



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

La Receta de la Competencia Oral The Recipe of the Oral Competence

Autora

Yolanda Hernaiz Martínez

Directora

Concepción Salinas Espinosa

Facultad de Educación

2016

Índice

Introducción.....	2
1. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro	2
1.1. Reflexión sobre las competencias adquiridas	3
1.2. Bloque de asignaturas del primer cuatrimestre.....	3
1.3. Bloque de asignaturas del segundo cuatrimestre	10
Justificación y explicación de dos proyectos	15
1. Unidad didáctica: Comerse el mundo.....	15
1.1. Introducción y justificación.....	15
1.2. Competencias básicas.....	17
1.3. Programación de contenidos de la unidad “Comerse el mundo”	18
1.4. Metodología	20
1.5. Secuenciación	21
1.6. Actividades	27
1.7. Evaluación.....	30
1.8. Reflexión crítica sobre la puesta en práctica de la Unidad didáctica	31
2. Proyecto de innovación. La competencia oral en el aula de 1º de la ESO	32
2.1. Introducción	32
2.2. Marco teórico	33
2.3. Análisis de datos	37
2.4. Conclusiones.....	40
3. Reflexión crítica sobre las relaciones entre ambos proyectos	41
Conclusiones y propuestas de futuro.....	43
Bibliografía.....	46
Material de consulta	47
Medios audiovisuales.....	47

Introducción

1. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro

La realización del *Máster en Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas* ha constituido para mí un reto por muchas razones, que creo son más fáciles de entender explicando las circunstancias que me llevaron a matricularme en él.

Aunque curso la especialidad de Lengua y Literatura no soy filóloga, sino periodista. El grupo de esta especialidad ha tenido en los periodistas a ese hermano pequeño con don de gentes pero escaso de conocimientos. Con unas competencias comunicativas y una desenvoltura en el discurso más desarrolladas que (algunos) de mis compañeros filólogos, los de formación periodística tenemos carencias, sin embargo, en lo que se refiere a algunos de los contenidos.

No obstante, no considero que esa diferencia de conocimientos me haya hecho menos competente a la hora de poner en práctica la actividad docente, por el contrario, creo que nos da una visión más completa en algunos aspectos de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Graduada en Periodismo por la Universidad de Zaragoza, cuando terminé la carrera y más tarde la especialidad, no tenía en mente como futuro inmediato la docencia, aunque siempre fue una idea que me resultaba interesante. Varios veranos ejerciendo de profesor de español como lengua extranjera en distintos destinos del globo, así como la próxima convocatoria de oposiciones, hicieron que finalmente me decidiera a realizar el Máster.

Afrontar un máster en una materia, la docencia, de la que no tenía mucha idea más allá de lo que me ha ido aportando la experiencia, y hacerlo desde una especialidad que no es la mía son las razones por las que considero este máster un gran reto.

No obstante, el panorama se complicó por momentos una vez empecé a conocer la realidad del contexto legal educativo de nuestro país. Si ya era confuso aprender a desenvolverse entre leyes, decretos, currículos, legislación nacional y autonómica, la situación ganaba en complejidad gracias a una ley educativa por aprobar, a medio camino en su aplicación, y con los contenidos para la especialidad en Aragón anulados.

Creo que en ocasiones tanta confusión y rigidez en la legislación hace que perdamos el norte del objetivo primordial de la actividad de enseñanza-aprendizaje. Tal y como reivindica De Puelle Benitez (2006):

Posiblemente, nunca fue más apremiante la vieja máxima de que la escuela “debe educar para la vida”, y, sin embargo, los sistemas educativos siguen reproduciendo los viejos modos de transición de la cultura “académica”, con unos contenidos que se adquieren por imposición legal – hay que aprobar los tradicionales exámenes- para olvidarlos inmediatamente después. (p.29)

Con un panorama legislativo tan cambiante y a la espera de unas próximas elecciones, la normativa vigente es un marco de referencia cuanto menos temporal. Llegado a este punto, me parece importante hacer un retorno a la idea fundamental de la enseñanza, más allá de lo

académico, para centrarnos en metodologías que favorezcan la interiorización de contenidos y su aplicación práctica.

El presente trabajo de final de Máster está constituido por una reflexión de cada uno de los módulos que componen esta formación, así como un análisis más profundo de dos de los trabajos que a mi parecer han resultado más significativos para mi formación: la unidad didáctica y el proyecto de investigación. Íntimamente ligados entre sí, la realización de ambos ejercicios ha supuesto un gran avance en mi aprendizaje y un compendio de todas las competencias adquiridas en las distintas asignaturas.

1.1. Reflexión sobre las competencias adquiridas

La educación y las metodologías para ponerla en práctica están en constante evolución y cambio, adaptándose a las necesidades de una sociedad en constante transformación. Afortunadamente, poco a poco vamos dejando atrás métodos memorísticos que no hacían sino convertir al alumnado en pequeñas máquinas de reproducción. Poco a poco van haciéndose más populares proyectos y actividades que favorecen el aprendizaje basado en competencias, en las que se fomenta el aprendizaje y no la memorización, y en las que el grupo-clase sea parte activa y no mero espectador. El máster se une a esta perspectiva, pudiendo destacar de su programa tres competencias básicas:

- **Saber:** era mucho lo que había por descubrir de la docencia, y muy poco el tiempo para adquirir los conocimientos. En el máster hemos hecho un repaso de la psicología del adolescente, la importancia de los contextos familiar y educativo, metodologías activas para favorecer el aprendizaje autónomo, los conocimientos legales que nos amparan, así como todo lo necesario para aprender a programar unidades didácticas y programaciones anuales.
- **Saber ser y saber estar:** la idea de un profesorado distante, que imparta su materia ajeno a las necesidades y características del grupo es hoy en día una idea obsoleta. Es imprescindible para ser docente conocer a tu alumnado, y el cómo eres radica en cómo son ellos. El docente debe ser flexible y la capacidad de adaptación a las exigencias y necesidades del grupo es uno de los primeros valores que se nos enseña en el Máster.
- **Saber hacer:** si bien el conocimiento es imprescindible, éste se queda huérfano sin la práctica. En el máster hemos tenido la oportunidad de vivir la vida en el aula, con todo lo que ello implica: preparación de actividades, unidades didácticas, proyectos, etc.

1.2. Bloque de asignaturas del primer cuatrimestre

Asignaturas genéricas

Módulo 1: Contexto de la actividad docente

El primer módulo del máster se corresponde con la asignatura de cuatro créditos *Contexto de la actividad docente*, impartida por los profesores Jacobo Cano y Carmen Elboj. Esta materia está dividida en dos partes: la primera se hace cargo de todo el contenido legislativo relacionado con educación, permitiendo al alumnado una idea de conjunto del recorrido legislativo al que se ha sometido la práctica docente, especialmente desde la entrada en democracia y haciendo hincapié en las últimas reformas educativas y su reflejo en los centros. La otra parte se ha centrado en los aspectos más sociológicos de la docencia, ya que aunque

cada estudiante es único dentro del grupo, las dinámicas y los flujos de comunicación entre ellos no son actuales sino que presentan un largo recorrido histórico, parejo al que ha hecho la propia práctica docente.

Tal y como describe la guía docente, entre las competencias de esta asignatura se encuentran “conocer el sistema educativo español y su evolución en el marco de la Unión Europea y del Estado de las Autonomías”, “analizar y valorar las relaciones entre la institución escolar, la familia y la comunidad para el desarrollo de la educación integral”, así como “analizar, desde una perspectiva crítica, el papel del profesorado en el momento actual: sus funciones, desarrollo profesional y compromiso ético”.

A continuación describo en mayor profundidad las dos partes de la asignatura:

- **Perspectiva legislativa:** apoyada en el libro *Organización de los centros educativos* (Bernal, 2014) esta parte de la asignatura se centra en hacer un repaso de la legislación a lo largo de la historia, haciendo una pequeña mención al siglo XIX, los avances de la República y el retroceso durante la época franquista, para centrarnos con mayor detalle en los distintos cambios aportados por cada una de las leyes educativas de la democracia. Es obvio que el mayor hincapié se ha hecho en explicar los cambios que aporta la LOMCE, aquellos que ya se han aplicado y los que están en previsión de implantarse al curso que viene. A pesar de que los contenidos legislativos son muy áridos, esta asignatura ha tenido un enfoque práctico desde el primer día que nos ha permitido aplicar la ley a casos concretos de realidades que después nos hemos ido encontrando en el aula. Asimismo, también hemos ido conociendo el funcionamiento de un centro, con toda la documentación que lo respalda y en la que nosotros debíamos profundizar a lo largo del primer prácticum. Para afianzar los conocimientos, esta parte de la asignatura requería de un trabajo grupal en el que pudiéramos en común los documentos del centro para una problemática concreta, en mi caso las medidas de atención a la diversidad para niños con deficiencias cognitivas. Por último, el profesor de esta asignatura ha mostrado su preocupación por que conociéramos todas las herramientas administrativas a nuestro alcance, como es el portal de educaaragon.org.
- **Perspectiva sociológica:** la educación no es un área aislada con una evolución sin influencias, por el contrario es un ámbito social fuertemente ligado al resto de agentes sociales, como el económico o el político. La influencia de otros sectores en el mundo educativo es el principal foco de esta parte de la asignatura, que hace un repaso de la evolución que ha experimentado la práctica docente a lo largo de la historia explicando las variables de influencia que han provocado cada cambio. Las sesiones teóricas de esta parte se complementan con lecturas y actividades también grupales que favorecen una mayor profundización en los materiales.

Esta asignatura me ha aportado una gran cantidad de materiales que me han permitido entender y aprender a utilizar los documentos legislativos y los institucionales con mayor soltura. Ha sido imprescindible para que más tarde en el Prácticum I supiera desenvolverse entre toda la documentación. Asimismo, la parte de contenidos sociológicos me ha permitido entender la educación como una parte más de la estructura social, viendo como los cambios en otros agentes han repercutido en la forma de enseñar.

Módulo 2: Interacción y convivencia en el aula

Este módulo abarca la asignatura de seis créditos del primer cuatrimestre *Interacción y convivencia en el aula*, cuya principal competencia es “propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares”.

Esta asignatura, al igual que la anterior, también está dividida en dos partes, a cargo de las profesoras Patricia Navas y Teresa Coma. Aunque ambas partes abordan el alumnado como individuos con personalidades concretas y necesidades y sentimientos únicos, una parte de la asignatura lo hace desde la perspectiva de la psicología evolutiva y otra desde la psicología social.

- **Psicología evolutiva:** ambas partes de la asignatura cuentan con sesiones teóricas y sesiones más prácticas. En el área de psicología evolutiva hemos aprendido acerca del desarrollo cognitivo del niño (estadios de Piaget), estudio de teorías de la personalidad, la noción de apego y, en base a estos conocimientos, hemos profundizado en problemáticas de actualidad en las aulas como el acoso escolar, problemas de drogadicción o desórdenes alimentarios, lo que a su vez ha propiciado interesantes debates de cuál debe ser nuestra postura y nuestro proceder, especialmente desde la tutoría.

Las sesiones teóricas se han apoyado en clases prácticas en las que, además de los debates ya mencionados, hemos realizado un trabajo grupal en el que profundizar sobre algunas de las problemáticas. En mi caso, continuando con el tema elegido para la asignatura anterior, he seguido interesándome por la situación de los niños con discapacidad intelectual en el aula ordinaria. El objetivo del trabajo y de la asignatura en general es abordar la situación de cada niño desde el conjunto del aula, trabajando con todo el grupo.

- **Psicología social:** en esta parte de la asignatura, con la misma metodología que la anterior, el objetivo es llevar lo tratado en el área evolutiva a casos prácticos, con actividades y metodologías más concretas que nos permitan hacernos una mejor idea de cómo hay que tratar cada tema en clase. Estudiamos distintas técnicas y herramientas metodológicas, a nivel teórico y haciéndolas nosotros mismos en la parte práctica de la asignatura. Creo que en esta parte de esta asignatura es donde se nos ha obligado a interactuar más a lo largo del máster, trabajando con compañeros y compañeras de otras especialidades que nos aportan una perspectiva multidisciplinar de cada conflicto, lo que sin duda enriquece cualquier proceso y nos hacer tener un conocimiento más profundo. El trabajo del área evolutiva se complementa con una propuesta didáctica de cuatro actividades en las que se trata el tema en cuestión pero abordándolo, una vez más, con todo el grupo, no solo con el niño que lo padece. En mi caso, haciéndolo de niños con trastorno autista, ha sido todo un reto, que creo que hemos logrado salvar con éxito.

El objetivo final de ambas partes de la asignatura es aprender a trabajar las dificultades desde el enfoque del grupo. En muchas ocasiones la unidad o la visión que la clase tenga de sí misma es determinante, aunque el problema en cuestión solo lo padezca uno de ellos. Esta asignatura me ha recordado la importancia de entender que trabajamos con personas en formación, no solo académica, sino personal. Hay multitud de variables que afectan al estudiante de forma individual, pero que sin embargo repercuten en el grupo. De este módulo

me llevo el aprendizaje de esa doble perspectiva: todo conflicto en el aula tiene una parte individual y otra grupal y solo trabajando ambas lograremos afrontar el conflicto de forma positiva.

Módulo 3: Procesos de aprendizaje

El tercer módulo se corresponde con la asignatura de cuatro créditos impartida por los profesores Juan Lorenzo y Javier Sarsa *Procesos de aprendizaje*, y la principal competencia que se pretende adquirir es la de “impulsar y tutorizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes.” Aunque no se puede decir que la asignatura estuviera propiamente dividida en dos partes como en los módulos anteriores, sí que hay una diferenciación clara entre dos temáticas. Las primeras sesiones a cargo del segundo de los profesores mencionados, estuvieron dedicadas al aprendizaje y manejo de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación). El resto de sesiones abarcan diferentes conceptos ligados a la motivación del alumno, como el efecto Pigmalion, el clima en el aula, la resiliencia, las expectativas del docente, teorías de aprendizaje, o herramientas para la evaluación, entre otras.

El manejo de las TIC como herramienta cada vez más indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje se aborda desde la perspectiva desigual con la que ha sido implantada en las aulas. Mientras que en zonas urbanas las pizarras digitales y todo tipo de herramientas audiovisuales están completamente implantadas, en zonas más rurales apenas es un proyecto de futuro. En estas sesiones no solo hemos conocido nuevas y muy útiles herramientas digitales, así como hemos aprendido a manejar la pizarra digital, sino que hemos hecho un recorrido por el desarrollo de estas metodologías así como su implantación progresiva y desigual en las aulas.

Una vez finalizado el bloque de las TIC, nos hemos centrado en aspectos más intrínsecos al estado emocional del alumno, como es la motivación. En los últimos tiempos la falta de interés en los alumnos es uno de los motivos de disgusto más comentados entre los equipos docentes, que han perdido la capacidad de motivar a su alumnado. Muchos sostienen la falta de interés como un reproche hacia a sus alumnos, cuando es consecuencia directa de nuestra forma de impartir la materia. Parte de la clave para lograr la motivación en nuestros estudiantes pasa por crear un clima favorable a tal efecto. Aunque la motivación es individual, el contexto depende del grupo. Para aprender herramientas que nos den ideas y nos faciliten esta labor hemos recurrido al libro *La alegría de educar* de Josep Marrasé, profesor de matemáticas que nos da consejos prácticos extraídos de su extensa experiencia docente. No son grandes tácticas para mantener a la clase “enganchada” a tu materia, sino que son pequeñas ideas para poner en práctica en el día a día.

La parte práctica de esta asignatura consiste en una propuesta de actividades para una problemática concreta. Todo el grupo de este módulo hemos visto el mismo vídeo en el que un grupo de alumnos del IES Ramón y Cajal establece un debate acerca de las cosas que les gustan y les disgustan de su experiencia como escolares. De todas ellas se desprende una falta de motivación a la que los profesores tenemos que poner remedio con un conjunto de actividades. Al ser mi grupo de trabajo muy interdisciplinar, hemos podido afrontar el reto desde distintas perspectivas, lo que ha dado lugar a un trabajo muy rico y completo, así como bastante realista, ya que algunas de las actividades, adaptadas, las he tenido en cuenta para mi unidad didáctica.

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

El prácticum I es nuestra primera estancia en el instituto donde vamos a realizar los tres módulos de prácticas. De acuerdo con la guía docente, esta primera fase está orientada a “llevar a cabo observaciones, análisis y reflexiones propias de las materias de los tres primeros módulos, con el objetivo de iniciar el contacto del estudiante con la realidad escolar en su conjunto”.

En otras palabras, esta primera fase de prácticas es elemental para conocer el centro y su estructura. La memoria de prácticas está orientada a investigar todos los documentos institucionales del centro y para ello además es conveniente establecer reuniones con los representantes de cada puesto: dirección, jefatura, claustro, etc., con el objetivo de profundizar todo lo posible en las bases administrativas que sustentan la actividad del centro.

Yo he cursado mis prácticas en el IES Ramón y Cajal y, si bien dediqué algo de tiempo a conocer los documentos institucionales, debo decir que desde el primer día yo he acompañado a mi tutor en casi todas sus clases. Para mí, esta primera toma de contacto ha sido vital para moverme con cierta desenvoltura en los prácticum posteriores. En estas primeras dos semanas ha sido cuando he conocido a los alumnos, he visto cómo se comportan no solo con mi tutor, sino en presencia de otros profesores y he podido comparar impresiones y dudas con los miembros del equipo del centro con los que he ido teniendo reuniones.

Asignaturas de la especialidad

Módulo 5: Diseño curricular de lengua castellana

Las asignaturas del primer cuatrimestre de la especialidad de Lengua y Literatura se engloban dentro del mismo módulo, ya que sus contenidos están muy interrelacionados. La primera que vamos a describir es *Diseño curricular de Lengua castellana y Literatura y de Latín y Griego*, de tres créditos, impartida por el profesor Fermín Ezpeleta.

Esta asignatura ha supuesto nuestra primera toma de contacto con el currículo aragonés, que a lo largo de las sesiones hemos ido analizando en profundidad. Aprender a entender y conocer sus partes ha sido imprescindible para poder llevar a cabo todos los proyectos posteriores, de esta y otras asignaturas del máster. Mediante el conocimiento del currículo y de sus estructuras hemos aprendido a canalizar los objetivos y competencias para cada etapa de la ESO y el Bachillerato, así como a trabajar con cada una de sus partes (competencias, contenidos, metodología, procedimientos de evaluación, recursos didácticos, etc.)

La capacidad de trabajar con el currículo la hemos adquirido a la vez que las sesiones se complementaban con la lectura de artículos, académicos y periodísticos, que nos daban una visión de contraste con críticas al modelo actual y propuestas de mejora a tener en cuenta.

Con el currículo completamente diseccionado hemos visto su aplicación práctica en los libros de textos de distintas editoriales que hemos ido analizando a lo largo de distintas sesiones. Hemos identificado problemas en la práctica de la enseñanza –aprendizaje que surgen de la aplicación de algunos de los aspectos del currículo, especialmente en el desarrollo de las habilidades comunicativas, y la forma de motivar los hábitos lectores. Con la realización de estos análisis, normalmente por parejas o pequeños grupos y siempre en el transcurso de la clase, hemos hecho propuestas didácticas para mejorar las carencias que observamos en los

libros de texto, así como modificaciones en la distribución de los contenidos que nos permitan trabajar otras competencias, o las mismas, pero desde un enfoque diferente.

Para terminar, el trabajo práctico de esta asignatura ha consistido en el análisis y crítica de una unidad didáctica. La mayoría hemos elegido una unidad que nos ha facilitado nuestro tutor del centro donde hemos realizado las prácticas, lo que nos ha permitido ir más allá de la unidad en sí misma y analizarla en el contexto del grupo-clase.

Las asignaturas de la especialidad de este primer bloque han sido nuestra primera toma de contacto con los contenidos del área aplicados al aula. En esta asignatura y en la de *Fundamentos* ha sido cuando realmente me he dado cuenta de la importancia de saber adaptar los contenidos y de la importancia de la metodología.

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

La segunda asignatura de la especialidad de lengua consta de cuatro créditos y es impartida por la profesora María José Galé y tiene como objetivo concretar el currículo aragonés en “distintos modelos para el diseño de actividades y unidades didácticas, adaptando en cada caso los modelos y diseños a distintas situaciones de aprendizaje correspondientes a las especialidades de los alumnos”.

La asignatura ha consistido en un análisis de cada una de las partes que componen la unidad didáctica. Analizamos cada componente, su estructura y su marco teórico para luego experimentar en la creación. Si la asignatura anterior ha sido elemental para conocer los contenidos que debemos aplicar, esta asignatura lo ha sido para aprender cómo debemos estructurar los contenidos en un discurso organizado y de acuerdo con los protocolos que nos van a exigir.

Una vez entendida la estructura de la unidad didáctica, centramos el resto de las sesiones en la creación de actividades, y para ello primero analizamos en clases más teóricas los distintos modelos, teorías y conceptos más relevantes para el diseño y metodologías de aprendizaje. El agrupamiento flexible, el trabajo cooperativo o las clases invertidas son algunas de las metodologías más destacadas que hemos aprendido en esta asignatura. La estructura clásica de la clase magistral está desfasada y existen multitud de variantes que pueden ayudarnos a hacer cada sesión más dinámica e interesante para nuestros alumnos. Toda la teoría expuesta en el aula tiene su reflejo en el trabajo práctico de esta asignatura, que consiste en la creación de un proyecto de actividades en grupo. Enfrentarse al diseño de un proyecto ha sido muy interesante, porque nos ha servido para solventar dudas que de otra manera nos hubieran ido surgiendo posteriormente, especialmente a la hora de crear la unidad didáctica. En nuestro caso hemos optado por buscar un proyecto integrador que nos permitiera desarrollar varias de las técnicas utilizadas, especialmente el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de la competencia oral.

Tal y como adelantaba en la reflexión de la asignatura anterior, en las asignaturas de la especialidad de este primer cuatrimestre ha sido donde he empezado a darme cuenta de la importancia de la metodología. Uno llega al máster con la experiencia de la actividad docente que conservamos de cuando fuimos estudiantes, y yo no era consciente de que tan importante es el qué enseñar, como el cómo.

Asignatura optativa

Módulo 13: Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo

La asignatura optativa que he elegido para este cuatrimestre es la que se corresponde con las medidas de atención a la diversidad para los alumnos con necesidades especiales. Impartida por la profesora y coordinadora del máster Pilar Arranz, la asignatura de cuatro créditos tiene como principal competencia que seamos capaces de “responder a las necesidades profesionales vinculadas a las exigencias y necesidades del profesor de Educación Secundaria en el contexto actual”.

La asignatura se ha estructurado en dos partes. Las primeras sesiones se dedicaron a conocer el marco legislativo, la evolución que ha seguido la educación de este tipo de alumnado a lo largo de la historia y la situación vigente hoy en día. Es muy importante que esta parte de la asignatura quedara bien asentada, porque son los recursos que necesitamos conocer a la hora de brindar todas las medidas posibles al niño en necesidad de tenerlas.

Tras estas primeras sesiones dedicamos tiempo a analizar las distintas adaptaciones curriculares, cómo son cada una de ellas y qué características debe tener el niño para que puedan aplicársele. La explicación teórica de las adaptaciones viene ejemplificada con algunos casos reales que hemos visto en el centro o que conocemos de nuestra etapa escolar.

El resto de las sesiones se dedican a la exposición por grupos de los trabajos prácticos. Creo que esta es la asignatura en la que más útiles me han resultado los trabajos de los compañeros, ya que cada grupo abarca una patología que hace del niño susceptible de ser ACNEAE. El abanico de posibilidades que hacen de un niño ACNEAE es tan amplio que era difícil que conocieras todas, e incluso si conocías la patología probablemente no sabías cómo trabajar con ella en el aula. Ha sido muy interesante tener que plantear actividades con otros sistemas de comunicación, con otras herramientas o mediante canales diferentes a los ordinarios.

Las sesiones teóricas y prácticas se han intercalado con algunas charlas de jóvenes (la mayoría están estudiando en la universidad) que padecen alguna de las dificultades estudiadas y que han venido a clase a contarnos su experiencia de su paso por la educación secundaria. Creo que no puedes hacerte a la idea de todas las dificultades y obstáculos a los que se enfrentan hasta que son ellos mismos los que te lo cuentan, es por ello por lo que cada una de las charlas ha sido muy enriquecedora.

Elegí esta asignatura de entre las distintas optativas porque yo soy intérprete de lengua de signos y ya tenía algo de experiencia trabajando con estudiantes con distintas dificultades, especialmente aquellos con discapacidad auditiva. Me parecía muy interesante poder abordar esta materia con mayor profundidad, y sobre todo lo que pretendía era poder adquirir más herramientas que me permitieran trabajar mejor en el aula con este tipo de alumnado.

En conclusión, puedo decir que el bloque de asignaturas del 1º cuatrimestre ha sido muy completo, aportando distintas perspectivas del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que nos ha permitido ir sumando conocimientos para poder abordar cada situación de una manera completa. Las propuestas didácticas que hemos desarrollado necesitaban de un enfoque transversal, de manera que aunando los conocimientos de todos los módulos pudiéramos elaborar un documento lo más completo posible. Cada propuesta didáctica se forma del conocimiento legislativo para la etapa, de nuestra capacidad para identificar las sinergias del

grupo-clase, de la adaptación de los contenidos de nuestra materia a la clase, al momento y las circunstancias de cada sesión, así como flexibilizar el aprendizaje en función de los ritmos del grupo.

1.3. Bloque de asignaturas del segundo cuatrimestre

Asignaturas de la especialidad

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

El módulo cinco en el segundo cuatrimestre se corresponde con la asignatura “*Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura*”, que constituye, con ocho créditos, la asignatura de mayor peso de esta segunda parte del máster. La competencia a adquirir en esta asignatura se plantea en la guía docente de la siguiente manera: “diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de la Lengua Castellana y Literatura, actividades, tanto individuales como en grupo, de reflexión y aplicación de contenidos, comentadas, además, colectivamente.”

Impartida por las profesoras María Ángeles Errazu y Elvira Luengo, como ya pasara en asignaturas anteriores, esta materia se encuentra dividida en dos partes que, si bien desde perspectivas y materias distintas, avanzan con metodología similar en la misma dirección.

- Con la profesora Errazu nos hemos centrado en actividades relacionadas con los contenidos de lengua, orientados a la identificación de tipos de textos y discursos, así como ejercicios enfocados a potenciar la competencia comunicativa de la lingüística y, en definitiva, la expresión oral en el alumno.
- Con la profesora Luengo nos hemos centrado en la creación y análisis de actividades relacionadas con la literatura. Con un enfoque casi exclusivo en el subgénero narrativo del cuento, hemos tenido la oportunidad de ver distintos formatos que nos han servido de base para actividades más prácticas en las que, por grupos, hemos ido diseñando actividades para algunos de los cuentos analizados en clase.

La realización de actividades de lengua y de literatura tenían un desenlace común en la creación de la unidad didáctica, trabajo práctico principal de esta asignatura, y uno de los trabajos transversales del máster, ya que sirve como medida de evaluación no solo para esta asignatura sino para la memoria del prácticum y, para lo que es más importante, el trabajo final de máster en su modalidad A.

El diseño de la unidad ha sido uno de los grandes retos del máster, no solo su preparación sino su posterior puesta en práctica, lo que ha permitido un conocimiento completo de la unidad, analizando desde su creación hasta la evaluación de los resultados (apreciable en el desempeño de los alumnos). Una vez construida la unidad, la hemos podido poner en común con los compañeros mediante una exposición oral, en la que el resto del grupo ha podido hacer comentarios y valoraciones con los que enriquecer nuestro trabajo antes de presentarlo ante las profesoras.

Esta ha sido una de las asignaturas más exigentes del Máster, ya que en ella hemos tenido que volcar todos los conocimientos adquiridos a lo largo del año. Al mismo tiempo el poder tener la oportunidad de aplicar las propuestas didácticas en el aula ha hecho que la

planificación de la unidad didáctica tenga un carácter completamente real, pudiendo aprender no solo de su elaboración sino de su puesta en práctica, y de la reacción del grupo-clase.

Módulo 6: Contenidos disciplinares de literatura

La asignatura de *Contenidos disciplinares* se desdobra en dos opciones: lengua o literatura. Resulta un tanto injusto hacer elegir a los alumnos de la especialidad de lengua y literatura entre uno de los dos bloques, tal y como lo exponía uno de los profesores, es como hacernos elegir entre papá y mamá.

Yo me decanté por la asignatura de literatura, de cuatro créditos, e impartida por el profesor Luis Sánchez Laílla; en parte por afinidad y porque la literatura podría considerarse en desventaja, con menos horas lectivas y con un enfoque muy clásico en los libros de texto.

La base de la asignatura ha sido la reflexión, abordando temas diversos como la relación de la literatura con otras artes, la percepción de la belleza y su papel en la búsqueda de la definición de literatura, o la necesidad de definir las variables que convierten a una obra en canónica.

Las clases más reflexivas se combinan con actividades prácticas que contribuyen a la reflexión desde la experiencia personal del alumno. Los ejercicios han sido, por ejemplo, la redacción y exposición de una reseña (argumentando cada una de las variables desarrolladas previamente en clase), y la creación de un canon literario personal, y su justificación.

En definitiva, se trata de una asignatura que, tal y como aparece en la guía docente “no ofrece contenidos dirigidos a la especialización en el estudio de la Literatura española, sino que se plantea como un refuerzo del aprendizaje realizado en la licenciatura en este campo mediante un repaso en forma de claves de los conocimientos relativos al propio objeto de estudio, a las metodologías que lo abordan y a las herramientas teórico-prácticas aplicables”.

De este módulo he aprendido cómo abordar la literatura desde una perspectiva diferente, más didáctica, más profunda pero sobre todo más amena. Una forma de enseñar que favorezca la creación de criterios y gustos propios por parte de los alumnos, favoreciendo el interés por la lectura, que al final es la esencia principal de esta parte del contenido.

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

Si la unidad didáctica ha sido uno de los grandes pilares de esta última parte del máster, el proyecto de innovación que se desprende del trabajo práctico de esta asignatura es sin duda otro de ellos.

La asignatura que comprende este módulo número nueve de *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura* está a cargo del profesor Fermín Ezpeleta, y con tres créditos, lo que pretende es “que los futuros profesores adquieran la competencia para la mejora continua de su práctica docente, mediante la evaluación de la misma, la puesta en marcha de proyectos de innovación, la elaboración de trabajos de investigación educativa y la actualización científica permanente en el marco de las materias y asignaturas que corresponden a la especialidad de Lengua Castellana y Literatura.”

Si hasta ahora casi todas las asignaturas iban encaminadas a la práctica docente, en este módulo nos centramos en cómo mejorarla, cómo evaluarla y cuáles han de ser nuestras prioridades para lograr nuestro objetivo: que el alumnado aprenda de una manera exitosa. En

esta asignatura se nos ha permitido experimentar con la creatividad y la imaginación para cuestionar lo aprendido e idear nuevas formas de plantear los contenidos, desde perspectivas más dinámicas con el objetivo de encontrar soluciones para uno de los grandes problemas de la docencia de hoy en día: la falta de motivación e interés en el alumnado, y la incapacidad del profesorado para potenciarlo.

Esta reflexión se ha llevado a cabo a lo largo de la asignatura combinando pequeñas lecturas de artículos, académicos y periodísticos, que se apoyaban a su vez en debates en el aula y en propuestas de actuación elaboradas en grupo.

Por último, tal como avanzábamos al comienzo de la explicación de la asignatura, el trabajo práctico principal ha sido el desarrollo de un proyecto de investigación acerca de alguna línea de innovación de la actividad docente. Este proyecto, continuación de la unidad didáctica, es otro de los pilares del trabajo final de máster, y en mi caso está dedicado a la investigación de la falta de potenciación de la competencia oral en el aula de secundaria.

Esta asignatura ha sido para mí en la que más he podido reflexionar sobre la práctica docente. El hecho de realizar el proyecto de investigación de uno de los elementos de la unidad didáctica me ha permitido alcanzar una visión de conjunto, desde cómo se está llevando a cabo en el aula, qué es lo que dice la legislación, cómo lo recogen los libros de texto, y por último, cómo reaccionan los alumnos a las metodologías actuales. Creo que si con las asignaturas anteriores aprendíamos a elaborar, en este módulo he aprendido a revisar de manera crítica no solo elementos generales de la práctica docente sino mi propia actuación en el aula.

Asignaturas genéricas

Módulo 6: Prácticum II. Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura

Módulo 11: Prácticum III. Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura

Los Prácticum II y III son módulos y asignaturas independientes con su propio periodo en el calendario y su evaluación por separado. No obstante, en la práctica no hay una diferenciación tangible y a mí me resulta imposible discernir en qué momento acaba uno y empieza el siguiente, por lo que la reflexión de ambos en mi caso no puede ser sino conjunta.

El objetivo del Prácticum II es imbuirse por completo de la vida del centro, “docencia, acción tutorial, evaluación psicopedagógica, asesoramiento a las familias, reuniones del centro educativo y de departamento, trabajo en equipo, etc.”, así como “realizar el diseño curricular de alguna de las materias correspondientes a la especialidad de Lengua Castellana y Literatura”.

En otras palabras, si en el Prácticum I debíamos empezar a desentrañar la actividad en un centro de educación secundaria, en este segundo periodo de estancia en el centro el objetivo es que nos sumerjamos en dicha actividad. Lo que en noviembre habíamos apreciado desde la barrera ahora ya es también parte de nuestra propia realidad, al menos por unas semanas.

Yo tuve la suerte de vivir algo más de cerca el día a día en el aula durante el primer periodo de prácticas, por lo que en esta segunda etapa el cambio no ha sido muy grande. No obstante, el desarrollo de la unidad didáctica ha sido todo un reto, ya que la diferencia entre asistir a la

clase e impartirla es, aunque parezca obvio, enorme. En este segundo periodo de prácticas he aprendido la gran cantidad de variables que hacen de una actividad un éxito o un estruendoso fracaso, y la imposibilidad por parte del profesor de controlarlas todas. Lo que funciona perfecto en un grupo no es viable en otro, aunque depende de la hora, de cómo han sido las clases anteriores, de si hay alumnos ausentes, de si hay exámenes antes o después de tu materia y de un largo etcétera.

Si el Prácticum II es poner en práctica todo lo aprendido, el Prácticum III es una reflexión de lo ocurrido: “análisis de la actuación en el aula durante el periodo de prácticas, con indicación de los aspectos que han resultado de mayor facilidad y dificultad de aplicación; relación teoría-práctica, nuevas necesidades de formación, etc.” Todo ello se concreta en la realización de un pequeño proyecto de innovación, que consiste en la creación de un proyecto de investigación a partir de alguno de los apartados o matices de la unidad didáctica que nos haya llamado la atención durante su puesta en práctica en el aula.

El trabajo de campo de mi proyecto de investigación, centrado en la competencia oral del alumnado de 1º de la eso, está íntimamente ligado con las actividades de mi unidad didáctica, por lo que mucha de la información recogida ha sido en el transcurso de las clases, y no en sesiones específicas. Al enfocar mi trabajo a un curso tan inquieto como 1º de la ESO (al menos los grupos con los que yo he trabajado), resultaba poco probable que aguantaran una sesión de trabajo dedicada en exclusiva a contestar preguntas sobre la ausencia de actividades enfocadas a la potenciación de la competencia oral. Por el contrario, me pareció mucho más factible introducir algunas preguntas al hilo de actividades del propio temario, que no me quitaran mucho tiempo de la clase y que no les diera la oportunidad a ellos de dispersarse.

Aunque la realidad de todo esto ha sido más caótica de lo que podría desprenderse del párrafo anterior, lo cierto es que la mayoría de los grupos han respondido bien y he conseguido recabar suficiente información para validar algunas de las hipótesis que me planteaba.

En conclusión, ambos prácticum han sido muy útiles para experimentar la realidad de un profesor de secundaria. No obstante, en ocasiones las herramientas de las que yo disponía para hacer frente a las distintas situaciones que se producían en el aula me han resultado insuficientes. En mi opinión, existe una gran divergencia entre la realidad que muestran algunas de las asignaturas de este posgrado y la que luego nos hemos encontrado en las aulas.

Asignaturas optativas

Módulo 8: Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante

El módulo ocho se corresponde con la asignatura optativa del segundo cuatrimestre *Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante* y tiene el objetivo de ayudarnos a desarrollar estrategias encaminadas a que “los estudiantes adquieran competencias para programar, diseñar y elaborar materiales curriculares centrados en el aprendizaje del español como lengua vehicular, y para ayudar al adolescente inmigrante en el proceso de acogida en la nueva sociedad.”.

La asignatura de cuatro créditos, a cargo de la profesora Cristina Del Moral, se centra no en el aprendizaje del español como lengua sino en la necesidad del profesor de ELE de adoptar una perspectiva global y abierta ante multitud de estímulos que pueden favorecer la inclusión del alumno inmigrante.

Uno de los aspectos sobre el que he tenido la oportunidad de incidir en mayor profundidad es el concepto de la Transculturalidad de Meyer (1991). La importancia de la cultura en el aprendizaje de la lengua para una adquisición real de habilidades comunicativas es vital para el trato con el alumnado inmigrante. El choque cultural es inevitable y debemos aprender a tratarlo no como una fuente de conflictos sino como una oportunidad de mejorar y crecer en la convivencia.

Uno de los aspectos que más me ha gustado de esta asignatura es el hincapié que ha hecho la profesora por hacernos entender que en la misma medida en que enseñamos a nuestros alumnos nuestro idioma y nuestra cultura, debemos intentar reforzar su cultura propia, como una parte intrínseca de su identidad.

He tenido la oportunidad de realizar las prácticas en un instituto con un alumnado muy diverso, tanto en lo referente a nacionalidades como a su conocimiento del idioma español. Aunque puede parecer sencillo de entender en la teoría, no ha sido hasta que he conocido a adolescentes que llevan apenas unos meses en España, cuando me he dado cuenta de que debemos reforzar su identidad a la vez que les enseñamos a convivir.

Elegí esta asignatura porque tenía algo de experiencia dando clase de español como lengua extranjera, y me parecía interesante poder profundizar en los contenidos, así como aprender nuevas metodologías. Dado que siempre había dado clase de español fuera de nuestras fronteras, no me había dado cuenta de la importancia que algunos matices adquieren cuando el español se imparte a alumnado extranjero en nuestro país.

En este segundo cuatrimestre hemos continuado adquiriendo conocimientos y profundizando en los del cuatrimestre anterior. La cantidad de conocimientos nuevos ha disminuido con relación a la primera parte, pero hemos aumentado nuestra capacidad crítica y de reflexión. La posibilidad de poder poner en práctica las propuestas didácticas en los periodos de prácticas también ha sido una gran fuente de aprendizaje. En conclusión, la relación entre los conocimientos del primer bloque y en el análisis del segundo nos ha permitido establecer relaciones entre contenidos y metodologías, y luego volcarlo en nuestra actuación en el aula.

Justificación y explicación de dos proyectos

De todos los trabajos académicos llevados a cabo a lo largo de este Máster hay dos que destacan por su carácter transversal e integrador. En la Unidad didáctica y en el Proyecto de investigación he tenido la oportunidad de aplicar muchos de los conocimientos adquiridos en los diferentes módulos, lo que me ha aportado una notable visión de conjunto, integrando cada una de las partes de este Máster en un todo.

Además, estos dos trabajos no se han quedado exclusivamente en el terreno de lo académico sino que he podido llevarlos a la práctica durante los periodos de prácticas, lo que me ha permitido ir más allá del análisis formal para poder apreciar los matices que solo se derivan de su contraste en el aula.

1. Unidad didáctica: Comerse el mundo

1.1. Introducción y justificación

La unidad, que se engloba dentro de la tercera evaluación, ha sido creada para impartirse a dos grupos de 1º de la ESO del IES Ramón y Cajal, tomando como referencia legislativa el currículo aragonés de la orden de 2007. Esta propuesta didáctica está planteada para ser realizada en ocho sesiones de trabajo, pudiendo añadirse dos más con actividades de refuerzo y/o ampliación en función del calendario y las necesidades del grupo-clase. Para la evaluación final de los contenidos es necesario un día más.

Debido a la necesidad de continuar con el desarrollo de la programación, mi tutor me pidió que continuara con los contenidos que marcaban el libro de texto de la unidad que iban a comenzar a mi llegada. Dicha unidad está dividida en cuatro bloques atendiendo a la propia estructura del libro, utilizando el tema gastronómico como elemento transversal de algunas de las actividades:

- La exposición: enfocada en la exposición oral, el objetivo de esta área es que el alumnado aprenda a identificar las partes de este tipo de discurso así como que adquieran las herramientas necesarias para poder llevarlo a cabo.
- La ortografía de la g y la j: dentro del bloque de ortografía he planteado una serie de actividades con el propósito de que el grupo-clase interiorice las normas y sepa reconocerlas en los textos.
- La oración simple: en esta unidad introducimos las primeras bases de la sintaxis, aprovechando para afianzar los conocimientos de gramática que ya han ido adquiriendo a lo largo del curso.
- Los subgéneros narrativos del cuento y la novela: aprendemos a diferenciar y a encontrar paralelismos entre uno y otro, haciendo un mayor hincapié en la revisión moderna de cuentos clásicos.

Plantear una propuesta didáctica para una unidad con bloques tan dispares ha supuesto un reto y a la vez una ventaja, ya que me ha permitido interrelacionarlos y trabajar la exposición de manera transversal al resto de contenidos, fomentando la oralidad y creando un clima favorable a la participación.

No es posible entender la unidad didáctica sin el contexto del alumnado al que va dirigido y del centro; es por ello por lo que dedico estas primeras líneas de la introducción a hacer una breve descripción.

El Centro

El IES “Ramón y Cajal” está situado en la calle Ramón Pignatelli, en la zona centro de la ciudad y en el límite del Casco histórico marginal. El Centro se localiza entre las calles Paseo María Agustín, Conde Aranda y la zona de San Pablo - Pignatelli, zonas muy dispares en cuanto al nivel socioeconómico y cultural, mezcolanza que se refleja en su alumnado.

El Casco histórico está en pleno proceso de transformación, coexistiendo calles y edificios antiguos y bastante deteriorados, con una población envejecida, de bajo nivel y, en ocasiones, marginal, con nuevas viviendas para un nivel socioeconómico y cultural más alto. Por otro lado, existe una zona de edificios públicos (Diputación General de Aragón, Plaza de Toros, Hospital Provincial, Telefónica...) y un importante nudo de comunicaciones en la Plaza del Portillo. El Instituto está, en consecuencia, en una zona de contrastes que se refleja en su labor diaria y cuyos objetivos son la optimización de resultados académicos, la armonización del alumnado y la integración de los más desfavorecidos.

Actualmente el instituto cuenta con cerca de 350 alumnos, aunque son cifras variables a lo largo del año, ya que el IES Ramón y Cajal cuenta con una amplia cifra de alumnos que llegan durante el curso, aumentando el cómputo final.

Por las características del centro, me gustaría detallar brevemente las acciones dentro del ámbito de atención a la diversidad que se desarrollan en el centro. El IES Ramón y Cajal está acreditado como Escuela Promotora de Salud, y a través de este programa se desarrollan actividades y proyectos encaminados a mejorar la higiene, la alimentación, la sexualidad y el consumo responsable, así como la salud mental y emocional del alumnado.

Derivado del contexto social y cultural en el que se encuentra emplazado el centro, la acogida e integración del alumnado inmigrante, así como el apoyo a los escolares con desconocimiento del idioma español son algunos de los objetivos más prioritarios; razón por la que muchas de las actividades que se plantean están destinadas a mejorar y facilitar la integración de los estudiantes con estas características.

Uno de los proyectos más interesantes que lleva a cabo el Ramón y Cajal es la acogida entre iguales, que se denomina “alumnos ayudantes”. Se trata de un proyecto dentro del Plan de Convivencia por el que se eligen los escolares dentro de los dos primeros cursos de la ESO para que acompañen a los nuevos estudiantes en los primeros días en el centro.

Otra de las características en cuanto a la diversidad del centro es un sistema de agrupamiento flexible que, tras un recorrido de varios años, se ha demostrado como una experiencia muy positiva. Este tipo de agrupamiento se materializa en todos los cursos de la ESO, y permite adecuar la organización de los grupos al mismo nivel, pudiéndose modificar la pertenencia a uno u otro grupo a lo largo del año.

El grupo

En el IES Ramón y Cajal hay dos grupos de 1º de la ESO (A y B) que se desdoblan en un tercer grupo que recoge a aquellos estudiantes de las dos clases que muestran más carencias en la asignatura. Yo he podido trabajar con los grupos A y Desdoble. Ambos grupos cuentan aproximadamente con un total de quince alumnos, de los cuales solo el 30% son estudiantes

nacidos en España. El 70% restante acoge nacionalidades diversas, entre las que se encuentran la argelina, marroquí, rumana, senegalesa, ecuatoriana o nicaragüense, entre otras, así como alumnos de etnia gitana, tanto españoles como de algunos países del este de Europa.

A la diversidad cultural se une una gran heterogeneidad en los niveles y en los ritmos de aprendizaje. Desde varios alumnos repetidores que ya conocen el temario a estudiantes con ritmos más lentos, así como escolares más rápidos que demandan actividades de ampliación. Para terminar esta descripción del grupo, es importante destacar que son niñas y niños que acaban de llegar del colegio (tanto del Joaquín Costa como del Domingo de Silos), para los que su primer año en el instituto es un choque tremendo con cambio de normas, de profesores y de compañeros, con los que todavía no han creado ningún lazo.

1.2. Competencias básicas

En esta unidad he hecho hincapié a través de las distintas actividades en las siguientes competencias básicas:

- **Competencia en comunicación lingüística:** desarrollo esta competencia en el aprendizaje de la composición de discursos con una finalidad oral. La estructuración del contenido como vehículo de una exposición coherente, tanto de temática académica como áreas más mundanas, así como del pensamiento y la opinión propia. El grupo aprende que el discurso no solo depende de la complejidad del tema, sino que algo tan simple como la explicación de una receta de cocina requiere de orden. A través del discurso oral potencio así mismo la autoestima y la confianza en uno mismo, importantes para el desarrollo personal del alumno.

Con la actividad de la exposición no solo me centro en la creación del discurso sino que fomento la comprensión oral y la escucha activa, así como el respeto las compañeras y compañeros, tan necesario para la convivencia.

- **Competencia social y ciudadana:** uno de los riesgos de la exposición oral es el estado de vulnerabilidad al que se exponen los alumnos, realizando una actividad oral que no es habitual. El respeto es fundamental y la cooperación entre el alumnado es absolutamente necesaria para que se dé un clima de convivencia y confianza que permita a cada alumna y alumno dar lo mejor de sí mismo sin el temor de reacciones negativas por parte de sus compañeros.
- **Competencia cultural y artística:** potencio esta competencia de dos maneras. En primer lugar la actividad de la exposición me permite atender la diversidad cultural del grupo creando un espacio en el que cada uno puede aportar desde su realidad cultural. En segundo lugar, atiendo el fomento del interés por la lectura abriendo para los alumnos el abanico de posibilidades que se desprende del subgénero narrativo del cuento.
- **Competencia para aprender a aprender:** para las actividades planteadas en esta unidad se sigue una metodología que combina la teoría y práctica más tradicional, con ejercicios de motivación y refuerzo que ayuden al grupo a afrontar el aprendizaje de estos conocimientos de una manera más amena. No consiste solo en que aprendan, sino en que cambien su perspectiva del aprendizaje en sí mismo.

1.3. Programación de contenidos de la unidad “Comerse el mundo”¹

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	COMPETEN CIAS	CONTENIDOS	SESIONES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Actividad 1. Crítica al Chef Gousteau	<p><i>1. Comprender discursos orales y escritos en las diversas situaciones de la actividad personal, social, cultural y académica.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar las características de un texto a través del uso de la lengua y del contexto en el que se enmarca. Contrastar las diferencias y similitudes entre los textos con fines orales y escritos. Comprender que el carácter de un texto no es estanco, y que aquellos con un origen divulgativo también pueden resultar lúdicos o entretenidos. 	C. C. A.	<p>Comprensión de noticias de actualidad próximas a los intereses del alumnado procedentes de medios de comunicación audiovisual.</p> <p>Comprensión de textos de los medios de comunicación, atendiendo a la estructura del periódico (secciones y géneros) y a los elementos paratextuales, con especial atención a las noticias relacionadas con la vida cotidiana y a información de hechos. Identificación del propósito comunicativo.</p>	1	<p><i>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 oral y escrita, culta o popular de la literatura española, a las características básicas del género, a los elementos básicos del ritmo y al uso del lenguaje, con especial atención a las figuras semánticas más generales.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Distinguir el subgénero de un texto narrativo por su contenido, función y características formales. Analizar y escribir textos de estos subgéneros narrativos. Entender que los subgéneros narrativos alcanzan más allá de los clásicos canónicos.
Actividad 2 La receta	<p>1. Ya explicado en la actividad anterior</p> <p><i>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.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Aplicar un uso de la lengua estándar para desenvolverse en un discurso oral, y no solo escrito. Ordenar las ideas para poder estructurar de manera coherente el discurso. <p>Identificar las partes de un discurso y atenerse a él, tanto en una exposición oral preparada como en otras de carácter más espontáneo.</p>	C. C. L. C. C.A.	<p>Narración oral, a partir de un guion preparado previamente, de hechos relacionados con la experiencia, organizada de forma secuenciada y con claridad, insertando descripciones sencillas e incluyendo ideas y valoraciones en relación con lo expuesto, con ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y de la comunicación. Se atenderán especialmente las normas de dicción y de intercambio comunicativo.</p> <p>Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, como cartas, notas y avisos, con corrección gramatical y progresiva precisión léxica.</p>	1	<p><i>4. Realizar narraciones orales claras y bien estructuradas de experiencias vividas, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar, clasificar y crear textos expositivos de distinto tipo. Exponer de manera clara y sencilla un hecho de la vida cotidiana. Estructurar el discurso de manera coherente para dotarlo de sentido.

¹ Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en cursiva son aquellos que se corresponden con el currículo aragonés para 1º de la ESO de la orden de 2007, y los que aparecen a continuación, los específicos para la actividad.

			Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido: interés por participar activamente y desarrollo de habilidades sociales (respeto en el uso de la palabra, diálogo escucha activa, uso de la argumentación, sentido crítico...).		
Actividad 3: 1,2,3 Actividad 4: Frases partidas	<p>8. <i>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.</i></p> <p><i>Objetivos específicos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar los conocimientos previos en el análisis de estructuras oracionales simples. • Diferenciar entre los elementos de la lengua de manera aislada y su valor en la integración de las partes del discurso. • Reproducir las pautas del análisis explicadas en clase a distintos casos de sintaxis. 	C.A.A.	<p>Observación de diferencias relevantes, contextuales y formales, entre comunicación oral y escrita y entre los usos coloquiales y formales, especialmente los propios del ámbito escolar.</p> <p>Introducción al reconocimiento del funcionamiento sintáctico de verbos de uso frecuente a partir de su significado, identificando el sujeto y el predicado. Comprensión de una terminología sintáctica básica: oración, sujeto y predicado, predicado nominal y predicado verbal.</p> <p>Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, con especial atención a las reglas generales de acentuación, reglas generales de uso de letras y puntuación (coma y punto, signos de interrogación y exclamación), apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística en los escritos.</p>	2	<p>9. <i>Iniciar el conocimiento de una terminología lingüística básica en las actividades de reflexión sobre el uso.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir enunciado y señalar sus características y tipos. • Distinguir enunciados oracionales y no oracionales e indicar sus rasgos diferenciadores. • Señalar la estructura de una oración y reconocer sus componentes: sujeto y predicado. • Localizar y catalogar el sujeto y el predicado de una oración.
Actividad 5 Cuentos clásicos no tan clásicos	<p>1. Ya explicado en la actividad anterior</p> <p>11. <i>Valorar la lectura como fuente de placer, de aprendizaje, de conocimiento del mundo, de autoconocimiento y de enriquecimiento personal y consolidar hábitos lectores.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Descubrir el género narrativo del cuento más allá de los cuentos clásicos infantiles • Demostrar que el cuento es un género juvenil y adulto. 	C.C.A.	<p>Diferenciación de los grandes géneros literarios a través de las lecturas comentadas.</p> <p>Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento del mundo.</p>	1	<p>6. <i>Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo a los temas y motivos de la tradición oral y escrita, culta o popular de la literatura española, a las características básicas del género, a los elementos básicos del ritmo y al uso del lenguaje, con especial atención a las figuras semánticas más generales.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir el subgénero de un texto narrativo por su contenido, función y características formales. • Analizar y escribir textos de estos subgéneros narrativos.

1.4. Metodología

En la preparación de una unidad resulta fundamental preparar no solo los contenidos a impartir, sino la forma en la que los vamos a presentar al grupo. No sirve de nada preparar una serie de contenidos si elegimos una metodología poco adecuada que no capta el interés de la clase. Esperar que sea el alumnado el que encuentre por sí mismo la motivación es una quimera, y somos los profesores los que debemos hallar la manera de que cada alumno se involucre en los contenidos.

Para esta unidad he partido de la idea de mezclar dos tipos de clases: unas más teóricas en las que el grupo tengan material de referencia, y otras que se complementen con clases más dinámicas en las que se refuercen y asienten los contenidos ya explicados. Me causaba cierta preocupación que la metodología que escogiese pivotara en exceso hacia un extremo, pues ese es, en mi opinión, uno de los errores que más tiende a repetirse en las clases. Hay docentes tan dogmáticos que se olvidan de que sus estudiantes son adolescentes, e imparten clases magistrales que resultan tremendamente aburridas. Hay otros profesores, en el extremo contrario, que están tan obcecados en hacer de sus clases un rato entretenido que pierden toda estructura, creando confusión entre el alumnado, que acaba con un batiburrillo de conceptos poco claros.

Yo creo que la clave está en la combinación de las dos técnicas: entiendo como vital cierta estructura que permita a los estudiantes orientarse en los contenidos, y por supuesto considero muy importante cierta ligereza en los métodos (no en los contenidos) que permita clases más amenas, que estimulen el interés del grupo.

Esta mezcla se basa asimismo en un aprendizaje constructivista.

Este tipo de aprendizaje parte de la activación en el alumno, durante el aprendizaje, de procesos cognitivos básicos que incluyen la selección y retención de información, la organización y la elaboración de nueva información. La teoría del aprendizaje se centra en la forma en que los estudiantes elaboran el conocimiento, internalizándolo y haciéndolo suyo para poder aplicar a la construcción de nuevos conocimientos (Rico, 2008, p. 109).

Es por ello por lo que para impartir esta unidad planteo una serie de ideas básicas para que, entre las actividades y los ejercicios, sean los estudiantes los que terminen de concretar los contenidos, interiorizándolos en el proceso. Como ejemplo se encuentra el caso de la exposición: parten todos ellos de un ejemplo que haremos en la pizarra y de unas guías básicas de lo que se espera de ellos, pero será al realizar la exposición en clase cuando iremos viendo los puntos en común de cada uno de sus discursos.

Asimismo, la unidad es necesariamente cooperativa, entendiendo el aprendizaje cooperativo como aquel “que requiere que los alumnos trabajen juntos en pequeños grupos con una interdependencia positiva que les permita mejorar su propio aprendizaje y el de sus compañeros”. (Joliffe, 2007, p.03) No obstante, el aprendizaje cooperativo no consiste solo en que varios alumnos trabajen juntos. Joliffe (2007) matiza que para que se dé este tipo de metodología se deben de dar dos factores: interdependencia positiva, en la que los alumnos avancen todos juntos en su aprendizaje favoreciendo no solo el suyo propio sino el de los demás, y responsabilidad individual, cada escolar tiene su propia parcela de responsabilidad individual dentro de trabajo del grupo, de forma que evitemos que trabajen unos pocos y los demás vivan de los esfuerzos ajenos.

Las actividades planteadas en esta unidad se corresponden con esta idea de aprendizaje, por lo que han sido creadas para trabajar en dinámicas grupales, a veces por parejas, y en otras ocasiones en grupos más amplios, para que aprendan a colaborar y a construir en grupo. Las actividades cooperativas tienen, en esta unidad, un carácter oral, por ello se aplican solo como medida de refuerzo una vez los conocimientos ya están asentados, y el alumno puede manipularlos con relativa confianza.

Medidas de atención a la diversidad

La creación de esta unidad está planteada teniendo muy en cuenta al grupo. Como ya he explicado en la introducción, no se trata de dos grupos homogéneos, sino que hay grandes diferencias entre los niveles de unos y de otros, así como en su interés. Esta unidad ha supuesto un desafío precisamente por la dificultad de integrar a un alumnado tan diverso.

Las medidas de atención a la diversidad planteadas son tres:

Actividades de refuerzo para alumnos con un ritmo más lento en el aprendizaje, que aparecen descritas en los dos últimos días de la secuenciación y en las propias actividades.

Actividades de ampliación: con algunos ejercicios para aquellas alumnas y alumnos que van con un ritmo ligeramente superior y disponen de algo más de tiempo en la clase.

Durante este curso se ha dado la situación en el IES Ramón y Cajal de un niño en el aula que ha llegado recientemente de su país y está aprendiendo el idioma español. Este niño en cuestión no cursa la asignatura de lengua con el resto del grupo sino que va a clases de apoyo. No obstante, como las clases de apoyo no coinciden en la hora con las de lengua, en ocasiones está presente en el aula durante la clase de lengua. Aunque él tiene ejercicios que hacer, me parece importante favorecer que se integre en el grupo, por lo que en las actividades que se propicia, he planificado que participe como alumno ayudante, echándome una mano con la organización del grupo o tareas sencillas de fácil comprensión que le permiten participar en la clase. Muy notable fue el caso de cuando jugamos al 1, 2, 3 con la pelota, ya que él fue el encargado de lanzarle la pelota a cada niño. He tenido en cuenta para este planteamiento la teoría de la educación inclusiva de la que parte Echeita (2007, p.75), por la cual se favorece “hacer la educación escolar más abierta a la diversidad de alumnos que aprenden, una tarea que queda más allá de la mera “integración” de algunos alumnos que anteriormente estaban fuera del sistema o en sus márgenes”, es decir, utilizar la inclusión educativa como medida de prevención para la exclusión social.

Además, la planificación de esta unidad se ha diseñado para que recogiera la realidad de un alumnado culturalmente diverso con un ritmo de aprendizaje distinto, así como una relación entre iguales compleja, que se refleja en la especial atención que hay que poner en la creación de grupos de trabajo.

1.5. Secuenciación

Esta unidad didáctica está planteada para desarrollarse en un total de ocho sesiones, más una novena para la realización de una prueba escrita. Además, he planteado algunas actividades de refuerzo y de ampliación que se podrían abordar a lo largo de dos sesiones más. La distribución de las actividades es la siguiente:

1ª Sesión: planteamiento de la unidad

La primera sesión está destinada a romper el hielo, y para ello recurrí al tema de la comida, que es el tema original con el que abre la unidad el libro de texto. La primera lectura del libro

es un fragmento de *Como agua para chocolate*, de Laura Esquivel, pero me pareció un fragmento un poco confuso, poco apropiado para abrir la unidad. Es por ello por lo que deseché para utilizar en su lugar la crítica gastronómica que hace Anton Ego en la película animada *Ratatouille*.

Para la lectura y las preguntas de comprensión lectora calculé un tiempo estimado de 30 minutos.

La segunda parte de la clase está destinada a la creación entre todos de la receta de la tortilla de patata. Aunque lo consensuamos, era cada vez un voluntario el que salía a escribir la receta en la pizarra para que todos tengan un esquema de cómo debe hacerse. La tarea para casa era que cada uno preguntase cómo se hace su plato favorito.

Para la creación en la pizarra de la tortilla de patata hay un tiempo estimado de 20 minutos.

La puesta en práctica

Las actividades del primer día no resultaron igual en un grupo y en otro. El análisis de la receta fue muy bien recibido por ambos grupos. De forma amena trabajamos cuál es el trabajo de un crítico, la idea de literatura dentro de cine, y pusimos el fragmento de la película para ver cómo el mismo texto puede tener distintos formatos. En general podemos decir que la resolución fue muy positiva en las dos clases.

Aunque ambos grupos son de edad similar (hay dos alumnos repitiendo en cada uno de los grupos), la madurez de uno y otro grupo no es la misma. Mientras que 1º A se encuentra ya inmerso en la adolescencia, los del desdoble son un poco más infantiles. Esta característica es importante, porque los del desdoble por lo general suelen ser más participativos, les gusta más el aprendizaje basado en el juego, y los proyectos suelen ser una motivación eficaz para el desarrollo de actividades.

La actividad de la receta se constituye como un proyecto, ya que una vez cada uno de los alumnos y alumnas haya redactado y explicado en clase la suya, yo las reuniría en formato digital y las subiríamos a la web del centro para que todo el mundo pudiera verlas. Además, dado que en el PCE (Programa de Cualificación Especial, antigua PCPI) hacen cocina, también era parte del proyecto la idea de hacerles llegar una copia del recetario para que pudieran llevar a cabo alguna de las recetas.

El grupo del desdoble enseguida se entusiasmó con la idea y muchos empezaron a preguntarme por el tipo de receta, la extensión, si podía ser de su país de origen, si tenía que ser muy elaborada. Acordamos entre todos que nadie iba a describir macarrones con tomate.

La elaboración de la receta de la tortilla de patata en la pizarra se llevó a cabo con bastante agilidad. Cada alumno iba saliendo a la pizarra a poner el siguiente paso de la receta, y si alguno se saltaba algún paso o ingrediente el grupo le echaba una mano.

2º Sesión: la exposición

La segunda sesión está dedicada en su mayor parte a las exposiciones individuales en las que cada estudiante explica cuál es su receta favorita y cómo se hacía. Esta parte de la unidad tiene un planteamiento inductivo, ya que aunque doy una serie de pautas básicas para realizar la actividad, la idea era que, una vez hayan expuesto todos, puedan ver las partes que tiene una exposición oral.

Los últimos 15 minutos de la sesión están dedicados a hacer un repaso de la teoría de la exposición, con ejemplos de la práctica de cada uno de ellos. Al final de esta sesión se incluye también un *one minute paper* acerca de cómo de cómodos se habían sentido con un ejercicio oral. Este pequeño cuestionario es parte no solo de la evaluación de esta unidad sino material para el proyecto de innovación.

La puesta en práctica

Las exposiciones fueron un ejercicio muy interesante. En el grupo del Desdoble, la mayoría del grupo logró mantener la atención para escuchar al resto e incluso los más tímidos salieron a la pizarra a explicar su plato. Fuimos poniendo en común elaboraciones similares, analizamos verbos propios del mundo culinario (rehogar, marcar en la plancha...) y comparamos la misma receta en distintos países (las empanadas son similares pero no iguales en Honduras, Colombia o Ecuador).

Muchos de los chicos se esforzaron en decorar la presentación de su receta, con títulos llamativos, banderas del origen del plato o dibujos del plato en sí. En resumen, la actividad fue un éxito, tanto por el cumplimiento de los objetivos como por la activa participación de casi todo el grupo.

La actividad en la clase de 1º A, por el contrario, no pudo apenas realizarse. Durante la elaboración de la receta en la pizarra, en el momento en el que salía uno a escribir su parte el resto del grupo se dispersaba. Intenté involucrarlos, pidiendo voluntarios, viendo si el compañero anterior se había dejado algo, formas en las que pudiéramos mejorar la receta...Tras múltiples intentos de llevar la clase a un nivel de ruido normal, decidí suspender la actividad y pasar a la siguiente parte del temario. Mandé como deberes resumir del libro la parte de la exposición para que leyeran y escribieran las partes, pero no pude desarrollar la parte de la exposición oral. Dije que aquellos alumnos que quisieran podían traerme la receta y la incluiría en el recetario del otro grupo, y de un total de 15 alumnos trajeron la receta tres. Esos tres alumnos la expusieron en clase, pero no contaron en ningún momento con la atención de los compañeros, que se entretenían hablando entre ellos mientras yo le daba alguna indicación al que estaba exponiendo.

Me pareció intuir que a más de uno le había dado rabia no haber traído la actividad, especialmente porque el plan alternativo fue mucho más aburrido.

Yo consideraba este proyecto una de las actividades más divertidas de la unidad, y tener que interrumpirla con uno de los grupos en el primer día de clase fue un baño de realidad que tuve que ir superando en las siguientes sesiones.

3º Sesión: La ortografía

Esta tercera sesión está dedicada al aprendizaje de las normas que rigen el uso de la g y la j. Tras una breve introducción vamos conociendo qué palabras utilizan una y otra mediante las actividades del libro de texto. Se trata de dos grupos con el que las actividades del libro de texto tienden a ralentizarse, por lo que en principio la sesión se limitaría a dejar claro las diferencias en el uso de ambas letras. No obstante, la siguiente sesión es de continuidad, por lo que es conveniente llevar el material de la sesión nº4 por si las actividades se resolvieran con mayor rapidez que de costumbre.

La puesta en práctica

Tal y como había previsto, hacer el esquema de la g y la j, explicar su uso y hacer los ejercicios del libro nos llevó toda la sesión. En el caso de los dos grupos es sorprendente lo

bien que responden a actividades aparentemente aburridas. Es una pena que solo podamos trabajar de esta manera y que no podamos utilizar metodologías más dinámicas, pero en el momento en el que les doy algo de libertad se desmandan.

4º Sesión: actividades prácticas de la ortografía

Los primeros minutos de la sesión están pensados para dedicarlos a corregir actividades del día anterior que no hubiera dado tiempo a realizar en clase y a hacer un pequeño repaso de las normas ortográficas de la g y la j por si han quedado dudas.

La sesión se divide después en dos actividades. La primera es un dictado breve que permite al grupo ganar en agilidad en la escritura. Para el dictado y la posterior corrección del mismo se estima una duración de 20 minutos.

La segunda actividad tiene un enfoque más lúdico. Los alumnos se ponen en círculo y jugamos al denominado “un, dos, tres” por campos semánticos. La idea es que todos vayan diciendo palabras, primero con g, y luego con j, y aquél que se vaya equivocando queda eliminado. Para esta actividad quedan los 20 minutos restantes.

La puesta en práctica

No hubo necesidad de dejar tiempo para corregir actividades del día anterior, por lo que pudimos empezar directamente con el dictado. Se trata de una actividad que despierta sentimientos encontrados. Hay cierta competitividad por hacerlo bien, pero a la vez los desespera porque en su opinión el locutor del CD va demasiado rápido. Tras corregir los errores entre todos, llegamos al juego de la pelota, que es la actividad de mayor éxito dentro de la unidad.

Para la actividad de la pelota hemos recurrido a una metodología basada en la gamificación, que parte de la idea de “aplicar mecánicas y técnicas que se encuentran en los juegos, para seducir y motivar a la audiencia en la consecución de ciertos objetivos”. (Rodríguez y Santiago, 2015, p. 10).

En realidad el planteamiento es muy sencillo: yo doy una pauta, ya sea palabras acabadas en -aje, verbos acabados en -ger, palabras con g antes de consonante... y ellos se van pasando la pelota de unos a otros. El que falla, queda eliminado. Aproveché este juego para repasar conceptos de unidades anteriores: tipos de verbos, tipos de adverbios, preposiciones, determinantes, para que lo tuvieran todo fresco de cara a empezar con la oración simple.

Aunque no lo tenía pensando, les gustó tanto la actividad a ambos grupos que llevé la pelota a casi todas las clases y cuando se portaban bien y quedaban unos minutos al final lo dedicábamos a jugar al mismo juego. Esto es un claro indicador de lo bien que funcionan las actividades con metodologías de la gamificación, con independencia de a qué curso pertenezca el grupo en el que se aplique. Es en mi experiencia como docente y como alumna, una de las metodologías motivadoras más efectivas que hay, ya que volviendo a otra definición de Rodríguez y Santiago (2015, p. 11) “la gamificación es tratar de que se haga lo que no siempre apetece, usando para ello el juego”. No obstante, me parece una metodología que hay que usar con mesura, y en mi opinión hay que reservar para las partes del temario menos apetecibles para el grupo.

5º Sesión: la oración simple

Esta unidad es la encargada de iniciar a los alumnos de 1º de eso en las primeras nociones de sintaxis. Dedico esta sesión a explicar bien la teoría, muchos de los conceptos ya les

resultan familiares, pero no los han tenido que correlacionar nunca, así que es conveniente ir despacio y, con ayuda de voluntarios, crear un esquema en la pizarra que les sirva para hacer pequeños análisis. La parte práctica de esta sesión recae en algunos de los ejercicios del libro, que son más sencillos y me parecen adecuados para introducirlos en la materia.

La puesta en práctica

Aunque los dos grupos fueron respondiendo bien a las actividades del libro (por otra parte para ellos esta dinámica del libro es lo habitual), note ciertas diferencias en el ritmo. El desdoble tenía más dificultad para entender los conceptos y hubo que incidir más en las ideas elementales. 1º A por el contrario tiene más facilidad para entenderlo, aunque dado que su atención es mucho más limitada el ritmo de ambos grupos es semejante.

6º Sesión: “hacer parejas” de la oración simple

En esta sesión doy algo de margen en la programación porque es posible que en la sesión anterior algunos conceptos no queden bien asentados o haya dudas en las que profundizar y repasar. Para esto calculo unos 10-15 minutos iniciales.

El resto de la sesión la invierto en la actividad de “hacer parejas”. La idea es que yo le entregue la mitad de una frase a cada alumno del grupo y ellos tengan que emparejarse con aquel compañero que tenga el fragmento de la frase que encaje con la suya. Una vez que las parejas estén hechas tienen que analizar la frase juntos de acuerdo al esquema de la sesión anterior y salir a explicarla a la pizarra.

La puesta en práctica

Aunque nadie dijo que tuviera dudas, yo repasé toda la sesión anterior igualmente. Plantee un esquema en la pizarra y les advertí que, si bien no era obligatorio copiarlo, era lo que necesitaban no solo para completar la actividad sino lo que entraría en el examen.

Las parejas las había preparado yo previamente para juntar a alumnos más inquietos con otros que tuvieran más facilidad para concentrarse y seguir la clase. Lo cierto es que la actividad salió sorprendentemente bien. La mayoría no quería trabajar con el compañero que le había tocado, pero muchos de los trabajadores tiraron de los más reticentes y todos fueron haciendo los análisis.

7º Sesión: cuento vs. Novela

El último bloque de la unidad es el literario. En él vamos a trabajar las diferencias entre los subgéneros narrativos de la novela y el cuento. Dado que la novela es un formato al que están más acostumbrados (a lo largo del curso han leído varias), dedico más tiempo al cuento.

En esta sesión, los primeros 25-30 minutos están destinados a explicar las diferencias entre el cuento y la novela. Hacemos un cuadro en la pizarra y son los propios alumnos los que van encontrando las diferencias de acuerdo a las pautas que yo les marco y a lo que vamos leyendo en el libro.

Los otros 20 minutos son para distribuir a los alumnos en grupos y explicar la siguiente actividad, aunque la completarán en la sesión siguiente. En grupos de entre tres y cuatro alumnos van a leer y analizar un cuento breve, saliendo luego a exponer sus conclusiones.

La puesta en práctica

Aunque la primera parte se ajustó por completo a lo planeado, al terminar el esquema vi que algunos de los conceptos no habían quedado lo suficientemente claros. Para evitar que llegaran a la siguiente actividad, que es de refuerzo de los contenidos, con dudas, dediqué los últimos veinte minutos de la sesión a hacer los ejercicios del libro, que al ser más sencillos les permitió interiorizar mejor la teoría antes de ponerla en práctica.

8º Sesión: cuentos en verso para niños perversos

Como ya adelantaba en la explicación de la sesión anterior, cada grupo de tres o cuatro alumnos recibe uno de los cuentos de la obra *Cuentos en verso para niños perversos* de Roald Dahl, que debe analizar utilizando como referencia el cuadro hecho entre todos en la sesión anterior.

Una vez leído y analizado el cuento, un portavoz del grupo procede a explicárselo al resto de sus compañeros que, como han tenido un cuento diferente, no conocen de qué trata el de los compañeros. Entre el trabajo cooperativo y la exposición oral transcurre el tiempo total de la sesión.

La puesta en práctica

Dado que a ninguno de los dos grupos les había entregado los cuentos, en esta sesión partíamos con cierto retraso, pero recuperamos el tiempo y pudimos acabar la actividad. Las formaciones, a pesar de que las medité antes de crearlos, estaban en ocasiones un poco descompensadas, no en conocimientos, pero sí en materia de liderazgo. Aquellos equipos en los que había un líder sin ganas de trabajar era un grupo que avanzaba a trompicones por la actividad. No obstante, en general ambas clases trabajaron bien los cuentos, reaccionando muy positivamente a lo original de cada historia, y realizando el análisis en base a las pautas del día anterior.

9º Sesión: prueba de evaluación

La última sesión está destinada a la realización de una prueba escrita en la que el alumnado demuestre sus conocimientos acerca de la materia impartida en esta unidad.

La puesta en práctica

Probablemente cegada por mi experiencia como alumna, yo tenía la idea de que en el examen iban a estar en silencio. Aunque afortunadamente ambos grupos estaban más tranquilos de lo que suele ser habitual en ellos, me sorprendió lo poco en serio que se tomaron la prueba.

Actividades de refuerzo y ampliación (sesiones 10 y 11)

Aunque la unidad está planteada para el número de sesiones que hemos descrito, puede ocurrir que dispongas de algo más de tiempo, o que te des cuenta de que tus alumnos necesitan masticar un poco más los conceptos antes del examen.

La puesta en práctica

En mi caso fue un poco una mezcla de ambas. Por circunstancias del calendario, pude alargar la sesión dos días más, lo que les vino muy bien a la mayoría de los alumnos, de ambos grupos para repasar los contenidos.

En la sesión nº10, repasamos el cuento y la novela con un fragmento de *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez. Lo hacen agrupados por las parejas que ya habíamos hecho en la actividad del análisis sintáctico, ya que *Cien años de soledad* es un texto con un vocabulario completo. En las preguntas del ejercicio diferencio dos partes. En la primera les pregunto por las partes que ya hemos ido trabajando a lo largo de la unidad, y en la segunda parte, a aquellos que acaben pronto y que tengan bien hecha la parte anterior, les encargo que contesten a preguntas un poco más abstractas sobre los personajes y la acción del fragmento.

En la sesión nº11 trabajamos la ortografía con un dictado. Aprovecho para escoger un texto que contenga palabras con reglas de la b y v así como la h, que son contenidos de temas inmediatamente anteriores.

A continuación les propongo una serie de frases para analizar individualmente. En estos ejercicios persigo que completen los contenidos mínimos, mientras que aquellos que van acabando y tienen tiempo empiezan con frases más complejas de ampliación que yo les voy dando.

1.6. Actividades

Las actividades que complementan la parte teórica de esta unidad son de dos clases;

- Aquellas que se llevan a cabo al mismo tiempo que se explica la teoría. Son de carácter menos creativo y están dirigidas a que el niño entienda la teoría mediante las posibles dudas que puedan surgir mientras se realizan las actividades. En este tipo de actividades se engloban los ejercicios del libro de texto que me sirven para explicar la teoría y para ir viendo el grado de comprensión del grupo.
- Al segundo grupo corresponden aquellas actividades que buscan la interiorización de los contenidos de una manera más lúdica. El objetivo es, una vez conocida la materia, profundizar en ella mediante actividades más alejadas de la rutina. Este grupo de actividades es el que voy a detallar a continuación.

La crítica gastronómica del Chef Gousteau

Es la primera actividad de la unidad y tiene un carácter claramente motivador. El texto elegido es en realidad ficticio, y no me refiero a que pertenezca a una obra de ficción, sino que no existe, no está publicado en ninguna parte, porque es la crítica gastronómica que hace el personaje Anton Ego de la película animada *Ratatouille*.

La elección de este texto me ha parecido apropiada por tres razones diferentes:

- Me parece muy interesante la idea de sorprender al grupo con la literatura dentro del cine, y más siendo cine infantil. La crítica que les muestro podría aparecer perfectamente en cualquier periódico, ¿es menos literatura por aparecer de forma oral dentro de otro tipo de arte?
- El texto es un canto a la creatividad, a la necesidad de valorar lo desconocido de una manera positiva, aunque no siempre lo entendamos.
- Por último, la crítica habla de que el arte, en cualquiera de sus formas, puede surgir del entorno más insospechado. La idea de que allí donde se junte algo de formación, mucho trabajo y cierto talento pueda surgir algo bello es especialmente significativo en el contexto socioeconómico del grupo.

La lectura del texto se realiza de manera oral entre varios compañeros. Se comenta entre todos de dónde creen que procede el texto, y una vez lo hayan deducido (o en caso de que no lo identifiquen) les pongo el fragmento de la película en el que el crítico redacta el artículo.

Después deben responder a una serie de preguntas de comprensión lectora que me entregarán al final de la clase. Estas preguntas son parte de la evaluación inicial, que permite observar su nivel de expresión escrita y de comprensión lectora.

La receta

La segunda actividad consiste en la redacción de la receta de uno de nuestros platos favoritos. El objetivo es que aprendan a exponer y para ello una receta, con una serie de pasos concretos, es una buena forma de llevarlo a la práctica de forma amena. Con este ejercicio se produce un orden inverso al habitual en la unidad: si normalmente explico la teoría y estas actividades son de refuerzo, en este caso partimos de la exposición semiestructurada de cada niño para crear entre todos una serie de pautas que den lugar a las características de la exposición.

Para esta actividad, en primer lugar haremos en clase entre todos en la pizarra la receta de la tortilla de patata. De esta manera establezco unas guías básicas para que los alumnos puedan seguirlas a la hora de redactar el ejercicio. La receta de cada uno queda como ejercicio para casa para que puedan preguntar en su entorno cómo se hace ese plato que tanto les gusta. En la siguiente sesión explicarán de forma oral la preparación de dicho plato, y entre todos iremos viendo qué elementos se repiten en las de unos y otros.

Esta actividad termina con un *one minute paper*, que me sirve para apreciar cómo valoran una actividad fundamentada en la oralidad, competencia que está infravalorada en el currículo y que constituye el foco de mi proyecto de investigación.

El recetario final de la actividad se puede ver en el siguiente enlace: http://issuu.com/yolandahernaiz03/docs/recetario_1_eso

Un, dos, tres

Esta actividad es de refuerzo del bloque de ortografía. Tras una sesión más teórica es el momento de aplicar los conocimientos al juego. Para ello he recurrido a una versión más ligera del “un, dos, tres”, para la que el grupo debe ponerse de pie formando un círculo.

El objetivo es agilizar las normas que hemos aprendido, y para ello yo diré un campo semántico y una letra (de la g o la j) y cada estudiante tendrá que ir diciendo una palabra relacionada con ese campo que contenga la letra en cuestión. Aquel que falle se irá sentando hasta que quede un vencedor. El objetivo no es ganar o perder, sino que vaya aumentando su vocabulario a la vez que su agilidad mental.

Frase partida: busquemos la pareja

La sintaxis es un terreno árido con el que el grupo tiene el primer contacto en esta unidad didáctica. Esta actividad está pensada para llevarse a cabo por parejas. Cada alumno tiene un fragmento de una frase y tiene que buscar al compañero que tiene el fragmento que completa la frase. Una vez juntos tienen que analizarla tomando como base el guion que previamente habré explicado en la sesión teórica.

Cuentos clásicos no tan clásicos

Para el bloque de la unidad dedicado a la literatura me voy a concentrar en ampliar el cuento. Esta actividad es de refuerzo, y el objetivo es que se aproximen al cuento de una manera diferente a la que están acostumbrados. Cuando hablamos de cuentos, muchos de los escolares solo piensan en Caperucita Roja o la Cenicienta, cuando el subgénero del cuento alcanza mucho más que eso.

Para hacérselo entender voy a recurrir precisamente a los cuentos clásicos infantiles, pero desde una perspectiva un poco diferente. Para ello he recurrido a la antología *Cuentos en verso para niños perversos*, que estoy seguro que les va a sorprender.

Esta es la actividad con un trasfondo más cooperativo de todas las diseñadas para esta unidad, ya que está planificada para trabajar en formaciones de tres o cuatro alumnos. Siguiendo con la teoría de Dewey (1963), en esta actividad compaginamos la idea de que el aprendizaje no debe ser solo teórico sino práctico, y además debe ser fundamentalmente social. En *Cuentos clásicos no tan clásicos* he potenciado la interiorización de las pautas que identifican a los subgéneros, pero la actividad solo es exitosa si el grupo trabaja de forma conjunta. Cada grupo recibirá un cuento que tendrá que analizar utilizando las pautas dadas en la sesión teórica anterior. Tras la lectura y el análisis, cada equipo tendrá que salir a la pizarra y un portavoz explicará qué narra el cuento y cómo lo han analizado. El objetivo no es que trabaje uno y los demás miren, por ello la selección de los equipos debe ser muy meditada y los alumnos más reticentes a trabajar serán los seleccionados como portavoces, como medida para asegurar que realmente se integran en la tarea.

Aunque el número de grupos que se formen puede variar porque el tamaño de cada clase no es regular, la idea es trabajar con cuatro cuentos:

- La Cenicienta
- Blancanieves
- Caperucita roja
- Las Habichuelas mágicas

Actividades de refuerzo y ampliación

Tal y como hemos explicado en la secuenciación, al final de la unidad he planteado una serie de actividades de refuerzo y ampliación para asentar conocimientos y saciar la curiosidad de aquellos estudiantes que estén listos para avanzar en el temario.

Las actividades de refuerzo han estado orientadas a afianzar los contenidos mínimos, recurriendo a materiales que permitan solucionar dudas y que les aclare los puntos más confusos de la materia. En el caso de los cuentos, he recurrido a un fragmento de una novela, con un contenido muy descriptivo y una diferenciación de las partes muy marcada, que les permitiera ver claramente las diferencias entre la novela y el cuento.

En cuanto al análisis sintáctico, hemos repasado haciendo frases en las que los alumnos tenían que ir saliendo a explicar sus conclusiones en la pizarra. Las frases elegidas son ejemplos de lo que hemos visto en clase. En algunas de ellas he puesto las dificultades con las que se han ido encontrando, como, por ejemplo, no reconocer el sujeto cuando este es más de una palabra, para de esta manera volver sobre los errores más comunes y así poder evitarlos en el examen.

Para los ejercicios de ampliación, he buscado una mayor profundización en el temario y no tanto un adelanto de contenidos posteriores en la programación. En el caso de la sintaxis, incrementando la complejidad de algunas de las frases, por ejemplo, teniendo que identificar varios complementos en vez de uno, o varios verbos en una oración compleja.

Para el aprendizaje de los géneros narrativos, me he centrado en un análisis más complejo del mismo texto que he planteado de refuerzo. El fragmento de la novela de *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez ofrece un análisis muy interesante de cuestiones como los sentimientos del protagonista, o la descripción que se hace de algunos personajes de etnia gitana. Los alumnos que tengan tiempo realizarán la actividad de ampliación analizando este tipo de aspectos, más subjetivos y más abstractos.

1.7. Evaluación

Dado que los criterios de evaluación ya están recogidos en la tabla de programación, en este apartado abordamos los instrumentos necesarios para su puesta en práctica.

La evaluación es de seguimiento y de resultado. He obviado la evaluación inicial, porque la continuidad en los temas es tanta que la división es casi anecdótica. Continuamos dando los géneros narrativos del tema anterior y los elementos de la oración, por lo que no creo que en una evaluación inicial vaya a obtener información diferente a la que ya conozco. En relación a las otras dos:

- El objetivo de la evaluación de seguimiento es observar el desarrollo de las actividades e ir supervisando su evolución. Me permite ir viendo el ritmo con el que se asimilan los conocimientos y aquellas partes del temario sobre las que es necesario un mayor tiempo de dedicación o, por el contrario, aquellas partes que son de rápida asimilación y me permiten ampliar con actividades nuevas.

En este tipo de evaluación hay en concreto dos instrumentos:

- La actitud en clase, que supone un 10% de la nota final. Se trata de un grupo extremadamente movido y con varios alumnos disruptivos, por lo que la buena actitud y las ganas de trabajar no pueden darse por sentadas. Siendo este el caso, me parece importante valorar a aquellos alumnos que se portan de forma adecuada.
- La entrega al final de cada clase de una serie de actividades concretas cuya evaluación suma un total del 15% de la nota. Las actividades que tienen que presentar son concretas (el esquema de la receta, el cuestionario de comprensión lectora y el resumen del trabajo en grupo), ya que con ellas evalúo no solo los conocimientos de los alumnos sino la capacidad de relacionar conceptos. El resto de actividades se engloban dentro de la nota del cuaderno.
- La evaluación de resultados está orientada a la obtención de los objetivos y de las competencias de la unidad. Este tipo de evaluación se asienta en dos pilares:
 - El examen. Se trata de una prueba escrita de carácter teórico-práctico con un valor del 60% de la nota. El objetivo no es solo que demuestren sus conocimientos teóricos sino que sepan aplicarlos, especialmente en lo relacionado con el bloque de conocimiento de la lengua.

- El cuaderno. La revisión del cuaderno con todas las actividades realizadas a lo largo de la unidad es un incentivo no solo para que las hagan, sino para que cuiden la presentación; lo que en definitiva los ayuda a la hora de crear una serie de materiales que les sirvan para el estudio. El cuaderno abarca un 15% de la nota, y se tiene en cuenta tanto la ejecución de los ejercicios como la limpieza y presentación.

1.8. Reflexión crítica sobre la puesta en práctica de la Unidad didáctica

La unidad didáctica ha sido un desafío en el que había que hacer confluír muchos elementos aprendidos durante este Máster. El contenido teórico durante los primeros meses tenía una clara orientación didáctica que debía tener su reflejo, primero en la elaboración de la unidad, y más tarde en su aplicación práctica. Extrapolar lo aprendido a un contexto real ha sido un reto tremendo, ya que de lo general a lo particular hay una gran distancia que hemos tenido que salvar en muy poco tiempo.

La aproximación al grupo que ya había podido realizar durante el primer prácticum y las primeras semanas del segundo prácticum, en las que seguí conociendo a los que serían mis alumnos y alumnas, fueron determinantes para alcanzar un mínimo de conocimiento sobre el grupo que me permitiera adecuar la clase a las necesidades de todos ellos.

Las metodologías de aprendizaje que hemos ido incorporando a nuestro conocimiento han sido muchas y elegir aquellas más propicias a los contenidos y al grupo-clase no ha sido fácil. En mi opinión, lo más complejo ha sido adaptarme a las características del alumnado, que en este caso eran determinantes para el transcurso de las clases. No obstante, en la programación de la unidad ha primado el sentido común. La teoría era indispensable, pero afianzarla con dinámicas cooperativas y, sobre todo, relegar lo más aburrido en el recurso del juego ha sido la estructura de mi metodología. Además, utilizar un tema que permitiera el uso de la diversidad como medida integradora ha supuesto un elemento motivador muy importante.

La distribución de todas las actividades en el tiempo de clase también ha sido una fuente constante de preocupación. Medir la duración de cada parte de la unidad para que la secuenciación se adecuara a los tiempos que me decía mi tutor fue una habilidad que fui mejorando a medida que avanzaba la puesta en práctica de la Unidad. La distribución previa de las actividades era muy incierta, porque no fui consciente del ritmo de aprendizaje del grupo hasta que volví al instituto en el segundo prácticum, y para entonces la unidad ya estaba diseñada en su mayoría.

Además del grupo, la metodología y los tiempos, las actividades en sí también han requerido de un ejercicio intenso para encontrar formas dinámicas de plantear las tareas que me permitieran expresar al máximo las clases y al mismo tiempo que ellos aprendieran, si no disfrutando, al menos sin aburrirse demasiado.

Creo que en conjunto las dificultades y los errores en el diseño y en la ejecución son los propios de quien comienza en la práctica docente, siendo todos ellos pormenores que hay preocuparse en pulir, pero que al mismo tiempo la experiencia corrige por nosotros.

2. Proyecto de innovación. La competencia oral en el aula de 1º de la ESO

2.1. Introducción

“La competencia oral en el aula de 1º de la ESO” es un proyecto de investigación encaminado a analizar el estado de la oralidad en el primer curso de la secundaria, atendiendo a distintos factores que favorecen una visión de conjunto, desde la capacidad para la creación de discursos orales por parte del alumnado, la presencia de contenidos enfocados a este objetivo en el currículo y en la programación, así como la valoración que hacen de la situación alumnado y docentes.

Mi interés por el tema de la oralidad como objeto de la investigación nació al poco tiempo de llegar al instituto. Aunque la competencia oral es una parte importante de mi unidad didáctica, no había llamado mi atención hasta que en los primeros días de clase, cuando aún no daba la materia, me di cuenta de la enorme diferencia que había entre su forma de expresarse por escrito y su forma de hablar. Así como en el primero de los discursos meditaban lo que querían decir y cómo, en el caso de todo lo que dicen de forma oral lo hacen de forma coloquial, y en ocasiones excesivamente coloquial, como puede ser cuando se dirigen a un profesor. Este proyecto está enfocado a indagar en las causas que hacen que las habilidades del alumnado en la competencia oral y la escrita sean tan diferentes, cuando ambas están incluidas dentro de la comunicativa.

Para comenzar el proyecto de investigación he tomado como punto de partida un conjunto de hipótesis que mediante la triangulación de una serie de técnicas cuantitativas y cualitativas he logrado validar o negar.

Hipótesis

- La competencia oral en el aula de 1º de la ESO se encuentra muy pobremente trabajada, creando un déficit en la capacidad comunicativa del alumnado, que se ve falto de estrategias para desarrollar un discurso oral, aunque sea sencillo, de forma competente.
- La competencia oral solo se ejercita si se trabaja de manera transversal al resto de competencias y de manera continuada en el tiempo y no de forma puntual.
- La competencia oral se debe trabajar desde los primeros cursos de la secundaria para que sea adquirida de forma natural, ya que si esperamos a cursos superiores su adquisición queda condicionada por factores como la vergüenza, el ambiente de la clase o la necesidad de dar prioridad a otros contenidos del área.

Objetivos

- Conocer la situación de la competencia oral en el aula de 1º de la ESO.
 - Conocer el grado de adquisición de la competencia oral por parte del alumnado en el momento del comienzo del análisis y su disposición para el aprendizaje.
 - Analizar el comportamiento del grupo en una actividad oral.
 - Investigar los contenidos y metodologías aplicadas al grupo a lo largo del curso para conocer la presencia o carencia de contenidos enfocados a la oralidad

- Identificar las pautas de aprendizaje del profesor para el aula en materia de oralidad.

2.2. Marco teórico

La competencia comunicativa

El objetivo de cualquier lengua es la comunicación, y la adquisición total de esta competencia abarca dos perspectivas interrelacionadas: la oral y la escrita. Solo con la adquisición y el dominio de ambas se tendrá un conocimiento completo y una actuación exitosa de la lengua en cuestión.

Entendemos la competencia comunicativa como la capacidad de una persona de integrarse en un contexto social a través del uso de la lengua común, comportándose de forma adecuada a la comunidad, respetando el conjunto de reglas, desde aquellas orientadas al uso lingüístico de la lengua, a aquellas englobadas en el contexto social y cultural de la comunicación.

Esta definición incluye no solo lo gramatical, sino lo social y cultural. La unión de estas dos perspectivas viene dada por Hymes (1971, p. 56), quien “cuestiona el concepto de competencia lingüística desarrollado por la gramática generativa, por cuanto en él se hace abstracción de los rasgos socioculturales de la situación de uso”.

Hymes (1971, p. 56) integra lo lingüístico y lo social en una nueva teoría comunicativa, para la que dispone cuatro criterios que nos permite discernir las formas de comunicación que hacen adecuado un discurso:

- Es formalmente posible, es decir, se adecúa a las reglas tanto gramaticales como sociales.
- Es factible, en el sentido de que una persona normal puede llevarla a cabo.
- Es apropiada, en relación a las variables y circunstancias de la situación comunicativa.
- Se da en la realidad, en cuanto a su uso real por la sociedad en la que se pretende llevar a cabo el acto comunicativo.

Queda claro por tanto que la competencia comunicativa es en realidad una suma de otras competencias más específicas. Han sido numerosos los autores que han indagado en los componentes que contribuyen a que la comunicación sea. Me quedo con tres que, aunque similares, si diferencian en algunos matices de interés:

- Nicolau Fuster (2008) considera que son tres subcomponentes fundamentales ligados a la comunicación: la competencia gramatical, la competencia discursiva y la competencia sociolingüística. La autora (2008, p.51) explica que “para comunicarnos verbalmente de manera eficaz, además de los conocimientos gramaticales el ser humano debe poseer una serie de destrezas que le permitan adaptar la producción lingüística a la situación comunicativa”.
- Canale (1983) amplía la definición de Fuster en una cuarta competencia: la estratégica. En la interacción es imprescindible conocer la normativa y adecuarla al contexto sociolingüístico, pero para ello hace falta cierta estrategia que nos permita desenvolvernó entre las variables y circunstancias que afectan al acto comunicativo.

- Van Ek (1986) disecciona aún más las competencias y a las cuatro de Canale añade dos más: la competencia sociocultural y la competencia social. Aunque es frecuente englobar lo social y lo cultural en un todo, nosotros somos partidarios de su diferenciación. La competencia cultural es muy compleja y, por lo general, se utiliza el término de una manera un tanto abstracta. Así como la competencia comunicativa es un conjunto, la cultural también lo es. ¿A qué llamamos cultura? Dos individuos del mismo país pueden tener diferentes culturas en función de multitud de variables, una de ellas es el contexto social, pero todas afectan a la forma de comunicarse.

Habilidades de la expresión y comprensión oral

El habla es una actividad natural, adquirida desde nuestra infancia y, por lo tanto, intrínseca al ser humano, que la utiliza en su vida diaria. Esta idea de que el ser humano desarrolla la competencia oral de manera autónoma ha supuesto un gran retroceso en su aprendizaje. Si bien todos aprendemos a hablar a lo largo de nuestra infancia, no todos aprenden a comunicarse, y mantener un diálogo, una discusión o un debate en público es una habilidad que no podemos dar por sentada.

Otro error común es, a la hora de medir la corrección de nuestro discurso, aplicar el mismo código al lenguaje oral que al escrito. Aunque parezca obvio, no hablamos igual que escribimos, y, por lo tanto, no nos podemos regir por las mismas normas para ambas situaciones. Lo que sería sin lugar a dudas una incorrección en el lenguaje escrito puede no tener la misma gravedad en el oral, como es el caso de frases sin terminar o el uso de imperativos.

Si bien tanto en la comunicación oral como en la escrita nos guiamos por la intención del hablante, en la primera se conjugan un gran número de variables para que emisor y receptor tengan el mismo mensaje. Una de estas variables es la comunicación no verbal. Si no dedicamos el suficiente tiempo a la comunicación oral en el aula, no nos cabe duda de que en muchos centros la comunicación no verbal es una quimera. Y sin embargo, el ser humano no deja de comunicar nunca. Albaladejo (2007) profundiza en el concepto de “no comunicación” concretando en el contexto del aula.

Aunque nos quedemos callados, cuando estamos en interacción con alguien, nos comportamos de alguna manera concreta, miramos o cerramos los ojos, o partamos la cara, o nos frotamos las manos...; en cualquier caso hacemos “algo”, tenemos una conducta. Y la conducta que tengamos, en una situación de comunicación, es un mensaje, aunque sea un mensaje dudoso o involuntario. (P.18)

Además de la comunicación no verbal, en la interacción oral intervienen multitud de microhabilidades necesarias para que el acto comunicativo se desarrolle con éxito. Hay que aprender a interpretar la información, sintetizar lo que queremos contar y aprender a narrarlo, así como adecuar el contenido, el ritmo y la semántica del discurso a nuestro interlocutor.

Bygate (1987, p.20) plantea un conjunto de estrategias que, aunque parezcan sencillas, pueden resultar útiles:

- Aprender a hacerle saber a nuestro interlocutor que queremos hablar (con gestos, la postura corporal, la mirada, sonidos, etc.)
- Saber tomar la palabra en el momento idóneo. No solo consiste en hacérselo saber a tu interlocutor, sino en vigilar no interrumpir su discurso en un momento poco apropiado.

- Saber aprovechar la palabra. Hay que adecuar la información a las formas que se nos exige en el discurso.
- Saber reconocer las indicaciones de los demás para tomar la palabra. Debemos hacer las pausas oportunas que permitan a los demás aportar en la interacción.
- Saber dejar la palabra a otro.

A través de estas estrategias nos vamos dando cuenta de que, si bien la lengua oral es de carácter espontáneo, hay una serie de normas que la rigen y que los interlocutores deben conocer, desde los turnos de palabra, los ritmos y pausas, la cantidad de información, etc.

Como ya he ido adelantando, la competencia comunicativa se adquiere no solo en la expresión sino en la comprensión oral. Hay que aprender a escuchar. No obstante, la mayoría de las veces la escucha no es una actividad pasiva. Si pensamos en nuestra vida diaria, normalmente sabemos o intuimos la información que vamos a recibir. Cassany (1994, p.105) nos ofrece un conjunto de estrategias para aprender a hacerlo de forma activa:

- Reconocer: saber segmentar las partes de la frase, entender cada una de ellas individualmente y en su conjunto.
- Seleccionar: identificar las partes más importantes del discurso y seleccionarlas para poder memorizarlas. Aunque parece que lo hacemos de forma innata, es un aprendizaje adquirido el saber qué parte del enunciado contiene la mayor carga informativa.
- Interpretar: comprender el contenido del discurso. Aquí intervienen tanto nuestros conocimientos gramaticales como del contexto en el que se produce la interacción.

Cuando el mensaje que suponemos que nos va a ser transmitido y el que realmente nos transmiten coincide es cuando se da un proceso comunicativo pleno.

Enseñanza-aprendizaje de la lengua oral

Para la adquisición de la competencia comunicativa es necesario un conocimiento profundo del idioma, que se cimienta en el conjunto de reglas que conforman la gramática, el léxico, la morfología, pero también las normativas que marcan las interacciones comunicativas. El sistema educativo ha pecado de considerar lo escrito y lo hablado como semejantes, centrándose en el aprendizaje gramatical y obviando el desarrollo de la competencia oral. Múltiples estudios a lo largo del tiempo indican que la interacción (oral) es de suma importancia para el desarrollo del niño, y que, en la medida que le otorga la edad, la única manera de alcanzar un aprendizaje óptimo es hacerlo en sociedad. Wood (2000) hace una interesante comparativa entre las ideas de Piaget y Vygotsky relacionadas con el aprendizaje del alumno.

Piaget (1967), de acuerdo con su teoría de los estadios por la que es conocido, sostiene que el alumno puede aprender a comunicarse siempre dentro de unos parámetros de madurez, determinados por su edad.

El impacto del lenguaje sobre el niño, está pues, circunscrito a lo que él puede asimilar, y esto a su vez está determinado por la estructura del pensamiento del niño. La verdadera reciprocidad así como los esfuerzos tendientes al entendimiento mutuo solo

se presentan con el desarrollo de operaciones concretas, alrededor de los siete años. (Wood, 2000, p.35)

Desde el punto de vista de Piaget, el lenguaje del niño se extiende en exclusiva a lo que es capaz de comprender. Dado que a tan temprana edad no tiene capacidad para el pensamiento abstracto y situarse en el lugar del interlocutor, no puede tener una conversación como tal. Vygotsky (2010) aporta una visión muy diferente. Él considera que el lenguaje tiene dos utilidades, y por tanto dos fases de aprendizaje. El lenguaje es una herramienta facilitadora de la comunicación, pero también es una herramienta para la creación del pensamiento. No solo necesitamos el lenguaje para comunicarnos, sino también para pensar. El discurso de los preescolares, que no era tal para Piaget, tiene carácter comunicativo para Vygotsky, quien lo considera el punto de partida en el aprendizaje para fines más abstractos.

Me parece muy interesante este punto de vista, por el cual la exitosa enseñanza de la competencia comunicativa, y en concreto de la habilidad oral, se vuelve aún más determinante en la formación escolar.

Directrices curriculares: la lengua oral en el aula

De acuerdo con la orden de 2007 del Currículo de Educación Secundaria para la Comunidad de Aragón, la competencia oral se encuentra especificada de la siguiente manera.

La competencia comunicativa oral está recogida de forma específica en la competencia básica número uno: *competencia en comunicación lingüística*. Aunque aparecen de forma conjunta la competencia oral y escrita, en el interior del apartado hace referencias explícitas a la importancia de la oralidad para la vida en sociedad. *Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno*. Es importante también añadir que se engloba no solo la expresión sino la comprensión. *Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto*. Para terminar, es fundamental la idea de que la oralidad no se desarrolla en exclusiva en contextos coloquiales, sino que requiere de su adaptación al contexto, pudiendo ser más formal o informal, y con un conjunto de características dependiendo de la situación en la que se dé la interacción.

En cuanto a los contenidos para cada curso, el “Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar” recoge los mínimos que debe alcanzar cada niño al final de la etapa en materia de competencia oral.

En 1º de la ESO especifica: *narración oral, a partir de un guión preparado previamente, de hechos relacionados con la experiencia, organizada de forma secuenciada y con claridad, insertando descripciones sencilla e incluyendo ideas y valoraciones en relación a lo expuesto*. Se atenderán especialmente las normas de dicción y de intercambio comunicativo. Hace especial hincapié en la importancia de la interacción, llevándolo al terreno de lo cotidiano en un esfuerzo para que resulte menos ajeno para el alumnado.

En 2º de la ESO se sube un peldaño en la complejidad de los mínimos: *presentación oral, previamente elaborada, de informaciones sobre temas de interés del alumnado, en la que se atiende especialmente a la estructuración, la claridad y las normas de dicción y de intercambio comunicativo*. Mantenemos el foco en la temática cercana al alumno, pero

comenzamos a estructurar la narración previamente y además marcamos pautas para el análisis y corrección más complejas.

En 3º de la ESO avanzamos en la temática, buscando discursos acerca de elementos de actualidad, pero ajenos a la vida del alumnado. *Explicaciones orales sencillas, previamente elaboradas, sobre hechos de actualidad social, política o cultural que sean de interés del alumnado, en las que se atiende especialmente a la estructuración, la claridad, las normas de dicción y del intercambio comunicativo.* El foco del análisis ya no varía, y cambia la complejidad de los temas en la medida en que el alumno comienza a tener madurez suficiente para comprenderlos.

En 4º de la ESO centramos los esfuerzos de la comunicación oral en un objetivo académico. *Presentaciones orales, previamente elaboradas, sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad que admitan diferentes puntos de vista, en las que se atiende especialmente a la estructuración [..].* Los contenidos del último curso de la ESO buscan no solo la capacidad del alumno para crear discursos orales de temas académicos, sino que pretenden que el alumno se sepa desenvolver en una interacción, exponiendo y razonando sus argumentos.

De forma general, puedo decir que la competencia oral se encuentra bien recogida en el currículo aragonés, si bien en ocasiones se habla de discursos orales previamente trabajados por escrito, con lo que se desvirtúa en cierta medida el objetivo.

Aunque el currículo recoja de forma bastante completa la oralidad, eso no quiere decir que se esté trabajando en las aulas. La hipótesis de la que partimos en este trabajo es que actualmente en las clases se opta por una metodología de trabajo todavía muy tradicional, en la que la clase magistral y los ejercicios por escrito imperan en el día a día en el aula.

Los programas van dirigidos a la enseñanza del lenguaje escrito. La didáctica se aplica en el aprendizaje de las normas gramaticales, análisis de las estructuras sintácticas y léxicas del idioma escrito, y no de su vertiente oral.

Por su parte, la comprensión oral va dirigida a la comprensión auditiva, y no del mensaje. En los dictados, el alumno está más preocupado por entender bien lo que escucha que por lo que le están contando. De los dictados, salvo en escasas ocasiones, no suele haber preguntas de comprensión, y la interacción es nula.

Como ya adelantaba antes, cuando al alumnado se les pide exposiciones orales no desarrollan un discurso oral, sino que preparan uno escrito que más tarde memorizan para repetir delante de la clase. En este tipo de discurso, que no se ha creado para ser oral, no se ponen en marcha mecanismos ni estrategias propias de la oralidad, sino que entra en juego la memorización.

Uno de los principales problemas con los que me encuentro es el que ya vaticinaba anteriormente. Se considera que como los escolares conocen la lengua ya son competentes en la comunicación oral, dando por supuestas las normas y las estructuras que la rigen.

2.3. Análisis de datos

Observación participante

La primera parte del trabajo de campo lo he realizado durante las dos primeras sesiones especialmente, ya que ha sido en ellas en las que he preparado la actividad oral con los grupos y luego la he llevado a cabo. Aunque he realizado otras actividades a lo largo de la unidad en

las que se ponía en práctica el desarrollo de la competencia oral, fue en esta primera en la que más atención presté a las variables necesarias para este proyecto.

En la actividad me concentro con especial énfasis en las siguientes cuestiones:

- Cuál era la reacción inicial al introducirles la actividad. La primera impresión fue muy positiva, todos los alumnos y alumnas se mostraron entusiasmados con la idea de hacer una actividad que ellos consideran muy diferente. Una de las cosas que me llamó la atención en este primer momento fue que consideraban salir a la pizarra como algo completamente extraordinario, lo que me indicó, (y más tarde comprobé) que no estaban nada acostumbrados a trabajar de forma oral.
- La preparación de la actividad. En el comportamiento de los alumnos a la hora de preparar la actividad se produce una divergencia, ya que no todos siguen la misma pauta. Mientras que los más entusiasmados por la actividad se afanan por hacerlo lo mejor posible, hay otros miembros del grupo que, si bien tienen muchas ganas de salir a exponerlo, no les preocupa la preparación previa.
- Su comportamiento durante la actividad. Aunque la pauta es la misma, no todos la afrontan igual. Los nervios y la vergüenza son factores importantes, especialmente cuando es una actividad en la que la exposición es mayor que por escrito, y su costumbre sí significativamente menor. Hay alumnos que se perdían entre las risas nerviosas, otros que hablaban tan bajito que apenas se les escuchaba, aquellos que no levantaban la cabeza del papel, y solo unos pocos que lograban no solo expresarse de forma correcta sino dirigirse de forma explícita al grupo.
- La actitud del grupo como espectadores. Como ya he explicado en otros apartados y se encuentra más detallado en la unidad didáctica, los grupos a los que he dado clase están compuestos por alumnos muy inquietos, cuya atención es difícil de captar, y más aún de mantener. La actitud con la que el grupo ha escuchado a los compañeros ha sido bastante positiva. A medida que se sucedían las exposiciones la atención decaía, como es lógico, de hecho alguno de los alumnos que presentaba tuvo que pedir silencio (y fue una de las cosas de las que se quejaron en la encuesta: que los compañeros los interrumpían). No obstante, la recepción inicial fue muy buena y casi todo el mundo atendía al compañero que salía a la pizarra, aportando ideas sobre aquellos platos que conocían.

En general los resultados de la observación participante fueron muy positivos. Era mi primera inmersión en el aula no solo como docente sino como investigadora, por lo que fue muy satisfactorio (y bastante extenuante) dirigir la actividad a la vez que iba recogiendo la información.

Lo que he explicado valida por el momento la hipótesis. El alumnado no está acostumbrado a la expresión oral, por lo que no se sienten cómodos realizando una actividad de estas características. El contenido y las formas se pierden en el contexto. Las pautas del discurso y parte del mensaje se pierden porque el alumnado no es capaz de mantener las formas. La vergüenza se pasa con la práctica; si esta fuera una actividad habitual, en tres sesiones más todos estarían acostumbrados a salir a la pizarra a hablar y podríamos empezar a centrarnos en las formas.

Encuesta

Aunque en formato reducido, he recurrido a la técnica cualitativa por excelencia para medir en términos generales el grado de comodidad del alumnado con las actividades orales. Dado que la capacidad de atención del grupo es limitada, he utilizado la versión del *one minute paper* para procurar que respondieran de forma concisa pero concreta. Al tratarse de una muestra tan pequeña y con una estructura semi abierta, aunque la información que buscaba conseguir es cuantitativa, lo cierto es que aporta algunos datos cualitativos interesantes.

Desarrollo la encuesta dentro del contexto de la unidad, porque me pareció más provechoso hacerlo así que dejando una sesión en exclusiva para pasar los datos, ya que hubiera sido más complicado que los alumnos mantuvieran una atención constante.

El *one minute paper* consistió en cuatro preguntas, ¿Cuántas actividades orales hacéis durante la semana? ¿Te parecen muchas, pocas o suficientes? ¿Cómo te has sentido llevando a cabo una actividad oral? ¿Te gustaría realizar más actividades así o prefieres hacerlo por escrito? El objetivo de la encuesta era ante todo valorar si desde la perspectiva del grupo, los discursos orales se afrontaban como algo positivo o negativo. Las preguntas se contestaron en alrededor de 15 minutos justo después de acabar la exposición oral de cada uno de los compañeros. Consideré que no tenía sentido realizar estas preguntas antes de que tuvieran oportunidad de llevar a cabo un ejercicio oral, porque no sabrían qué sentimientos o sensaciones les provocaba. Ahora que todos habían pasado por lo mismo, tenían experiencia para poder contestar el cuestionario.

Los resultados fueron, en general, positivos. Solo tres alumnos consideran que la actividad no les gustaba porque les hacía pasar vergüenza. Para el resto la posibilidad de dirigirse con sus propias palabras al grupo, explicando algo que solo ellos conocían, había sido muy satisfactoria.

Entrevista

Para valorar lo que se está haciendo en el aula en materia de oralidad, la mejor técnica era sin duda la entrevista, en este caso con mi tutor. Aunque a mí me hubiera gustado poder sentarnos con tranquilidad a charlar, lo cierto es que el ritmo vertiginoso de la vida en el centro no nos lo permitía, por lo que le fui haciendo preguntas en los descansos y en los momentos de los que disponíamos de algunos minutos.

La competencia oral, desde el punto de vista de mi tutor, se encuentra muy poco trabajada. La prioridad de otras partes de la asignatura, así como un alumnado muy poco solidario, me comentó, no favorecen en nada disponer de tiempo para realizar actividades de este tipo.

En general, la visión del profesor era poco proclive a incluir este tipo de actividades en el aula, si bien es cierto que, dada nuestra propia experiencia, hay grupos que parecen preferir las clases estructuradas de manera clásica a metodologías más innovadoras, probablemente por desconocimiento.

Análisis documental

Aunque la opinión de los alumnos y la del tutor, así como la experiencia en el aula son importantes, no son suficientes para poder plantear conclusiones. Al fin y al cabo, he estado un mes en las aulas, ¿es posible que la oralidad se potenciara a principio de curso o que se deje para el final y sea simplemente mala suerte que no estuviera por esas fechas en el instituto?

Lo cierto es que, aunque poco probable, es posible. Para cerciorarme de que lo que yo he visto es lo habitual, he analizado el libro de texto de 1º de la ESO de la editorial SM, que es su libro habitual y que es la referencia para todas las actividades del curso, buscando indicios de actividades con didácticas enfocadas a la potenciación de la oralidad. El análisis del libro me ha permitido ver que, efectivamente, hay muy pocas actividades pautadas directamente para realizarse oralmente.

Las únicas actividades que se plantean para realizar con el conjunto de la clase de forma oral son las preguntas al comienzo de cada unidad. No son actividades en sí mismas, sino que son un par de preguntas de carácter general acerca del tema con el que se abre la unidad, que suelen ser temas de la vida diaria como los viajes, la comida, el colegio...

Dentro de los contenidos de cada unidad no hay ninguna tarea que no se conciba para ser llevada a cabo por escrito. Lo único que se presta, aunque de manera lejana, a realizarse oralmente son las preguntas del libro y los ejercicios, que el alumnado contesta en su cuaderno y lee en voz alta, pero dado que no es una actividad en la que el canal inicial es el oral, no lo contemplamos como tal a efectos del análisis.

Hay algunas partes del temario, como los géneros expositivos, que se prestan más al empleo de metodologías más dinámicas, enfocadas en este sentido. No obstante, las indicaciones del libro pautan ejercicios escritos, que posteriormente el profesor puede decidir leer en clase, pero no es una actividad oral y, si resulta siéndolo, es por iniciativa del profesor y no por recomendación del libro de texto.

2.4. Conclusiones

En ocasiones, cuando nos acercamos a un campo de investigación partimos de la más absoluta ignorancia, y desde esa posición realizamos las hipótesis, que luego tras el estudio nos damos cuenta de lo muy alejadas que estaban de la realidad que hemos ido descubriendo.

En otros estudios ocurre, sin embargo, que los investigadores conocen parte de la realidad que van a estudiar, y parten de una perspectiva medianamente formada. En estos casos las hipótesis por lo general se acercan a los resultados del estudio.

Lo que nos ha pasado es claramente la segunda de las posibilidades. Ya conocía el centro, sabía de las características del alumnado que compone la muestra y de la metodología imperante en el aula de lengua. Tal y como planteaba en la hipótesis, la competencia oral en el aula de 1º de la ESO es deficiente, con muy poco desarrollo, lo que afecta a la capacidad comunicativa del alumnado, que no es capaz de expresarse con un mínimo de coherencia en situaciones sencillas, ya no solo académicas, sino de la vida diaria.

He descubierto que la competencia oral es necesario trabajarla a lo largo de todo el curso de forma constante, mediante una metodología que nos permita usar el discurso oral como herramienta para otros contenidos del temario. Trabajarla de forma puntual, como hemos podido hacer nosotros estos días, no sirve de nada. No obstante, también me he percatado de que la responsabilidad de formar alumnos duchos en la oralidad no puede recaer en exclusiva en el área de lengua. Entendemos el lenguaje (en este caso el oral) como un fin en sí mismo para su aprendizaje, pero también como una herramienta con la que interactuar con el mundo; la agilidad que consigamos con dicha herramienta depende de la práctica que hagamos de ella en todas las asignaturas, no solo en lengua.

La adolescencia es una época convulsa, en la que la autoestima y el grupo juegan valores fundamentales. La vergüenza y la vulnerabilidad son factores que hay que tener en cuenta

cuando se plantea una actividad en la que el alumnado se puede sentir expuesto. Es por ello por lo que me reafirmo en la idea de que esta competencia debe empezar a trabajarse en la primaria, de manera que el alumno cuando llegue a la secundaria lo entienda como algo natural.

Me gustaría romper una lanza en las conclusiones a favor del currículo aragonés. Si bien no tiene su reflejo en el aula, en el currículo sí que aparece la importancia de la competencia oral, enmarcándola como objeto de estudio y como herramienta para la interacción, formal e informal.

Para concluir, me gustaría agradecer a todo el equipo docente del IES Ramón y Cajal que me han permitido llevar a cabo esta investigación. La investigación parte siempre de la inquietud del investigador (en este caso del docente) por mejorar las cosas, encontrar los errores y ver cómo subsanarlos. El equipo del centro ha sido un referente constante y es gracias a ellos que este trabajo ha podido llegar a puerto.

3. Reflexión crítica sobre las relaciones entre ambos proyectos

Fueron dos las razones que me llevaron a decidirme por la competencia comunicativa, en concreto por la competencia oral, como objeto de mi proyecto de investigación. La primera de ellas es mi formación como periodista. Para mí, la competencia comunicativa es mi herramienta de trabajo, saberme desenvolver con facilidad en diversidad de situaciones que requieren de un uso apropiado del lenguaje es vital para poder dedicarme a mi profesión.

Quizá porque la comunicación es mi área de estudio, era inevitable que cuando llegara al instituto me llamara especialmente la atención la forma que tienen los alumnos de comunicarse, tanto oralmente como por escrito, y las enormes diferencias que hay entre su dominio de una y otra.

Cuando narraban una historia o cuando se dirigían a un profesor por escrito no solían tener grandes problemas, más allá de los propios de la redacción; sin embargo, cuando tenían que explicar algo, formular una pregunta o dirigirse a alguien a quien no estaban acostumbrados, el discurso no era el adecuado, no porque hubiera errores en la estructura, sino porque el contenido y la forma no se adecuaban para nada al contexto.

Cuando empecé a desarrollar la unidad didáctica y vi que había un apartado dedicado a la exposición decidí, casi de forma automática, invertir algo más de tiempo en ejercicios que abordaran la exposición oral a lo largo de toda la unidad, y no solo de manera específica al tratarla de manera teórica. A la vez que iba desarrollando actividades para los distintos contenidos de la unidad basados en la oralidad, me di cuenta de que era la situación más propicia para hacer trabajo de campo sobre esa cuestión concreta. No había otras partes de la unidad o del currículum que tuvieran tanta presencia en mis clases, y además ninguna que tuviera un aliciente para mí tan personal como la comunicación oral.

A pesar de que en cuanto a los contenidos ambos trabajos están claramente relacionados, encontrar nexos de unión en cuestión de metodología ha resultado un poco más complejo de lo que pudiera parecer a simple vista. Me interesaba mucho conocer la opinión del alumnado, pero una entrevista o una dinámica de grupo quedaban descartadas, la primera por falta de tiempo y la segunda por la edad de la muestra. Me decidí por el *one minute paper* porque al tratarse de un formato flexible diseñado para ser breve, me resultaba relativamente sencillo incorporarlo al devenir de la clase. No obstante, yo quería que rellenaran las preguntas justo después de llevar a cabo la actividad oral para que tuvieran las impresiones frescas, pero

cambiar tan radicalmente de tarea a diez minutos de acabar la sesión era un riesgo porque era muy posible que no retuviera su atención, como efectivamente pasó con algunos de los alumnos más inquietos.

Afortunadamente, la técnica de investigación con la que he obtenido mayor cantidad de información es la de la observación participante, que aunque me obligaba a tener mi papel investigador en la cabeza durante toda la clase, ha permitido que fuera dándome cuenta de algunos factores que no hubiera sido posible detectar de ninguna otra manera, como, por ejemplo, lo limitante que es la vergüenza o la falta de autoestima en el grupo.

El resto de las técnicas utilizadas para la investigación poco tienen que ver con el desarrollo en sí mismo de la clase, aunque en la preparación de la unidad tuve muy en cuenta el currículum aragonés de la Ley de 2007, por lo que más tarde cuando analicé dicho currículum para averiguar la presencia y el tratamiento de la competencia oral, ya sabía dónde buscar.

Por último, otro punto donde se entrelazan ambos trabajos es en la evaluación de mi unidad y de mi práctica docente llevada a cabo por los alumnos de 1º de ESO y Desdoble. Se trataba de una serie de preguntas básicas en las que valoraban qué partes les habían gustado más, qué forma de trabajar preferían, y qué cosas se podían mejorar, y cómo. Una de las preguntas era si preferían dar clases con ejercicios y tareas realizadas oralmente o estaban más a gusto realizándolas por escrito. La respuesta fue dispar ya que, aunque casi todos estaban de acuerdo en que oralmente las clases eran más amenas, algunos coincidían en señalar que de esta forma la clase avanzaba muy rápido y era más fácil perderse.

En conclusión, puedo decir que aunque ambos trabajos son independientes, una vez realizados se complementan y se mejoran mutuamente. El proyecto de investigación surge a partir de las inquietudes que me genera la unidad, y esta a su vez encuentra un mayor grado de reflexión en el proyecto.

Conclusiones y propuestas de futuro

La valoración definitiva de la realización de este Máster, y en concreto de los dos trabajos académicos analizados en estas páginas, la extraigo de mis dos grupos de clase. Las reacciones de cada una de las alumnas y alumnos del IES Ramón y Cajal en el que he tenido la oportunidad de dar clase son el mejor termómetro o, al menos, el más preciso, para medir mi actividad docente.

Han sido ellos los que me han hecho notar cuando mis clases se volvían aburridas, cuando las explicaciones eran confusas o cuando, simplemente, no tenían el día para el tipo de clase que yo les estaba proporcionando. Uno de los miembros del claustro comparó, durante una charla informal en un recreo, la actividad docente con la puesta en escena. *Somos actores*, me dijo, *y no nos pueden ver dudar de nuestro papel*. Lo cierto es que los nervios antes de entrar en clase o las dudas cuando ves que una actividad programada no tiene la recepción esperada se asemejan mucho a las sensaciones que experimenta un actor cuando interpreta una obra. Nosotros, sin embargo, no tenemos escenario, y nuestro público es mucho más cercano, y más exigente.

Menciono al que ha sido mi alumnado durante un par de meses en primer lugar en estas conclusiones porque, con independencia de lo que haya aprendido en este Máster, o de lo fantástico que haya sido mi tutor de prácticas, de quienes más he aprendido ha sido de ellos. Los alumnos de 1º A y del grupo del Desdoble me han obligado a replantearme mi actuación en distintas situaciones, a cambiar el rumbo de la clase en un minuto, a pensar como piensan los estudiantes y, en definitiva, a entender a cada uno y a sus circunstancias.

De los grupos he aprendido que el papel de profesores se nos queda corto, y que no podemos intentar ser solo eso. Aquél que pretenda enseñar sin educar estará obviando la labor más importante de todas las que se encomienda al equipo docente al comienzo de cada curso.

Una de las cosas que he aprendido a lo largo de este año es que la metodología es el la clave en la que se concentra todo lo demás. Conocer en profundidad al alumnado, entender la forma en la que mejor trabajan, los factores que los alteran... Todo ello contribuye a elegir la mejor forma de presentar la materia. No obstante, y esto también es una lección aprendida este año, un plan B es indispensable. Por si hace calor, o hace frío, o están próximas las vacaciones, o acaban de volver de ellas; en definitiva, por mil y un factores que son impredecibles e incontrolables, pero para los que hay que estar preparados.

A lo largo de este curso hemos aprendido gran cantidad de recursos que nos serán muy útiles en nuestra vida profesional como docentes. Yo he elegido tres líneas metodológicas a la hora de plantear mi unidad didáctica que creo que resumen muy bien la manera en la que yo veo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Creo en una metodología constructivista, porque considero que para que los estudiantes crezcan tienen que aprender a manipular los contenidos. Tienen que entenderlos para poder utilizarlos, y tienen que poder utilizarlos para interiorizarlos. El profesor debe ser un guía y un apoyo que los ayude en este proceso, y no una figura distante conocedora de todas las respuestas.

Entiendo la enseñanza dentro de una metodología cooperativa porque creo que el aprendizaje tiene que ser social. Pretendemos educar personas que sepan convivir en sociedad pero no les enseñamos cómo hacerlo. Las actividades cooperativas han sido las de mayor éxito dentro de mi unidad y no creo que sea casualidad: el éxito del grupo es más gratificante que el

éxito individual. Debemos esforzarnos por hacer entender que la interdependencia positiva ayuda no solo a igualar por abajo sino también por arriba.

La última de las metodologías que he aplicado es la gamificación. ¿Quién dijo que ir al instituto tenía que ser aburrido? Es cierto que hay contenidos que son más densos y con menor atractivo, pero es justo en esas partes del temario en las que nos tenemos que esforzar por utilizar formas de trabajo más dinámicas. La actividad más exitosa de mi unidad didáctica era para reforzar los elementos gramaticales, desde la ortografía a los tipos de adverbios. El juego es una herramienta motivadora muy eficaz y no estamos sacándole el partido necesario en las aulas.

A pesar de lo mucho que he aprendido, soy consciente de que hay algunos elementos que no he podido desarrollar como me hubiera gustado.

El tiempo en el centro de prácticas ha sido muy limitado, lo que ha condicionado enormemente mi actuación docente. Una de los aspectos en los que más he notado la falta de tiempo es en el conocimiento que he llegado a alcanzar de cada uno de mis estudiantes. A pesar de que me dediqué las primeras semanas a interesarme por la situación personal de cada uno de mis alumnos, el tiempo para conocerlos a todos me ha resultado insuficiente. ¿Cómo puedes entender la actuación de un alumno en clase y reaccionar de forma adecuada si no conoces nada acerca de esa persona? Yo he estado en un centro en el que las circunstancias de cada niña y niño marcaban el desarrollo del grupo y en consecuencia determinaban cómo debían ser mis clases.

Durante este año hemos aprendido muchas herramientas y metodologías que me hubiera gustado poner en práctica y no ha sido posible, algunas de ellas porque el grupo no era el adecuado, y otras porque simplemente no ha habido tiempo. Una de las que encaja en este último grupo son las TIC. A pesar de que las aulas del centro cuentan con pizarra digital, no encontré la forma de darle uso dentro de la unidad. Este tipo de recurso me parece muy interesante, pero en el día a día me sigue resultado más práctica la tiza. No obstante, la digitalización de las recetas podríamos haberla llevado a cabo en el aula, pero suponía invertir una sesión entera, por lo que no resultaba viable.

A lo largo de los periodos de prácticas también he ido apreciando, gracias a charlas con distintos profesores, cómo entienden ellos la docencia. Enseñar por competencias y no por materias o primar los contenidos mínimos eran ideas de las que se hablaban en el Máster que parecían poco extendidas en la realidad del sistema educativo. No obstante, yo me he encontrado con un claustro profundamente involucrado en la vida del centro, muy lejos de la figura del “profesor quemado”, con una perspectiva de la docencia inclusiva, en la que utilizan los contenidos mínimos para poder centrarse en otros aspectos de la enseñanza, como la convivencia o en ayudar al alumno a formarse, no solo académicamente, sino como persona con identidad propia.

Uno de los aspectos que más me llamo la atención de la asignatura de español para extranjeros fue la importancia de la identidad propia de cada alumno, más allá de su cultura. En ocasiones se malinterpreta la educación como un proceso homogeneizador en el que impartir nuestra propia cultura para introducirla en las identidades de todos nuestros alumnos, incluidos los extranjeros. El instituto donde yo he estado es un centro diverso, en el que la convivencia va mucho más allá de la cordialidad entre las culturas, para hablar de una integración completa de cada una de ellas. Los alumnos conocen las nacionalidades y culturas de sus compañeros en un régimen de igualdad, en la que ninguna sobresale. Aunque obviamente el idioma común es el español, no es extraño oír chino, francés o árabe en los pasillos, y no oírás a ningún profesor recriminarlo. La diversidad es una realidad que además se aprovecha en el aula, con proyectos destinados a conocer los detalles que conforman la

identidad de cada uno de los alumnos. Yo aproveché el factor de la diversidad cultural en mi actividad del recetario, en la que la mayoría de mis estudiantes se decidió por recetas de su país o cultura, lo que hizo que las exposiciones trascendieran más allá de la receta en sí, para hablar de en qué momento se debía consumir, unido a qué ritual, y más detalles para contextualizarla, que surgieron de forma espontánea en el transcurso de la clase.

A modo de conclusión puedo decir que este Máster ha resultado una experiencia muy intensa, en la que ha habido que hacer un esfuerzo por extrapolar los conocimientos teóricos a la realidad concreta de cada centro y, en el proceso, intuir lo que puede llegar a ser la profesión docente.

Pensando en ese futuro profesional que se asoma tras la graduación, hay tres puntos clave o tres lecciones aprendidas a lo largo de este curso que yo destacaría para ponerlas en práctica cuando vuelva a las aulas.

Hemos empezado a entender al alumnado como una masa uniforme y un tanto abstracta que se arrastra por el sistema educativo, olvidándonos de que ese grupo lo forman personas individuales, con intereses, preocupaciones y motivaciones propias. No podemos separar al alumno del grupo pero tampoco podemos dejar de entenderlo como persona individual, y no solo como parte de un grupo. Cada estudiante merece nuestra atención individual y, a pesar de la escasez de recursos, los mejores resultados se obtienen cuando invertimos en dicho esfuerzo. Aprender a identificar la manera en la que el grupo se desenvuelve, las sinergias que lo empujan en una determinada dirección y el papel que juega cada alumno es importante, pero solo lo conseguiremos si primero conocemos a cada estudiante por lo que le caracteriza a él.

No obstante, una vez conocemos a nuestros estudiantes, debemos aspirar a mejorar su relación con el entorno, empezando por sus compañeros. Goleman (2014) hablaba del coeficiente intelectual colectivo de un grupo haciendo referencia no a la suma de los coeficientes intelectuales de forma académica, sino a la suma de talentos y capacidades, es decir, la armonía social. Este autor sostiene que los resultados de dos grupos con habilidades y conocimientos semejantes pueden ser notablemente distintos en función de la forma en la que cada formación trabaje. A pesar de que la gente habla de tendencias individualistas, la mayoría de trabajos del futuro son en equipo, por lo que es importante enseñar a nuestros alumnos a ganar sumando y no dividiendo.

En este mismo sentido, no podemos olvidarnos de que somos una especie diseñada para vivir en sociedad, pero no educamos para vivir en dicha sociedad. Como ya he adelantado en este mismo apartado y en otros a lo largo de este trabajo, el profesorado no solo imparte conocimientos, sino que debe inculcar valores que hagan de nuestros alumnos y alumnas mejores ciudadanos.

Me gustaría terminar con lo que considero una convicción personal. Los tiempos en los que un profesor se aprendía una lección y la repetía durante el resto de su vida laboral han terminado. Los alumnos no nos respetan por el mero hecho de ser profesores, por lo que si queremos que nuestros alumnos nos profesen cierto respeto no solo debemos ser docentes, sino que debemos ser buenos profesores. El reciclaje y la formación constante no son opcionales, la búsqueda de nuevas formas de atraer la atención de la clase por nuestra asignatura son una parte permanente de nuestro cometido. Nuestros estudiantes avanzan y nosotros no podemos permanecer estáticos, por el contrario debemos progresar con ellos.

Bibliografía

- Albaladejo, M. (2007). *La comunicación más allá de las palabras*. Barcelona, España: Grao.
- Bernal, J.L. (coord.), Cano, J., Lorenzo, J. (2014). *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales*. Zaragoza, España: Mira.
- Bygate, M. (1984). *Speaking*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Canale, M. (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, España: Edelsa
- Cassany, D. et al. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona. España: Grao.
- Colomer, T. (Dir.) (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid, España: German Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Dahl, R. (2008). *Cuentos en verso para niños perversos*. Madrid, España: Alfabuara.
- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. Nueva, York, EEUU: Collier Books.
- De Puelles Benítez, M. (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Morata.
- Goleman, D. (2014). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Madrid, España: Ediciones B.
- Hymes, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, España: Edelsa
- Joliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom*. Londres, Reino Unido: Paul Chapman Publishing.
- Marrasé, J. (2013). *La alegría de educar*. Barcelona, España: Plataforma.
- Meyer, M. (1991). *10 Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*, 60, 136. Londres, Reino Unido: Clevelon.
- Nicolau Fuster (2008). *Pensar, organitzar, escriure. Competència comunicativa per a professionals de les TIC*. Barcelona, España: Editorial OUC.

- Piaget, J. (1967). *Six Psychological Studies*. Nueva York, EEUU: Random House.
- Rico, J.C. (2008). *Cómo enseñar el objeto cultural*. Madrid, España: Sílex.
- Rodríguez, F. y Santiago, R. (2015). *Gamificación: cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Florida, EEUU: Editorial Oceano.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I.)*. Estrasburgo, Francia: Council of Europe.
- Vygotsky, V. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Wood, D. (2000). *Cómo piensan y aprenden los niños: contextos sociales del desarrollo cognoscitivo*. México: Siglo XXI.

Material de consulta

- 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 se aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.
- Libro de texto de *Lengua Castellana y Literatura* para 1º de la ESO de SM (2010).

Medios audiovisuales

- Bird, B. (Director), Lewis, B. (Productor) (2007) *Ratatouille* [Película] EEUU: Walt Disney Pictures y Pixar Animation Studios.