizaje significativo de la lengua y una actualización de la metodología y los contenidos estudiados.

Módulo 11: 68633 – Prácticum 3: Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura

Me quedo con una emoción agridulce que es a la vez nostálgica y aliviadora. Por lo menos estas palabras resumirían de manera adecuada mi experiencia a lo largo de este mes y medio de prácticas.

Durante este periodo he implementado mi proyecto de innovación (sobre el cual se profundiza en el apartado 6) con dos grupos de segundo curso de ESO, he impartido otra unidad didáctica sobre la publicidad con un grupo de cuarto, y me he encargado de las clases de L2 para un grupo reducido de alumnos extranjeros. Además, me he involucrado con la vida del centro y he ayudado con las actividades vinculadas con el día del libro.

Como todo ser humano goza de quejarse, empezaré siendo totalmente franca. He tenido días realmente duros en los cuales he salido dudando de mi elección profesional, y más

concretamente de mis destrezas lingüísticas en lengua castellana. Me he llegado a sentir realmente incapaz de expresarme correctamente, terminé creyendo que había fallado a los alumnos. A pesar de estos pocos días, me he dado cuenta de la naturaleza tan agradable de las personas en el ambiente escolar; entienden esas dificultades y te aceptan tal como eres, lo cual me ha llenado de esperanza. Me doy cuenta de que estamos todos en un proceso constante de aprendizaje y que equivocarse y admitirlo no está mal.

En definitiva este periodo de prácticas es un componente fundamental en la formación de cualquier docente porque te enfrenta a la realidad de las aulas más allá de la utopía de las corrientes pedagógicas. Aun con todos los momentos difíciles me ha reafirmado en mi profesión y espero disfrutar de muchos años en el aula, conviviendo y aprendiendo con mis alumnos.

Módulo 13: 68508 – Prevención y resolución de conflictos

El conflicto es algo inherente al ser humano, pues ninguno es igual al otro. Sin embargo, disponer de las herramientas para resolver desacuerdos mediante la palabra es un gran avance en el empeño de mejorar la convivencia a nivel general y más aún en un centro educativo. Es pertinente en el caso de secundaria, donde aprendemos las técnicas que vamos a emplear a lo largo de nuestras vidas para ver la comunicación como el mejor aliado, dentro de las aulas y en nuestra vida laboral. Esta asignatura nos ha demostrado tanto las técnicas personales como la normativa en caso de conflictos de leves a graves, haciendo hincapié en las guías para la convivencia *Cuento contigo* en Aragón y las pautas de Farré (1999) en el trato social. Ha sido fascinante aprender métodos de gestión de las palabras que usamos en cualquier conflicto y el rol del mediador como intercesor neutral.

Una vez más he constatado la importancia de la involucración del alumnado a la hora de resolver los conflictos, esta vez en un trabajo grupal sobre la gestión democrática de las normas en el aula. Resulta que, si los alumnos elaboran las normas, con la ayuda del docente, es más probable que las perciban justas y, como consecuencia, que las sigan. Sin lugar a duda, es una actividad que llevaré a cabo cuando empiece a dar clases ya que desde los departamentos de lengua podemos trabajar en la utilización de las palabras respetuosas y autorizadas para gestionar el aula con la implicación del alumnado.

No obstante, me gustaría profundizar en la aplicación de estas técnicas entre el profesorado, ya que es un área que conviene trabajar para promover centros donde el equipo docente sea ejemplo de una convivencia adecuada.

3. Contextualización de los proyectos

Hemos de tener en cuenta las particularidades del centro en el que implementamos la unidad y el proyecto de innovación. En este caso se trataba de un centro concertado del barrio de Las Fuentes en Zaragoza. Antiguamente, este centro fue uno de las instituciones más grandes de toda Europa y aunque no retiene este título, goza de cinco vías por curso, todas heterogéneas. Las características del barrio influyen bastante en el tipo de alumnado. En su día el centro creció debido a la migración del campo a la ciudad en búsqueda de trabajo. A pesar de que haya cambiado con el transcurso de los años, el centro acoge a una población estudiantil procedente de más de 25 países internacionales, un hecho que se percibe en las aulas y en los niveles de escolarización del alumnado. Por lo tanto la diversidad juega un papel fundamental

en las clases y provoca la necesidad de adaptarse y ser flexible con los niveles de logro que se espera del alumnado.

Se trata, pues, de un barrio principalmente obrero, lo cual influye en las ramas de estudio que suelen elegir los alumnos al terminar la educación obligatoria. Ambas propuestas pretendieron contribuir al acercamiento cultural a través del teatro y las artes dramáticas como fuente de placer y aprendizaje mediante la expresión oral y la mejora de las destrezas comunicativas asociadas con la lengua en general y específicamente con las pautas detalladas en la legislación vigente.

Nos encontramos con un alumnado que corresponde al momento evolutivo de la adolescencia media según Palacios (1999). En esta etapa se empieza a desarrollar la objetividad y el relativismo además de la moral, el respeto mutuo y la filosofía de vida. Podemos observar también una capacidad para trabajar con lo abstracto y no solamente con lo concreto, todo ello en un momento en el que el hábito de estudio y las aptitudes se consolidan. Por otro lado los aspectos sociales cobran cada vez más importancia, pues establecen su personalidad ya que la amistad y la pertenencia al grupo tienen una importancia profunda y cultivada; los sentimientos, creencias y actitudes se fortalecen mediante nuevas conductas y vivencias.

Conscientes de estos aspectos hemos de asegurar una formación que permite al alumnado racionalizar y entender el mundo que le rodea, particularmente en aspectos culturales y sociales llegando a la interpretación y valoración de lo abstracto para mejor comprender las dualidades de nuestro mundo.

Los proyectos fueron impartidos con dos grupos distintos de segundo curso de ESO:

Grupo B

Constó de 28 alumnos, la mayoría procedentes de la ciudad de Zaragoza, con seis alumnos procedentes de países latinoamericanos residentes en España y escolarizados aquí desde la educación primaria, dos alumnos procedentes de países de Europa del este con un dominio perfecto del idioma y bien integrados en el grupo clase y la sociedad española. En general, este grupo tenía algunas dificultades en el área de LLC, concretamente con la expresión oral y la expresión escrita. En cuanto a comprensión lectora, tenían interés en el texto, sin embargo se notaba una falta de costumbre de leer fuera del aula. Además, tuvimos cuatro alumnos que recibieron apoyo una vez a la semana, pero su tutora me comunicó que esto no se debía a ningún tipo de necesidad específica de aprendizaje ni contemplaba una adaptación curricular. A pesar de estas dificultades fue un grupo trabajador que se esforzaba en el área de LLC y estaban motivados a participar en actividades novedosas.

Grupo D

Este grupo estaba compuesto por 29 alumnos principalmente procedentes del barrio de las Fuentes que habían acudido al centro desde la educación infantil. Un alumno, procedente de Ecuador se incorporó este año y a pesar de tener un buen nivel de escolarización, demostraba una falta de motivación. Nos encontramos también con un alumno diagnosticado con altas capacidades, pero sin adaptación curricular por petición de los padres. No experimentaba ninguna dificultad de integración en el grupo. A pesar de tener mejores resultados académicos, fue un grupo bastante disruptivo. Fue difícil definir la razón por su comportamiento en clase, tal vez fuese la sencillez de las tareas o la metodología. Sin embargo, el grupo participó

activamente en las actividades de clase cuando se consiguió establecer un ambiente de calma y trabajo.

4. El porqué y el para qué: justificación de proyectos

Cada vez más nuestra sociedad requiere un uso sensato de los medios de comunicación y exige una habilidades comunicativas desarrolladas y apropiadas según la situación dada. Por lo tanto, la unidad didáctica pretendió aproximarse, dentro de las restricciones de la programación anual del departamento a un tratamiento de la oralidad y la comunicación para fortalecer esas capacidades. Contempló la importancia del mundo literario desde la perspectiva lingüística, es decir, intentó combinar los elementos literarios con las destrezas lingüísticas. Qué mejor manera que a través del teatro y la dramatización. Procuraba destacar un aprendizaje tanto cooperativo como significativo (Díaz Barriga, 2003), incluyendo un breve proyecto *Hablando del rey de Roma* (ver apartado 6) temporalizado durante las dos semanas programadas, lo cual trataba de innovar principalmente mediante la metodología, con ciertas nociones renovadoras en el tratamiento de las nuevas tecnologías de la comunicación e información (TIC) y las tecnologías de aprendizaje y comunicación (TAC); el contenido, como ya he destacado, no podría ser más tradicional.

Muchas veces nos impone el tratamiento de la tecnología con los supuestos nativos digitales. Puede ser el caso que nuestros hijos, sobrinos etc. sepan utilizar nuestros dispositivos mejor que nosotros, por lo menos tienen esa intuición de la que carecemos. Sin embargo un docente hoy en día tiene cierta responsabilidad de enseñar a usar de manera sensata la tecnología de la que disponemos. Así pues, en la parte que concierne al departamento de lengua este proyecto trató de fomentar un uso comprometido de las TIC, principalmente a través de la gestión y la presentación de la información encontrada en la red. He constatado una ausencia total de las nuevas tecnologías en el aula más allá de la proyección del libro de texto en la pizarra digital. Por lo tanto el proyecto aporta un contacto necesario con las TIC para mejorar su uso y familiarizar al alumnado con el lenguaje del mismo, su lectura y la asimilación de contenidos de las páginas web.

Son múltiples las razones que justifican la impartición de estos proyectos. La primera y tal vez más importante de ellas es la escasez y falta de costumbre de ir al teatro en la sociedad actual. No es tan solo patrimonio cultural sino también el precursor de las formas actuales de entretenimiento. Por lo tanto, consta de aspectos fundamentales para el razonamiento y profundización en los medios de comunicación y el consumo audiovisual. Es un medio que combina y ejemplifica aspectos de la lengua fundamentales: lo lingüístico, lo paralingüístico y lo no verbal frente a la redacción, el acercamiento a los sentimientos y el desarrollo de la empatía, ya que aprendemos a ponernos en el lugar del otro. Teniendo en cuenta la importancia que le otorga el currículo, el teatro resulta ser un medio adecuado para trabajar varios contenidos de manera transversal.

Otro aspecto fundamental que aún falta por tratar en nuestros centros son las inteligencias múltiples. Tal vez este aspecto provoque cierta aprensión en los institutos hoy en día, debido principalmente a la falta de formación disponible en nuestro país. Sin embargo, el proyecto de innovación intenta aportar su grano de arena, aunque sea de una manera simbólica, a la combinación de varias inteligencias en un solo proyecto. Intentó ser interdisciplinar en

conjunción con el departamento de Plástica/Tecnología (en este curso ambas materias se trabajan desde el mismo departamento). Desgraciadamente, en nuestro país no hay costumbre de trabajar con varios docentes en el aula, por lo menos a nivel diario. Sin embargo, este planteamiento de aula nos puede facilitar el trabajo además de mejorar el comportamiento del alumnado y proveer un respaldo para el docente en proyectos de esta índole.

Cualquier propuesta basada en la metodología cooperativa ha de fomentar la colaboración entre personas, pues hoy en día rara vez trabajamos de manera individual o aislada en el mundo laboral. Entonces, es fundamental que los centros educativos proporcionen las herramientas de este tipo de trabajo a nuestros jóvenes. Resulta aún más importante acostumbrarles a trabajar así desde los primeros años de formación para asegurar su funcionamiento, por motivos que se revelarán más adelante. En un aprendizaje cooperativo, todos los miembros del grupo tienen un papel y saben claramente su función dentro del equipo. No se trata entonces de “yo trabajo y los demás me vigilan” sino de “para que esto salga adelante, mi contribución es fundamental”. Uno de los principales objetivos de estos propósitos fue que los alumnos tomaran las riendas, tanto de la adquisición como de la transferencia de conocimientos al producto final.

Otro aspecto fundamental que justifica la implementación de estos propuestos es la dinámica física de clase. Siempre estaban sentados por parejas o individualmente, mirando a la pizarra y prestando atención a lo que el docente les propuso. Insisto en que, al reorganizar la dinámica del aula, es bastante posible que vayamos a mejorar la atención y la motivación del alumnado a la hora de enfrentarse a las tareas diarias.

La elección del tema se justifica mediante el currículo aragonés que en segundo de ESO promueve la lectura dramatizada y la adaptación de textos de la vida cotidiana (como vienen a ser las páginas web) a una presentación oral del interés del alumnado. Además, la programación del departamento de Lengua castellana y literatura sigue las pautas del libro de texto de Anaya, cuyo temario en la tercera evaluación incluye los orígenes del teatro. En el ámbito legislativo, tanto el proyecto como la unidad didáctica se adecuaron al fomento del uso de las nuevas tecnologías y temas transversales como el compañerismo.

Más allá de la ideología detrás de estas propuestas, coincidieron en el momento del año en el que los alumnos aprendían a hacer maquetas de edificios. Por lo tanto la combinación de los conocimientos de la lengua y la literatura aplicados a una edificación real no tan solo atribuyeron al logro de objetivos en ambas asignaturas sino que también aportaron un toque de realidad aplicada a los conceptos vistos en clase. Coincidieron también con la visita de un equipo profesional de actores que impartieron talleres con los alumnos, por lo cual pudieron aplicar los conocimientos teóricos a la representación. Definitivamente, aprendemos mucho más haciendo que atendiendo.

Nuestra sociedad se mueve por la palabra; escrita, hablada, cantada... Y juega un papel especial en la sociedad española donde el arte de la conversación tiene ciertas peculiaridades. Vemos que cada vez más desaparecen los turnos y la escucha activa, y trabajar este rasgo de la destreza oral en la educación secundaria puede fomentar a largo plazo la importancia concedida a los rasgos formales de la conversación. Hemos de aprovechar las ganas de comunicarse para poder optimizar el uso de un lenguaje correcto, en el momento adecuado.

5. ¡Menudo dramón! Unidad didáctica para trabajar las habilidades comunicativas a través de la dramatización

Presentación de la unidad

La unidad didáctica: *¡Menudo dramón! Unidad didáctica para trabajar las habilidades comunicativas a través de la dramatización*, contempla la programación didáctica de 2ºESO, en el área de Lengua y literatura castellana (de aquí en adelante LLC), del centro concertado O.D. Santo Domingo de Silos en la localidad de Zaragoza. Se fundamenta en el Currículo Aragonés plasmado en el ORDEN de 9 de mayo de 2007 (BOA 1/06/07), 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. También considera la programación anual de dicho departamento, ya que corresponde a los contenidos del tema diez del libro de la editorial Anaya.

La presente unidad didáctica se llevó a cabo al principio de la tercera evaluación del curso, momento en el que el alumnado está familiarizado con algunos conceptos que se trata. Por lo tanto era importante averiguar sus conocimientos previos mediante pruebas diagnósticas, no en el sentido tradicional del concepto sino mediante pequeñas actividades de motivación que ayudará al docente a enfocar sus clases en los aspectos más importantes según el grupo-clase. Propuso actividades que se llevaron a cabo durante la primera quincena de abril, una vez pasado el periodo vacacional de Semana Santa, suponiendo que el alumnado volvía al centro descansado y dispuesto a trabajar. Hemos de ser conscientes del momento del año en el que nos encontramos; de cara a la última evaluación. Lo cual puede implicar, entre otras cosas, una mayor madurez del alumnado o bien un mayor cansancio y falta de atención del mismo. Por lo tanto las actividades, más allá de tener un enfoque comunicativo, procuran ser lúdicas y prácticas para asegurar un aprendizaje significativo identificado por los alumnos.

Contribución de la unidad a la adquisición de las competencias básicas

Competencia en comunicación lingüística

Cualquier propuesta didáctica dentro de la asignatura de LLC ha de tener como base fortalecer la comunicación lingüística. Es aún más importante en una unidad que pretende trabajar las destrezas comunicativas. Por lo tanto es la principal competencia básica que se trabajó lo largo de la unidad. A continuación se explica y justifica cómo.

Ya por el nombre del mismo vemos la palabra comunicación: piedra angular de toda esta unidad. Así pues, intentó responder a la necesidad del uso de la lengua como “instrumento de comunicación oral y escrita,” en el sentido teórico de la comunicación. Es decir, la capacidad de reflexionar sobre el porqué del uso de ciertos rasgos de la lengua y no otros (**sesión 2** – visualización de vídeos de distintos ámbitos), como vemos en los textos dialogados (**sesión 1**), y en el sentido espontáneo cuando trabajamos la presentación oral dentro del proyecto (**sesión 8**). Por otro lado, esta actividad corresponde a la capacidad de interpretar, comprender, construir y comunicar el conocimiento, ya que el alumnado tuvo que organizar sus descubrimientos sobre el teatro de manera lógica y amena para que el resto del grupo-clase entendiera los conceptos presentados.

En este aspecto trabajamos a lo largo de la unidad la importancia de la coherencia y la cohesión para relatar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, conscientemente en el proyecto e inconscientemente en la creación de textos literarios y teatrales.

Al trabajar en grupo (**sesión 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8**) los alumnos aprendieron a comunicarse entre ellos para enfrentarse mejor a los conflictos de grupo, valorando así la importancia de la convivencia y la cooperación para el éxito en los proyectos comunes y personales. A pesar de que este aspecto sea difícil de fomentar si desde una edad temprana no tienen la costumbre de trabajar por equipos, la unidad pretendió confiar en el alumnado y aportarle la responsabilidad adecuada para que se responsabilizaran del aprendizaje y valorasen la comunicación verbal como medio resolutivo por excelencia.

Mediante el acercamiento a ejemplos de textos dialogados sacados de distintos ámbitos sociales, se pretendió equiparar al alumnado con la capacidad de adecuar su propia expresión en situaciones parecidas (**sesión 2**). Mientras que no se podía esperar un dominio total de esta destreza se pretendió un progreso y una concienciación del mismo.

Si esta competencia “implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas [...]”, qué mejor medio que a través de la representación artística de la experiencia humana: el teatro. Este medio no solamente permitió al alumnado acercarse al patrimonio cultural (**sesiones 4, 6, 8**) sino que también implicó que fueron capaces de representar y expresar sus propias experiencias y visión del mundo a través de la creación literaria (**sesiones 1 y 7**).

Tratamiento de la información y competencia digital

Esta unidad pretendía fomentar las habilidades de búsqueda y selección de información, siempre razonando con los propios pensamientos para poder ordenarla de manera adecuada según el contexto, entendiendo que recopilar información no iguala al aprendizaje del mismo y reflexionando sobre la necesidad de expresarla en sus propias palabras, valorarla y criticarla (**sesiones 4, 6 y 8**).

Fortalecíamos en esta unidad las destrezas tecnológicas como herramienta de expresión para que el alumnado fuese capaz de utilizar esos aspectos lingüísticos y no-lingüísticos con más autonomía (**sesión 8** – exposición oral). Es de particular importancia hoy en día de cara a los futuros estudios o para la inserción al mundo laboral.

Competencia social y ciudadana

Esta competencia forma parte integral de la unidad ya que exige la cooperación y la participación en casi todo momento, no solamente en las clases explicativas sino también en las actividades individuales, por pareja y en grupo. Así, tratamos de manera pormenorizada la importancia de la convivencia y las decisiones individuales y grupales dentro de un aula que promociona la democracia (**sesión 1** – debate, **sesión 2** – crítica constructiva, **sesiones 3, 4, 6 y 8** – colaboración en grupo, **sesión 5** – respetar los turnos de los demás).

A pesar de sus virtudes el trabajo en equipo (**sesiones 4, 5, 6, 7 y 8**) permitió al alumnado ver también su lado conflictivo y les obligó a confrontarse con las opiniones contrarias (**sesión 1 – debate**) para desarrollar una capacidad crítica y resolutiva para aceptarlas con educación y respeto, haciendo hincapié en el diálogo como medida resolutiva.

Competencia cultural y artística

Con la creación propia de textos tanto literarios como informativos/explicativos el alumnado se acerca a la importancia, no solo de la expresión correcta en la lengua española sino también a los valores de la imaginación, las implicaciones históricos y culturales para llegar a disfrutar de los mismos como patrimonio (**sesiones 1, 6, 7, 8**). Es, en el fondo, un acercamiento a otras realidades y momentos de la cultura, lo cual fomenta la capacidad de enfrentarse y lidiar con las implicaciones de vivir en un mundo globalizado, dándose cuenta del valor de la diferenciación cultural a lo largo de la historia y las variadas influencias que han recibido con el paso del tiempo (**sesiones 4, 6, y 8**).

Al tratar la obra literaria del teatro desde un enfoque comunicativo (**sesión 1**), haciendo hincapié en la creación propia (**sesiones 1 y 7**), la unidad fue más allá del mero acercamiento a los principios teóricos del teatro. Ofreció una oportunidad de reflexión sobre la creación artística y lingüística a través de los textos dialogados y el proyecto. Así pues fomentamos el interés en este aspecto cultural, haciéndoles ver que no es algo desvinculado de su entorno personal.

Mediante el acercamiento a los orígenes del teatro (**sesiones 4, 6, y 8**), el alumnado se aproximó a la contribución cultural que las sociedades anteriores hicieron a la nuestra y se dieron cuenta de sus implicaciones en las formas de entretenimiento actual; pues la representación de episodios de la vida cotidiana que ahora plasman las series de la televisión tenía que inspirarse en algo. Así vimos cómo hemos evolucionado y apreciamos las repercusiones que tiene la actividad cultural en la sociedad y viceversa.

Competencia para aprender a aprender

Al cambiar el enfoque de la metodología, esta unidad pretendió poner al alumnado en el centro de su propio aprendizaje para fomentar la autoestima y demostrar sus capacidades, fuesen cuales fuesen, respecto a los contenidos. Al mostrar que ellos fueron capaces de descubrir, con las pautas y guías del profesorado, iniciaron en el proceso de proponerse sus propias metas y objetivos al ver su potencial a través del trabajo final (**sesión 8**).

Dado que esta competencia destaca la importancia de mejorar la habilidad para buscar información y “transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal [...]” encontramos en darles autonomía en sus búsquedas una vía por la que fomentamos esta capacidad (**sesiones 4 y 6**).

Recalcamos esa misma competencia a través de la evaluación, pues tuvieron que autoevaluar el trabajo en grupo y retroalimentar el trabajo de los demás compañeros (**sesiones 2 y 8**). Así pues, la unidad fomentó la capacidad de aprender de nuestros errores, observar lo exitoso en los demás y empezar a aprender la crítica constructiva; habilidad que es cada vez más importante en la sociedad actual con el fomento del trabajo en equipo.

Autonomía e iniciativa personal

Darles la oportunidad de autoevaluarse y hacer hincapié en la coevaluación permite que nuestros alumnos tengan la oportunidad de alejarse de las instrucciones convencionales del docente para tener cada vez más libertad en su proceso de aprendizaje (**sesiones 2 y 8**). De este

modo fomentamos su autoestima, pues los alumnos vieron que con el esfuerzo de todos fue posible lograr un trabajo bien ejecutado. Aunque el profesor fuese quien elegía los materiales y guía todas las actividades, esa pequeña libertad de buscar y organizar la información a su manera, de crear sus propios textos a base de un guion, hizo que el alumnado adquiriese su propio criterio y aumentarse la imaginación; aspecto fundamental en la sociedad actual en la que cada vez más vemos cómo su desarrollo se estanca al salir del ciclo de educación primaria.

Finalmente, al ser conscientes de los rasgos formales de la conversación (**sesión 2**), las normas sociales al respecto (**sesión 2**) y la importancia de una correcta ortografía (**sesión 3**), equiparamos el alumnado con “las habilidades para el diálogo y la cooperación” al enseñarles una alternativa educada del trato con los demás.

Objetivos

Objetivos generales de área LLC

Para mejor ajustarse a la realidad, he incluido entre corchetes los aspectos que no se tratan explícitamente en la unidad:

1. Comprender discursos orales y escritos en las diversas situaciones de la actividad personal, social, cultural y académica.
2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en las diversas situaciones comunicativas que plantea la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas [*y para controlar la propia conducta.*]
3. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para componer textos propios del ámbito académico.
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.*]
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.
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 estos se manifiestan dependiendo del contexto histórico, social y cultural [*de la literatura española en general y aragonesa en particular*]
10. Aproximarse al conocimiento del patrimonio literario, valorarlo como modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos históricos y culturales y como objeto artístico. Distinguir y conocer los principales movimientos literarios en España en general [*y en Aragón en particular*].
12. Producir textos de intención o de observación literaria, valorar la creatividad y la innovación.

Objetivos específicos de la Unidad

Al terminar la unidad los estudiantes fueron capaces de:

1. Identificar y diferenciar los rasgos principales del texto dialogado oral y el texto dialogado escrito.
2. Emplear los conocimientos adquiridos del lenguaje verbal y no verbal a una exposición oral amena.
3. Elaborar un sencillo texto dialogado persuasivo original y representarlo para captar la atención del público.
4. Contrastar información encontrada en la web para seleccionarla adecuadamente.
5. Colaborar en grupo para diseñar y presentar una exposición oral con apoyo digital, para explicar con sus propias palabras aspectos de los orígenes del teatro grecolatino, medieval español y del siglo XVII.
6. Descubrir por el medio audiovisual los aspectos no verbales de la conversación, la estructura de la misma y contrastar el registro usado en distintas situaciones dialogadas.
7. Adaptar a un texto dialogado un fragmento de una obra de lectura obligatoria y representarla.
8. Usar adecuadamente las letras “ll” o “y” en parónimos comunes de la lengua castellana para valorar la importancia de una correcta ortografía en la actualidad.
9. Construir frases de manera deductiva usando la terminología del análisis sintáctico en oraciones simples.

Contenidos

Debido a la abundancia de contenidos incluidos en el libro de texto este apartado es, tal vez, algo más amplio de lo normal. No obstante, he intentado ser fiel a las indicaciones del centro. Los contenidos son los siguientes, divididos en bloques:

Escuchar, hablar y conversar

- Identificación de los rasgos de la comunicación oral, (la intervención y turnos de los interlocutores, la espontaneidad o preparación previa) elementos no-lingüísticos y paralingüísticos (pausar, tono de voz, carraspeos, gestos), la estructura de la conversación (apertura, cuerpo, cierre)
- Explicación y exposición, coherente y correcto, con soporte digital de *PowerPoint* o *Prezi*, en lengua castellana de uno de los tipos de teatro visto en clase.
- Escuchar de manera activa, respetando el turno de los compañeros a la hora de presentar para poder evaluar y dar retroalimentación posteriormente.
- Demostración de actitud positiva y calma a la hora de explicar la información encontrada para que todos los compañeros sigan sus explicaciones.
- Trabajo con tres compañeros más, para lograr un producto final que sea un compromiso entre todos.

Leer y escribir

- Búsqueda activa, lectura y análisis de información encontrada en la red para recapitularla y plasmarla con las propias palabras de alumnado.

- Lectura dramatizada de *Las bicicletas son para el verano* y de las propias creaciones.

La educación literaria

- Conocimiento de los orígenes, lugares de representación, indumentaria y nombres de autores más relevantes (Sófocles, Eurípides, Plauto, Séneca) del teatro griego, romano-latino y medieval en España.
- Creación de un texto dialogado a partir de un texto literario, *Las bicicletas son para el verano* y *La cruz de El dorado*.

Conocimiento de la lengua

- Comparación de dos vídeos (Entrevista de Aragón TV con Luis Abós, Escena de *Ocho Apellidos Vascos*) para encontrar diferencias y semejanzas entre ambos.
- Diferenciación entre un texto dialogado escrito (propias composiciones) y un texto dialogado oral (vídeos ya citados).
- Iniciación en la corrección de los textos de los compañeros mediante la crítica constructiva.
- Reconocimiento y comprensión de los términos, oración, complemento directo/indirecto (CD/CI), preposición (Prep), sujeto (Suj), atributo (Atr.), complemento de régimen (CR), determinante (Det.), sintagma nominal (SN), núcleo (N), complemento circunstancial (CC), complemento de nombre (CN), complemento agente (C Ag.), y sus abreviaciones.
- Invención de oraciones originales a partir de términos gramaticales utilizados en el análisis sintáctico.
- Distinción entre parónimos con Y o LL con sus respectivos significados; valla/vaya/baya, cayado/callado, halla/haya/allá/aya, rallado/rayado, puya/pulla, calló/cayó, etc.

Secuenciación de actividades de enseñanza-aprendizaje

Primera sesión – ¡A mí no me vendes la moto ni la bicicleta!: Convencer a través del diálogo

Actividad de motivación (5 min)

Los alumnos trabajaron por parejas para hacer una lluvia de ideas relacionada con la palabra “Teatro.” Se trataba de una actividad de motivación, por lo cual dispusieron de un minuto de reloj para plasmar sus ideas en un folio. Al finalizar el minuto, el profesor invitó a tres parejas a compartir sus ideas en la pizarra mientras que los demás alumnos estaban atentos para proporcionar más opiniones. En realidad sirvió como evaluación inicial; de esta manera el profesor percibió los conocimientos previos del alumnado acerca del tema. La actividad se repitió al final de la unidad para averiguar los nuevos conocimientos adquiridos durante las sesiones, por lo tanto el profesor ha de tomar una foto para poder comparar y reflexionar sobre los nuevos conceptos que se han aprendido.

Actividades principales:

Lectura dramatizada del extracto de la obra *Las bicicletas son para el verano* (Anaya pág. 172-173). Cuatro voluntarios de clase leyeron los papeles, haciendo hincapié en la fluidez de su lectura, pues al tratarse de una obra de teatro, se ha de leer de otra manera. Antes de comenzar se comentaron las diferencias entre la lectura y la representación de una obra. Tuvieron en cuenta al público cuando actuaron, usando la voz como recurso principal. **10 minutos**

En un ejercicio de libros cerrados se llevaron a cabo las preguntas 1-9 del libro de texto página 173 oralmente para averiguar la comprensión lectora tras la actuación de los compañeros. Son preguntas sencillas, por lo cual esta actividad **no ocupó más de cinco minutos**.

Tras indagar en la comprensión del texto, se hizo un pequeño debate informal en el que los alumnos tuvieron que posicionarse. Se inspiró en la pregunta de la página 173, ejercicio 15 y el tema es “La postura del padre es justa.” Señalando con las manos, el profesor sondeó la opinión de la clase e invitó a los alumnos a compartir sus razones plasmándolas en la pizarra mediante un portavoz de cada lado del argumento. Se trató de una actividad breve de **10 minutos máximo**.

Tomando el extracto del libro como referencia, el alumnado elaboró por parejas un texto dialogado en el que un protagonista intentaba convencer al otro. Ellos mismos eligieron la situación, ya que pretendíamos relacionar el texto con su contexto personal. Disponían de **15 minutos** para redactar su creación literaria.

Los equipos que terminaron con éxito el breve diálogo representaron sus secuencias delante del resto de los compañeros. Se trataba de un primer acercamiento al texto dialogado y por lo tanto se les permitió llevar el guion en la representación para aportarles confianza, fomentando así la comunicación oral tras la previa elaboración de un texto. Como parte de la evaluación continua se valoraron las actuaciones mediante la rúbrica para una exposición oral. **7 minutos**

Teniendo en cuenta la diversidad del aula no se obligó al alumnado a salir a representar, pero el guion se entregó al profesor y fue evaluado como parte de la evaluación continua y mediante una rúbrica.

Para finalizar la clase se invitó al alumnado a ofrecer retroalimentación para destacar los aspectos que más le había gustado de la representación y qué podríamos mejorar. **3 minutos**

Segunda sesión: A buen entendedor...

Actividad de refuerzo (10 min)

1. Se preguntó qué habían visto en la primera clase y qué rasgos tenían los textos que compusieron. Salieron a la pizarra a anotarlos.
2. Se preguntó a la clase, en qué aspectos se diferenciaba este tipo de texto de una conversación real para inferir los contenidos de esta sesión; los rasgos del texto oral dialogado informal y formal, los aspectos no lingüísticos y paralingüísticos.

Actividad principal

1. Se distribuyó la ficha de observación y se explicó que los alumnos iban a ver dos vídeos de distintos diálogos. **2 minutos.** Tuvieron que identificar los rasgos del texto dialogado oral en ambos y compararlos.
2. Se visualizó el cortometraje de una entrevista con Luis Abós, entrenador del equipo de baloncesto CAI Zaragoza y les permitimos unos minutos para escribir sus observaciones.
3. A continuación visualizamos el segundo vídeo de una situación informal de la película *Ocho apellidos vascos* y se repitió el paso 2. Se proporcionaba **20 minutos** para los pasos 2 y 3.
4. Tras la visualización los alumnos tuvieron **5 minutos** para comparar sus respuestas y los dos videos que posteriormente se pusieron en común.
5. Ya que el segundo vídeo demuestra una escena de la película, se comparó el guion con lo que hemos visto para hacer hincapié una vez más en las diferencias a la hora de actuar/improvisar. **(10 minutos)**
6. Como **actividad final de coevaluación**, se les devolvieron los textos dialogados que habían elaborado el primer día de clase para hacer una crítica constructiva comparándolos con el guion cinematográfico. **(5 minutos)**

Tercera sesión Ortografía y sintaxis – *Allá se halla la haya...*

Actividad de motivación e introducción

El alumnado se puso por grupos de cuatro, previamente elegidos por el docente, y se visualizó una presentación *Prezi*. Dispusieron de unos treinta segundos por pregunta. De esta manera hicimos hincapié en las diferencias entre los parónimos de una manera visual que luego se plasmó en el libro de texto. Al tratar de un ejercicio de libro cerrado, el alumnado fue obligado a reflexionar sobre la ortografía usando sus conocimientos previos y por lo tanto el profesorado también fue consciente de los mismos. Así, tratamos la ortografía de una manera más lúdica, con los ejemplos extraídos del libro de texto para asegurar la adecuación a la programación del departamento. **Tiempo total: 10 minutos.**

Actividad principal

Dentro del libro de texto, en este tema se empieza a analizar sintácticamente la oración simple. Sin embargo los grupos en cuestión iban muy adelantados; la programación del centro se centra en este temario. Por lo tanto, para recapitular lo que ya habían dado en las clases anteriores hicimos un rompecabezas sintáctico en la cual el alumnado tuvo que reflexionar sobre los acontecimientos adquiridos en las clases anteriores para ir construyendo poco a poco sobre los conocimientos previos.

Se les proporcionó un sobre con tarjetas. En cada tarjeta encontraron una distinta estructura sintáctica. **3 minutos** para repartir y ponernos en grupos

En los mismos grupos de antes, había que crear oraciones que se ajustaran a las estructuras que tenían en las tarjetas de sus sobres. **15 minutos máximos.**

Se comprobaron las frases poniéndoles en la pizarra para que el resto del alumnado también viese el análisis para corregirlo y opinar sobre ello. **10 minutos.**

Actividad de finalidad

Como última actividad hubo un duelo de sintaxis, se dictó una oración a todos los miembros de la clase, y los dos primeros en resolverlo salieron a la pizarra en un duelo, el resto de la clase corrigió el análisis de estos compañeros compararon sus maneras de analizar. **7 minutos**

Sesiones 4, 6 y 8 Proyecto multidisciplinar *Hablando del rey de Roma...*

Estas sesiones se dedicaron al proyecto de innovación y se detallan en el **apartado 6** de este trabajo.

Sesiones de lectura 5 y 7: ¡Mira que eres teatrero!

Según las programaciones acordadas entre el departamento de LLC, una hora lectiva a la semana ha de ser empleada en la lectura de un libro previamente elegido. En este caso se trata de *La cruz de El Dorado* de César Mallorquí.

Siguiendo el hilo conductor de la unidad didáctica se pretendió emplear las dos sesiones de lectura para trabajar las habilidades comunicativas a través de la dramatización, entrelazándolo con los nuevos acontecimientos adquiridos en las clases anteriores.

Primero se trataba de una sesión de lectura en voz alta del primer capítulo. Esta sesión empleó la técnica *popcorn* en el cual cada alumno eligió la cantidad que quisiera leer del texto. Se emplearon los **55 minutos** en su totalidad al ejercicio. Para la siguiente sesión los alumnos tuvieron que leer el siguiente capítulo.

La segunda sesión constó de una lectura teatralizada del segundo capítulo en la cual se hizo hincapié en la lectura expresiva. Al llegar, dividimos el texto por grupos para elaborar un pequeño fragmento teatralizado de una parte del capítulo. Se asignaron **25 minutos** a la tarea.

A continuación, los alumnos tuvieron que repartir las tareas y hacer la representación delante de los compañeros. Dispusieron de un máximo de **30 minutos**.

Criterios metodológicos

Al tratarse de una unidad didáctica para trabajar las destrezas orales se recomienda impartirla desde un enfoque comunicativo (Cassany, 1999), aspecto clave en la etapa de educación secundaria obligatoria según la ley vigente. De esta forma estamos trabajando varios **valores transversales**; la confianza en uno mismo a través de la exposición oral, la curiosidad y esfuerzo individual a través de la búsqueda y la tolerancia y la escucha activa en la coevaluación.

Con respecto a ello es importante subrayar el papel del profesor. Se trata de invertir el rol tradicional como fuente de conocimiento y, sin negar la importancia de sus conocimientos previos, darle al alumnado la oportunidad de adueñarse de su aprendizaje (Montessori, 2007). ¿Cómo se pretendió lograrlo? Mediante una instrucción inductiva, es decir, una política de “libro cerrado,” haciendo hincapié en reconocer los conocimientos previos e ir construyendo los nuevos en coordinación con la realidad del alumno a pesar de que fuesen los contenidos del libro.

Esta metodología se empleaba particularmente en las actividades de motivación en las cuales dejamos opinar al alumnado. Aun así es la metodología general de todas las sesiones ya que fueron las deducciones del alumnado las que guiaron el tránsito de la clase. En la **sesión 1** con la creación de un texto dialogado original y la participación en el debate, **2** en la retroalimentación a los compañeros, **3** en la elaboración de las frases propias, **4,6,8** en la autonomía para buscar la información necesaria, **5** para elegir la extensión de la lectura en voz alta y **7** al adaptar el texto literario.

No solo sirvió como método de aprendizaje sino también de disciplina y control en el aula para fomentar el trabajo y el espacio de estudio, ya que pretendió interesar al alumnado y ocuparles con tareas que les estimulase. Al ocuparles con un trabajo (la adaptación de un texto literario en la **sesión 7**, la composición y observación de una exposición oral en las **sesiones 4, 6 y 8**, la visualización de un vídeo en la segunda sesión...) en todo momento minimizamos sus oportunidades para interrumpir la clase; al aportarles responsabilidad se creó una sensación de orgullo, y al trabajar por grupos o parejas fomentamos el compañerismo y aprovechamos la importancia del rol social de la amistad para crear un ambiente de trabajo y esfuerzo mutuo (Ash, 2012) – un aspecto transversal que se empleó en todas las sesiones.

No obstante, la metodología diaria de esta unidad partió de la base de cierta rutina. Los alumnos estaban acostumbrados a saber concretamente qué aspectos iban a tratar en cada sesión porque se verbalizaron los objetivos de la sesión. Por ello se planteaba una programación de aula que llevó el docente a cada sesión: una primera actividad de motivación, recapitulación, interés, etc.; el repaso de los deberes, si los había, hasta 10 minutos; la breve y clara explicación de qué vamos a aprender en esa clase; las actividades principales; una actividad para consolidar los conocimientos adquiridos en cada clase.

A lo largo de las **actividades vinculadas con el proyecto**- en las sesiones 4, 6 y 8- se planteaba un aprendizaje basado en problema/proyecto (ABP); el alumnado tuvo que resolver unas dudas que se plantearon por parte del docente para presentar sus hallazgos al resto de la clase (Miller, 2016). De la misma forma se trataba de un aprendizaje por descubrimiento, ya que los alumnos tuvieron que buscar de manera autónoma la información que quisieron presentar sin que el docente opinase al respecto. Este principio se asienta en la necesidad de mejorar la autoestima del alumnado en cuanto al aprendizaje e introducir poco a poco la responsabilidad por el aprendizaje autónomo, aspecto clave para su futuro éxito académico y laboral (Pearlman, 2006).

En este momento del curso los alumnos estudiaban los orígenes del teatro en LLC y en tecnología; ya con algunos conocimientos de las presentaciones digitales, pasaron a fabricar maquetas de edificios. Para este proyecto, tuvieron que convertirse en expertos y explicaron los aspectos más importantes del teatro griego, romano-latino, medieval español y de la España del siglo XVII, enfocándose o bien en las obras o bien en los espacios y la indumentaria. El profesor de lengua se encargó de la correcta composición de la exposición oral mientras que el departamento de tecnología se encargó de fabricar una maqueta del teatro en la época que el grupo estaba estudiando.

Se dividieron en grupos de cuatro, tanto para las sesiones de LLC como para las sesiones en tecnología. Se trataba entonces de un aprendizaje cooperativo en el que los alumnos se adueñaron de los conocimientos adquiridos y fueron capaces de explicar en sus propias palabras los nuevos conceptos. Está constatado que al expresarnos de una manera más natural,

retenemos más información (Christensen, Horn, Johnson, 2008). Por lo cual se esperaba que al escuchar las explicaciones de los compañeros de clase, no solo fomentásemos la oralidad sino también consiguiésemos mantener la motivación en clase. Como herramienta de estudio y de coevaluación se grabaron las clases para su posterior visualización de cara a la última evaluación.

Se trata de una especie de aula invertida, pero en vez de dar la teoría en casa, el profesor de LLC les proporcionaba varias páginas web donde pudieron encontrar la información necesaria. Atendiendo a la diversidad, y teniendo en cuenta que tuvimos un alumno ACNEA de altas capacidades además de varios alumnos y alumnas con ACNEAE, se estableció un guion básico con el cual pudieron trabajar sin restringir la búsqueda únicamente a estas páginas.

Al tratar de un texto explicativo que ya habían estudiado en unidades anteriores, el proyecto sirvió de repaso de cara a la evaluación final. Así atendemos también a la diversidad, ya que reciclábamos conocimientos a través de un tratamiento espiral de los contenidos del currículum.

Vinculamos los contenidos con la realidad a la hora de elaborar una maqueta dado que es una representación visual de lo conceptual. De los contenidos y objetivos curriculares vinculados con la maqueta se encargó el departamento de plástica.

Se pretendía que el profesorado del departamento de LLC propusiera una excursión al foro y teatro romano de Zaragoza, o bien la exposición *Mujeres de Roma* del Caixa fórum para motivar y plasmar aún más la realidad de lo que hemos trabajado en clase.

En las **sesiones de lectura**, fundamentales para aumentar y establecer buenos hábitos desde el entorno escolar, se empleaba la técnica *popcorn* porque le aportaba a los alumnos la libertad de elegir hasta qué punto participaban en la lectura. No obstante, todos tuvieron que contribuir. Muchas veces un alumnado que no está acostumbrado a leer ni hablar delante de los compañeros tiene ciertas dificultades a la hora de expresarse y obstaculiza la participación. Con esta técnica se esperaba darles voz a todos los alumnos sin causar estrés para los que no suelen querer participar, y darles a los que disfrutan de la lectura la posibilidad de desenvolverse. En cuanto a la segunda sesión se trataba de una metodología invertida en la que el alumnado tuvo que leer el capítulo antes de venir a clase, para fomentar la lectura fuera del aula.

Evaluación

Según la ley vigente, la evaluación en esta etapa ha de ser continua, formativa e integradora. Además se trata de “un instrumento para la mejora tanto de los procesos de enseñanza como de los procesos de aprendizaje.” Por lo tanto se pretende evaluar al alumnado usando distintos instrumentos de evaluación.

Cada sesión empezó con una evaluación inicial mediante las primeras actividades o bien de motivación o de refuerzo para que el docente fuera consciente de dónde partieron los alumnos de cara a cada actividad. El primer modo de calificar al alumnado fue la observación en clase, la participación, el entusiasmo y la actitud, es decir la evaluación continua basada más bien en contenidos actitudinales. Todo ello se puede contemplar en la rúbrica para evaluación continua en clase llevado a cabo por el docente. De esta manera valoramos el esfuerzo diario, la acumulación de trabajo y la participación por mucha o poca que fuese. Constó un 20% de la

nota final de la evaluación dado la importancia del aprendizaje continuo y la observación del progreso a lo largo del curso.

Ya que se pretende una evaluación justa y abierta cada destreza tuvo su propia rúbrica para facilitar la calificación del alumnado. Aun así, no se trataba de una evaluación numérica explícita sino de una valoración conceptual de Experto, Profesional, Aprendiz y Novato. Se eligió este tipo de evaluación porque Neus Sanmartí (2015), ha constado que mejora la motivación en el aula y conduce a un aprendizaje significativo en el que errar deja de ser un fracaso y se convierte en algo del cual se puede aprender.

De la misma manera contemplamos en esta unidad la coevaluación, dando al alumnado esa antemencionada autonomía y responsabilidad para dar retroalimentación a los compañeros. También se contemplaba mediante una rúbrica. Por ello, a continuación elaboramos cuatro criterios de calificación, ya que corresponden a los cuatro niveles de la rúbrica correspondientes a una calificación de insuficiente (un 4 o menos), Aprendiz (aprobado, 5-6), Profesional (notable, 7-8) y Experto (sobresaliente, 9-10). Las variaciones en la calificación numérica se asignaron al juicio del docente.

A modo de sintetizar, se evaluó mediante la evaluación continua, un 60 % de ello contemplaba el proyecto interdisciplinar y por otro lado cada actividad de clase y la participación un 20%, también se evaluó mediante la coevaluación y autoevaluación un 10 % respectivamente. No se hizo examen porque solo determinan si hemos cumplido con los contenidos conceptuales. A pesar de ser una manera cómoda de evaluar no es la más adecuada y una rúbrica, si tenemos claro lo que estamos buscando, no requiere un esfuerzo desproporcional para elaborarla con las herramientas electrónicas que existen en la red.

La ley nos indica que hemos de analizar la propia práctica docente y, por lo tanto, se propuso un pequeño cuestionario al final de cada programación de aula donde se reflexionaba brevemente sobre los sucesos de cada clase y las mejoras de cara al futuro.

Criterios de evaluación e indicadores

1. Reconocer, junto al propósito y la idea general, ideas, hechos o datos relevantes en textos orales de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado y en el ámbito académico; captar la idea global y la relevancia de informaciones oídas en radio o en TV y seguir instrucciones para realizar autonómicamente tareas de aprendizaje.

- a) Da por lo menos un ejemplo de los elementos no lingüísticos y paralingüísticos del material audiovisual; la estructura de la conversación visualizada y las acotaciones en el diálogo escrito.**
- b) Infiere las diferencias entre una conversación informal y una entrevista tras la visualización del vídeo.**

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

- a) Crea una presentación *PowerPoint* o similar de al menos cuatro diapositivas secuenciadas de manera lógica, teniendo en cuenta las normas de ortografía.**

4. Realizar exposiciones orales sencillas sobre temas próximos a su entorno que sean del interés del alumnado, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.

- a) **Presenta un diálogo con lenguaje persuasivo previamente elaborado usando el lenguaje corporal y un guion.**
- b) **Hace una exposición oral amena sobre un aspecto de los origines del teatro en España con la ayuda de al menos cuatro diapositivas de *PowerPoint* o similar.**

6. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo a los temas y motivos de la tradición tanto oral como escrita, culta o popular de la literatura española [en general y aragonesa en particular, a la caracterización de los subgéneros literarios, a la versificación, al uso del lenguaje y a la funcionalidad de los recursos retóricos en el texto.]

- a) **Lee un fragmento corto dentro de la obra de lectura obligatorio y lo resume oralmente en sus propias palabras.**

7. Componer textos, en soporte papel o digital, tomando como modelo textos literarios leídos y comentados en el aula, o realizar algunas transformaciones en esos textos.

- a) **Redacta un diálogo por pareja de al menos 4 intercambios verbales donde un personaje intenta convencer al otro hacer una determinada acción usando un fragmento literario *Las bicicletas son para el verano* como modelo.**
- b) **Adapta un fragmento del texto de lectura obligatoria a un texto dialogado con al menos cinco intercambios entre los personajes.**

9. Conocer una terminología lingüística básica en las actividades de reflexión sobre el uso.

- a) **Elabora frases originales coherentes usando como fuente de inspiración las cartas con terminología del análisis sintáctico.**
- b) **Identifica los parónimos con y o ll, y es capaz de diferenciar los significados de los más comunes según el contexto.**

Indicadores de evaluación e instrumentos de evaluación

Los indicadores **1a** y **1b** se evaluaron mediante la ficha de actividad “A buen entendedor” y la rúbrica para la evaluación continua (utilizada también para el indicador **6** y **9b**). Los indicadores **3**, **4b**, y **7b** con una rúbrica para la exposición oral. Se utilizó una rúbrica para la coevaluación para el indicador **4b**. Los indicadores **4a** y **7a** se evaluaron con una rúbrica para las producciones escritas y también utilicé tarjetas para el análisis sintáctico para valorar el indicador **9a** y una presentación *Prezi* en el caso del indicador **9b**.

Criterios de calificación

Los mínimos para obtener una evaluación positiva aparecen subrayados y cada indicador está acompañado por cuatro niveles de (marcados a continuación de 1-4) que se entienden como Insuficiente (<4), Aprobado (5-6), Notable (7-8) y Sobresaliente (9-10).

1a.

1. Tiene alguna noción de los elementos no lingüísticos y paralingüísticos pero no es capaz de clasificarlos ni identificarlos en el material.
2. Reconoce la existencia de y puede nombrar uno de los elementos no lingüísticos y paralingüísticos del material audiovisual; la estructura de la conversación y las acotaciones en el diálogo escrito.
3. Reconoce las diferencias entre un texto dialogado oral y un texto dialogado escrito y puede nombrar varios de sus elementos correctamente; las características de la conversación y su estructura frente al texto escrito.
4. Diferencia fácilmente entre un texto dialogado oral y escrito, nombrando todos sus elementos y características.

1b.

1. No identifica los rasgos de la conversación o se confunde con los rasgos de la comunicación escrita.
2. Identifica por lo menos un rasgo de la conversación, un aspecto no verbal y reconoce la diferencia entre una conversación informal y una entrevista tras la visualización de un vídeo.
3. Identifica los rasgos de la conversación y los aspectos verbales, reconociendo la diferencia entre una conversación informal y una entrevista. Expresa los efectos emocionales que puede influir en ambas situaciones.
4. Reconoce fácilmente la diferencia entre los registros en las conversaciones e identifica todos sus rasgos. Ofrece su opinión sobre los aspectos emocionales de ambas situaciones.

2a.

1. Encuentra poca información y demuestra una actitud negativa hacia la actividad de búsqueda.
2. Encuentra información de al menos dos páginas de internet y la plasma en su presentación. Principalmente lee la información sin reflexionar sobre ello.
3. Encuentra información en al menos tres páginas de internet y la compara para reflexionar sobre los acontecimientos antes de decidir cuáles va a presentar. En la presentación está claro que se han informado previamente.
4. Encuentra información en más de tres páginas de internet y la compara antes de plasmar la información en sus propias palabras, demostrando una clara meditación sobre los acontecimientos adquiridos.

3a.

1. No produce una presentación o la presentación carece de imágenes y demás rasgos de la exposición oral.
2. Produce una sencilla presentación de cuatro diapositivas que contesta de manera rudimentaria a las preguntas de la actividad. Tiene como máximo tres errores ortográficos.
3. Produce una presentación estéticamente agradable y secuenciada, de al menos cuatro diapositivas que contesta a las preguntas de la actividad. Tiene como máximo dos errores ortográficos.

4. Produce una presentación estéticamente muy agradable de al menos cuatro diapositivas que contesta y profundiza con esmero a las preguntas de la actividad de manera lógica. No tiene faltas de ortografía.

4a.

1. Improvisa o se nota que no se ha preparado los contenidos de la exposición. No intenta emplear recursos no/paralingüísticos en la exposición.
2. **Presenta información** previamente recopilada **usando el lenguaje corporal y un guion**.
3. Presenta información previamente recopilada de manera fluida, empleando elementos no lingüísticos y el apoyo de un guion de vez en cuando.
4. Presenta información previamente recopilada con fluidez, corrección, cohesión y de manera amena y emplea con cierta facilidad los elementos no lingüísticos y paralingüísticos. Apenas se apoya en el guion.

4b.

1. Se dedica simplemente a leer los apuntes encontrados en la red.
2. **Hace la exposición de los orígenes del teatro con la ayuda de un guion** y principalmente lo lee.
3. Hace una exposición de los orígenes del teatro, teniendo en cuenta el interés del público. Aunque emplea guion no se dedica simplemente a leerlo.
4. Hace una exposición elaborado sobre los orígenes del teatro, consigue captar el interés del público y casi nunca se apoya en el guion elaborado.

6a.

1. Es capaz de nombrar alguna obra de dos o menos de las épocas estudiadas.
2. **Tiene nociones de, y puede nombrar una obra de cada época mencionada.** Diferencia visualmente las edificaciones de los teatros según las épocas.
3. Conoce una obra de cada época y puede explicar su argumento en sus propias palabras. Identifica las edificaciones y puede nombrar por lo menos dos aspectos de cada uno.
4. Conoce por lo menos una obra de cada época y sus respectivos argumentos. Identifica las edificaciones y puede nombrar la mayoría de sus aspectos con facilidad.

6b.

1. Tiene grandes dificultades para leer el texto.
2. **Lee con cierta dificultad un papel corto dentro de la obra.**
3. Lee un papel dentro de la obra y emplea aspectos paralingüísticos.
4. Lee con fluidez un papel dentro de la obra, empleando aspectos paralingüísticos y captando la atención del público.

7a.

1. Produce un diálogo de menos de 4 turnos no vinculado con el lenguaje persuasivo.
2. **Produce un diálogo por pareja de al menos 4 intercambios verbales** donde un personaje intenta convencer al otro hacer una determinada acción.
3. Produce un diálogo por pareja de más de cuatro intercambios verbales donde un personaje emplea lenguaje persuasivo para convencer al otro de hacer una acción de manera auténtica.

4. Produce un diálogo original por pareja de más de cuatro intercambios verbales donde uno o más personajes emplean lenguaje claramente persuasivo para convencer al otro de hacer una acción de manera auténtica. Incluye aclaraciones entre paréntesis y dirige a los intérpretes de los papeles.

7b.

1. Lee información encontrada en la red sin expresarlo con sus propias palabras.
2. **Explica, con el apoyo de los apuntes**, principalmente en sus propias palabras, **información** de una manera sencilla.
3. Explica casi siempre en sus propias palabras la información con fluidez. Recupera fácilmente de los errores.
4. Relata en sus propias palabras una explicación de la información encontrada con fluidez y esmero para que el público la entienda.

9a.

1. Tiene grandes dificultades a la hora de componer frases y necesita mucha o la constante ayuda del docente para producirlas.
2. **Diferencia entre un verbo personal e impersonal** pero requiere un esfuerzo. Identifica los aspectos sintácticos con ayuda y apoyo. **Construye las frases con algunas dificultades.**
3. Diferencia entre un verbo personal e impersonal. Construye frases que a grandes rasgos son sintácticamente correctos. Necesita algunas aclaraciones de terminología.
4. Diferencia entre un verbo personal e impersonal. Construye frases originales que son sintácticamente correctas.

9b.

1. No diferencia entre el significado de las palabras según la ortografía y demuestra una clara negación de su importancia.
2. **Acepta que**, dentro de un contexto, **el sentido de una palabra puede cambiar según su ortografía.**
3. Es capaz de emplear la ortografía correctamente de los parónimos más comunes escritas con ll o y, dado el contexto de la palabra en una oración.
4. Diferencia sin problemas entre los parónimos con ll o y. Se esfuerza en emplear una buena ortografía y verbaliza su importancia.

Recursos didácticos

Para llevar a cabo esta actividad se ha utilizado; una pizarra digital con proyector y conexión a internet con el fin de visualizar los contenidos de la segunda y tercera sesión y para apuntar las ideas de los alumnos a lo largo de la unidad; un ordenador por grupo para las sesiones 4, 6 y 8 en el aula de informática; agrupamientos flexibles en cuanto a la organización de las mesas y sillas; el libro de texto para segundo de ESO del editorial Anaya, aunque principalmente se utilizó como libro de referencia; los cortos de los vídeos descargados en formato mp4; fichas previamente elaboradas por parte del profesor.

Atención a la diversidad

Como se ha desglosado a lo largo de la descripción de las actividades, la mayoría de las sesiones empiezan con una actividad motivadora o de refuerzo, lo cual se considera una manera de atender a la diversidad del aula. Al incluir un proyecto colaborativo se acerca a la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo (Freire, 1970). Con ello se busca cambiar la manera actual establecida por el instituto de sacar varios alumnos a clases de apoyo, para no etiquetar al alumnado y averiguar si un aprendizaje cooperativo se ajusta mejor a sus necesidades específicas. Por lo tanto los grupos se crearon por parte del profesorado para asegurar su heterogeneidad. De esta forma los alumnos se ayudaron entre ellos, y las inteligencias individuales de cada alumno tuvieron la posibilidad de desarrollarse y contribuir con su grano de arena a la tarea. Así, el ambiente de trabajo estaba organizado tanto para alumnado con ACNEAE o altas capacidades ya que se trataba de actividades en las que todo el mundo podía participar con los contenidos mínimos, sin restricciones en cuanto a los máximos.

Relación con proyectos de centro

En cuanto a los proyectos de centro esta unidad cumple con los requisitos del **Plan Lector**, creado e implementado por el departamento de LLC. En este documento se recoge las lecturas obligatorias y se concreta un día a la semana que se emplea únicamente a la lectura en clase. Así pues, las actividades 5 y 7 atienden a esta exigencia.

En su **PEC**, el centro detalla su reto de proveer una formación que contribuye al desarrollo integral de la persona. Por lo tanto, una metodología que permite el uso de las inteligencias múltiples, atendiendo a la diversidad, cumple con esta pauta. Asimismo atiende a otros retos del centro como el “alcance de la maduración”, “la integración en la sociedad como [participante] crítico y responsable”, el “desarrollo de sus capacidades y aceptación de sus límites” y acoger “los elementos positivos de la diversidad y los valores de una sociedad intercultural”. Al trabajar en grupo, este aprendizaje significativo contribuye a repartir las tareas, preparándolos así para la vida laboral y social fuera del aula. Por parte de los profesores el documento anima a “ir más allá de la mera transmisión de conocimientos”, asunto que se intentó en todo momento de la unidad.

El **Carácter Propio** del centro destacan los valores cristianos dentro de la doctrina de la Iglesia Católica como eje conductor del mismo. Por lo tanto podemos apreciar valores como la cooperación, el compromiso, el diálogo, la solidaridad y la comunicación a lo largo de las actividades propuestas. Además, cumplimos con los retos del **PGA**, el cual anima a la mejor del clima de convivencia y la mejora de la evaluación objetiva. Al integrar las evaluaciones de los alumnos con las del profesorado favorecemos la objetividad y animamos al pensamiento crítico.

6. *Hablando del rey de Roma*: Proyecto interdisciplinar para tratar los orígenes del teatro en España a través de las nuevas tecnologías.

Presentación

Se trató de un proyecto en el cual el alumnado tuvo que elaborar una exposición oral dramatizada de uno de los fundadores del arte dramático tratados en el curso de segundo de la ESO; a saber: teatro greco, romano-latino, medieval español o del siglo XVI. Esta exposición fue acompañada de una maqueta de los espacios teatrales según la época que el grupo tuvo que investigar. De esto último se encargó el departamento de Plástica. De esta forma atendemos a varios modelos de aprendizaje, no solo a la memorística, sino a la visual y kinésica. Al fabricar su propio escenario, el alumnado asimiló mejor los conceptos tratados y consecuentemente supo transferir los conocimientos adquiridos. Así, los alumnos se convirtieron en “expertos” de esa época y fue su responsabilidad explicar, de forma amena, los conceptos básicos y rasgos fundamentales a los demás compañeros.

Marco teórico

Para que un trabajo sea innovador, hace falta investigar, no tan solo el grupo de alumnos con quienes trabajamos, sino también las bases teóricas de las que partimos para dar solidez a lo propuesto. En este caso me he centrado en tres aspectos fundamentales: el proyecto interdisciplinar, el aprendizaje basado en proyecto/problemas y el uso de las nuevas tecnologías en el aula. A continuación desglosaré los principios teóricos asociados con estos conceptos claves para darle fundamento y justificar el proyecto que propongo.

El proyecto interdisciplinar

Como bien delata su nombre, un proyecto de esta índole ha de contar con la participación de varios departamentos del instituto a la hora de llevarse a cabo. No nos bastará con una colaboración simbólica, sino un proyecto a largo plazo en el cual todos los participantes conocen los contenidos de los distintos departamentos para asegurar un aprendizaje coherente (Aguilar *et al.*, 2011). Este tratamiento es una manera de enfrentarse a nuestra realidad actual, siendo la capacidad de pensar de forma interdisciplinar una competencia clave para el siglo XXI (Levinson, 2016).

Es algo difícil encontrar un marco teórico para este tipo de trabajo, ya que falta investigación empírica que afirme los efectos positivos sobre el alumnado (Aguilar *et al.*, 2011). No obstante, a modo de observación por parte de los docentes implicados en esta metodología, se ha constatado que posee múltiples beneficios para el alumnado. Según Mathison (1997) estos incluyen: un aumento en la comprensión, retención y aplicación de conceptos generales; mejor comprensión en general de la interdependencia global con el desarrollo de las perspectivas múltiples y valores; una capacidad de tomar decisiones, pensar de manera crítica y creativa y sintetizar los conocimientos más allá de la materia en cuestión; una habilidad de identificar, evaluar y transferir información significativa en la resolución de problemas; la promoción de un aprendizaje cooperativo, una mejoría en la actitud hacia uno mismo como componente integral de una comunidad; y un aumento en la motivación. Lógicamente un proyecto ha de implementarse a lo largo de un curso o durante un periodo más extenso para que estas repercusiones sean visibles. Sin embargo es un aspecto en que varios estudios coinciden en cuanto a la motivación y la actitud (Denegrí, 2006: 35).

Para que este tipo de planteamiento sea exitoso, hemos de tener en cuenta varios factores. El primer de ellos es la selección del tema del proyecto. Preferiblemente, este debería ser de elección propia por parte del alumnado y siempre a partir de sus intereses (Denegrí, 2006: 39).

Al proporcionarles esta responsabilidad creamos interés antes de ponernos a trabajar y correspondemos a una necesidad real o una carencia que percibimos en sus conocimientos. En el caso en cuestión fue la falta de destrezas digitales y habilidades comunicativas en situaciones formales. Otra clave es la temporalización, que ha de seguir tres fases; formación de grupos, puesta en marcha y evaluación del proceso y producto (Denegrí, 2006: 39-41). Por lo tanto, mi proyecto se estructuró siguiendo estas pautas para asegurar su correcto funcionamiento. Añadimos a ello la necesidad de elegir situaciones realistas y no forzadas (Aguilar Badía 2006), y el cuidado que hemos de tener al temporalizar, teniendo en cuenta la importancia del aprendizaje más allá de cumplir objetivos en un tiempo determinado.

Aprendizaje basado en problemas/proyectos

Por desgracia, muchas veces nuestro país parece estar a la cola en cuanto a innovación educativa y es particularmente pertinente si consideramos que ya en los años sesenta y setenta se había implementado proyectos con una metodología innovadora con las ideas de Vygotsky, Piaget, Bruner y Dewey (Martí Arias, 2010). Tal vez lo más relevante de trabajar por proyectos, y un punto clave en el que todos los autores coinciden es su autenticidad. Nos acostumbra a trabajar con situaciones reales y en consecuencia nos prepara para ser ciudadanos responsables (Díaz Barriga, 2003), aumentando a su vez el aprendizaje significativo y las competencias en la resolución de conflictos (Badía, 2006). Además, esta metodología fomenta la capacidad de argumentar las ideas de manera respetuosa, que poco a poco el alumnado irá desarrollando a lo largo del proyecto (Surin, 2006). Es un auténtico aprendizaje que se sigue empleando y fomentando a lo largo de la vida (Slavin, 1999), ya que imita las tareas del mundo laboral y social.

Para llevar a cabo este lado del proyecto hemos de tener en cuenta los principios teóricos que avalan su eficacia. En primer lugar destaco el tipo de metodología con la cual me acerqué al ABP. Dentro de muchos modelos ofrecidos por Slavin (1999), este proyecto se asemeja mejor a la investigación grupal, es decir que a base de un problema común, todo el grupo tuvo que colaborar para encontrar información relevante y presentar sus descubrimientos al resto de la comunidad, en este caso los compañeros de clase. En segundo lugar, cualquier proyecto ha de tener en mente los objetivos que quiere conseguir, ya que se trata de que todos los participantes estén conscientes de los mismos y no se interesen únicamente en la acumulación de datos (Badía, 2006). Por ello, se plantearon algunas preguntas por parte del docente antes de iniciar la actividad principal que se detallan más adelante.

Resulta fundamental que las instrucciones del docente sean claras en todo momento y que esté presente durante el proceso para ofrecer retroalimentación a los participantes (Pearlman, 2006). Esto es particularmente relevante si consideramos que hemos de dejar atrás la clase magistral si pretendemos lograr un aprendizaje a partir del nivel tres de Bloom (análisis, síntesis, evaluación), como se plantea mediante la secuenciación del proyecto (García y Amante, 2006). No obstante, no queremos decir que el docente deja de tener un papel en el aprendizaje de sus alumnos, sino que ha de ser un facilitador que aporta ese *feedback* para asegurar un aprendizaje significativo y la resolución de dificultades a lo largo del proceso.

Hemos de tener en cuenta la flexibilidad que permite este tipo de actividad, ya que se adecúa a los proyectos que emplean el uso de las nuevas tecnologías y la interdisciplinariedad (Pearlman, 2006).

Según Martí Arias (2010) estas actividades se caracterizan por; tener claramente definidos, un inicio, un desarrollo y un final; poseer un contenido significativo para los estudiantes directamente observable en su entorno; constituir una investigación novedosa; ser sensibles a la cultura local y culturalmente apropiado; enlazar lo académico, la vida y las competencias

laborales; permitir la retroalimentación y evaluación por parte de expertos; permitir la reflexión y la autoevaluación por parte del estudiante e incluir la sistematización de las experiencias.

Y en sucesivos trabajos destaca que tienen las siguientes ventajas tanto para el profesor como el alumno:

| Punto de vista del Profesor | Punto de vista del Alumno |
|--|--|
| Posee contenido y objetivo auténticos | Se centra en el estudiante y promueve la motivación intrínseca |
| Utiliza la evaluación real | Estimula el aprendizaje colaborativo y cooperativo |
| Es facilitado por el profesor, pero este actúa mucho más como un orientador o guía al margen | Permite que los educandos realicen mejorías continuas e incrementales en sus productos, presentaciones o actuaciones |
| Sus metas educativas son explícitas | Está diseñado para que el estudiante esté comprometido activamente con la resolución de la tarea |
| Afianza sus raíces en el constructivismo (modelo de aprendizaje social) | Requiere que el estudiante realice un producto, una presentación o una actuación |
| Está diseñado para que el profesor también aprenda | Es retador, y está enfocado en las habilidades de orden superior |

Fig. 1: Tabla extraída de Martí, J A Heydrich, M Rojas, M Hernández, A. Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. (2010)

Las TIC en el aula

A la hora de implementar un proyecto que tiene un enfoque en el uso de las nuevas tecnologías no hay mejor respaldo teórico que su vinculación con la realidad; pues es un elemento constante en la actualidad que hay que saber usar adecuadamente y un soporte para los procesos de aprendizaje (Barroso, 1988). Sin embargo hemos de seleccionar cuidadosamente como las tratamos en clase, así como las herramientas que empleamos. Efectivamente, no vamos a necesitar todas ni nos van a servir en todas las situaciones de aprendizaje (Gabari, 2000).

Esta necesidad surge por varios motivos a lo largo de los años. Lo primero, y tal vez más importante, es su papel igualador que acabe con ciertos códigos privilegiados, pues quien tiene acceso a la información, y sabe llegar a ella para poder procesarla y criticarla, obviamente posee ventaja respecto a sus compañeros (Area Moreira, 2004). Al trabajar con las nuevas tecnologías y su gestión desde el centro escolar, y por supuesto desde una edad temprana (Martí Arias, 2010), colaboramos en la caída de estas barreras. De esta forma ayudamos a los alumnos a gestionar el tiempo y tomar decisiones (Badía, 2006), además de la gestión y procesamiento del exceso de información presente hoy en día en la red (Bartolomé, 2004). A partir de este contacto y del uso de las tecnologías nuestros alumnos serán capaces de construir sobre sus conocimientos previos, al haber estructurado sus propios pensamientos a través de la sistematización, la cual facilita la comprensión (Martí Arias, 2010).

Otro punto teórico a tener en cuenta a la hora de trabajar con las nuevas tecnologías es la manera de organizar los contenidos que proporcionamos a nuestros alumnos. Si bien proveer contenido “masticado” al alumnado no les sirve de cara a su futuro laboral ni académico

(Bartolomé, 2004), tampoco podemos lanzarles al azar con una máquina que apenas saben manejar. Por esto, este proyecto se basó en los consejos de Badía (2006), que reconoce la posibilidad y la eficacia de proporcionar preguntas para guiar al alumnado en su uso de la red, dándoles así un ejemplo antes de empezar para que se inspiren y sepan las expectativas del docente.

Grosso modo mi propuesta tuvo un enfoque basado en estos conceptos teóricos, que justifican tanto su planteamiento como su metodología.

Estado de la cuestión

Al tratarse de dos grupos que ya se han detallado anteriormente (ver apartado 3), con grandes dificultades de atención, participación y motivación, sabemos que la clase tradicional no funciona. Por otro lado hemos visto que los principios teóricos de este proyecto tuvieron muy buenos resultados siempre y cuando siguieron ciertas pautas. Así pues, destaco el procedimiento de mi puesta en práctica.

Para enfocar este estudio, partí de tres hipótesis:

1. ¿Puede el uso de las nuevas tecnologías para un aprendizaje basado en problemas optimizar el entendimiento y retención de los contenidos curriculares mejor que un libro de texto y la clase magistral?

Si bien nos enfocamos en la teoría anteriormente expuesta, podemos observar que ambas cosas por su propio mérito son capaces de motivar al alumnado, pero mi curiosidad residió en descubrir si su combinación sería suficiente para animar a grupos acostumbrados a la clase magistral.

2. ¿Trabajar por proyectos interdisciplinares ayuda a atender a la diversidad y crear un aprendizaje significativo?

Su efectividad a la hora de proporcionar una experiencia auténtica ha sido constatada, pero ¿podría ser un aspecto positivo en cuanto a la atención a la diversidad en el aula?

3. ¿Es posible mejorar el comportamiento en clase encargando al alumnado de su propio aprendizaje?

Fue interesante observar si encaminar esa carga excesiva de energía hacia la creación artística y lingüística podía promover el buen comportamiento en el aula.

Actividades

En este apartado desglosaré de manera sucinta los principales pasos y actividades relacionados con el proyecto en general, pero ciñéndome únicamente a los aspectos que conciernen nuestro departamento.

Empezó con la división en grupos de los alumnos y la asignación de la época que investigarían al azar. Cada grupo tuvo que seleccionar un papel en el cual se explica la tarea. Se explicó al alumnado que se trataba de una colaboración entre todos donde tuvieron que repartir entre ellos los siguientes roles: orador (portavoz para las puestas en común y responsable general del grupo), arquitecto (quien se responsabiliza del diseño del soporte digital en las actividades de lengua), arqueólogo (quien se responsabiliza de las búsquedas en el ordenador), dramaturgo (quien se encarga de liderar la redacción de la exposición oral). Una vez acordados los roles se enfocaron en la información de una ficha, en la cual tuvieron varias preguntas que contestar. En cada clase dos grupos se encargaron de la misma época; un grupo

se especializó en las obras y el otro grupo en la indumentaria y los espacios de representación. Llevé a los grupos al aula de ordenadores para que pudiesen empezar sus búsquedas – en otros centros se podría proporcionar alumnado tabletas o portátiles. En un proyecto más completo se podría dedicar varias sesiones a estas tareas, como mínimo haría falta dos o tres sesiones para darles suficiente tiempo de encontrar y filtrar la información recopilada. Se empleó una sesión de clase, con el profesor en el papel de guía para fomentar la participación, para la redacción del guion de la presentación oral. Una vez fabricada la maqueta con el departamento de Plástica se concretaron las fechas de la exposición entre todos. Aunque en este caso se expuso delante de los compañeros de clase, también se podría plantear hacerlo para los grupos de primaria (en un centro tan amplio como este). Finalmente, se coevaluó mediante una rúbrica.

Objetivos específicos del proyecto

Comprometido con un mejor uso de las TIC y el fomento de la colaboración en grupo, este proyecto, por parte del departamento de Lengua, pretendió que al concluirse los alumnos fueran capaces de:

- Usar adecuadamente y de manera cada vez más autónoma los buscadores de la red para encontrar información.
- Interpretar la información encontrada en la red y extraer lo relevante para explicarla en una sencilla exposición oral.
- Contrastar la información encontrada en distintos recursos para deducir la necesidad de filtrarla.
- Reformular, con sus propias palabras, información procedente de varios recursos para que el público pudiera entender las explicaciones.
- Solucionar posibles conflictos o diferencias de opinión en los trabajos cooperativos.
- Valorar el trabajo en equipo como fuente de conocimiento y mejora de estudios.
- Criticar constructivamente a los demás compañeros de clase mediante la coevaluación.
- Colaborar en grupo para diseñar una maqueta de un teatro de la antigüedad y demostrar conocimientos básicos de su construcción y composición.
- Producir el guion de una exposición oral dramatizada, adecuada para el público en cuestión.
- Explicar, en un registro adecuado, con claridad y brevedad, los nuevos conocimientos adquiridos.
- Mostrar entusiasmo a la hora de elaborar un proyecto en grupo y valorar positivamente las aportaciones de los demás.

Temporalización

Teóricamente, un proyecto de este tamaño, particularmente en cuanto a la construcción de una maqueta, es difícil de temporalizar. Ya que en el departamento de lengua gozamos de cuatro horas a la semana, tenemos amplio tiempo para ponerlo en marcha. Pero no se podría decir lo mismo del otro departamento. Por lo tanto, se divide el proyecto en diez sesiones en total, dos cada semana repartidas igualmente entre ambos departamentos. En total el proyecto dura un mes, y de esta forma nos aseguramos de una progresión simultánea. Para nuestro departamento son cinco sesiones divididas de la manera que el docente considera adecuado. Se recomienda una sesión para las actividades iniciales y organizativas, dos o tres para la búsqueda de información, y una o dos sesiones para la redacción de la exposición.

En realidad el proyecto ocupó tres sesiones, cada una de 55 minutos.

La primera sesión

Empezamos con una explicación informativa al alumnado, donde el profesor expuso qué se esperaba de los alumnos en las sesiones y que en esta hora tenían que buscar información para posteriormente explicar los rasgos más importantes de un aspecto del teatro a los compañeros. Se solicitó un aula de informática (o si el centro dispone, se podría hacer uso de las tabletas o portátiles de clase) y se dividió la clase en grupos. **10 minutos**

En este caso se trató de siete grupos de cuatro personas. Se explicó al alumnado que debían colaborar entre todos y por lo tanto había que repartir entre ellos los siguientes *roles*; orador (portavoz para las puestas en común y responsable general del grupo), arquitecto (quien se responsabiliza del diseño del soporte digital en las actividades de lengua), arqueólogo (quien se responsabiliza de las búsquedas en el ordenador), dramaturgo (quien se encargará de liderar la redacción de la exposición oral). Esto se hizo en un intento de asegurarnos grupos heterogéneos y para atender a la diversidad con un agrupamiento que permitía al alumnado ayudarse entre sí, aprovechando las distintas capacidades y procesos de aprendizaje que hubo en el aula. Tuvieron **3 minutos** para decidir.

Para esta sesión se repartió una hoja con los contenidos mínimos que había que incluir en sus presentaciones y varias páginas web donde se podía encontrar la información que iban a necesitar. En caso de disponer de una nube electrónica en clase, o un grupo de *Ed modo* u otras plataformas digitales, sería adecuado proporcionar las direcciones de las páginas a través de los mismos. El instituto en cuestión no dispone de este tipo de recurso, por lo cual se entregó la información en formato papel. **2 minutos**.

Se dedicaban unos **35 minutos** a la búsqueda y, al saber que se trataba de una exposición, se les animaba a empezar su composición. Mientras los grupos trabajaban en los ordenadores, el profesor circulaba para vigilar las búsquedas y resolver las dudas que hubiese.

Para finalizar la sesión se guardaron los proyectos en un dispositivo USB.

La segunda sesión

Su enfoque fue la redacción de la presentación digital y el ensayo de la exposición oral. Para ello, fuimos otra vez al aula de informática. Hay que tener en cuenta que esta fase del proyecto tuvo lugar tras la exploración de los rasgos de la comunicación oral y la conversación (ver sesiones 1 y 2). Por lo tanto se hizo hincapié en el uso del registro adecuado y la escucha activa como aspectos fundamentales de mantener una conversación ya que se trató de una exposición informal cuyo objetivo era informar a los compañeros de clase.

Elaboraron un guion personal, con la ayuda del resto del grupo de manera que todos los alumnos tuvieron que expresarse oralmente. **25 minutos**. Así vimos las diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, entre mensajes visuales y auditivos, animando a que la presentación fuese algo más amena.

Para ello hicimos un puesta en común de los aspectos que ellos consideraban más importantes según lo que habíamos estudiado y sus propios conocimientos y estándares para que tuviesen una idea de lo que se esperaba de la exposición. **15 minutos**

También se les demostró la rúbrica para la presentación oral para que estuviesen conscientes de los aspectos importantes de tener en cuenta para una evaluación positiva. **10 minutos**

La tercera sesión

Se dedicó exclusivamente a las representaciones de los alumnos. **55 minutos, 7 minutos máximos por grupo.** En esta sesión el profesor evaluó a cada alumno individualmente en sus habilidades comunicativas, lo cual contó un 80% de la nota final del proyecto, además se dedicó un 10% de la nota a la autoevaluación del trabajo en grupo, y otro 10% a la coevaluación.

Antes de terminar la clase se realizó una prueba *SOCRATIVE* para evaluar los conocimientos de los alumnos (otro ejercicio de libros cerrados, se extrajeron las preguntas de las actividades de la página 180 del libro de texto), ya que el proyecto hizo hincapié en el uso adecuado de las TIC. Este medio facilita la evaluación del profesorado mediante preguntas que inducen a la evaluación tanto de la propia acción docente como del éxito del proyecto.

Evaluación

Dada la importancia de la colaboración a lo largo de este proyecto, se coevalúan los resultados finales mediante un cuestionario y se autoevalúan para fomentar la reflexión sobre el propio trabajo mediante otro cuestionario. Estas notas constan el 50 % de la nota final (25% + 25%). El otro 50% es la evaluación del docente de la presentación final y la maqueta producida (25% + 25%). La exposición oral se evalúa mediante una rúbrica diseñada para ese fin. Por obligaciones externas vinculadas con las normas del centro, la evaluación del docente ha de tener igual o más peso que la de los alumnos.

Recursos

Aunque lo ideal habría sido que los alumnos dispusieran de ordenadores portátiles o tabletas, uno por grupo, en el centro en el que se ha implementado este proyecto, el único acceso que tuvieron los alumnos a ordenadores fue a través de la sala de informática. Hemos de asegurarnos que los ordenadores tienen acceso a los buscadores como *Google*, *DuckDuckGo*, etc. puede que el centro tenga bloqueado algunos de ellos. Lógicamente los recursos didácticos se hallaban en la red, aun así recordamos a los alumnos que podían partir de la información recopilada en sus libros de texto en caso de no encontrar ninguna novedad en la web. Fue un último apoyo ya que el ejercicio trató de alejarnos de los libros de texto y la enseñanza tradicional para averiguar si mejora la motivación de los alumnos.

La organización del aula ha de ser flexible, es decir que permitimos que los grupos organizaran las mesas y sillas. El aula debe disponer de proyector y pizarra digital para que el alumnado pueda presentar sus trabajos finales. Los recursos artísticos fueron a cargo de los profesores de Plástica pero necesitaron materiales con los cuales planificar y construir las maquetas.

7. Reflexión y propuestas de mejora

La unidad didáctica

A grandes rasgos llevar a cabo la unidad didáctica fue una experiencia positiva. Esto se debió al aprendizaje personal que he experimentado a lo largo de ella. La primera observación que me gustaría hacer es el gran éxito de las actividades de motivación. La mayoría de los alumnos quisieron participar, y ello dinamizó la clase desde el inicio. Lo único que cambiaría de este aspecto es la temporalización, ya que cuando una actividad es exitosa, es fácil sumergirse en ella, no dando tiempo a veces a realizar otras actividades principales. Es un aspecto que tengo en cuenta en mis propias clases de L2, donde a veces me encuentro con el mismo problema. Supongo que cuando algo funciona, es posible que me relaje en mi zona de confort del cual no tengo prisa por salir. Por lo tanto, tendría que controlar la temporalización para que no penalizase los contenidos importantes.

Creo que fue un acierto incluir la creación de textos propios y más aún de textos dramatizados. Todos los alumnos, fuese cual fuese su nivel académico, participaron en la redacción en mayor o menor grado. Pude constatar que la participación y la representación de las creaciones realmente motivan al alumnado. Aun así, habría que tener en mente las tensiones que puede haber entre alumnos a la hora de representar distintas situaciones, pues con uno de los grupos, al emplear el nombre de una compañera como protagonista, tuve que terminar la representación por miedo a provocar alguna situación violenta. Esto mismo resalta la importancia de conocer bien al grupo con el que trabajamos.

Aunque he planteado una metodología de libro cerrado, si tuviese que volver a impartir la unidad no tendría inconveniente en que escribiesen sus respuestas en el cuaderno. Me he dado cuenta de la escasez de diversidad en las actividades escritas, y aunque no estoy totalmente de acuerdo con los contenidos del libro de texto, enfocaría más tiempo de la unidad en la comunicación escrita. He observado que a la hora de redactar les costó mucho más tiempo de lo esperado, incluso cuando se hizo por parejas, aunque con la mejora de la temporalización de las actividades iniciales creo que se podría arreglar.

La actividad del debate ha funcionado de maravilla con el grupo menos académico, no me dio tiempo de llevarlo a cabo con el otro grupo y creo que ha sido una pequeña salvación, ya que discutieron entre ellos y en realidad no hubiéramos tenido una experiencia de aprendizaje positivo ni constructivo. Supongo que estas dificultades surgen cuando, acostumbrados a la clase magistral, consideran cualquier cosa distinta una pérdida de tiempo.

En cuanto a la segunda sesión tendría que elegir otro vídeo de entrevista, ya que el fragmento que hemos visualizado les resultó aburrido. Pensé que al ser un entrenador de un equipo popular de la ciudad tendría más éxito y llegaría mejor al público en cuestión. Sin embargo, una entrevista sería a un famoso igual hubiera sido mejor para captar su atención, tal vez algo extraído de algún programa como “Versión española” del canal televisivo “2”. Desgraciadamente no tuvimos tiempo de indagar en el guion de *Ocho apellidos vascos*, lo cual fue una parte integral de esa sesión. Una vez más habría que controlar la temporalización de las actividades iniciales o mejorar el control del comportamiento en la clase, lo cual considero muy difícil si no has implementado tus propias técnicas desde el principio de curso.

Un aspecto muy positivo que destacar fue el gran éxito de la coevaluación, pues en ambos grupos han sido muy sinceros y constructivos. Sin embargo, es interesante que el grupo B lo hicieron mejor y en el grupo D se notaba cierta la tensión entre varios grupos de amigos que dificultó este tipo de actividad.

Para muchos la actividad de la ortografía, a pesar de parecerme algo más lúdico de lo propuesto por el libro de texto, no consiguió captar la atención de la clase. Tal vez ha sido porque, a pesar del uso de una nueva tecnología no termina de ser un tratamiento tradicional

de la ortografía de cuestionable eficacia y aún desvinculado de la realidad. Quizás fue demasiado sencillo, aunque el alumnado sigue teniendo unos errores ortográficos bastante llamativos. Me gustaría reflexionar sobre el tratamiento de la ortografía con otros docentes para averiguar cómo tratar de manera más eficaz este contenido del currículum. Afortunadamente, las clases con las cuales he trabajado están muy acostumbradas a la sintaxis y, por lo tanto, la actividad principal y final de esa sesión fue todo un éxito, aunque requirieron clarificación y apoyo a la hora de elaborar las frases y sentirse seguros.

El gran fallo de esta actividad ha sido la falta de colaboración del otro departamento, pues la dinámica de la clase y la motivación de los alumnos cambiaron y, aunque me arrepiento en ciertos modos de hacerlo, quien no arriesga, no gana. En un principio habíamos acordado la colaboración, aunque fuese de manera muy superficial. Sin embargo, las maquetas no se hicieron a la vez que la investigación por parte del alumnado y no pudieron emplearlas a la hora de exponer. Aunque fuese muy decepcionante, creo que me ha enseñado la importancia de la implicación de todos los participantes en un proyecto; un aprendizaje que me servirá de cara al futuro.

Por cuestiones logísticas ha sido complicado organizar nuestro tiempo en el aula de informática, pues no se encontraba la llave, al director se le había olvidado que había solicitado el aula... Pero creo que este tipo de experiencia es fundamental para un docente en prácticas, pues es la realidad. Una vez que estuvimos en el aula y puestos en el trabajo el alumnado ha perdido mucho tiempo en las búsquedas no vinculadas con el contenido del ejercicio, pues es complicado controlar este aspecto cuando están utilizando los ordenadores. Asimismo, dos grupos no hicieron la presentación correctamente y a la hora de exponer solo trabajaron con un documento *Word*, sin elaboración ni originalidad a pesar de las explicaciones y observaciones de la profesora. Es posible que al salir del aula no tomaran la actividad en serio, lo cual me hace preguntar si funcionaría mejor usando portátiles del centro en la elaboración de las presentaciones. De esta manera se podría llevar a cabo la encuesta *SOCRATIVE*, pues con la prohibición de móviles en el centro no he podido impartirla. También habría mejorado mucho la calidad de las búsquedas y la temporalización de las sesiones si hubiéramos tenido una plataforma digital para compartir los contenidos entre todos ya que en papel la actividad no ha sido muy eficiente y les ha restringido la originalidad a la hora de buscar.

A la hora de repartir los roles y trabajar en grupo hubo pocas dificultades, pero fueron bastante difíciles de resolver. Al final la alumna que estaba más reticente a la participación en grupo trabajaba bien tras el reconocimiento de su trabajo individual en las otras clases, pues le faltaba confianza en sí misma. Incluso dos alumnos normalmente disruptivos participaron con ganas en la actividad: resulta que tenían un don para la informática. Otra complicación en cuanto a los grupos fueron las ausencias; debido a otras actividades y excursiones algunos "oradores" faltaron en días claves, lo cual tuvo repercusiones en la calidad de las búsquedas. En definitiva un grupo funciona mejor cuando todos sus componentes están presentes.

Por último, en las sesiones de lectura la técnica *popcorn* ha animado a todos a participar en la actividad, incluso los alumnos que no suelen intervenir de manera positiva en clase. Aun así, muchos lo tomaron en broma y leyeron fragmentos desproporcionados pero nunca lo percibí como una falta de respeto sino la emoción ante la novedad. Creo que este aspecto se puede perdonar por su estadio evolutivo. En la segunda sesión de lectura tuve problemas con algunos alumnos que ni traían el libro ni habían leído el capítulo. Entonces la actividad se tuvo que cambiar pero al ser la adaptación de solamente un fragmento, todos pudieron participar en clase.

En definitiva, los problemas que he tenido me han enseñado mucho más de lo que podría haber aprendido de una colaboración exitosa. Podría sintetizar mis observaciones en dos aspectos fundamentales: por un lado velaría por dos o tres actividades sencillas, muy claramente explicadas y pautadas y por otro, por la elaboración previa de mi discurso de clase

por muy pequeña que sea, pues el último aspecto es fundamental en la enseñanza en un idioma que no sea tu lengua materna.

Proyecto de innovación

Como ya se ha mencionado, el primer problema con el proyecto fue la poca disposición del departamento de plástica a la hora de colaborar, lo cual deduzco que se debe a varias razones. Quizá la más importante ha sido que al ser un mero docente en prácticas, han visto el proyecto poco planificado e imposible de implementar en un centro sin un estudio previo ni reuniones previas. Sin embargo, en la clase de Plástica, el alumnado elaboró maquetas según la programación del departamento en cuestión. No considero este asunto un fracaso sino una gran experiencia de aprendizaje. Pues, si en realidad la colaboración de los departamentos es difícil, con el alumnado no se ha de esperar mejores resultados. De todas maneras confío que el proyecto pueda tener éxito siempre cuando se implementa en un centro donde todo el equipo docente comparte la misma filosofía educativa y está en la misma posición jerárquica. En definitiva, es arduo coordinarse entre los departamentos y aunque se coincida en un tema el otro departamento tiene que implicarse.

La segunda observación que haría conciérne a la actitud del alumnado. Está claro que cuando un grupo no está acostumbrado a trabajar de manera cooperativa no le resulta nada fácil distribuir las tareas entre ellos. A pesar de que era consciente de trabajar con seres humanos, que tienen mejores y peores días, que los agrupamientos pueden disgustarles, que por la etapa evolutiva muchos factores biológicos influyen en su manera de comportarse, no esperaba que se recibiera tan mal en ciertos casos. Puede que se deba a la falta de experiencia a la hora de trabajar de manera cooperativa. De hecho, en su estudio Johnson y Johnson (1994) recomiendan que el trabajo cooperativo se vaya introduciendo en los primeros cursos de la vida académica, empezando por parejas, expandiendo poco a poco a grupos cada vez más grandes para asegurar su funcionamiento. La peor repercusión fue la perdida de mucho tiempo en clase, pues tenían abundantes dudas, las cuales no anticipaba. No estaba preparada para lidiarme con ello ni tenía los recursos ni respuestas adecuadas.

Somos seres de hábitos y nos gustan las rutinas. Desgraciadamente la vida nos somete a constantes cambios y me preocupa que al alumnado no se le proporcionaron las herramientas para adaptarse a ellos. Por lo tanto, a la hora de dejarles imaginar y crear su propio proyecto he notado una falta de creatividad e imaginación generalizada; muchos de ellos dependían de las indicaciones del profesorado y la necesidad de encontrar por sí mismos los contenidos les provocaba cierto pánico. Aunque la necesidad de apoyo por parte del docente es de esperar, he llevado a cabo proyectos de este carácter con grupos de alumnos muchos menores de edad. Así, me he dado cuenta de la importancia de introducir paulatinamente el trabajo en equipo y he reafirmado mi posición en contra de una única metodología en el aula. Sería interesante trabajar ese proyecto con un grupo de otro centro para averiguar si los problemas coinciden si están acostumbrados a una enseñanza tradicional.

Aunque intentemos no crear expectativas a la hora de empezar un proyecto de innovación es imposible que no tengamos objetivos ni una idea de cómo saldrá. Estoy muy decepcionada con la sensación de falta de interés a la hora de explicar las pautas para elaborar las exposiciones y a la hora de ir al aula de informática. Creo que esta falta de atención puede deberse otra vez a un problema más generalizada: no trabajamos la escucha activa. Lo mismo había constatado a la hora de ver las presentaciones de los compañeros en el aula: se presta poca atención. Curiosamente, al revisar las coevaluaciones la mayoría fueron capaces de acertar con sus

observaciones, lo cual me confunde aún más. Sigo pensando que nos hacen falta recursos para trabajar la escucha activa aunque resulta que no dejan de ser perceptivos.

Tal vez el gran fallo de este proyecto ha sido el poco tiempo que he tenido para desarrollarlo. Aunque dispuse de tres sesiones, fue la gran queja del alumnado; si hubiéramos tenido más tiempo lo habríamos hecho mejor. Desafortunadamente en un periodo de prácticas estamos limitados y no se puede cambiar cosas en el centro ni hacer proyectos significativos. De todos modos, aunque se haya llevado a cabo de manera superficial, me ha servido para retocar y refinar el proyecto inicial.

Habría que replantear también el agrupamiento por parte del profesor. A pesar de intentar evitar o minimizar conflictos y asegurarnos de grupos heterogéneos, los alumnos más responsables se sintieron insatisfechos y castigados al haber sido líderes de otros compañeros más vivaces. Supongo que este aspecto se puede optimizar conociendo mejor a la clase y al alumnado que tienes delante.

He observado que las destrezas con las TIC están poco desarrolladas porque hay dificultades a la hora de gestionar la información que encuentran. En futuras ocasiones habría que sondear este aspecto antes de empezar con las actividades. Tal vez esté vinculado con la destreza lectora porque muchas veces parece ser la pereza que les lleva a no leer los textos de las páginas web. Es otro aspecto general de nuestra sociedad. Ya que tenemos todo en el enunciado, no nos molestamos con la lectura pausada, una destreza que va más allá de estos humildes proyectos. Esto conduce a una técnica de copiar sin pensar la información que encontramos, pero a la hora de hacer una exposición oral no nos sirve porque no lo sabemos explicar. Aun así, el aprendizaje por descubrimiento ha funcionado con algunos alumnos, ya que han buscado información curiosa, fuera de las pautas dadas por el profesorado.

Aunque sean muy habladores entre ellos, al no tener costumbre ni de hablar en público ni de manera formal, es complicado hacerles no leer directamente de la pantalla por mucho que hagamos hincapié en la necesidad de explicar las cosas con nuestras propias palabras.

Sin embargo observé que, aunque la mayoría produjo los mínimos, algunos han hecho un esfuerzo fuera de clase. Otra observación sería que, aunque dejes libertad de usar apoyos audiovisuales, etc. la gran mayoría no los emplean y tienen dificultades a la hora de buscar los sitios web proporcionados.

Curiosamente, se han implicado más los alumnos del grupo B a pesar de tener peores resultados académicos en las evaluaciones previas. Es difícil de averiguar la causa de las dificultades del grupo B, pues pensé que al no restringirles tendría mejores resultados y mayor implicación. Por otro lado, puede que les pareciese muy sencillo, aunque sus exposiciones no indicasen lo mismo. Quizás sencillamente no les interesaba el tema y por mucho que intentamos disfrazar la adquisición de estos conocimientos, si ya trabajamos sobre ciertas concepciones de que la clase de lengua es poca atractiva, es muy difícil cambiar los prejuicios.

8. De aquí al cielo...

Cursar este Máster ha ampliado mi visión de la enseñanza de las lenguas de maneras que no podía imaginar desde el punto de vista de L2. Ha sido una experiencia realmente enriquecedora, ya que he tenido la oportunidad de ver la formación lingüística de la que proceden mis alumnos habituales. A nivel personal he gozado con las abundantes oportunidades para desarrollar mis propias destrezas orales en clase, el ambiente en clase que muchas veces se convertía en un foro para el debate, y más que nada he visto oportunidades para la colaboración entre departamentos. En definitiva, me he sentido en todo momento un miembro de una comunidad pedagógica, considerada como una docente más, a pesar de mi procedencia, cuyas ideas y propuestas didácticas se han valorado en todo momento.

Ya sabía que mi creatividad no tiene límites pero esta etapa formativa ha refinado mi capacidad de sintetizar, organizar los contenidos y, en definitiva, programar mejor las actividades de clase. Me ha aportado un profundo conocimiento tanto del respaldo legislativo como teórico, explicándome el porqué de muchos fenómenos que había observado directamente en mis clases. He vuelto a sentirme como alumna otra vez, y ha sido una experiencia tremadamente agradable, pues hace bastante que no he estado al otro lado del pupitre. Tener la oportunidad de compartir ideas, aportando experiencias personales y profesionales con los demás compañeros ha sido realmente útil de cara al futuro porque siento que termino este máster con un bagaje importante de recursos didácticos para el aula.

Además, he adquirido conocimientos esenciales en cuanto a la organización del sistema educativo en España, de los cuales carecía anteriormente. Reconozco disponer de un amplio léxico relacionado con el mundo educativo desde las favorecidas siglas del día a día y los puestos de trabajo, hasta los documentos de centro y las asociaciones que apoyan a los institutos. Salgo de este Máster con una especial estima de los servicios de la asociación CAREI, por razones personales, y por directa interacción con tutores y miembros de la asociación además de conocer a los alumnos que ayuda, dentro y fuera de sus centros educativos. Organizaciones de esta índole me devuelven la fe en la solidaridad, por lo menos en el mundo educativo, en un momento en el que la sociedad se vuelve cada vez más conflictiva y tensa en temas de acogida.

Definitivamente, me ha mostrado ambos lados de la educación, es decir la pedagogía - las teorías y esperanzas que planteamos para mejorar el sistema actual - y una parte de la educación muy humana. En el centro de prácticas he coincido con una tutora maravillosa, todo un ejemplo para cualquier docente en formación. Su paciencia y auténtico interés me inspira de cara al futuro, pues este tipo de tratamiento establece lazos entre profesorado y alumnado que van más allá de los conceptos claves de la asignatura. Esta preocupación afirma que la profesión es muy humana y es una labor dura pero merece el esfuerzo cuando ves prosperar al alumno en cuestión. A pesar de ser una labor que muchas veces pasa desapercibida, mis experiencias a lo largo del curso me han demostrado que lo más gratificante es el agradecimiento sincero de un alumno al cual le has aportado algo significativo.

Me gustaría detenerme en algunas propuestas de futuro vinculadas con el proyecto de innovación. Concretamente, sería conveniente ofrecer un pequeño historial o trasfondo para que los alumnos tengan algún tipo de interés previo. Tal vez se podría replantear la elección de los temas de investigación, dejándoles libertad para indagar y elegir un aspecto que resultase llamativo. Al fin y al cabo es poco innovador obligarles a tratar un tema u otro. Reconozco que el factor de ir al aula de informática no fue suficiente para engendrar un ambiente de trabajo, entonces habría que replantear el tema de la motivación. A fin de cuentas, sigo convencida de

que hubiera funcionado mejor si lo hubiera implementado el propio docente de clase. Esta observación en sí es una lección valorable para una docente en formación, ya que me demuestra la importancia de empezar el curso con buen pie, teniendo claros los objetivos, las normas y los proyectos que se quiere llevar a cabo durante el mismo.

Para fomentar aún más el trabajo con las nuevas tecnologías y la conciencia del trabajo en red sería oportuno establecer una *Wiki* para ir subiendo los descubrimientos de los demás compañeros, aportándoles así ideas para sus propios trabajos y avivando el trabajo entre iguales en red. Igualmente, se podría contestar a las encuestas de evaluación a través de la aplicación *SOCRATIVE* o replantear el proyecto empleando un *Webquest*.

Sin lugar a dudas habría que incluir otro aspecto motivador. Podría ser la introducción del proyecto en una noche de puertas abiertas en el centro, en el cual presentarían sus trabajos a los invitados de la comunidad educativa. Creo que mejoraría la calidad de las producciones, la seriedad de la tarea y la comprensión de los conceptos curriculares. Pero más allá de todo ello sería una oportunidad auténtica para defender el propio trabajo y demostrar sus capacidades a las personas que más les importan.

Como última observación propondría una mayor implicación de los demás departamentos para seguir encaminados a la colaboración y un currículo más globalizado, en el cual proporcionamos un aprendizaje significativo y auténtico a diario. Con esto en mente, una posible continuación de la investigación sería implementar el proyecto con otros departamentos como el departamento de Ciencias Sociales, y organizar una excursión, aprovechando que estamos en una ciudad con plenitud de edificios de interés.

Por fortuna o desgracia siempre he sido una mujer ferozmente independiente y bastante individualista en muchos asuntos. Naturalmente me he presentado a roles de líder, muchas veces de un equipo unipersonal. Me encuentro, entonces, con una nueva perspectiva ante el trabajo en grupo y una mejor capacidad de compartir e interactuar con los otros miembros de un grupo de trabajo. Estas destrezas son muy valorables a la hora de empezar con la profesión docente, especialmente en la enseñanza reglada donde todos y cada uno de los departamentos han de trabajar juntos para lograr los objetivos que beneficiarán a nuestros alumnos. Por lo tanto, agradezco la oportunidad de desarrollar estas capacidades ya que me siento mejor preparada para lidiar con los retos y disfrutar de los proyectos que trabajar en grupo permite.

Aún me acuerdo de los nervios que sentía ese primer día, sentada en el aula 1.11, sola. Me acuerdo de la primera vez que me presenté, temblándome la voz, cometiendo errores bárbaros cada vez que hablaba. Entonces, me gustaría resaltar lo importante que este Máster ha sido para mí dominio del castellano. Tengo la sensación de haber avanzado en mi propio proceso de enseñanza-aprendizaje, pues ha mejorado considerablemente mi redacción y organización de ideas, a veces abstractas y complejas, en mi segunda lengua. Noto que me expreso mejor y que soy capaz de defender mis puntos de vista sin tener que adaptarlos a otro tipo de lenguaje. Ya no siento ese agobio ante la participación en las clases o la preocupación por expresarme bien, y creo que ello se debe en parte a la comunidad que hemos creado entre el profesorado del curso y los compañeros, todos me han aportado algo. Me detengo en este aspecto porque creo que describe lo que he llegado a conocer como el rol definitivo del profesor y la sensación que un buen profesor instala en sus alumnos. Si soy capaz de hacer a mis futuros alumnos sentir el mismo entusiasmo y aceptación que he llegado a sentir en los últimos meses, consideraré haber hecho bien mi trabajo. Al fin y al cabo, qué somos los docentes más que otro tipo de alumno cuya pasión por el aprendizaje no bastó con la vida estudiantil.

9. Referencias bibliográficas y recursos electrónicos

- ADCARA. (2006). *Cuento Contigo: La Convivencia en los Centros Educativos. Módulo I. La convivencia entre iguales*. 22/10/2015, de Departamento de Educación, Cultura y Deporte. <<http://docplayer.es/2561412-Laconvivencia-en-los-centros-educativos.html>>
- Aguilar, E *et al.* (2011). *Integrated Studies: What Experts Say*. 19.04.2016, de Edutopia. Sitio web: <<http://www.edutopia.org/integrated-studies-experts>>
- Area Moreira, M. (2004). “Reflexiones sobre la alfabetización tecnológica”. En *Nuevas tecnologías y educación*. Madrid: Pearson, pp. 85-89.
- Ash, K. (2012). *Educators Evaluate 'Flipped Classrooms' Benefits and drawbacks seen in replacing lectures with on-demand video*. 09/01/2016, de Education Week. Sitio web: <http://cetis58.net/media/nfiles/2014/05/user_2_20140520165338.pdf>
- Badía, A García, C. (Octubre de 2006). “Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración 42 colaborativa de proyectos”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3, 42-55.
- Barroso, C. (1988). “Eficacia de las nuevas tecnologías en Educación”. En *Tecnología y Educación*. Madrid: Narcea, pp. 214-223.
- Bartolomé, A. (2004). “Aprendizaje potenciado por la tecnología: Razones y diseño pedagógico”. En *Nuevas tecnologías y educación*. Madrid: Pearson, pp. 215-235.
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control: Volume I Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London, New York: Routledge. Primera edición, 1968.
- Cassany, D. (1999) “Los enfoques comunicativos: elogio y crítica”, *Lingüística y literatura, Revista del Departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia*, Colombia, 36-37: 1133.
- Christensen, C. Horn, M. Johnson, C., (2008). *Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*. EE.UU: McGraw-Hill.
- Denegrí Coria, M. (2005). “Proyectos de aula interdisciplinarios y reprofesionalización de profesores: un modelo de capacitación”. *Estudios Pedagógicos XXXI*, 1, 33-50. 20.05.16, De SciELO Base de datos.
- Díaz Barriga, F. (2003). “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Sitio web: <<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>>
- Edutopia Team. (2008). *Why Should Schools Embrace Integrated Studies? It Fosters a Way of Learning that Mimics Real Life*. 19.04.2016, de Edutopia. Sitio web: <<http://www.edutopia.org/integrated-studies-introduction>>
- Farré Salvá, S. (2004). *Gestión de conflictos: Taller de mediación. Enfoque socioafectivo*. Barcelona: Ariel.

- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gabari Gambarte, M. I. (2000). *Educación y nuevas tecnologías*. Pamplona: Ediciones Eunate.
- García, D Amante B. (2006). “Algunas experiencias de aplicación del aprendizaje cooperativo y del aprendizaje basado en proyectos”. 20.05.2016, de Departamento de Proyectos de Ingeniería, Universidad Politécnica de Catalunya Sitio web: <<https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwi5jqeEve3MAhUDfxoKHVolBM8QFgggMAA&url=http%3A%2F%2Fupcommons.upc.edu%2Fbitstream%2Fhandle%2F2117%2F9489%2F06UPC%2520complert%2520zamora%2520ACPBL%2520REV060531.pdf&usg=AFQjCNGOo1hcc4FzGLcQ-c-G4v3fhhda8A&cad=rja>>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós
- Gutiérrez, S Pérez, D Serrano, J. (2012). *Educación Secundaria 2: Lengua y literatura*. Madrid: Anaya.
- Johnson, D W, Johnson R T. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Levinson, M. (2016). *Transdisciplinarity: Thinking Inside and Outside the Box*. 19.04.2016, de Edutopia Sitio web: <<http://www.edutopia.org/blog/transdisciplinarity-thinking-insideoutside-box-matt-levinson>>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
<<https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>>
- Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE) (BOE núm. 295, de 9 de diciembre de 2013).
<https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Mallorqui, C. (1999). *La cruz de El Dorado*. Barcelona: Edebé.
- Martí Arias, J. A. (2010). *Educación y tecnologías*. Cádiz: Universidad de Cádiz: Servicio de Publicaciones.
- Martí, J A Heydrich, M Rojas, M Hernández, A. (2010). “Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente”. 13.05.2016, de Redalyc Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sitio web: <<http://www.redalyc.org/src/funcionamiento/ArtPdfRed.jsp?iCve=21520993002>>
- Martínez Sánchez, F. Prendes Espinosa, M. P. (2004). *Nuevas tecnologías y educación*. Madrid: Pearson.
- Mathison, S Freeman, M. (1997). *The Logic of Interdisciplinary Studies*. 18.04.16, de National Research Center on English Learning & Achievement Sitio web: <<http://www.albany.edu/cela/reports/mathisonlogic12004.pdf>>

Miller, A. (2016). *6 Strategies for Differentiated Instruction in Project-Based Learning*. 08/01/2016, de Edutopia Sitio web: <<http://www.edutopia.org/blog/differentiated-instruction-strategies-pbl-andrew-miller>>

Montessori, Maria. (2007) “Discipline and liberty”. *The Discovery of the Child. The Montessori Series*. Ámsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company, Vol. 2, 51.

Muñoz García, F J. (2009). *Elementos básicos de psicología de los grupos*. Huelva: Universidad de Huelva Servicio de Publicaciones.

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. <<http://www.educaragon.org/files/Orden%20curr%C3%ADculo%20ESO.pdf>>

Palacios, J. (1999). “Desarrollo cognitivo durante los dos primeros años”. *Psicología evolutiva*, 1, 103-132

Pearlman, B. (2006). *Students Thrive on Cooperation and Problem Solving*. 19.04.2016, de Edutopia Sitio web: <<http://www.edutopia.org/new-skills-new-century>>

Pozo Muncio, J I. (2006). *Aprendices y Maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.

Pujolás Maset, P. (2012). “Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo”. *Educatio Siglo XXI*, 30, 89-111.

Ruiz Bikandi, U. (2011). *Programar en lengua y literatura. En didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Grao.

Sanmartí, N. (12/11/2015 Universidad de Zaragoza) *Evaluación: algo más que poner notas*.

Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique

Surin, L. (2006). *Cooperative Education: Making It Work*. 19.04.2016, de Edutopia Sitio web: <<http://www.edutopia.org/makingitwork>>

Recursos audiovisuales:

Gracia Sanz, I, balonZesto, 28.12.2014, Programa "Entrevista con..." José Luis Abós, en Aragón TV [Archivo de video]: <<https://www.youtube.com/watch?v=oMluEDGfdIY>>

Universal Studios, UniversalSpain, 14.03.2014, OCHO APELLIDOS VASCOS – CLIP 2 [Archivo de video]: <<https://www.youtube.com/watch?v=6uhFd0EtorU>>