

# Trabajo Fin de Máster

*Nuevas metodologías para fomentar un aula intercultural  
desde la enseñanza de la Lengua Castellana*

*New methodologies to promote an intercultural classroom  
from Spanish language subject*

Autora

Ana Torres Peñalver

Directora

Concepción Salinas Espinosa

# Índice

<b>1.-Introducción.....</b>	<b>3</b>
<b>1.1 Presentación .....</b>	<b>3</b>
<b>1.2 Reflexión sobre las competencias adquiridas en el Máster .....</b>	<b>4</b>
<b>1.2.1 Bloque de asignaturas genéricas: Contexto de la actividad docente, Interacción y convivencia en el aula y Procesos de enseñanza-aprendizaje .....</b>	<b>4</b>
<b>1.2.2 Bloque de asignaturas de formación específica .....</b>	<b>6</b>
<b>1.2.3 Bloque de asignaturas optativas.....</b>	<b>8</b>
<b>1.2.4 Prácticas .....</b>	<b>9</b>
<b>2.- Propuestas educativas: Unidad Didáctica y Proyecto de Innovación Educativa .</b>	<b>12</b>
<b>2.1 Propuesta de Unidad Didáctica: «Bienvenidos a Teruel» .....</b>	<b>12</b>
<b>2.2- Proyecto de Innovación Educativa: «Aprendizaje cooperativo y enfoque por tareas para fomentar un aula inclusiva e intercultural».....</b>	<b>37</b>
<b>2.2.1-Justificación de la propuesta .....</b>	<b>37</b>
<b>2.2.2- Contextualización y descripción de la propuesta .....</b>	<b>37</b>
<b>2.2.3-Líneas metodológicas .....</b>	<b>38</b>
<b>2.2.4-Actividades/Evaluación.....</b>	<b>39</b>
<b>2.2.5- Reflexión crítica sobre la puesta en práctica del Proyecto de Innovación educativa.....</b>	<b>41</b>
<b>3. Reflexión crítica sobre las relaciones existentes entre la elaboración y el desarrollo de la Unidad Didáctica y el Proyecto de Investigación e Innovación Docente .....</b>	<b>43</b>
<b>4. Conclusiones y propuestas de futuro en el área de Lengua Castellana y Literatura .....</b>	<b>50</b>
<b>5. Bibliografía consultada .....</b>	<b>52</b>

# 1.-Introducción

## 1.1. Presentación

El presente Trabajo Final de Máster, perteneciente a la modalidad A, forma parte de la titulación del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura impartido en la Facultad de Educación de Zaragoza durante el curso académico 2016/ 2017.

El trabajo constará de varias partes: una reflexión sobre las competencias adquiridas en esta formación, una justificación de la selección y desarrollo de los dos proyectos elegidos (la Unidad Didáctica y el Proyecto de Investigación e Innovación que pertenecen a sendas asignaturas del Máster y que fueron puestas en práctica en los *Prácticum* II y III), una explicación sobre las relaciones existentes entre la elaboración y el desarrollo de la Unidad Didáctica y el Proyecto de Investigación e Innovación Docente y los resultados de su puesta en práctica, y por último, las conclusiones y propuestas de futuro en la enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura

En definitiva, lo que se propone en este trabajo es hacer un análisis, siempre desde un enfoque personal y crítico, del proceso de formación del Máster y de lo que el mismo me ha aportado en relación a su puesta en práctica y para desarrollar la profesión de docente en un futuro.

En el año 2012 empecé la carrera de Filología Hispánica, después de haber tenido la suerte de poder recibir un Bachillerato de Humanidades por parte de grandes docentes, en un ratio de alumnado muy pequeño (5 alumnos por clase en esta modalidad) y con asignaturas que no tardaron en ir desapareciendo, como Historia de la Música, Literatura Universal, Cultura Audiovisual o Filosofía como asignatura obligatoria. Mi experiencia en la enseñanza secundaria fue tan enriquecedora, además de por tener la posibilidad de estudiar de una forma tan personalizada y con asignaturas tan importantes para mi formación cultural y artística, por tener un profesorado excelente a nivel pedagógico y profesional, que me hizo darme cuenta de la importancia que tiene su función en la vida del alumnado y en la sociedad. Por eso, unos años después, cuando estudiaba Filología Hispánica, supe que la salida profesional que escogía desde esa formación era la de ser

profesora de Secundaria, y que quería que fueran mis antiguos profesores quienes me guiaran en ese camino.

## *1.2 Reflexión sobre las competencias adquiridas en el Máster*

A continuación, reflexionaré sobre lo aprendido en este Máster de Profesorado centrándome en las necesidades que plantea la labor docente, en las competencias diseñadas por cada asignatura, y todo ello en relación a las necesidades que plantea el sistema educativo actual. Algunas asignaturas eran necesarias para mi formación porque aportaban un marco teórico a la práctica docente e invitaban a la reflexión sobre aspectos que habitualmente se muestran como inamovibles dentro del sistema educativo (se correspondería, dentro de las competencias generales planteadas en el Máster, con la de *Saber*), otras trabajaban lo relativo a los valores sociales que debe conocer y ser capaz de inculcar el profesorado (*Saber ser*) y otras lo eran porque trabajaban la puesta en práctica de lo que luego será necesario realizar en el ejercicio de nuestra futura profesión (*Saber hacer*).

### *1.2.1 Bloque de asignaturas genéricas: Contexto de la actividad docente, Interacción y convivencia en el aula y Procesos de enseñanza-aprendizaje*

La primera asignatura de la que hablaré, *Contexto de la actividad docente*, está relacionada especialmente con la competencia específica número uno, la que tiene que ver con las relaciones escuela-sociedad. Me ha resultado útil, especialmente en lo que tiene que ver con la legislación que regula la actividad docente. Considero que el profesorado, teniendo en cuenta los tiempos que corren, debe estar muy al tanto de la legislación que le rodea, ya que esta determina sus competencias, derechos, y deberes, como también los de los otros colectivos con los que convive.

Por otro lado, esta asignatura plantea debates interesantes sobre la convivencia en educación entre los tres colectivos que participan: profesorado, alumnado y familias. En muchas ocasiones es difícil delimitar los derechos, deberes, competencias y grados de participación de cada uno, por eso me ha resultado interesante que durante las clases se reflexionara sobre los problemas que pueden surgir en relación a situaciones concretas, ya que, tal y como yo lo veo, si queremos ejercer nuestra labor de forma eficiente, debemos haber reflexionado sobre estas cuestiones y tener claro cómo queremos enfrentarlas.

La actividad docente no se produce de forma aislada al resto de la sociedad. Por esta razón, es también necesario conocer y haber reflexionado sobre el entorno social en el que nos movemos cuando ejercemos la labor del profesorado y, lo que es más importante todavía, qué entorno social podemos y queremos conseguir desde nuestra responsabilidad como profesorado, así que también he considerado necesaria la parte dedicada al contexto social que rodea al sistema educativo, puesto que pienso que la educación debe (o debería) adaptarse a los tiempos que corren y a las características que tiene nuestro alumnado en consecuencia.

Por su parte, la asignatura de *Interacción y convivencia en el aula* tiene que ver con la competencia específica número dos: en la que el profesorado debe ser capaz de fomentar e inculcar la convivencia dentro del aula y formar al alumnado en su dimensión de *personas*, con unos valores éticos que les permitan desenvolverse en sociedad de forma sana. Para ello, tanto la Psicología Social como la Psicología Evolutiva son saberes básicos para quienes tienen que enfrentarse a un grupo de personas que reciben formación.

Siempre he considerado que uno de los problemas más complejos que pueden surgir durante una clase tienen que ver con la convivencia entre el alumnado, o de este con el profesorado. Por esta razón me ha resultado interesante adquirir nociones sobre la psicología de grupos, la gestión de emociones o la acción tutorial en casos concretos.

Una de las responsabilidades que más relevancia tienen, y que a menudo se ejercen con menos dedicación de la debida, es el de la tutoría. Todo el profesorado proviene de estudios superiores que no contienen conocimientos sobre cómo tratar casos específicos con los que se encuentra a veces un tutor (problemas de conducta, adicciones, problemas psicológicos...etc.), por eso es vital que antes de realizar la labor de tutor que acompaña a la de profesor este tenga nociones sobre cómo tratar con estos problemas.

Y por último, la asignatura de *Procesos de enseñanza-aprendizaje* se relaciona con la competencia específica número tres, según la cual el profesorado debe conocer los procesos que facilitan el aprendizaje, y saber poner en práctica las distintas metodologías que los favorezcan. Esta asignatura, por otro lado, también obliga a realizar una reflexión sobre qué tipo de enseñanza queremos llevar a cabo (qué tipo de metodología queremos utilizar, qué tipo de evaluación...etc.), en definitiva, qué tipo de profesor/a queremos ser.

Me resultó especialmente útil el hecho de que, para la elaboración del trabajo de prácticas, partiéramos de un vídeo en el que el alumnado diera su opinión sobre qué buscan en el profesorado que les atiende. Me pareció una buena idea porque creo que no debemos olvidar que el fin último es formar personas, y, en consecuencia, debemos tener en cuenta qué necesitan esas personas.

### *1.2.2 Bloque de asignaturas de formación específica*

La asignatura ***Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura*** incidía más que otras en el marco teórico desde el que realizamos nuestras reflexiones, y abría la puerta a aspectos de la educación sobre los que habitualmente no se reflexiona, por tanto, se relaciona sobre todo con la competencia específica número cuatro: la que tiene que ver con la planificación de una asignatura en relación con un contexto teórico y social.

En relación a esas reflexiones a las que se abría la puerta en esta asignatura, se presentaban distintas metodologías y planteamientos innovadores que cambiaban aspectos clave de la educación actual. Y no solo eso, sino que algunos de esos planteamientos y estrategias eran puestos en práctica por la profesora, de manera que el alumnado podíamos experimentar esas metodologías en primera persona, de forma que trabajábamos distintas competencias, en especial la número cinco, que está dedicada al conocimiento de las distintas posibilidades de innovación educativa que existen y su puesta en práctica.

Esta asignatura me ha resultado especialmente enriquecedora para mi formación, y a través de ella he podido aprender y reflexionar sobre nociones acerca del diseño de una actividad que resulte innovadora y que esté en consonancia con el tipo de educación que me gustaría poner en práctica, sobre todo algunas de las ideas sobre la educación que he llevado a cabo más adelante en el desarrollo de mi Unidad Didáctica, que son las tesis constructivistas acerca del *Aprendizaje Colaborativo* y el *enfoque por tareas* (Prieto, 2007; Torrego, 2012; Cerezal, 1997).

En el mismo bloque de asignaturas, la asignatura ***Diseño curricular*** cumple con las competencias de forma similar a la que me he referido anteriormente, *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Lengua*

*Castellana y Literatura* y tiene de especial que incide sobre un aspecto del diseño y la planificación de una asignatura que puede resultar menos atractivo, pero que es esencial: la relación con el currículum. Para esta asignatura ha sido especialmente importante centrarse en la importancia de la ‘planificación’ y el ‘diseño’ de la materia que se va a impartir, y esos aspectos no pueden estar aislados del currículum vigente.

Al igual que estas dos anteriores, ***Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura*** incide en la necesidad de inculcar el interés por la Lengua y la Literatura, ya que es la mejor vía a largo plazo para transmitirles los conocimientos que pretendemos. Del mismo modo, es necesario que el profesorado disponga de ese mismo interés y sepa transmitirlo a su alumnado. El diseño de la asignatura debe estar enfocado hacia la enseñanza de todas las destrezas lingüísticas y de su educación e interés literarios, y debe hacerlo desde el conocimiento del funcionamiento de las mismas, y de qué cosas pueden resultarles motivadoras e interesantes. Por eso es necesario que el profesorado sea capaz de diseñar una Unidad Didáctica de forma que transmita los conocimientos necesarios y resulte atractiva e interesante.

El profesorado no solamente debe tener conocimientos suficientes sobre la asignatura que va a impartir, sino que también debe dominar la materia muy por encima de los conocimientos del alumnado, puesto que es posible que en el proceso de aprendizaje deberá resolver dudas del alumnado que irán más allá de lo que se pretende enseñar. Por eso, y en relación con la competencia general número uno, *Saber*, incluir la asignatura ***Contenidos disciplinares de lengua*** me parece necesario dentro de la formación de este Máster, para que el profesorado pueda aprovechar las situaciones en las que el alumnado quiere expandir sus conocimientos o plantea dudas que se salen del currículum, además de tener bien afianzados los conocimientos curriculares que después se impartirán.

En esta asignatura hemos consultado bibliografía interesante que ampliaba o precisaba los conocimientos con los que contábamos después de nuestra formación específica, como en artículos como el de José Mario Horcas Villarreal: *La comprensión y expresión de los textos orales: Bases lingüísticas, psicológicas y pedagógicas*, que nos aportaba una visión más amplia de lo que habitualmente se tiene de las ideas acerca de la naturaleza del lenguaje que pueden resultar especialmente útiles si se quiere poner en

práctica el aprendizaje de las destrezas en comunicación oral, o en general, el enfoque comunicativo de enseñanza de las lenguas.

### *1.2.3. Bloque de asignaturas optativas*

La asignatura que escogí en el primer cuatrimestre fue ***Prevención y resolución de conflictos***, y lo hice porque considero preocupante el aumento de la gravedad de los conflictos que se producen en los centros educativos y también la falta de preparación y preocupación de parte del profesorado. Por tanto, y en relación con la competencia específica número dos, la formación que ofrece esta asignatura es de vital importancia para la formación del profesorado.

Es especialmente innovador y útil el hecho de que la asignatura ponga sobre la mesa el asunto de la *prevención* de los conflictos, cuando lo habitual es considerar el problema cuando ya se ha producido el conflicto. En la mayoría de centros sigue habiendo una enorme carencia en ese sentido, aunque gracias a esta asignatura he podido observar los métodos que se emplean en otros centros, las *buenas prácticas* que se pueden seguir y se siguen para lograr dicha prevención

En esta asignatura se plantearon casos de conflictos reales y el alumnado pudimos poner en común qué estrategias seguiríamos para resolverlos. De este modo, tuvimos la oportunidad de comunicarnos y tomar una decisión en grupo. Esto me ha servido para analizar cómo el propio futuro profesorado a veces no tiene los recursos necesarios para comunicarse de forma efectiva y realizar un trabajo en equipo real, y otras veces sí.

La otra asignatura optativa que escogí es ***Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante***, y lo hice porque me parece una asignatura que se complementa muy bien con mi formación previa. Considero muy necesaria la construcción de aulas *inclusivas*, teniendo en cuenta el entorno social multicultural que nos rodea, para lo que el profesorado, especialmente el profesorado de Lengua Castellana, debe tener nociones de enseñanza de español como lengua extranjera.

En esta asignatura hemos tenido acceso a bibliografía que nos ha mostrado distintas maneras de enfocar un aula multicultural, y algunas planteaban enfoques muy innovadores, como en el artículo «*Sólo en español*»: *una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares* (Martín Rojo y Mijares,



2007), que aporta otras visiones sobre cómo debe considerarse el multilingüismo en las aulas para que resulte una ventaja educativa.

No es fácil construir una sociedad en la que convivan diferentes culturas, por lo que labores como la de los mediadores culturales y la de un profesorado comprometido con incluir a las minorías culturales dentro de la actividad educativa son uno de los pasos que considero necesarios para construir el tipo de sociedad deseable en el futuro.

#### *1.2.4 Prácticas*

Como he adelantado al principio de este trabajo, he tenido la suerte de poder realizar esta primera experiencia de prácticas en mi antiguo Instituto, con mis antiguos profesores, de los que guardaba un muy buen recuerdo, y de los cuales he comprobado que tienen aún mucho que enseñarme. La labor de profesor de Secundaria es a veces sacrificada y poco gratificante, pero aun así existe quien todavía realiza esa labor con dedicación y esfuerzo por su parte. Ese es el caso de mi tutora de prácticas, que se encuentra en su último año como docente antes de la jubilación, y hemos aprendido mucho la una de la otra, lo que me ha hecho comprender que a pesar de los conocimientos más recientes que podamos obtener los alumnos, nunca debemos desoír la voz de la experiencia.

Estos tres periodos de prácticas se relacionan con la competencia general número tres (*Saber hacer*), y en ellos llega el momento de poner en práctica lo aprendido en las asignaturas que había cursado, y aprender por ensayo-error el funcionamiento de algunos aspectos en casos reales.

##### *1.2.4.1 PRÁCTICUM I*

El primer *Prácticum* es una experiencia necesaria y enriquecedora, ya que nos permite conocer de cerca el funcionamiento y la organización de un centro, dos temas que nunca había pensado que fueran complejos, sobre todo en el momento en que nos encontramos, de cambio de ley educativa.

Más allá de la metodología y los conocimientos curriculares, creo que será muy relevante para mi futuro como profesora saber en qué contexto legal, burocrático y organizativo se desarrollará mi labor como docente, puesto que, a pesar de lo que yo pensaba en un principio, es una parte muy importante de este trabajo.

Además, en este *Prácticum* he tenido tiempo de observar la puesta en práctica de los conocimientos teóricos que se nos han impartido en este primer semestre, y observar que, efectivamente, nada es tan fácil como se plantea. En primer lugar, el trabajo en equipo dentro del claustro, entre departamentos y con otros profesionales requiere siempre de un gran esfuerzo por parte de todos y grandes dosis de convivencia, tolerancia y compañerismo, puesto que la finalidad de tu trabajo no está dirigida a un producto, sino a la formación de personas.

También he aprendido, al compartir mis experiencias con más compañeros al volver del *Prácticum*, que la educación que se recibe puede llegar a variar mucho en función de cada centro, y de cómo se gestione, y que ambas cosas están sujetas inevitablemente a una serie de valores. En mi caso tuve la oportunidad de poder convivir de cerca con el alumnado refugiado que acogía el centro, personas que vivían el acto educativo con gran ilusión, interés y dedicación, a pesar de sus terribles situaciones vitales actuales; y que convivían cada día con alumnado que no comprendía dicha alegría por ir al instituto seis horas al día, puesto que para ellos, la educación es una *obligación* más que un derecho arrebatado.

#### 1.2.4.2 PRÁCTICUM II

El *Prácticum II* ha servido como puesta en práctica de todo lo previamente reflexionado en el diseño de una Unidad Didáctica, y para enfrentarme por primera vez a una clase. Durante este periodo de prácticas pude observar las dificultades que atraviesa nuestro sistema educativo actual, hablando con el resto del profesorado y el alumnado cuando tuve ocasión, y la mayoría de ellas tenían que ver con una metodología que en muchos sentidos no tiene que ver con las demandas del alumnado, de manera que traté de introducir ciertas innovaciones en el diseño de mis proyectos educativos, para mostrar un posible primer paso hacia algo diferente, y quizá más efectivo.

En primer lugar, observé carencias en el alumnado en lo que tiene que ver con la motivación por el aprendizaje, algo que siempre se ha comentado, pero que el profesorado de mi centro había observado incrementarse de forma preocupante en los últimos años, probablemente, según ellos mismos observaban, debido a que seguían poniendo en práctica una serie de metodologías que se habían quedado obsoletas para el alumnado de las generaciones más recientes, nativo de otra sociedad y expuesto a otra serie de estímulos.

Por otro lado, encontré también carencias en algo de lo que ya me había percatado anteriormente entre los adultos, y a lo que puede contribuir la escuela: la falta de herramientas para el trabajo en equipo *real*, la comunicación y la gestión de las dinámicas de un grupo. Evidentemente estos aspectos no son fáciles de trabajar ni pertenecen exclusivamente a los objetivos de la materia de Lengua Castellana y Literatura, pero encontré que sí podía aportar algo desde la dimensión comunicativa del lenguaje, y desde mi Unidad Didáctica, iniciar lo que puede ser un camino de trabajo en *equipo*.

Por último, detecté las dificultades que puede encontrar el alumnado inmigrante que no comparte la lengua común para integrarse en el grupo de clase, a pesar de la buena voluntad del centro y del profesorado para que lo hagan. Una vez más, el Aprendizaje Colaborativo podía resultar útil para fomentar la *inclusión* real del alumnado inmigrante que compartía aula con alumnado español.

#### 1.2.4.3 PRÁCTICUM III

El **Prácticum III** me mostró los resultados de mi Unidad Didáctica y mi Proyecto de Innovación, los fallos y aciertos, y me sirvió para mi aprendizaje personal como docente, para reunir más información entre alumnado y profesorado, y elaborar más conclusiones sobre qué tipo de educación querré poner en marcha. De manera general, en este periodo de prácticas observé algo que ya me podía imaginar: que la puesta en práctica de técnicas innovadoras no recoge frutos en un día, es más complicada de lo que parece y forma parte de un proceso, en el que yo solo hice los primeros *experimentos*, pero por otro lado observé que es posible hacerlo, y que, si queremos que la educación avance en otra dirección, debemos, al menos, empezar a probar otros enfoques.

## 2.- Propuestas educativas: Unidad Didáctica y Proyecto de Innovación Educativa

### *2.1 Propuesta de Unidad Didáctica: «Bienvenidos a Teruel»*

#### *2.1.1- Justificación y descripción de la Unidad Didáctica*

El alumnado para el que diseñé mis propuestas didácticas requiere de una aplicación práctica de los conocimientos para su aprendizaje, y por otra parte, conviven con dos alumnos que están viviendo sus primeros meses en España, y empiezan a conocer el idioma. Por estos motivos, la organización de la Unidad Didáctica irá enfocada a una tarea final que tendrá como fin dar la bienvenida a la ciudad de Teruel a sus compañeros sirios.

Este planteamiento responde a una serie de necesidades que observé: la enseñanza de la asignatura para este alumnado resultaba difícil, puesto que, la mayoría encuentra dificultades a la hora de escribir un texto extenso o poner en práctica un discurso oral. De modo que consideré necesario planificar la unidad didáctica desde un enfoque comunicativo y práctico, para que este alumnado se sintiera responsable e implicado con su aprendizaje. La evaluación y el trascurso de la unidad están dirigidos a un proyecto final en el que entre todos realicen un folleto informativo sobre los distintos lugares de interés de su ciudad y una exposición oral sobre el lugar que elijan.

En relación al currículum oficial, esta unidad tiene que ver con el bloque curricular de lengua referido al texto expositivo-descriptivo. Por su parte, en el bloque curricular de literatura, esta Unidad se englobaría dentro del tema del Romanticismo, en concreto a la parte relacionada con las leyendas medievales; y por último, de forma transversal, con esta unidad didáctica estaremos trabajando sobre la globalización, el trabajo en equipo, y la inclusión en situaciones de diversidad cultural, dado que conviven correctamente con sus compañeros sirios, pero estos no terminan de estar integrados dentro del grupo de clase.

### *2.1.2- Situación en la Programación Didáctica*

Esta unidad didáctica se plantea como una serie de actividades de repaso y puesta en práctica de los conocimientos impartidos en el trimestre que acaba de terminar, por lo tanto estará contextualizada dentro de los temas que recojan las partes del currículum oficial que serían el texto expositivo-descriptivo y el Romanticismo, además de cumplir con varios de los objetivos generales de etapa propuestos en la Programación Anual de Departamento y el apartado referido a la educación en valores democráticos.

### *2.1.3- Objetivos didácticos*

#### **Objetivos de etapa:**

De acuerdo con la ley vigente (Real Decreto 1105/2014, del 26 de diciembre), los objetivos de etapa a los que irá dirigida esta unidad serán:

**a)** Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo, afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural, y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

**b)** Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo, como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

**e)** Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

**h)** Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en aragonés o en catalán de Aragón, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

**j)** Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

### **Objetivos de la materia Lengua castellana y Literatura**

Del mismo modo, los objetivos de la materia que tratará de cumplir esta unidad serán:

**Obj.LE.2.** Expresarse oralmente y por escrito con claridad, coherencia y corrección, enlazando adecuadamente las ideas entre sí desde el punto de vista gramatical y léxico-semántico.

**Obj.LE.7.** Redactar distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación, teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia y la cohesión de las ideas y la estructura.

**Obj.LE.9.** Sintetizar el contenido de textos, teniendo en cuenta la adecuación, coherencia y cohesión en la redacción, y representar la jerarquía de las ideas mediante esquemas o mapas conceptuales.

**Obj.LE.10.** Aplicar correctamente las reglas ortográficas y gramaticales en todos los escritos.

**Obj.LE.11.** Cultivar la caligrafía y la presentación en todos los escritos.

**Obj.LE.14.** Conocer los géneros literarios y los principales movimientos literarios y autores de la literatura española y aragonesa a través del análisis de fragmentos u obras completas.

**Obj.LE.15.** Emplear las Nuevas Tecnologías en la elaboración de trabajos y en la consulta de archivos, repositorios y diccionarios digitales.

### **Objetivos de la Unidad Didáctica**

- Manejar y organizar las fuentes de información que les proporcionan las TIC y el resto de su entorno.
- Producir un texto expositivo respetando las normas ortográficas y gramaticales.
- Conocer las características de los textos expositivo y descriptivo y ser capaz de producirlos en formato oral y escrito.
- Realizar exposiciones orales de forma correcta, organizada y adecuada a los oyentes.
- Ser conscientes de las dificultades que entraña el desconocimiento de la lengua en un país extranjero y trabajar en consecuencia para facilitar el aprendizaje a sus compañeros inmigrantes.

- Ser conscientes del fenómeno de la globalización y la inmigración, y de la necesidad de generar un aula inclusiva.

#### *2.1.4.-Contenidos didácticos*

De acuerdo con la ley educativa vigente, los contenidos curriculares de esta unidad didáctica englobarán los cuatro bloques de contenido en los que se divide la materia, y repasarán partes del temario impartido en este curso:

**-Bloque 1, comunicación oral** (escuchar y hablar): prepararán una presentación oral (en forma de texto expositivo-descriptivo) y trabajarán organizando los contenidos en grupo.

**-Bloque 2, comunicación escrita** (leer y escribir): comprenderán las características de los textos expositivo y descriptivo y prepararán entre todos un folleto informativo en el que explicarán (de forma adaptada para alumnado inmigrante) los aspectos básicos del centro histórico de su ciudad.

**-Bloque 3, conocimiento de la lengua:** aprenderán las características de los tipos de textos, que ver en gran parte con aspectos gramaticales, ampliarán su léxico y reflexionarán con la gramática a la hora de adaptar su discurso para interlocutores inmigrantes.

**-Bloque 4, educación literaria:** en este curso se ha estudiado el Romanticismo en literatura, periodo que posee especial interés por las leyendas medievales, y los alumnos deberán buscar algunas de las múltiples leyendas que se enmarcan en la ciudad.

#### **Contenidos conceptuales**

El alumnado deberá aprender a reconocer un texto expositivo y descriptivo y sus características, conocer a fondo los puntos de interés de su ciudad y realizar una reflexión metalingüística sobre expresarse conforme a un alumnado con una lengua materna diferente de la suya.

### **Contenidos procedimentales**

Al tratarse de una Unidad Didáctica de carácter más práctico que teórico, los contenidos procedimentales tendrán más peso que los conceptuales. Teniendo en cuenta que se trata de un cuarto curso de enseñanzas aplicadas, en el diseño curricular de esta asignatura se tuvo más en cuenta el aprendizaje de destrezas que de conocimientos. Los contenidos procedimentales se resumirán en:

- Realizar un folleto que resuma los lugares de interés y leyendas de su ciudad.
- Poner en práctica una exposición oral sobre la información que han reunido.
- Realizar una búsqueda de información sobre su ciudad que englobe distintas plataformas y metodologías: las TICs, las bibliotecas del centro y de su ciudad, o la oficina de turismo.

### **Contenidos actitudinales**

- Despertar el interés sobre los lugares de interés de su ciudad y ponerlos en práctica con los contenidos curriculares impartidos.
- Promover una actitud colaborativa, inclusiva y solidaria con alumnado de diferente nacionalidad.
- Tomar conciencia del fenómeno de la globalización y las consecuencias que tiene en otros países del mundo.

#### *2.1.5-Competencias básicas*

Las competencias que trabajará esta unidad son:

- Competencia en Comunicación Lingüística (en la parte referente a la elaboración de un discurso expositivo-descriptivo).
- Competencia Digital (en las actividades de búsqueda de información).
- Competencia en Aprender a Aprender (de forma transversal, en la adquisición de herramientas para la búsqueda de información y la elaboración de un discurso).



- Competencia Social y Cívica (en lo que tiene que ver con la relación con personas de diferente nacionalidad y cultura de forma inclusiva).

### 2.1.6- *Temas transversales*

Los temas transversales que se desarrollarán a lo largo de esta unidad didáctica serán especialmente la comunicación lingüística y tratamiento de la información; formar al alumnado en una serie de valores sociales como una educación moral y cívica; apreciar los valores democráticos que rigen nuestra sociedad actual; y en última instancia a adquirir cierta autonomía e iniciativa personal a la hora de aprender, ya que desarrollarán conciencia de sus propias capacidades.

En esta unidad deberán ser capaces de explicar y comunicarse con otros compañeros que no hablan su misma lengua, teniendo en cuenta las diferencias en cuanto a circunstancias y cultura de la que parten.

### 2.1.7- *Propuestas metodológicas*

Según se indica en el apartado del BOA que regula las orientaciones metodológicas:

*«En la Educación Secundaria Obligatoria hay que trabajar especialmente la comprensión y elaboración de textos orales y escritos, sobre todo en los dos primeros cursos. Además, se deben asimilar conceptos abstractos y establecer relaciones entre contenidos. Por eso, se necesita una metodología activa, motivadora y cercana a la realidad de los alumnos, una metodología con la que ellos sean los protagonistas principales de su propio aprendizaje y les permita ser autocríticos con sus ideas y conscientes de sus errores. Con esta finalidad se recomiendan los trabajos en equipo, trabajos por proyectos, equipos colaborativos, etc., sin olvidar el trabajo individual.»*

En consecuencia, la metodología que se empleará a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje será significativa, activa y participativa. Esto se puede encuadrar dentro de teorías metodológicas de corte cognitivista y constructivista (Díaz, 2003; Ferreiro Gravier, 2007; Gavilán, 2010), ya que el foco de atención está más centrado en los sujetos sobre los que recae la acción de aprendizaje que sobre el docente; a la vez que

se evalúa el proceso por el que los discentes han llegado a unas ideas partiendo de sus conocimientos previos.

Como especificaré más adelante, dentro de las actividades de esta unidad utilizaré las TIC para que el alumnado trabaje de forma autónoma (con apoyo de la profesora) y pondré en práctica sesiones de trabajo creativo en grupo y puesta en común en asamblea de sugerencias para la correcta adquisición de las herramientas para una exposición oral adecuada.

Las propuestas metodológicas de esta unidad tienen que ver, principalmente, con las tesis desarrolladas dentro del Aprendizaje por Tareas y el Aprendizaje Cooperativo, y engloban todo el diseño de la unidad con la intención de fomentar la interculturalidad del aula.

### *2.1.8.- Actividades*

#### **Actividades de motivación**

- **Sesión 1: 20 de marzo**
  - Actividad de repaso y motivación: proyección de la canción de Calle 13 “*Latinoamérica*”, y análisis de esta como texto descriptivo subjetivo. (Duración: 50 minutos)
  - Conocimientos transversales: La globalización, conocimientos sobre otros países, el imperialismo (tema que están impartiendo al mismo tiempo en la asignatura de Historia).
  - Competencia lingüística: aprender léxico dialectal de Latinoamérica.

#### **Actividades de recopilación de información**

- **Sesión 2: 22 de marzo**
  - Tarea en casa: reunir información en la oficina de turismo sobre los lugares de interés de su ciudad.
  - Puesta en común de la información recopilada, división en parejas y reparto de tareas (una leyenda y un lugar de interés turístico por pareja). (Duración: 15 minutos)
  - Realización de un glosario con los términos clave o de dificultad para que el alumnado pueda empezar a buscar. (Duración: 10 minutos)

- Actividad informática: buscar por parejas información sobre la leyenda o lugar de interés turístico correspondiente. (Duración: 25 minutos)
- Recursos necesarios: sala de informática del centro (un ordenador por cada dos alumnos).

### Actividades de puesta en práctica

- **Sesiones 3 y 4: 23 y 24 de marzo**

- Elaboración de un resumen (texto expositivo-descriptivo con las herramientas que ya conocen) de la información que han recopilado. (Duración: 50 minutos).
- Contenido teórico: pautas sobre la comunicación con alumnado extranjero y sobre los conocimientos que tienen sus compañeros en concreto.
- Adaptación de su texto escrito a los conocimientos lingüísticos de sus compañeros: construcciones sintácticas más sencillas, vocabulario básico, fotografías. (Duración: 50 minutos).

- **Sesiones 5 y 6: días 27 y 30 de marzo**

- Trabajo en grupo: maquetar un folleto explicativo con todas las leyendas y lugares de interés, adaptado para alumnado inmigrante y que incluya imágenes relacionadas. (Duración: tres sesiones de 50 minutos).

- **Sesión 7: 31 de marzo**

- Trabajo de creación colectiva: El título de la unidad ha sido creado conjuntamente por toda la clase a través de una dinámica de lluvia de ideas, puesta en relación de dichas ideas, y votación colectiva de los posibles títulos resultantes:
  - Teruel, a corazón abierto.*
  - Siria, bienvenida a Teruel.*
  - Bienvenidos a Teruel.*

- **Sesiones 8 y 9: 3 y 5 de abril**

- Actividad para casa: preparación de la presentación oral.
- Ensayo y puesta en común de las presentaciones orales, aportando pautas para la correcta exposición. (Duración: dos sesiones de 50 minutos).

- Actividad conjunta con alumnado sirio y español de la clase: deberán ser capaces de responder a las preguntas de sus compañeros sobre su exposición.

### Actividad final

- **Sesión 10: 21 de abril**

- Salida por el centro de Teruel y exposición de las presentaciones orales para los compañeros sirios. (Duración: tres sesiones consecutivas de 50 minutos).

### *2.1.9-Evaluación*

### Criterios de evaluación y estándares evaluables

La evaluación tratará de realizarse teniendo en cuenta la evolución y progresión del alumnado en el conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje, y se producirá de forma acorde a la legislación vigente, y a los criterios y mínimos de evaluación determinados por el Departamento e indicados en la programación anual.

Los criterios e evaluación y estándares evaluables en los que se apoya esta unidad didáctica son:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES EVALUABLES
<p><b>Crit.LE.1.2.</b> Comprender, interpretar y valorar textos orales de diferente tipo.</p>	<p><b>Est.LE.1.2.1.</b> Comprende el sentido global de textos orales de intención narrativa, <b>descriptiva</b>, instructiva, <b>expositiva</b> y argumentativa, identificando la estructura, la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa del hablante.</p> <p><b>Est.LE.1.2.3.</b> Retiene información relevante y extrae informaciones concretas.</p> <p><b>Est.LE.1.2.4.</b> Interpreta y valora</p>

	<p>aspectos concretos del contenido de textos narrativos, <b>descriptivos</b>, instructivos, <b>expositivos</b> y argumentativos, emitiendo juicios razonados y relacionándolos con conceptos personales para justificar un punto de vista particular.</p> <p><b>Est.LE.1.2.6.</b> Resume textos narrativos, <b>descriptivos, expositivos</b> y argumentativos de forma clara, recogiendo las ideas principales e integrando la información en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente.</p>
<p><b>Crit.LE.1.4.</b> Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...).</p>	<p><b>Est.LE.1.4.1.</b> Conoce el proceso de producción de discursos orales, valorando la claridad expositiva, la adecuación, la coherencia del discurso, así como la cohesión de los contenidos.</p> <p><b>Est.LE.1.4.2.</b> Reconoce la importancia de los aspectos prosódicos (entonación, pausas, tono, timbre, volumen...) mirada, posicionamiento, lenguaje corporal, etc., gestión de tiempos y empleo de ayudas audiovisuales en cualquier tipo de discurso.</p> <p><b>Est.LE.1.4.3.</b> Reconoce los errores de la producción oral propia y ajena a partir de la práctica habitual de la evaluación y autoevaluación, proponiendo soluciones para</p>

	mejorarlas.
<p><b>Crit.LE.2.1.</b> Aplicar diferentes estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos.</p>	<p><b>Est.LE.2.1.1.</b> Comprende textos de diversa índole poniendo en práctica diferentes estrategias de lectura y autoevaluación de su propia comprensión en función del objetivo y el tipo de texto, actualizando conocimientos previos, trabajando los errores de comprensión y construyendo el significado global del texto.</p> <p><b>Est.LE.2.1.2.</b> Localiza, relaciona y secuencia las informaciones explícitas de los textos.</p> <p><b>Est.LE.2.1.3.</b> Infiere la información relevante de los textos, identificando la idea principal y las ideas secundarias y estableciendo relaciones entre ellas.</p> <p><b>Est.LE.2.1.4.</b> Construye el significado global de un texto o de frases del texto demostrando una comprensión plena y detallada del mismo.</p>
<p><b>Crit.LE.2.4.</b> Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo.</p>	<p><b>Est.LE.2.4.1.</b> Utiliza, de forma autónoma, diversas fuentes de información, integrando los conocimientos adquiridos en sus discursos orales o escritos.</p> <p><b>Est.LE.2.4.3</b> Conoce el funcionamiento de bibliotecas (escolares, locales...), así como de bibliotecas digitales y es capaz de</p>

	solicitar libros, vídeos... autónomamente.
<p><b>Crit.LE.2.5.</b> Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.</p>	<p><b>Est.LE.2.5.1.</b> Aplica técnicas diversas para planificar sus escritos: esquemas, árboles, mapas conceptuales, etc.</p> <p><b>Est.LE.2.5.2.</b> Redacta borradores de escritura.</p> <p><b>Est.LE.2.5.3.</b> Escribe textos en diferentes soportes usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas ortográficas y gramaticales.</p> <p><b>Est.LE.2.5.4.</b> Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas, estructura...) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación).</p>
<p><b>Crit.LE.2.6.</b> Escribir textos en relación con el ámbito de uso.</p>	<p><b>Est.LE.2.6.1.</b> Redacta con claridad y corrección textos propios del ámbito personal, académico, social y laboral.</p> <p><b>Est.LE.2.6.2.</b> Redacta con claridad y corrección textos narrativos, <b>descriptivos</b>, instructivos, <b>expositivos</b> y argumentativos adecuándose a los rasgos propios de la tipología seleccionada.</p> <p><b>Est.LE.2.6.3.</b> Utiliza diferentes y variados organizadores textuales en</p>

	sus escritos.
<b>Crit.LE.3.1.</b> Reconocer y explicar los valores expresivos que adquieren determinadas categorías gramaticales en relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen, con especial atención a adjetivos, determinantes y pronombres.	<b>Est.LE.3.1.1.</b> Explica los valores expresivos que adquieren algunos adjetivos, determinantes y pronombres en relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen.
<b>Crit.LE.3.8.</b> Identificar y explicar las estructuras de los diferentes géneros textuales con especial atención a las estructuras expositivas y argumentativas para utilizarlas en sus producciones orales y escritas.	<p><b>Est.LE.3.8.1.</b> Identifica y explica las estructuras de los diferentes géneros textuales, con especial atención a las expositivas y argumentativas, utilizándolas en las propias producciones orales y escritas.</p> <p><b>Est.LE.3.8.2.</b> Conoce los elementos de la situación comunicativa que determinan los diversos usos lingüísticos: tema, propósito, destinatario, género textual, etc.</p> <p><b>Est.LE.3.8.3.</b> Describe los rasgos lingüísticos más sobresalientes de textos expositivos y argumentativos, relacionándolos con la intención comunicativa y el contexto en el que se producen.</p> <p><b>Est.LE.3.8.4.</b> Reconoce en un texto, y utiliza en las producciones propias, los distintos procedimientos lingüísticos para la expresión de la subjetividad.</p>
<b>Crit.LE.3.10.</b> Reconocer y utilizar los diferentes registros lingüísticos en función de los ámbitos sociales	<b>Est.LE.3.10.1.</b> Reconoce los registros lingüísticos en textos orales o escritos en función de la intención



<p>valorando la importancia de utilizar el registro adecuado a cada momento, con especial atención a los localismos y a los aragonesismos léxicos y gramaticales.</p>	<p>comunicativa y de su uso social. <b>Est.LE.3.10.2.</b> Valora la importancia de utilizar el registro adecuado a cada situación comunicativa, con especial atención a los localismos y a los aragonesismos léxicos y gramaticales, y lo aplica en sus discursos orales y escritos.</p>
<p><b>Crit.LE.4.6.</b> Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información.</p>	<p><b>Est.LE.4.6.1.</b> Consulta y cita adecuadamente varias fuentes de información para desarrollar por escrito, con rigor, claridad y coherencia, un tema relacionado con el currículo de Literatura. <b>Est.LE.4.6.3.</b> Utiliza recursos variados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la realización de sus trabajos académicos.</p>

### **Procedimientos de evaluación**

De este modo, en esta unidad didáctica se evaluarán individualmente los resúmenes realizados y la exposición oral, y se evaluará en grupo el folleto final, de manera que el alumnado contará con tres notas que mediarán en un 20% de la nota final de la evaluación con los exámenes de contenidos de Lengua y Literatura del tercer trimestre.

La exposición escrita se evaluará en base a cuatro criterios: gramática, ortografía y redacción (cuatro puntos); originalidad (tres puntos), maquetación y presentación (dos puntos); y manejo de las fuentes de información (un punto).

La exposición oral se evaluará por medio de la coevaluación, en la que todo el alumnado se evalúa entre sí, que a menudo se utiliza en el ámbito de la comunicación oral (García Cortada, 2013): tanto el alumnado como la profesora rellenarán una rúbrica que valorará las destrezas de comunicación oral de cada alumno, de manera que la nota final de la exposición oral será la media de la nota que asigne el alumnado con la de la profesora.

La rúbrica que he elaborado para esta unidad es la siguiente:

Valora entre 1 y 4 los siguientes indicadores:

INDICADORES	1	2	3	4
Acompaña su exposición de elementos no verbales				
Pronuncia y vocaliza correctamente				
Habla con una velocidad adecuada				
Entona respetando las modalidades oracionales				
Acompaña su exposición con gestos adecuados				
Reparte la mirada entre todos los compañeros				
Utiliza un léxico formal, preciso y técnico				
Respeto la estructura expositiva: introducción, desarrollo y conclusión				
Mantiene la cohesión textual: utiliza nexos adecuados para organizar y relacionar los contenidos que expone				
Domina el tema del que habla				
Muestra interés por lo expuesto				

Por otro lado, también he considerado interesante que el alumnado no solo reciba calificación por su trabajo en la unidad, sino que también me evalúe a mí y a la propia unidad, de manera que dedicaré la sesión posterior a la excursión para repartir una encuesta entre el alumnado que valore tanto mi labor como docente como distintos aspectos de la unidad que acaban de trabajar, que es la que presento a continuación.

INDICADORES	1	2	3	4
<b>A) SOBRE LA INFORMACIÓN FACILITADA POR EL PROFESOR AL COMENZAR LA UNIDAD</b>				
1. Informa a los alumnos de los objetivos, contenidos y materiales				
2. Informa a los alumnos de las características de las pruebas y de los criterios de evaluación y calificación				
3. Informa a los alumnos de los contenidos mínimos				
<b>B) SOBRE EL CUMPLIMIENTO DE LAS OBLIGACIONES DEL PROFESOR</b>				
4. Es puntual al comenzar y al terminar las clases				
5. Atiende las dudas y consultas de los alumnos				
<b>C) SOBRE LAS RELACIONES DEL PROFESOR CON LOS ALUMNOS</b>				
6. Es correcto y respetuoso con los alumnos				
7. Fomenta la participación del estudiante				
8. Promueve el interés por la materia				
9. Tiene una actitud receptiva y dialogante				
<b>D) SOBRE EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE</b>				
10. Explica de manera clara y ordenada				
11. Relaciona unos temas con otros de la materia				
12. Fomenta la colaboración entre los alumnos por medio del trabajo en grupo				
13. Utiliza medios audiovisuales				
14. Utiliza medios informáticos				
15. Aplica los criterios de calificación correctamente				
16. Incorpora la educación en valores democráticos en los temas				
17. Corrige y explica los trabajos, exámenes y otras actividades correctamente				
<b>E) SOBRE TU PROPIA LABOR COMO ALUMNO</b>				
18. He asistido a clase diariamente				
19. Considero mi preparación suficiente para seguir las clases				
20. He realizado las tareas que debía para la siguiente clase				
21. Tengo una actitud respetuosa y correcta ante el profesor y los compañeros				
22. Me parece interesante esta unidad para mi formación				
23. Participo en clase y muestro interés por la materia				
<b>SUGERENCIAS Y PROPUESTAS DE MEJORA</b>				

INDICADORES	1	2	3	4

Los resultados de la coevaluación fueron excepcionalmente buenos, incluso podría decirse que los resultados propuestos por el alumnado estaban alejados de los criterios de la profesora, y que pareció que el alumnado había tenido más en cuenta la necesidad de ayudar al resto de la clase calificándolos con buena nota, que el hecho de ajustarse a los criterios que se pedían (lo cual era una posibilidad que indica, por un lado, que existe cohesión de grupo; y por otro, que es necesario tener en cuenta este tipo de comportamientos cuando se pretende evaluar con este método, por eso el 50% de la calificación de la exposición oral dependía de mi evaluación).

Por otro lado, la evaluación de mi actividad docente obtuvo una media de 3.7 sobre 4, haciendo especial referencia en los comentarios a mi actitud como docente, que era diferente a lo que están acostumbrados, por lo general menos autoritaria e interesada por ellos, pero sugiriendo más uso de otros materiales, como el proyector.

Dado que todos estos son métodos de evaluación a los que el alumnado no está acostumbrado, para que quedaran claros sus resultados y los criterios que se habían tenido en cuenta para cada tarea, elaboré un pequeño documento-esquema a la hora de dar las notas, que es el siguiente<sup>1</sup>:

---

<sup>1</sup> Lo que aparece a continuación es el documento original que di a mi alumnado, pero a fin de conservar su anonimato, no aparecen sus nombres.

# EVALUACIÓN DE 4ª APLICADAS, Unidad “Bienvenidos a Teruel”.

¡Hola chicos! Como ya sabéis, esta Unidad se evaluaba “por tareas”, lo que significa que, en lugar de explicar las cosas y hacer un examen al final, vais aprendiendo las cosas a medida que las hacéis, con un mini-proyecto cada semana, y uno grande al final, de manera que para esta unidad tenéis tres notas, una por cada tarea, y la nota final de esta Unidad será la media de las tres. De manera general (para redondear) he valorado la iniciativa y las ganas de aprender cosas nuevas, aunque este fuera un proyecto un poco diferente. Cualquier duda que tengáis, podéis decírsela a Aurora para que me la transmita, o mandarme un correo. ¡Un abrazo a todos!

## **Tarea 1, Resumen (texto expositivo):**

- Criterios de evaluación:
  - Ortografía y redacción** (nexos entre párrafos, ortografía y puntuación, frases bien construidas...): 4 puntos.
  - Originalidad** (que sean tus palabras): 3 puntos.
  - Presentación** (justificación de párrafos, márgenes, sangría, imágenes...): 2 puntos.
  - Fuentes** (que la información venga de más de una fuente y que sean fiables): 1 punto.

ALUMNO1	ALUMNO2	ALUMNOS 3 Y 4	ALUMNOS 5 Y 6
5	6.75	7.5	7

## **Tarea 2, elaboración del folleto (grupal):**

En esta tarea buscaba que aprendierais a trabajar en equipo y a gestionar la comunicación, la toma de decisiones en un grupo de iguales y la creatividad colectiva.

- Criterios de evaluación:
  - Nota grupal (folleto): 8**

**-Penalización** -1 punto para quien no entregó su parte en la fecha pactada.

**-Bonificación** +1 punto para quien destacó por su iniciativa y propuestas al grupo.

A1	A2	A3	A4	A5	A6
8	7	8	9	8	7

**Tarea 3: exposición oral:**

- Criterios de evaluación:

-50% Rúbrica de evaluación de los compañeros

-50% Nota de la profesora, en la que contaba el resultado final, y si habíais cumplido las correcciones que os hice a cada uno en los ensayos.

A1	A2	A3	A4	A5	A6
6.5	7	6.5	8	5.7	-

**Nota final de la Unidad:**

A1	A2	A3	A4	A5	A6
6.5	7	7.3	8.2	7	7

2.1.9a.- CUADRO SINÓPTICO DEL DISEÑO DE LA UNIDAD

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS ESPECÍFICOS	COMPETENCIAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES EVALUABLES
Manejar y organizar las fuentes de información que les proporcionan las TIC y el resto de su entorno.	Realizar una búsqueda de información sobre su ciudad que englobe distintas plataformas y metodologías: las TICs, las bibliotecas del centro y de su ciudad, o la oficina de turismo.	Competencia Digital  Competencia en Aprender a Aprender	Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información.	Usa debidamente los recursos que brindan as TICs para consultar y citar las fuentes de información y las revisa de forma crítica y consciente.
			Aplicar diferentes estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos.	Elabora resúmenes, esquemas, mapas conceptuales y otras estrategias para mejorar la comprensión de un texto.
Producir un texto expositivo respetando las normas ortográficas y gramaticales.	Realizar un folleto que resuma los lugares de interés y leyendas de su ciudad.	Competencia en Comunicación Lingüística	Aplicar diferentes estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos.	Planifica, produce y revisa sus textos escritos en cualquier plataforma de forma correcta, eficiente y adecuada al uso requerido.
Conocer las características de los textos expositivo y descriptivo y ser capaz de producirlos en formato oral y escrito.	Poner en práctica una exposición oral sobre la información que han reunido.		Escribir textos en relación con el ámbito de uso.	Redacta con claridad textos expositivo, narrativo y descriptivo adecuándose a su uso y utilizando los organizadores del discurso pertinentes.
	Despertar el interés sobre los lugares de interés de su ciudad y ponerlos en práctica		Identificar y explicar las estructuras de los	Reconoce las características distintivas a nivel de estructura,



	con los contenidos curriculares impartidos.		diferentes géneros textuales con especial atención a las estructuras expositivas y argumentativas para utilizarlas en sus producciones orales y escritas.	gramática y uso de las diferentes tipologías textuales.
			Reconocer y explicar los valores expresivos que adquieren determinadas categorías gramaticales en relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen, con especial atención a adjetivos, determinantes y pronombres.	Reconoce las diferencias entre los distintos registros lingüísticos y es capaz de valorar la importancia de adecuar su uso a la situación comunicativa.
			Reconocer y utilizar los diferentes registros lingüísticos en función de los ámbitos sociales valorando la importancia de utilizar el registro adecuado a cada momento, con especial atención a los localismos y a los aragonesismos léxicos y gramaticales.	

Realizar exposiciones orales de forma correcta, organizada y adecuada a los oyentes.			Comprender, interpretar y valorar textos orales de diferente tipo.	Comprende, interpreta y valora el sentido global de textos orales de intención <b>descriptiva</b> y <b>expositiva</b> , identificando la estructura, la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa del hablante.
			Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...).	Conoce el proceso de producción de un discurso oral y es capaz de evaluar los elementos extralingüísticos (prosodia, lenguaje corporal...etc.) de su discurso y del de otros.
Ser conscientes de las dificultades que entraña el desconocimiento de la lengua en un país extranjero y trabajar en consecuencia para facilitar el aprendizaje a sus compañeros inmigrantes.	Promover una actitud colaborativa, inclusiva y solidaria con alumnado de diferente nacionalidad.	Competencia Social y Cívica		
Ser conscientes del fenómeno de la globalización y la inmigración, y de la necesidad de generar un aula inclusiva.	Tomar conciencia del fenómeno de la globalización, y de las consecuencias que tiene en otros países del mundo.			

### *2.1.10.- Atención a la diversidad*

Esta Unidad estaba enfocada a la atención a la diversidad en un aula multicultural, y, puesto que el Programa de Atención a la Diversidad del centro incluye un aula específica, de manera que el alumnado *ACNEAE* no permanece en el aula en la mayoría de casos, la adaptación a la diversidad de esta Unidad no fue necesaria. Lo que sí es cierto es que este grupo de 4º A fue configurado desde un principio para alumnado que proviene de PMAR y que no prosperaría demasiado en un aula con el resto de alumnado, de manera que se puede decir que la metodología de esta Unidad está dirigida a alumnado con dificultades y poco compromiso con su aprendizaje, pero no *ACNEAE*.

### *2.1.11.- Evaluación de la Unidad Didáctica y la actuación docente*

Como suele ocurrir, la realización práctica de mi Unidad supuso diferencias con respecto a lo esperado en el diseño de la misma, lo cual me lleva a aprender y mejorar con respecto al diseño de mis futuras actividades y unidades. En general, los resultados fueron positivos a nivel de actitud de grupo y aumento de la motivación, del trabajo en equipo y de la interrelación entre alumnado sirio y español, pero surgieron cuestiones imprevistas que cabe mejorar para la próxima ocasión.

En primer lugar, algo de lo que me percaté en pocas sesiones, y que rectifiqué de cara al resto, es que, tratándose de alumnado tan desmotivado y poco comprometido con su aprendizaje, no cabe esperar la realización de actividades en casa por parte de todo el alumnado para una fecha definitiva, lo que implicó un desfase de tiempos conforme a lo esperado al que me tuve que adaptar, que tuvo consecuencias en la evaluación de quienes no siguieron la temporalización pactada (que no impuesta).

Varias actividades de mi unidad tenían que ver con el uso de las TICs, algo a lo que se da mucha importancia, tanto desde el Currículum oficial, como desde la enseñanza del Máster. Lo que me hizo reflexionar fue que a la hora de incorporarlas a la clase, a menudo es un aspecto que da problemas (funcionamiento de los ordenadores, en este caso, y falta de equipos suficientes en grupos más grandes), a lo que tuve que reaccionar, y que hay que tener en cuenta en el futuro. Por un lado me obligó a tener pensado un *plan B*, de actividades que sí podían realizar sin ordenadores (como la búsqueda de información en la biblioteca del centro) y, por otro lado, me brindó la oportunidad de

motivar a un alumno que habitualmente presenta muy poca colaboración con el grupo, pero que tiene más habilidades informáticas que cualquiera de los que estábamos allí, y tuvo un papel específico en el desarrollo de la unidad relacionado con el manejo informático y la maquetación del proyecto, lo que aumentó significativamente su implicación con la Unidad y su compromiso con el grupo.

Otro aspecto que observé, de carácter más académico, es que, de manera generalizada, el alumnado tiende a recoger información de internet para elaborar sus textos y no reescribir sus propias frases partiendo de esa información, sino que copian las oraciones de forma literal y “resumen” los textos de la fuente seleccionando las frases que consideran más relevantes, de manera que se aseguran que el texto esté gramaticalmente bien formulado, aunque sin mucha cohesión. También hubo otros grupos que sí reescribieron sus propias oraciones en base a la información buscada, pero los resultados que obtuvieron tenían un nivel de redacción muy bajo (algo que ya esperaba, puesto que el nivel académico general del grupo es menor del habitual en su curso). Para compensar estas dos situaciones decidí tener en cuenta en la evaluación *la originalidad* de los textos, para premiar el esfuerzo de la escritura a pesar de tener peores resultados.

Y, por último, resultó especialmente interesante y obtuvo muy buenos resultados el trabajo de la exposición oral. El alumnado agradeció y adquirió enseguida las herramientas que les fui dando para la exposición oral, y además planteé la actividad de manera que los propios compañeros fueran quienes ayudaran a quien exponía y aportaran nuevas sugerencias, fijándose en qué cosas podían mejorar y de qué cosas podían aprender para realizar después su propia exposición.

### *2.1.12.- Reflexión crítica sobre la puesta en práctica de la Unidad Didáctica*

En definitiva, existen diversos aspectos sobre los que debo mejorar en el diseño de esta Unidad Didáctica, de manera que sea más útil y se adapte mejor al alumnado al que va dedicada, y que solo podía comprobar a la hora de ponerla en práctica. El alumnado que no tiene compromiso con su formación, de manera general no va a realizar tareas fuera del centro (a no ser que reciba una motivación extra), y va a tratar de reducir los esfuerzos que le requieren esta y otras actividades. Por otro lado, ahondar en aspectos del aprendizaje de la lengua en los que no lo han hecho previamente les permite aprender más allá de otros, puesto que al aproximarse a estos no se encuentran con sus propios prejuicios que han surgido como consecuencia de sus fracasos académicos anteriores.

## 2.2.- Proyecto de Innovación Educativa: «Aprendizaje cooperativo y enfoque por tareas para fomentar un aula inclusiva e intercultural»

El diseño de este Proyecto de Innovación educativa se produjo de la mano con el de mi Unidad Didáctica y está integrado en ella, por lo que en este apartado explicaré solamente lo relativo a los aspectos de esta que tienen que ver con mis propuestas de innovación.

### 2.2.1.-Justificación de la propuesta

Como ya he dicho anteriormente, este proyecto se ha aplicado con un grupo muy reducido, que está integrado por alumnado que ha tenido y tiene dificultades para adquirir los contenidos de su curso, así como de alumnado sirio recién llegado que se encuentra en proceso de adaptación a su ciudad de acogida y de aprendizaje de la lengua. Mi interés, por tanto, se centra en demostrar que *es posible* y también *necesaria* la puesta en práctica de otro tipo de metodologías, especialmente en alumnado que ha tenido problemas a la hora de adaptarse al sistema educativo al ritmo del resto de compañeros; y que estas metodologías innovadoras les proporcionan otro tipo de aprendizajes no teórico-académicos que pueden resultarles útiles en su vida (académica o no) posterior y que son capaces de adquirir con éxito si se les presentan con otra metodología.

### 2.2.2.- Contextualización y descripción de la propuesta

Esta unidad que diseñé se organiza en tres tareas evaluables que están enfocadas a una actividad final que será el resultado del trabajo de toda la unidad: el alumnado español realizará una visita guiada por los lugares de interés de su ciudad para explicársela al alumnado sirio que acaba de llegar.

Cada una de estas tareas serán una preparación de esta actividad final desde distintos ámbitos dentro del currículum de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. La realización de estas tareas tendrá lugar en el aula, con apoyo de la profesora, que irá guiando su aprendizaje.

Las tareas de esta unidad las desarrollarán en grupo, ya que una de las mayores carencias a nivel global que he observado es en las habilidades comunicativas que tienen que ver con el trabajo en equipo, especialmente en las actividades de carácter creativo. Por ello pretendí que aprendieran algunas herramientas para pensar de forma creativa, como la lluvia de ideas, o el pensamiento en grupo para la organización de una tarea, y que esa creatividad surgiera del trabajo colaborativo entre todo el grupo.

Tal y como observé en el *Prácticum* II, alumnado sirio y español comparten aula y no existen problemas de convivencia, pero no se puede hablar de que exista una situación de *inclusión* en el aula, puesto que apenas hay interrelación, intercambio cultural, ni aprendizaje conjunto. Por esta razón, la tarea final, así como algunos componentes de las tareas preparatorias suponen el aprendizaje conjunto entre alumnado de ambas nacionalidades o la enseñanza de unos a otros en lo que tiene que ver con cuestiones lingüísticas o culturales de cada país.

### *2.2.3.-Líneas metodológicas*

Al entrar en contacto con las aulas, encontré varias dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje, casi en su totalidad relacionadas con la motivación del alumnado. El propio profesorado se hacía consciente de que la metodología habitual que funcionaba años atrás, a día de hoy ya no lo hace. Y existen grupos, como al que va dirigido mi proyecto, que presentan problemas de conducta y/o de aprendizaje, en parte debido a que no se sienten partícipes de su propio aprendizaje.

Por esta razón tomé algunas de las tesis del Constructivismo, especialmente de autores posteriores que se apoyan en las tesis de Vigotsky (Baquero, 1997), con la idea de hacer una propuesta metodológica más activa en la que el alumnado construyera su propio aprendizaje con la ayuda de la profesora.

Según Vigotsky (1997) la interacción social es fundamental para el aprendizaje, por lo que debemos favorecer un enfoque pedagógico en el que el alumnado colabore entre sí para alcanzar lo que se conoce como Zona de Desarrollo Próximo.

De esta manera, tanto el papel del profesorado como el del alumnado debe reformularse, de manera que el alumnado esté trabajando en equipo y tome parte activa de su propio aprendizaje, mientras el papel de la profesora en este caso será el de proporcionar herramientas, apoyo y coordinar sus habilidades y herramientas de aprendizaje (lo que se conoce como andamiaje del profesorado dentro de esta misma teoría).

Por otro lado, dadas las diferencias que presenta el alumnado con respecto al seguimiento del ritmo curricular con respecto a otros grupos del mismo nivel, he considerado necesario darle al aprendizaje de la asignatura lo que se conoce como enfoque comunicativo. En los últimos años se ha hablado mucho de esta metodología, y se hace referencia a ella en la última ley educativa, pero la realidad que he observado es que en la actualidad resulta verdaderamente difícil aplicar este enfoque a la práctica

educativa, dada la escasez de recursos de las aulas y del profesorado como la que supone la masificación de alumnado en las aulas, o las carencias del mismo profesorado en estos enfoques tan recientes.

Por otro lado, dadas las diferencias que presenta el alumnado con respecto al seguimiento del ritmo curricular con respecto a otros grupos del mismo nivel, he considerado necesario darle al aprendizaje de la asignatura lo que se conoce como *enfoque comunicativo* (Cerezal, 1997; Estaire, 1999) que se centra en dar importancia al estudio del uso *funcional* de la lengua frente a su conocimiento teórico y gramatical. En los últimos años se ha hablado mucho de esta metodología, y se hace referencia a ella en la última ley educativa, pero la realidad que he observado es que en la actualidad resulta verdaderamente difícil aplicar este enfoque a la práctica educativa, dada la escasez de recursos de las aulas y del profesorado como la que supone la masificación de alumnado en las aulas, o las carencias del mismo profesorado en estos enfoques tan recientes.

#### *2.2.4.-Actividades/Evaluación*

Además de poner en práctica una metodología innovadora a lo largo de toda la Unidad, diseñé una actividad extra para evaluar en qué medida había funcionado esta forma de trabajar con el alumnado (evaluación de actividad) y que al mismo tiempo funcionara como actividad de evaluación extra para el alumnado, basándome en bibliografía sobre los beneficios de la gamificación (Sanchez i Peris, 2015) para el diseño de actividades en el aula.

Esta última actividad trataba de evaluar los siguientes parámetros, que a la vez eran necesarios para el desarrollo del juego:

**-Aprendizaje mutuo:** tanto el alumnado sirio como el español había aprendido cosas sobre la ciudad de Teruel que no conocía, pero además tenía que poner en común aquello que habían aprendido unos de otros.

**-Comunicación y trabajo en equipo:** con la metodología de aprendizaje cooperativo traté de fomentar el espíritu colectivo del grupo.

**-Contenidos curriculares:** para el correcto desarrollo del juego debían mostrar los aprendizajes relativos al texto expositivo y a los lugares de interés de Teruel.

El juego estaba planteado para (aproximadamente) media sesión de 50 minutos y consta de tres pruebas que realizaron en dos equipos (4 personas) que tenían tres alumnos españoles y uno sirio cada uno. Las pruebas fueron las siguientes:

**1.-Con la ayuda de vuestro compañero o compañera sirio, que te dirá si lo estás haciendo bien, debéis escribir correctamente los nombres en árabe para los lugares de interés que hemos trabajado. Ganará el equipo que logre hacerlo en menos tiempo.**

**2.-En 10-15 minutos debéis ayudar a vuestro compañero a prepararse una exposición en la que cuente, teniendo en cuenta su nivel de español, una de las leyendas de la ciudad de Teruel que hemos visto en la excursión.**

**3.-Con la herramienta de *GoogleMaps Streetview*, vuestros compañeros sirios os explicarán la ciudad a vosotros, de manera que veréis de qué cosas, de entre las que les habéis contado, se acuerdan mejor.**

El juego transcurrió, con más dificultades de las que yo habría esperado en un primer momento, pero supuso, para el alumnado sirio, una actividad de bienvenida que agradecieron, junto con el resto de la unidad; y para el alumnado español una toma de conciencia sobre lo difícil que es desenvolverse en una ciudad y en un idioma muy alejados del suyo, y un acercamiento entre el alumnado de ambas nacionalidades que hasta el momento apenas interactuaban y; a partir de este proyecto didáctico vieron que es posible divertirse juntos. En definitiva, todo este proyecto didáctico supuso un primer paso hacia la interculturalidad.



### 2.2.5.- Reflexión crítica sobre la puesta en práctica del Proyecto de Innovación educativa

Desde mis primeros contactos con este grupo, descubrí diversas dificultades en el aprendizaje de este alumnado debido principalmente a su falta de motivación y a un asunto por el que el resto de profesorado me confesó estar preocupado: la metodología habitual que funcionaba años atrás, a día de hoy ya no lo hace, el diseño de las metodologías educativas no está adaptado al mundo de hoy, ya que el alumnado requiere ser más partícipe y responsable de su propio aprendizaje. Por esta razón, decidí elegir el *enfoque por tareas*, que su aprendizaje transcurriera de forma más activa que teórica y se evaluaran distintas destrezas enfocadas a un proyecto final global (Gil Peña, 1999) y situarme como profesora como coordinadora o *ayudante* en un aprendizaje que ellos mismos construyeran de forma autónoma, en algunos casos, o en otros, permitirles trabajar en equipo y limitarme a coordinar al equipo.

Considero necesario, para la construcción de una sociedad verdaderamente democrática, el fomento de las habilidades necesarias para el trabajo en equipo, como la escucha, la negociación, la aceptación de la frustración, o la gestión del liderazgo; por eso he decidido, a la hora de diseñar mi proyecto, otorgarle más importancia al *proceso*, ya que este implica el trabajo en equipo, que al resultado.

En un primer momento ocurrió algo que es habitual, y que forma parte de las dificultades derivadas de realizar innovaciones en el aula: el alumnado no entendió por completo el funcionamiento de la unidad, no tenían clara la evaluación, ni la organización por tareas, por lo que tuve que explicarlo en varias ocasiones.

Por otro lado, en el ámbito de la *interculturalidad*, fue especialmente enriquecedora la experiencia de acercar el alumnado de ambas nacionalidades, no solo desde el punto de vista del alumnado sirio, sino que, en un momento dado, de forma espontánea surgió la ocasión de que este alumnado enseñara al resto de la clase a escribir sus nombres en árabe, lo que suscitó el interés de unos, y dio protagonismo y autoridad a otros.

En cuanto a uno de los objetivos transversales que me había propuesto, el del Aprendizaje Cooperativo, de manera que el aprendizaje individual esté vinculado a la interacción con el grupo, y así resulte más significativo y enriquecedor y el trabajo en equipo (Ferreiro Gravié, 2007), resultó que esta actividad hizo que el alumnado se acostumbrara un poco más, en estas tres semanas, a ponerse de acuerdo y gestionar el

reparto de tareas. En alguna ocasión se produjeron conflictos, pero su gestión formaba parte de los aprendizajes que pretendía conseguir.

Y, por último, en el ámbito de la evaluación, resultaron dar fruto los objetivos propuestos en cuanto al trabajo en equipo, ya que fueron capaces de ponerse de acuerdo en calificarse con la máxima nota en la evaluación colectiva para la exposición oral.

En definitiva, la Innovación Educativa no es un cambio que se produce de un día para otro, sino que es un proceso, en el que hay muchas cuestiones que manejar, adaptar o pulir; y que además se enfrenta al desconocimiento y a la falta de costumbre tanto del alumnado como del profesorado ante estas nuevas metodologías. Pero esas cuestiones no deben ser impedimentos para que no se avance hacia otros modelos de educación más efectivos, sino que deben ser consideradas como muestras de que se está progresando hacia algo verdaderamente distinto.

### *3. Reflexión crítica sobre las relaciones existentes entre la elaboración y el desarrollo de la Unidad Didáctica y el Proyecto de Investigación e Innovación Docente*

Diseñé mi Unidad Didáctica, Proyecto de Innovación y Secuenciación Didáctica de ELE para que funcionaran como un todo, aprovechando las características del grupo que tenía, en cuanto a tamaño y tipo de alumnado. El diseño conjunto de estas tres propuestas tenía una finalidad: demostrar que el alumnado que en el pasado ha tenido dificultades académicas mejora su aprendizaje con una metodología más activa en la que se trabajen otras habilidades de las que sí disponen a menudo, como las sociales; y que es posible (y necesario), a través de metodologías como el Aprendizaje Cooperativo fomentar la interculturalidad e inclusión del alumnado migrante.

En primer lugar, de mi observación de este y otros centros he obtenido la impresión de que, si hablamos de aulas multiculturales, han sido más rápidos los hechos que los aprendizajes: ya hace casi dos décadas que es habitual contar con alumnado de varias nacionalidades en la misma aula, y todavía no se puede decir que existan protocolos, formación, ni, en muchos casos, recursos suficientes para saber *cómo* enfrentar un aula para que se pueda hablar de *inclusión* o de *interculturalidad*.

En segundo lugar, vi que los métodos de enseñanza habituales en los IES se van quedando obsoletos a medida que la sociedad cambia, y a la velocidad que lo hace; lo cual a menudo no supone un problema más allá de la falta de motivación en el alumnado sin problemas de aprendizaje, pero existe un porcentaje (creciente) dentro del alumnado al que le cuesta alcanzar los mínimos académicos exigibles, y no es a causa de dificultades *cognitivas* del aprendizaje, sino porque la metodología que se aplica al resto, con mejores o peores resultados, en ellos no funciona. Y a medida que avanzan las investigaciones en el campo de las nuevas metodologías de enseñanza vamos sabiendo por qué: el alumnado no se siente responsable ni comprometido con metodologías pasivas que se alejan cada vez más de la manera en que funciona su mundo.

En estos dos aspectos, principalmente, he basado el diseño de mis propuestas didácticas, con el fin de demostrar que el alumnado con dificultades puede funcionar mejor si logramos que se comprometa con su aprendizaje utilizando una metodología más activa y participativa, en la que puedan hacer uso de *inteligencias* (Gómez Parra, 2009) y destrezas que sí tienen. Y al mismo tiempo, al utilizar este tipo de metodologías, acercar al alumnado de otra nacionalidad a una situación de *inclusión* (Booth y Ainscow, 20015), sabiendo las dificultades que ello conlleva: además de por la falta de experiencias

previas, con estas propuestas pretendía demostrar la importancia del compromiso con la Innovación de los organismos responsables de la Educación más allá del profesorado, a nivel de organización de centro, y también institucional, ya que estas propuestas pudieron llevarse a cabo en un *tubo de ensayo muy pequeño*, en un aula de ocho alumnos, y con los suficientes medios al alcance.

**La Educación Intercultural** parte de la necesidad de dar respuesta a la exigencia actual de preparar al alumnado para un mundo multicultural y globalizado, pero es importante que comprendamos el término mejor de lo que habitualmente se hace. La realización de una educación intercultural debe hacerse de forma *integrada* en el currículum, para todo el alumnado (no solo debe ir dirigida al alumnado extranjero al que se pretende *integrar*<sup>2</sup>), en todas las asignaturas, y en todos los centros, tanto los que cuentan con una amplia diversidad cultural, como en aquellos que no, ya que se trata de un ideal pedagógico transversal que debe aplicarse en toda la sociedad. Como define José Antonio Jordán (1996):

«(...) puede decirse que esta educación va encaminada a conseguir en todos los alumnos, de todos los centros, a través de cualquier área y ámbito curricular, una sólida competencia cultural; es decir, una serie de aptitudes y actitudes que capaciten a todos los alumnos para funcionar adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales y multilingües (...) estarían, por ejemplo, la capacidad para “enraizarse” en la propia comunidad, y, al mismo tiempo, “conocer” otras perspectivas culturales.» (p.28)

En ocasiones se ha relacionado este término con el de *inclusión*, a pesar de que este se refiere casi siempre a los casos de convivencia de alumnado ACNEAE con el resto, pero es fácil pensar en la relación que ambas aplicaciones del término puedan tener: otros autores (Casanova y Rodríguez, 2009) hablan de fomentar una *cultura del cuidado* que pueda promover la convivencia de todas las minorías dentro de la mayoría si esta se reinventa a sí misma<sup>3</sup>.

Aunque pueda parecer innecesario, en la práctica sigue habiendo reticencias -tanto de carácter ideológico como pragmático- a adaptar este modelo educativo, por tanto, conviene, a

---

<sup>2</sup> En este caso, estaríamos hablando de *integración*, un término al que se aludía mucho en otras décadas para referirse a la adaptación del alumnado migrante a la comunidad receptora, y que ha sido criticado, ya que pretende la adaptación de la minoría migrante a menudo deriva en la pérdida de su identidad cultural previa.

<sup>3</sup> Al mismo tiempo, la bibliografía referida habla de la coincidencia entre ambos términos en tanto que ambos describen no tanto un fenómeno sino un *proceso*: como puede imaginarse, no se puede pretender lograr la inclusión ni la interculturalidad a través de una serie de propuestas de forma rápida, sino que se habla de un horizonte “al que hay que aspirar”

menudo, recordar *por qué* es necesaria la Educación Intercultural, en relación a los objetivos pedagógicos que plantea (Jordán, 1996):

-*Cultivar actitudes interculturales positivas*: habitualmente encontramos en los centros problemas de convivencia que pueden verse acentuados por el hecho de que convivan distintas culturas, lo cual no es sino un reflejo de cómo la sociedad está viviendo en este momento histórico la convivencia entre distintas culturas, que se aleja mucho del ideal del que estamos hablando. Fomentar no solo la convivencia, sino la *valoración* de otras culturas y la empatía con las mismas desde la escuela puede ser un buen comienzo para lograr una sociedad verdaderamente inclusiva.

-*Mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico de los alumnos*: el alumnado de Secundaria se encuentra en un momento de evolución personal clave para su desarrollo futuro, y están expuestos a una sociedad que no promueve, por lo general, una visión positiva de sí mismos y un buen autoconcepto. Y para el alumnado migrante, vivir el proceso de choque cultural puede ser una dificultad añadida en este aspecto, por lo que una escuela que reconozca el valor y la identidad de todos sus miembros supone una mejora que el alumnado adolescente necesita.

-*Potenciar la convivencia entre la cooperación entre alumnos culturalmente diferentes, dentro y fuera de la escuela*. Las habilidades necesarias para la convivencia y el trabajo en equipo son tan difícilmente hallables en la educación formal como necesarias para la formación de una sociedad verdaderamente democrática. La resolución *positiva* de conflictos es una herramienta esencial para la vida, máxime cuando se habla de una situación potencialmente conflictiva, como es la convivencia entre distintas culturas. Muchos autores promueven (como explicaré más adelante) metodologías cooperativas para fomentar este tipo de destrezas comunicativas y socio-afectivas.

-*Potenciar la igualdad de oportunidades académicas en todos los alumnos* es algo esencial para evitar la marginalidad de las minorías y garantizar un futuro.

Y más allá de estos objetivos, a nivel académico se puede añadir que la educación intercultural puede ampliar el horizonte cultural, lingüístico...etc., del alumnado, algo que, como vemos en la experiencia, sucede casi de forma innata en el momento que conviven varias nacionalidades.

Con estos objetivos es fácil entender, como hace Encarnación Soriano Ayala (2005), “la interculturalidad como factor de calidad educativa”, reconsiderar lo que para muchos es entendido como un reto, una ventaja adaptativa que dará lugar a algo de lo que se habla mucho, una juventud *más competitiva* y quizá más sana a nivel cultural y educativo.

Quizá en cuanto a los beneficios y objetivos esté casi cualquier persona de acuerdo, pero si estos horizontes educativos generan discrepancias es a menudo en torno al *cómo*, ya que la educación intercultural requiere de cambios profundos en distintos aspectos sobre cómo entendemos la educación. Como resume Soriano Ayala en *La interculturalidad como factor de*

*calidad en la escuela* (2005): «Para alcanzar la inclusión intercultural en los centros, se hace preciso llevar a cabo determinadas actuaciones que involucran al conjunto del currículum y de la organización (p.31)» Y estos cambios implican:

- Revisión de los proyectos institucionales del centro
- Modificación de los elementos curriculares necesarios para trasladar a la práctica los objetivos y contenidos anteriores, de manera que las estrategias metodológicas sean coherentes con los objetivos de la propuesta educativa.
- Revisión profunda de los materiales curriculares, y del lenguaje.
- Organización flexible del centro (en cuanto a agrupamiento de alumnado, uso de materiales, niveles de participación... etc.)
- Actualización del profesorado en las líneas pedagógicas que se pretenden introducir.

En el diseño de mi Unidad solo podía introducir de estos, los cambios que estaban en mi mano, en lo referente a los materiales, la adaptación metodológica, y mi enfoque de mi papel como docente.

Tanto las innovaciones metodológicas de las que después hablaré como este modelo de educación requieren de un diferente enfoque de la posición del profesorado, que debe ser en todo momento consciente de su responsabilidad dentro del proceso, y que debe renunciar a ciertos aspectos de su posición de poder:

*«Profesores que escuchan: muchas veces los profesores hablan más de lo que escuchan porque se sitúan en una posición de superioridad respecto de sus conocimientos (...) Este proceso de aprendizaje mutuo contribuye a crear una cultura escolar buena en sí misma y para todos»* (Soriano Ayala, 2004, p.20)

Y en cuanto al diseño curricular, ocurre algo similar: debe ser reformulado, dando mucha más importancia a las *competencias* (Jordán, 1996) para que pueda ser coherente con lo que se pretende, una transformación de la visión de la multiculturalidad de toda la sociedad, lo que implica un *enfoque de transformación* del diseño curricular (Soriano Ayala, 2004), es decir, que los temas puedan ser tratados desde varias perspectivas culturales sin que la que predomine sea la cultura receptora, aunque existen otros enfoques que, aunque no serían *estrictamente interculturales* se aproximarían a ello, que consistirían en añadir materiales, enfoques o actividades que fomenten la interculturalidad a los ya existentes, que sería lo que he tratado de hacer con mis propuestas didácticas.

Evidentemente, si hablamos de competencias y de educación intercultural, debemos tener en cuenta la importancia que tiene la competencia lingüística para lograr este propósito, y como

han analizado algunos, quizá debamos entender esta competencia más allá de la idea de que quienes llegan de otro país *deban saber español* (Martín Rojo y Mijares, 2007), sino que, para acercarnos a una realidad verdaderamente multicultural, esta competencia lingüística debe implicar también la posibilidad de que el alumnado del país receptor sea capaz de comunicarse con el alumnado migrante.

Como ya sabemos, la lengua es un puente obligado entre el alumnado de ambas nacionalidades, y, por tanto, un necesario vehículo de inclusión. Además, tanto para el profesorado como el alumnado, *explicar* la propia lengua (o cultura) conlleva necesariamente una reflexión sobre los mismos, lo que puede resultar muy interesante y fomentar el pensamiento crítico del alumnado y, quizá, fomentar la empatía para con el resto.

Desde el profesorado de Lengua y Literatura, debemos tener en cuenta que nuestra responsabilidad va más allá de la *competencia lingüística*, se debe enfocar, en colaboración con otras materias, a la *competencia comunicativa* (Soriano Ayala, 2008), en la que el alumnado sea capaz de referirse a cualquier elemento del entorno de forma eficiente a nivel comunicativo. Por estas razones traté de diseñar una propuesta didáctica en la que el aprendizaje dependiera de la *interacción* del alumnado de ambas nacionalidades.

Algunos especialistas como José Antonio Jordán (1996) tienen ideas muy inteligentes para fomentar la interculturalidad a través de la enseñanza de Lengua y Literatura, algunas de las cuales me han resultado muy útiles para inspirar en ellas el diseño de mis propuestas. Enfocar la enseñanza de la lengua desde la *metalingüística*, y explorar la relación entre las lenguas; o trabajar la enseñanza de la *competencia comunicativa* y lingüística entre un alumnado y otro, empodera al alumnado que habitualmente no lo está, y trabajar aspectos de la Literatura como las leyendas medievales de una ciudad puede brindar grandes sorpresas, como descubrir que el alumnado musulmán que proviene de miles de kilómetros de distancia, conoce algunas de las leyendas populares de tu ciudad.

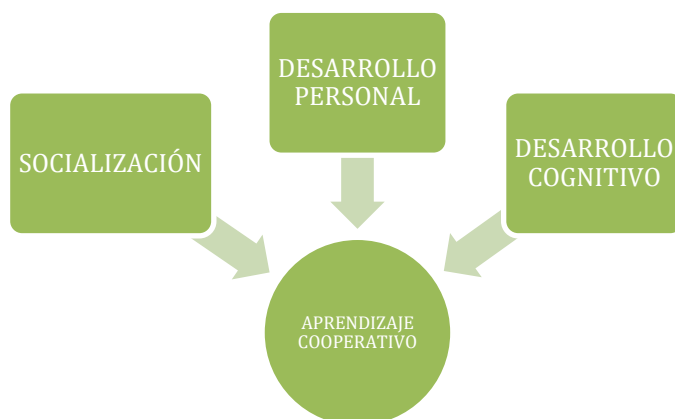
Las características de un aula intercultural nos llevan al segundo aspecto sobre el que he reflexionado a la hora de diseñar mis propuestas didácticas: **el Aprendizaje Cooperativo y el Enfoque por tareas**. Muchos autores (Essomba, 1999; Cerezal, 1997; Jordán, 1997) han apuntado a metodologías grupales y participativas como una vía necesaria para lograr la interculturalidad.

El Enfoque por tareas se ha planteado, también en relación al *enfoque comunicativo* de enseñanza de las lenguas, como una innovación que ha obtenido muy buenos resultados, y que está especialmente indicado en situaciones en las que el alumnado no se encuentra motivado con su aprendizaje. Este tipo de metodologías más activas y participativas serían un ejemplo de los *requisitos de innovación* que conlleva aspirar a la educación intercultural.

Una de las razones por las que se pretende lograr la interculturalidad en las aulas es por la necesidad y la obligación de crear desde ellas un alumnado cada vez más comprometido con una sociedad democrática real, y por eso las metodologías basadas en la intercomunicación, la convivencia y el trabajo en equipo me parecen esenciales para mejorar las *habilidades democráticas* de nuestro alumnado, ya que, a menudo, por cuestiones organizativas, se apuesta por una escuela individualizadora que, a fin de cuentas está reñida con los ideales morales de la democracia.

«(...) un mundo crecientemente complejo, tendente a la globalización, sumido en una crisis de valores, necesitado de educar para una ciudadanía universal, abierto a la pluralidad de las migraciones (...). Es difícil, por no decir imposible, en este panorama desenvolverse en solitario con unas mínimas garantías de éxito» (Gavilán y Alario, 2010, p.48)

Desde sus inicios en el Constructivismo, el Aprendizaje Cooperativo se define y se plantea en la relación intrínseca cultura-sociedad-aprendizaje, lo que implica que el planteamiento de la enseñanza debe estar ligado a la comunidad y ser armónico con la sociedad, el desarrollo personal y cognitivo del alumnado.



(Ídem, p.79)

Y en estas tres líneas sobre las que se construye el Aprendizaje Cooperativo, la competencia lingüística tiene mucho que ver, en la medida en que, con este tipo de propuestas se trabaja el uso de la lengua en un *contexto real* y comunicativo, del que depende el aprendizaje mutuo del alumnado. Otros autores (Prieto Navarro, 2007) han hablado del desarrollo que aporta el Aprendizaje Cooperativo a las habilidades comunicativas en relación a las habilidades sociales y de gestión del grupo.

Aprender a *relacionarse entre iguales* y a *trabajar en equipo* no solo es un objetivo general habitual o un *objetivo de etapa*, para mí es, o debería ser, una *competencia* esencial, sobre



la que el profesorado de Lengua tiene una importante responsabilidad, y que puede ser tanto un objetivo, como una vía de aprendizaje.

Diseñar una propuesta didáctica que fomente la Interculturalidad, entendiendo la Innovación Educativa como parte intrínseca de la misma no solo no es fácil, sino que además es arriesgado como primera aproximación al diseño curricular y a la puesta en práctica de la actividad docente, y tiene -tengo- muchas cuestiones que corregir. Solo es el principio del camino, pero es un camino que es en gran medida, responsabilidad de quienes tenemos aún toda una carrera docente por delante, y estamos a tiempo de incorporar las innovaciones que creamos necesarias en base al tipo de Educación en la que creamos.

#### *4.- Conclusiones y propuestas de futuro en el área de Lengua Castellana y Literatura*

*«En el s. XIII vivían en Teruel judíos, musulmanes y cristianos,  
y por eso existen estas torres.*

*- ¿Vivían juntos? ¿Y no se mataban?»  
Bilal.*

La unidad *Bienvenidos a Teruel* ha permitido a dos alumnos conocer la ciudad que, con suerte, les acogerá los próximos años, y cuya historia ha podido enseñarles mucho. A medida que sus compañeros iban recorriendo y explicándoles Teruel, veían una ciudad que se reconstruyó a sí misma tras haber sufrido una guerra hace menos de un siglo, y también un lugar en el que convivieron distintas religiones de forma pacífica. Aprendieron las palabras, nombres y fórmulas que les permitirán desenvolverse por esta ciudad el tiempo que vivan en ella, y descubrieron que sus compañeros y profesores están dispuestos a aprender de ellos y a hacerles su llegada un poco más fácil.

Por su parte, el alumnado español aprendió que existen otras realidades muy alejadas de la suya en las que la educación no es un reto impuesto, sino un derecho arrebatado, y que podemos aprender mucho de quienes, con su misma edad, han vivido otras experiencias al otro lado del mundo. También han aprendido que, trabajando de otra manera aprenden más, y que saben hacer más cosas de las que ellos creen, aunque su historial académico no resulte muy prometedor.

Dijo Einstein que *“locura es engañarse haciendo lo mismo y esperar resultados diferentes”*, y el mundo de hoy nos obliga a cambiar nuestra visión y nuestros métodos para adaptarnos a un alumnado que ya no cree en la Educación tal y como se entiende casi siempre, y para un mundo que desata uno y otro movimiento migratorio. Quienes integramos el profesorado no podemos vivir ajenos a estas realidades, y debemos replantearnos qué podemos hacer para convertir los retos en oportunidades.

No será, no ha sido fácil, crear el clima apropiado, lidiar con las características del alumnado, conseguir que confiaran en un proyecto (y en una profesora en prácticas) del que no sabían nada. Siempre habrá dificultades, dado que la innovación educativa, la aplicación de la investigación pedagógica a las distintas prácticas, es un camino que nunca deja de recorrerse, pero siempre habrá quien nos lo agradezca.

Como he aprendido a lo largo de este Máster, el papel del profesorado no se limita a la transmisión de conocimientos. Participamos en un proceso de desarrollo de personas en un mundo cambiante, y por eso debemos contar con las herramientas y saberes necesarios que nos permitan acompañar al alumnado en su crecimiento. Es nuestra responsabilidad estar debidamente formados y actualizados para adaptarnos al mundo que nos rodea, y a las necesidades de aquellos que pretendemos formar.

Quiéres vamos a suceder a la anterior generación en esta profesión debemos ser conscientes de todas las implicaciones que tiene el acto educativo, tomar parte, y proponer cambios que adapten la escuela al mundo de hoy. Este máster ha sido el paso de profesora a alumna, y ha supuesto no solo un aprendizaje a nivel académico sino también un proceso complejo a nivel personal: he descubierto que el profesorado quizá tenemos unos pocos años y conocimientos en nuestra materia más que el alumnado, pero también tenemos mucho, mucho que aprender. Terminar este Máster no es terminar un aprendizaje, sino empezar.

Teniendo esto en mente, y desde la experiencia que me brindaron los *Prácticum*, traté de poner en práctica los conocimientos teóricos a los que había llegado con las asignaturas del Máster. Intenté colaborar introduciendo innovaciones que pudieran mejorar el funcionamiento de un grupo muy heterogéneo, que mostraba algunas de las características a las que me enfrentaré en el futuro.

## 5.- Bibliografía consultada

- Baquero, Ricardo (1997). *Vigotsky y El Aprendizaje Escolar*. Madrid: Aique.
- Berruezo Adelantado, Pedro Pablo (2006). Educación inclusiva en las aulas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20 (2), 179-207.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUEM.
- Calzadilla, M<sup>a</sup> Eugenia (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3, 2-6.
- Carrió Pastor, M<sup>a</sup> Luisa (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 4-10.
- Casanova, M<sup>a</sup> Antonia; Rodríguez, Humberto J. (coord.) (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.
- Cerezal Sierra, Fernando (1997). El aprendizaje de lenguas a través de tareas. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 9, 54-78.
- Díaz Barriga, Frida (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(5), 13-26.
- Essomba, Miquel Àngel (coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: GRAÓ.
- Estaire, Sheila (1999). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Madrid: Edinumen.
- Ferreiro Gravié, Ramón (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 7(9), 2-9.

- García Cortada, Magda (2013). Del texto escrito a la expresión oral: la coevaluación. *Aula de innovación educativa*, 226, 29-32.
- Garzón Castro, Paula; Calvo Álvarez, M<sup>a</sup> Isabel; Orgaz Baz, M<sup>a</sup> Begoña (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2): 25-45.
- Gavilán, Paloma; Aalario, Ramón (2010). *Aprendizaje cooperativo, una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: CCS.
- Gil Peña, Noelia (1999). Una experiencia del enfoque por tareas en la clase de lengua castellana y literatura. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 11, 127-140.
- Gómez Parra, Sergio (2009). Inteligencias múltiples IV: el desarrollo de las inteligencias múltiples. *Revista Padres y Maestros*, 326, 205-280.
- Jordán, José Antonio (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: Grupo editorial CEAC.
- Martín Rojo, Luisa; Mijares, Laura (2007). Solo en español, una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, 343, 93-112.
- Moriña Díez, Anabel (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Paredes, Maximiliano; Fernández, Iván; Ortega, Manuel; Velázquez, J. Ángel (2005). Aprendizaje colaborativo de la escritura mediante Organización de Contenidos y Tareas. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 1, 25-30.
- Prieto Navarro, Leonor (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.
- Ríos Rojas, Aurelio; Ruiz Fajardo, Guadalupe (2008). *Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

Rodríguez Muñoz, José (2015). Gamificación y diseño. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 281, 55-59.

Sanchez i Peris, F. Josep (2015). Gamificación. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 16(2), 13-15.

Soriano Ayala, Encarnación (coord.) (2008). *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla.

\_\_\_\_\_ (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla.

\_\_\_\_\_ (2004). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla.

Torrego, Juan Carlos; Negro, Andrés (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas, fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.

## LEGISLACIÓN

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002): Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A.

ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.