

Trabajo Fin de Máster

Actualicemos el saber

Let's update the knowledge

Autora

María Pera Pardina

Directora

Iris Campos Bandrés

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2016-2017

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Presentación	1
1.2. Reflexión sobre las competencias adquiridas en el Máster	2
1.2.1. <i>Bloque de formación de asignaturas genéricas</i>	<i>3</i>
1.2.1.1. <i>Módulo 1. Contexto de la actividad docente.....</i>	<i>3</i>
1.2.1.2. <i>Módulo 2. Interacción y convivencia en el aula.....</i>	<i>4</i>
1.2.1.3. <i>Módulo 3. Procesos de enseñanza-aprendizaje</i>	<i>5</i>
1.2.2. <i>Bloque de formación de asignaturas específicas</i>	<i>6</i>
1.2.2.1. <i>Módulo 4. Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura</i>	<i>6</i>
1.2.2.2. <i>Módulo 5. Diseño, organización y desarrollo de actividades de aprendizaje.....</i>	<i>7</i>
1.2.2.3. <i>Módulo 6. Evaluación e innovación docente, e investigación educativa.....</i>	<i>8</i>
1.2.3. <i>Bloque de asignaturas optativas</i>	<i>9</i>
1.2.3.1. <i>Optativa 1. Prevención y resolución de conflictos</i>	<i>9</i>
1.2.3.2. <i>Optativa 2. Educación secundaria para personas adultas</i>	<i>10</i>
1.2.4. <i>Prácticas</i>	<i>11</i>
1.2.4.1. <i>Prácticum I. Integración y participación en el centro y fundamentos del trabajo en el aula</i>	<i>11</i>
1.2.4.2. <i>Prácticum II. Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura</i>	<i>12</i>
1.2.4.3. <i>Prácticum III. Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura</i>	<i>13</i>
2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN Y DESARROLLO DE LOS DOS PROYECTOS ELEGIDOS	14
2.1. Unidad didáctica: « ¡El espectáculo debe continuar!»	15

2.1.1.	<i>Justificación de la Unidad Didáctica</i>	15
2.1.2.	<i>Contexto.....</i>	17
2.1.3.	<i>Objetivos</i>	18
2.1.4.	<i>Competencias básicas</i>	19
2.1.5.	<i>Contenidos</i>	19
2.1.6.	<i>Principios metodológicos</i>	20
2.1.7.	<i>Temporalización</i>	23
2.1.8.	<i>Actividades</i>	24
2.1.9.	<i>Evaluación</i>	27
2.1.10.	<i>Atención a la diversidad</i>	30
2.1.11.	<i>Materiales y recursos didácticos</i>	31
2.1.12.	<i>Evaluación de la Unidad Didáctica y de la actividad docente</i>	31
2.1.13.	<i>Reflexión crítica sobre la puesta en práctica de la unidad didáctica ..</i>	33
2.2.	Proyecto de investigación e innovación: «La metaliteratura como motivación lectora en secundaria»	34
2.2.1.	<i>Justificación de la propuesta</i>	34
2.2.2.	<i>Estado de la cuestión</i>	35
2.2.3.	<i>Objetivos y contenidos</i>	38
2.2.4.	<i>Descripción del contexto de investigación</i>	39
2.2.5.	<i>Líneas metodológicas</i>	39
2.2.6.	<i>Actividades que se han llevado a cabo</i>	40
2.2.6.1.	<i>Hipótesis de partida</i>	40
2.2.6.2.	<i>Verificación de la hipótesis</i>	40

2.2.6.3.	Resumen de la actividad.....	41
2.2.7.	<i>Resultados</i>	43
2.2.8.	<i>Evaluación</i>	43
2.2.9.	<i>Reflexión crítica sobre la puesta en práctica del proyecto</i>	44
3.	REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES ENTRE LA ELABORACIÓN Y DESARROLLO DE LA UNIDAD DOCENTE Y EL PROYECTO DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN DOCENTE	46
4.	CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	48
5.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51

1. INTRODUCCIÓN

*Nuestras horas son minutos
cuando esperamos saber,
y siglos cuando sabemos
lo que se puede aprender.*

Antonio Machado

1.1. Presentación

Hace diez años, cuando aún me encontraba cursando la Enseñanza Secundaria Obligatoria, tuve la suerte de toparme con un profesor del área de Matemáticas que se encargó personalmente de hacerme saber a lo largo de todo un trimestre que yo, y cito textualmente, «no valía para estudiar». Quizás pensarán que soy irónica cuando digo que tuve la suerte de encontrarme con él, sin embargo, es así. En aquel momento, con apenas dieciséis años, comprobé lo determinantes que pueden ser las palabras de un profesor, cómo pueden pesar en el subconsciente de una adolescente y resonar día tras día. Durante mucho tiempo creí firmemente en esa afirmación, y a punto estuve de dejar mis estudios, hasta que un buen día hablando distendidamente con otro profesor este me formuló una sencilla pregunta que determinaría inevitablemente mi vida. Me preguntó: «¿Vas a creer a ciencia cierta todo lo que te digan?». No sabría describir con palabras lo que sentí en aquel momento, sin duda, un horizonte de posibilidades se abrió ante mis ojos y, en ese momento, hice alarde de la terquedad que, según dicen, caracteriza a los aragoneses. Me demostré a mí misma y a los demás mi valía, confié en mis capacidades y en el esfuerzo. Finalmente, logré mi objetivo y no solo terminé la Educación Secundaria Obligatoria, sino que comencé mis estudios universitarios en la Universidad de Zaragoza y me gradué en Filología Hispánica hace ya dos años.

Vista esta evolución y superados los obstáculos quizá entiendan mejor por qué me siento afortunada de haberme encontrado con aquel profesor que, sin duda, me enseñó una gran lección –aunque lamentablemente para él no fue de Matemáticas–. Para ser honesta, he de reconocer que el cariño con el que recuerdo a ambos profesores no es en absoluto el mismo, pues son como las dos caras de una misma moneda. El primero representa aquello que bajo ningún concepto quiero imitar y un tipo de docente que me gustaría desterrar del mundo educativo. El segundo es, sin embargo, la razón por la cual me hallo redactando este trabajo y un paso más cerca de finalizar el Máster de Profesorado de Educación Secundaria.

La realización de este Máster ha supuesto un paso hacia delante en mi formación docente y humana, pues considero que muchos de los conocimientos adquiridos son perfectamente aplicables al día a día. Además, me ha provisto de un buen bagaje teórico y me ha brindado la posibilidad de ponerlo en práctica, algo que ha sido una experiencia inolvidable. Los distintos módulos que configuran este Máster me han mostrado la complejidad de los recovecos que atañen al mundo educativo, por ejemplo, la gran variedad de factores (sociales, económicos, culturales...) a tener en cuenta antes de llevar a cabo el acto de la enseñanza. Del mismo modo, he tenido la posibilidad de conocer el entramado organizativo de los centros, conocer de primera mano su funcionamiento y formar parte, durante unas semanas, del mismo.

De este y otros aspectos trataré en el presente trabajo. A lo largo de sus páginas pretendo sintetizar los aprendizajes adquiridos en los distintos módulos organizativos y aportar una reflexión de los mismos. Por otro lado, presentaré los dos proyectos realizados que he considerado más relevantes para mi formación docente: la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación e Investigación. Todo ello tratando, en todo momento, de mostrarles cuál ha sido mi trabajo dentro y fuera de las aulas.

1.2. Reflexión sobre las competencias adquiridas en el Máster

La intención de este apartado es poner de manifiesto una reflexión crítica sobre las competencias adquiridas a lo largo del Máster. Para ello, he aglutinado en cuatro bloques las asignaturas que se han impartido a lo largo del curso y que han contribuido a la adquisición de los conocimientos del alumnado del Máster. Así pues, encontrarán, en primer lugar, el bloque de las asignaturas genéricas; en segundo lugar, el de las específicas, es decir, las vinculadas con la especialidad de Lengua Castellana y Literatura. En tercer lugar, destinaré un apartado específico a las asignaturas optativas y, por último, reflexionaré en el cuarto apartado sobre las competencias adquiridas en los tres periodos que configuran el total de las prácticas.

Ahora bien, antes de adentrarnos en materia considero que es interesante destacar las cinco competencias específicas que se señalan en la Guía Docente y las asignaturas que han contribuido a su adquisición. Así, desde mi experiencia, puedo señalar que la asignatura de *Contexto de la actividad docente* y el *Prácticum I*, han contribuido a «integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su

situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.»

Por su parte, las asignaturas de *Interacción y convivencia en el aula*, *Prevención y resolución de conflictos* y, también, la de *Educación Secundaria para personas adultas*, son las materias más ligadas a «propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares.»

A mi parecer, *Procesos de enseñanza y aprendizaje* ha contribuido a «impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo.»

Por otra parte, un elevado número de asignaturas del Máster como *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Lengua castellana y Literatura, Latín y Griego*; *Diseño curricular de Lengua castellana y Literatura, Latín y Griego*; *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua castellana y Literatura*; *Contenidos disciplinares de Literatura* y, por último, el *Prácticum II*, se orientaron a la adquisición de la cuarta competencia: «planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.»

Finalmente, *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura* se propuso, junto con el *Prácticum III*: «evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro.»

1.2.1. Bloque de formación de asignaturas genéricas

1.2.1.1. Módulo 1. Contexto de la actividad docente

Esta asignatura se compone de dos partes bien relacionadas con la actividad docente. La primera de ellas, correspondiente a la *Didáctica y Organización Escolar*,

me permitió comprender, a lo largo del primer cuatrimestre, el entramado organizativo que caracteriza a los centros, conocer la legislación vigente que configura los documentos activos del centro y la función que desempeñan los distintos miembros la comunidad educativa. Todos estos conceptos teóricos se vieron reforzados y cobraron sentido con el *Prácticum I*, gracias a una primera inmersión en los centros y la observación directa de la documentación en él presente. Sin duda, antes de cuestionar o valorar la legislación educativa vigente considero preciso conocer la evolución que esta ha sufrido a lo largo de los años. Solo así podemos ser críticos con las mejoras que se han conseguido y con las pérdidas que se han producido a lo largo de este recorrido. Sin duda, conocer los recovecos burocráticos que rigen la labor docente ha sido la tarea más ardua y compleja de este Máster, aunque solo hasta que conseguí dilucidar su operatividad pedagógica con la puesta en práctica de todos estos conceptos.

Por otro lado, en la segunda parte de esta asignatura destinada a la *Sociología*, comprobé lo importante que es contextualizar la sociedad en la que nos movemos y conocer aquellos factores que se interrelacionan con la actividad docente como: el contexto social, familiar y escolar presentes en el desarrollo del alumnado. Sin lugar a dudas, la sociedad y la educación han estado, y están, absolutamente relacionadas a lo largo de la historia; esto supone que pongamos atención en los cambios que se producen en consonancia con la evolución de ambas.

1.2.1.2. Módulo 2. Interacción y convivencia en el aula

Nos encontramos nuevamente ante una asignatura que parte de un enfoque multidisciplinar en el que se integra, por una parte, un marco teórico vinculado a la *psicología evolutiva y de la personalidad* y, por otra parte, la *psicología social de la educación*. En su conjunto, me aportaron datos de suma relevancia como, por ejemplo, las problemáticas más frecuentes en los centros educativos, la repercusión que tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje la autoestima del alumnado y su motivación, así como «el perfil competencial del tutor o de la tutora de enseñanza secundaria» (Giner, 2012).

Algo que me costó, especialmente al comienzo de esta asignatura, fue participar en los ejercicios de dinamización de grupos. Lamentablemente, mi experiencia como alumna no estaba familiarizada con este tipo de actividades, por lo tanto, me costó el transcurso de varias sesiones desvincularme de mi papel de oyente pasiva, tan arraigado

en mi subconsciente. En este punto, me di cuenta de lo importante que es propiciar un buen clima dentro del aula que posibilite la participación del alumnado. No olvidemos que cada alumno y alumna son la síntesis de sus propias circunstancias y en cada caso pueden ser absolutamente diversas. Sin duda, trabajar con jóvenes que se encuentran en una etapa tan convulsa, llena de cambios fisiológicos y psíquicos, como es la adolescencia, exige conocer mecanismos que faciliten la comunicación y el acercamiento entre el alumnado y el equipo docente. Por otra parte, comprendí lo necesario que es realizar un trabajo de introspección antes de enfrentarnos al acto educativo para ver qué tipo de docente queremos ser según el modelo de intervención que llevemos a cabo: punitivo-sancionador (Torrego y Moreno, 2002) o punitivo-relacional (Torrego, 2002). A veces, nuestra decisión estará condicionada por nuestra propia experiencia vivida. Será imprescindible, por lo tanto, dedicar un poco de nuestro tiempo a esa labor introspectiva a la que he hecho alusión.

1.2.1.3. Módulo 3. Procesos de enseñanza-aprendizaje

Esta asignatura me permitió desarrollar los conocimientos, actitudes y destrezas necesarios para el desempeño docente a lo largo del *Prácticum II*. En cuanto a los ámbitos de estudio trabajados, puedo destacar los diversos estilos de aprendizaje, las características que definen las diferentes teorías del aprendizaje (conductismo, cognitivismo y constructivismo), junto con los autores más afines a cada una de esas teorías (Paulov, Skinner, Piaget, Vygotsky y Bruner).

Antes de trabajar el concepto de evaluación pensaba que era algo que se realizaba de forma casi mecánica y que suponía la asignación de una calificación numérica a un trabajo concreto. Tras entrar en materia, comprobé que la evaluación es un proceso que no solo afecta al alumnado sino a todos los elementos curriculares, así como al modo de aprender y enseñar. Dando un paso más allá, podemos afirmar que es una herramienta que no solo está custodiada por el docente, sino que puede ser ejecutada por el alumnado. Es decir, entra en juego otro concepto, a mi juicio, fundamental, la autoevaluación. No obstante, contamos con otros instrumentos de medida que se clasifican según sean pruebas abiertas, cerradas o técnicas de observación como, por ejemplo, *One Minute Paper*, *Reaction Paper*, rúbricas o escalas de observación. Así pues, cada uno de ellos contribuye a reforzar un tipo de evaluación: sumativa, formativa, de control, etc. (Álvarez, 2000). Por otro lado, fueron muy interesantes las

metodologías planteadas para atender a la diversidad, algo que me sirvió sobremanera a la hora de poner en práctica el diseño de la Unidad Didáctica.

Desde esta misma asignatura, se enfatizó el conocimiento y uso de las TIC en el aula, con el objetivo de motivar al alumnado y de enseñarle un uso responsable y eficiente de las tecnologías. Por ejemplo, se pusieron a nuestro alcance aplicaciones como las *webquest*, el *Socrative* o el *Kahoot* que si se usan con una finalidad didáctica y no solo como mero entretenimiento del alumnado pueden ser muy eficientes en el acto educativo. Esta parte fue muy provechosa para mi formación docente, pues reconozco que debo mejorar, y con absoluta urgencia, en el manejo de plataformas digitales, blogs, redes sociales, recursos online y otro tipo de aplicaciones. Si bien es cierto que no tengo un desconocimiento absoluto sobre el tema, no mostraba, hasta el momento, el interés que debería. Sin embargo, una vez vistas las posibilidades y en qué medida facilitan la enseñanza he comenzado a actualizar mis conocimientos informáticos.

1.2.2. Bloque de formación de asignaturas específicas

1.2.2.1. Módulo 4. Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura

Aquellos que en su momento cursamos estudios de Filología Hispánica adquirimos un bagaje teórico que nos hace sabedores de aspectos precisos en cuanto al uso de la lengua o la tradición literaria, pero para ser docentes comprobé que no vale solo con esto. Es sumamente importante conocer el Currículo y los elementos que lo integran – competencias, contenidos, objetivos, etc.– Es decir, entender su organización y la graduación de los contenidos que se presentan para toda la etapa de Secundaria. A lo largo de estas clases hemos adquirido una visión amplia de la aplicabilidad de la materia de Lengua y Literatura en el aula a través del cotejo y manejo de diversos documentos legislativos, ejemplos de unidades didácticas y ensayos.

Junto a la asignatura que da nombre a este módulo, se coordina estrechamente otra asignatura impartida en el segundo cuatrimestre: *Contenidos disciplinares en Lengua o Literatura*. Su objeto son los contenidos desarrollados en los diseños curriculares de las asignaturas propias de la especialidad, razón por la cual he decidido incluirla en este bloque y no así en el de las asignaturas optativas, a pesar de haber tenido ocasión de elegir –según nuestras preferencias– entre *Contenidos de Lengua* o *Contenidos de Literatura*. En mi caso, me decanté por la educación literaria. Fue posible reflexionar sobre cuestiones referidas a la literatura pero centrándonos en su impartición al

alumnado de Secundaria y no al alumnado filológico, una opción que consideré altamente productiva. Se trataron aspectos como: qué es la literatura, cuáles son las perspectivas del hispanismo, quién elabora la historia literaria o cuáles son las obras canónicas.

1.2.2.2. *Módulo 5. Diseño, organización y desarrollo de actividades de aprendizaje*

Como sucede con otras asignaturas ya reseñadas, la que aquí nos ocupa se compone de dos partes que constituyen la espina dorsal de nuestra especialidad, me refiero a la Lengua y la Literatura. Por eso, el peso de esta asignatura en nuestra práctica docente ha sido indiscutible. En primer lugar, las *actividades de Lengua* se orientaron a trabajar el texto, las habilidades de comunicación oral, cómo enseñar a leer de forma eficiente, la expresión escrita y la ortografía, así como el tratamiento léxico y el uso de la lengua. Todos estos contenidos teóricos los hemos puesto en práctica a través de trabajos grupales dentro del aula, algo que amenizó las tareas a realizar y fue muy enriquecedor a nivel formativo y personal.

En segundo lugar, las *actividades de Literatura* nos hicieron asumir el reto de llevar la literatura a las aulas como una invitación lectora y no como una imposición. Algo que me fascinó de esta asignatura es que me hizo considerar como válidas obras que antes no hubiese incluido entre la bibliografía con la que trabajar en el aula. Sin duda, me sirvió para no subestimar la literatura y salir de los patrones caducos que todavía imperan en algunos centros. Tenemos una fuente inagotable de posibilidades que parten desde el cuento popular, la literatura juvenil, la novela y llegan incluso al libro-álbum o el cómic, todo con el objetivo de ofrecer al alumnado nuevas opciones literarias que le seduzcan. En mi caso, trabajar los *Cuentos de agua* (Jarnés, 2007) a través de la introducción, edición y glosario de la profesora Elvira Luengo fue algo revelador. Me inspiró a seguir apostando por llevar al aula la mayor variedad de obras y autores posible. Finalmente, todo este trabajo se vio reforzado con el Proyecto del aula al Máster, desde donde se nos ofreció la posibilidad de contar con la intervención de Mario Cosculluela y su experiencia como cuentacuentos; una mesa redonda sobre literatura juvenil o la presencia de Túa Blesa para hablarnos de poesía. Sin duda, un completo recorrido a lo largo de la literatura que me sirvió de inspiración a la hora de diseñar mi Unidad Didáctica y reivindicar el género teatral.

Por otra parte, en este módulo, como sucede en el anterior, se adscribe otra asignatura correspondiente al primer cuatrimestre: *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego*. Supuso el primer contacto con diferentes propuestas que dotaron de sentido la práctica docente, me refiero a la *flipped classroom* o clase invertida (Martín, Santiago, 2016), el aprendizaje basado en proyectos (Vega, 2015), las tertulias dialógicas (Marín, Bulson, 2015) y, por supuesto, el aprendizaje colaborativo y cooperativo (Slavin, 1999). Unos instrumentos antes desconocidos para mí que marcan, sin duda, una diferencia con las clases tradicionales en las que el alumnado no era parte activa de su proceso de enseñanza. Por último, me gustaría destacar la responsabilidad que nos atañe como docentes para hacer frente al condicionamiento al que nos someten las Pedagogías Invisibles (María, 2012). Para solventar este y otros problemas que se nos pueden presentar en un futuro, hemos trabajado de manera crítica y reflexiva distintos modelos y teorías que han servido para ampliar mi bibliografía específica sobre las formas de aprendizaje.

1.2.2.3. Módulo 6. Evaluación e innovación docente, e investigación educativa.

Un requisito que denota la profesionalidad del docente es su interés por incorporar al aula nuevas metodologías que sean innovadoras, fruto de la investigación constante sobre la asignatura que se está impartiendo y un interés por conocer las últimas propuestas didácticas y metodológicas. Tal vez no deberíamos considerar la innovación como una acción aislada al acto educativo, sino como un proceso que parte de la observación de la realidad dominante en las aulas, del nivel organizativo de los centros y de la formación del profesorado. El propósito prioritario debe ser detectar aquellos aspectos que no funcionan o se han quedado obsoletos y reemplazarlos por otros más eficientes. En muchas ocasiones, un simple cambio metodológico o conceptual puede marcar la diferencia.

La primera cuestión que nos planteó esta asignatura fue la dualidad entre docente-investigador/-a. La observación es parte fundamental de la investigación, y puesto que el docente se vale de ella, podemos afirmar que la labor del profesorado como investigador es un requisito inherente al mismo. Es importante no caer en el error de interpretar innovación únicamente como algo rompedor y transgresor, de hecho, si

consideramos que cada clase es diferente podríamos afirmar que siempre hay, de algún modo, un toque de innovación en el acto educativo.

Por otra parte, se nos mostraron las fases que hay que prever para que la investigación tenga éxito. Posteriormente, trabajamos con un elenco de textos para adentrarnos con actitud crítica en la investigación educativa/pedagógica con el objetivo de dar a nuestros alumnos y alumnas una educación de calidad. Para ello, analizamos diversas propuestas didácticas del área de Lengua y Literatura que se han llevado a cabo en distintos momentos (cf. Pérez, 2005), dejando en nuestras manos el planteamiento de nuevas propuestas de mejora y desarrollos alternativos.

Todos los aprendizajes adquiridos dieron su fruto en el Proyecto de Innovación e Investigación Docente puesto en marcha durante el *Prácticum III*. De este proyecto les hablaré con más detenimiento a lo largo del apartado § 2.2.

1.2.3. Bloque de asignaturas optativas

1.2.3.1. Optativa 1. Prevención y resolución de conflictos

Esta optativa está relacionada con el módulo II: *Interacción y convivencia en el aula*, de hecho, en consonancia con ella se nos presentaron diferentes dificultades y conflictos que pueden alterar la buena convivencia dentro del aula, pero también entre los distintos sectores que conforman los centros educativos.

Nuevamente se nos mostraron los contenidos desde dos perspectivas distintas, aunque complementarias. Por un lado, nos adentramos en el panorama legislativo para conocer en profundidad el Plan de Convivencia vigente en los centros, el Reglamento de Régimen Interno y los diferentes modos de actuación en función de la gravedad del conflicto acontecido. La mediación entre iguales cobró especial relevancia a lo largo de estas clases ya que se recoge como un factor importante para el alumnado en *la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa aragonesa*. Además, vimos la figura del docente como mediador de conflictos, las herramientas, técnicas y habilidades psicosociales que permiten hacerlo de manera positiva. Fue interesante ver cómo se reflejan todos estos conceptos en los diversos documentos del centro de prácticas y su compromiso preventivo y resolutorio de los conflictos durante el *Prácticum I*. No obstante, es justo reconocer que muchos de los aspectos trabajados en esta parte de la asignatura fueron una prolongación de los vistos en la primera parte de

Contextos de la actividad docente. Es decir, en algunos momentos percibí la coincidencia de determinados conceptos legislativos y organizativos como una redundancia de los conceptos ya trabajados que, quizás, podrían haberse reemplazado por otros aspectos nuevos relacionados con la docencia o haber profundizado en algunos aspectos que se trabajaron de manera más superficial.

Desde la perspectiva que ofrece la parte de *psicología social* se planteó el estudio del conflicto como una posibilidad de cuestionarse los valores de la sociedad actual y como elemento educativo fundamental en las sociedades democráticas. Fue curioso partir, en la línea que defiende Cascón (2001), con la afirmación del conflicto como un aspecto natural, algo con lo que ahora coincido plenamente. Así pues, si damos por válida esta afirmación, será necesario conocer cómo gestionar positivamente ese conflicto y reforzar la atención a la equidad, la educación en valores y la educación emocional, así como atender a la igualdad de derechos y oportunidades entre sexos o la atención a la diversidad desde la reflexión crítica de situaciones reales y cotidianas. Es importante tomar conciencia de la importancia que tiene la prevención y no esperar pasivamente a que se produzca el conflicto para actuar, debemos tener un plan que se anticipe a ello y cuando el estallido del conflicto sea irremediable asegurarnos que tanto nosotros como el alumnado hemos adquirido las herramientas necesarias para gestionarlo. En definitiva, gracias a esta materia he podido comprender hasta qué punto la mediación escolar es una buena forma de prevención e intervención de conflictos.

1.2.3.2. Optativa 2. Educación secundaria para personas adultas

Decidí escoger esta optativa porque me pareció interesante tener una visión completa del panorama educativo, más allá de la enseñanza Secundaria o del Bachillerato. No podemos olvidar que las circunstancias sociales han repercutido a lo largo de la historia en la evolución y desarrollo de la población. Así pues, la crisis económica o la globalización, han provocado que la cualificación que se busca en las personas también sea distinta. Creo que es justo contemplar los diferentes grupos de población desde las personas que necesitan obtener el Graduado en Secundaria Obligatoria, las personas que desean mejorar su cualificación profesional, sectores desfavorecidos o aquellas personas que quieren gozar del aprendizaje a lo largo de la vida (*Life Long Learning*). Sin duda, comprobé que las metodologías a seguir con este

tipo de alumnado no son las mismas que con el de Secundaria, por lo tanto, es necesario capacitarse correctamente antes de trabajar con este sector de población.

Las personas adultas tienen un bagaje vital mayor que el alumnado de Secundaria, además, se sienten comprometidos con su aprendizaje por lo que necesitan ser parte activa en el proceso. Sin olvidar las responsabilidades económicas, familiares, laborales... a las que tienen que hacer frente y que restan tiempo de estudio y condiciona la asistencia a clase. Si queremos trabajar con este sector será necesario aplicar todas las estrategias metodológicas, familiarizarse con el Currículo Oficial específico para las personas adultas y, como sucede con los adolescentes, conocer el desarrollo psicológico específico de este colectivo.

A la hora de elaborar materiales curriculares o de diseñar actividades específicas para esta asignatura me resultó sumamente difícil desvincularme de los principios que rigen la enseñanza Secundaria. Sin duda, el resto de asignaturas que componen este Máster se centran en el proceso educativo del alumnado adolescente como único destinatario, así pues, el alumnado adulto queda desvinculado de este proceso. Personalmente, me hubiese gustado adquirir algunas nociones más vinculadas a las personas adultas y poder profundizar más en este sector.

1.2.4. Prácticas

1.2.4.1. Prácticum I. Integración y participación en el centro y fundamentos del trabajo en el aula

El *Prácticum I* estaba estrechamente vinculado con la asignatura de *Contexto de la Actividad Docente*, como una aplicación práctica a los conocimientos adquiridos durante las clases teóricas. Su duración fue de dos semanas, tiempo suficiente para llevar a cabo nuestra primera aproximación a la realidad organizativa de los centros, aunque las ganas con las que asistí a este primer periodo de prácticas hicieron que el tiempo pasara volando. Fue emocionante volver en calidad de profesora en prácticas al centro donde años atrás cursé mis estudios de Secundaria.

En mi caso, las prácticas las realicé en el colegio San José de Calasanz de Barbastro. Ahí tuve ocasión de testar cómo interactúan los diversos organismos que componen la comunidad educativa y sus funciones específicas, además, tuvo lugar mi primera inmersión en las aulas en calidad de oyente. Por otra parte, nos adentramos en el

conocimiento de los diversos proyectos activos en el centro como, por ejemplo, el Plan de Atención a la Diversidad, el Plan Lector o el Plan de Orientación y Acción Tutorial. Analizamos la finalidad de cada uno de estos proyectos, su operatividad en la sociedad actual, los distintos organismos institucionales que han participado en su elaboración y, por supuesto, observamos si se ajustan a las necesidades educativas específicas del alumnado. Además me permitieron participar en otras actividades del centro como la vigilancia de recreos, la asistencia a los ensayos del grupo de teatro o, incluso, participar como jurado en el certamen de baile que organizaba el centro. Me gustó conocer otras facetas del centro que iban más allá del acto educativo en sí con el objetivo de fomentar la participación e implicación de los padres y madres del alumnado a través de tareas extraescolares o lúdicas organizadas por el centro. Unas propuestas que buscan mejorar la vida activa del centro y la buena convivencia entre todos sus miembros.

Todo el trabajo individual se vio reforzado con las aportaciones del profesorado del centro, las reuniones con la tutora y la asistencia a diversas reuniones con la Orientadora del centro o el COFO (Coordinador de Formación). De este modo, todos los conocimientos adquiridos y las conclusiones extraídas a partir de este periodo de observación se recogieron en la elaboración de una *Memoria*. Estas prácticas me mostraron una realidad mejorada del centro y totalmente diferente a la que recordaba como alumna.

1.2.4.2. Prácticum II. Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura

El *Prácticum II* corresponde al segundo periodo de estancia en el centro educativo y se enlazó, de manera ininterrumpida, con el comienzo del *Prácticum III*. A lo largo de estas semanas tuvimos ocasión de poner en práctica todo lo aprendido en las diversas clases del Máster y participar activamente en la vida de los centros educativos teniendo en cuenta toda la información manejada en las prácticas previas. El contacto directo con el alumnado y la interacción con él constituyeron, sin duda, la mejor experiencia del Máster.

Desde la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura* se nos encomendó el diseño de una unidad didáctica completa, adaptada al nivel y contexto educativo en el que se iba a impartir. Se nos pidió, además, reflejar en ella todo lo aprendido en las clases teóricas

recibidas en la Facultad. Fuimos viendo cómo poco a poco el trabajo que habíamos gestado cobraba forma y se materializaba en el centro de prácticas. En mi caso, tuve ocasión de asistir a las clases de otros docentes de Lengua Castellana y Literatura para comparar las estrategias metodológicas y los instrumentos utilizados en cada una de ellas y las problemáticas más frecuentes con las que lidian diariamente. Todo esto enriqueció mi experiencia y el espíritu crítico de mi labor docente. Además, tuve ocasión de realizar un estudio comparativo con los dos grupos de 3º de la ESO. Aproveché que estaban trabajando los subgéneros periodísticos para pedirles que elaboraran, por grupos, un artículo de opinión. Los datos extraídos fueron muy reveladores ya que en este curso cada grupo se orientaba –según LOMCE– hacia una vía de enseñanza: específica o aplicada. Los resultados obtenidos, teniendo en cuenta las particularidades presentes en cada grupo, me sorprendieron positivamente y me dejaron con ganas de seguir trabajando con este curso que se mostró absolutamente comprometido con las problemáticas sociales.

Son innumerables las lecciones que he extraído del día a día en el centro, tanto por parte de mis compañeros de prácticas como de los profesores del centro y, por supuesto, de la interacción con el alumnado. Este periodo de prácticas fue un soplo de aire fresco para coger con fuerzas y seguir apostando con ánimo por una profesión tan maravillosa como la docencia.

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

En su desarrollo debemos destacar la elaboración de un proyecto de evaluación, investigación o innovación de la enseñanza de Lengua y Literatura requerido para la asignatura de *Evaluación e innovación docente e investigación educativa*. Su propósito era contribuir a la mejora continua de la práctica docente mediante la evaluación de la misma y la creación de proyectos vinculados a la especialidad de Lengua y Literatura. Compartiendo este objetivo propuse, como resultado de la observación realizada en las aulas, el Proyecto denominado: *La metaliteratura como motivación lectora en Secundaria*. Fue muy interesante ver cómo respondió el alumnado a la propuesta y las ganas con la que participó en su realización. No obstante, de estos y otros aspectos les hablaré más adelante.

Este periodo de prácticas contribuyó positivamente a reforzar mi visión crítica de la labor docente y las metodologías aplicadas en el aula. Me motivó a ser exigente con el desempeño pedagógico, buscar el modo de captar la atención del alumnado a través de la novedad y, sobre todo, me ofreció un gran elenco de posibilidades para actualizar las actividades y el modo de dar clase. Si la sociedad avanza a un ritmo vertiginoso, y la realidad del alumnado con ella, no podemos ofrecerles una educación que se rija por principios obsoletos y sin vigencia en el mundo actual. Será, por tanto, un requisito más de nuestra labor docente saber cumplir con estas necesidades de manera eficiente.

La totalidad de las prácticas ha hecho que me ratifique en mi compromiso de ser una educadora competente en mis funciones con el propósito de educar al alumnado como miembro activo, crítico y reflexivo capaz de desenvolverse en la sociedad en la que se desarrolla.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN Y DESARROLLO DE LOS DOS PROYECTOS ELEGIDOS

En este apartado desarrollaré los dos proyectos más relevantes para la especialidad de Lengua y Literatura –en lo que a nuestra formación y desempeño docente se refiere– diseñados y ejecutados a lo largo del segundo cuatrimestre. Me refiero, en primer lugar, a la Unidad Didáctica, elaborada a partir de las nociones impartidas por la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura*; y, en segundo lugar, al Proyecto de Innovación e Investigación Docente, amparado en las indicaciones vertidas en las sesiones de la asignatura de *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura*. Sin duda, ambos proyectos son, en síntesis, la suma de todos los conocimientos adquiridos a lo largo del Máster. Son muchas las consideraciones a tener en cuenta antes de sentarnos a diseñar nuestras unidades didácticas, y no me refiero únicamente a saber manejar con soltura y determinación los criterios y contenidos marcados por el currículo. Precisamente por esta razón, ha sido indispensable tener un mínimo bagaje teórico que habilite nuestro conocimiento hacia distintas metodologías, la atención a la diversidad, el diseño de actividades innovadoras, la gestión del grupo-aula o incluso reconocer el condicionamiento de nuestro rol docente según la propia experiencia vivida, entre otras muchas cuestiones que me dispongo a mostrarles.

Por otra parte, haber llevado a la práctica ambos proyectos, durante el *Prácticum II* y el *Prácticum III* respectivamente, me permitió comprobar, más allá de las fundamentaciones teóricas –igualmente necesarias–, la operatividad de las propuestas, ajustarme a las necesidades imperantes del centro y fomentar el espíritu crítico con mi propia labor docente. Por todo ello, estos dos proyectos han sido determinantes en nuestra formación.

2.1. Unidad didáctica: « ¡El espectáculo debe continuar! »

*Excelente maestro es aquel que, enseñando poco,
hace nacer en el alumno el gran deseo de
aprender.*

Arturo Graf

2.1.1. Justificación de la Unidad Didáctica

Esta Unidad Didáctica, diseñada para los alumnos de 1º de la ESO, surgió del consenso con la tutora del centro de prácticas al finalizar el *Prácticum I*. Acordamos en su momento que los contenidos a impartir serían «el teatro», correspondiente al tema doce del libro de texto y «la literatura y el cine», dentro del tema trece. Ambos puntos aparecían inconexos, así el tema del teatro empezaba y terminaba tras tres páginas sin que nada más volviera a decirse de él en los temas sucesivos. Cada apartado se limitaba a dar unas breves pinceladas que poco o nada pueden atraer el interés del alumnado ante unos contenidos tan esquemáticos y lineales. Por este motivo, preferí aglutinar los dos apartados en uno solo, estableciendo una interconexión entre los contenidos y una progresión de los mismos. Para hacer más atrayente a los ojos del alumnado esta Unidad Didáctica, fomentando el interés y facilitando la comprensión de dichos contenidos, fue preciso ampliar determinados apartados que contaron, afortunadamente, con la aprobación de mi tutora.

La flexibilidad que me concedieron desde el centro hizo que todo el proceso, tanto de diseño como su posterior puesta en práctica, fuera más sencillo y productivo. Así pues, creyendo firmemente en mi propuesta y embriagada por la emoción que provoca impartir tu primera clase, me dispuse a estimular el interés del alumnado por el género teatral. Consideré algo fundamental desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo que permitiera al alumnado ir más allá de lo que dice el texto para ver que, durante años, el teatro ha sido el soporte elegido por los dramaturgos para llegar –igual que lo hacen

ahora las redes sociales— al mayor número de personas posible, con el fin último de conseguir que los espectadores se evadan de la cotidianidad, los problemas, la insatisfacción y, por supuesto, como instrumento de crítica social. Por mi parte, busqué trazar de modo coherente un recorrido cronológico a través de este vasto panorama que permitiese al alumnado reflexionar sobre las analogías existentes entre la literatura y el cine. Para ello, situé el género dramático como el antecedente del género cinematográfico y comprobamos juntos las innumerables veces que el cine ha bebido de la literatura a la hora de crear nuevas producciones para llevar a la gran pantalla. Ver simultáneamente la literatura y el cine me permitió poner sobre la mesa diversos títulos —que podrían enmarcarse perfectamente dentro de la literatura juvenil— y, al mismo tiempo, —aunque de un modo indirecto— potenciando el gusto por la lectura.

Sin duda, no fue difícil encontrar un hilo conductor que cohesionara y diera sentido a la Unidad Didáctica, pues ya he aludido a la relación que hay entre literatura y cine, por lo que no fue complicado salirse del diseño original, estanco e inapetente. Quise en todo momento que el alumnado fuera una parte activa en el desarrollo de las clases, como explicaré más adelante, que se sintieran motivados con las clases y con su aprendizaje y, desde luego, el teatro me dio pie a hacerlo. Cuando comencé a diseñar mi Unidad albergaba constantemente una cuestión en mi cabeza: ¿cómo persuadir con el teatro sino es haciéndolo?, ahí mismo se agazapaba la respuesta: haciéndolo (cf. Luengo, 2009). Sin embargo, —y muy a mi pesar— no podía ser una representación teatral completa porque los alumnos de 1º ya tenían programada una representación en honor a la Virgen del Pilar en un Proyecto Interdisciplinar. Las propias circunstancias me hicieron modificar la idea inicial y decidí que las clases se convirtieran en teatro, de tal modo que capacitaran positivamente al alumnado para desempeñar exitosamente el ya mencionado Proyecto Interdisciplinar. A este fin responde el considerable número de sesiones de las que dispuse.

Por otra parte, tanto la Ley Orgánica de Educación (2006) como LOMCE (2013) aluden a la importancia que tiene la educación en las personas en cuanto a la construcción de su propia personalidad, el desarrollo de sus capacidades y su comprensión de la realidad. Teniendo esto en cuenta, busqué trabajar a lo largo de la Unidad —de forma transversal— aspectos relacionados con la educación en valores que impulsasen el desarrollo de la igualdad, el diálogo, la autoestima y la gestión emocional

del alumnado (Goleman, 1996). De ahí que cada texto seleccionado, cada fragmento o actividad propuesta al alumnado responda a este fin.

Por todo esto, puedo decir que « ¡El espectáculo debe continuar!», título que da nombre a esta Unidad Didáctica, es un imperativo a seguir apostando desde las aulas por la pervivencia de un género que ha dado tanto a la literatura y al cine; al mismo tiempo que pretende educar al alumnado desde la reflexión como personas críticas y justas.

Por último, querría destacar la importancia que tiene para el alumnado que éste vincule, en la medida de lo posible, los contenidos a tratar con su realidad más inmediata tal y como ha puesto de manifiesto, por ejemplo, Antonio Mendoza (2008). En este sentido tras una primera fase de observación en las aulas, percibí la dificultad que entraña a los adolescentes y las adolescentes recrear en su imaginación situaciones acaecidas en un pasado remoto y tan distante del actual, en el que la inmediatez y la imagen no marcaban el devenir de la sociedad. Así pues, consideré oportuna la adición de ciertos apartados como los orígenes del teatro desde Grecia y Roma, su evolución hasta llegar a la versión actual, el Teatro del Absurdo o el Cine Mudo, por ejemplo. Estos contenidos no aparecían marcados en la Programación General del centro, pero sí guardaban –a mi parecer– una estrecha relación con los objetivos marcados para este curso y contribuyeron positivamente a captar la atención del alumnado y su interés.

En los próximos apartados retomaré algunos aspectos ya mencionados para verlos con mayor detenimiento e incidiré sobre otros aún no comentados.

2.1.2. Contexto

Esta Unidad Didáctica se diseñó para su puesta en práctica en el Colegio San José de Calasanz. Este centro, ubicado en pleno casco antiguo de la ciudad, oferta tres niveles educativos gratuitos concertados con la Administración Educativa. Suman un total de 384 alumnos entre los que se registra gran diversidad, tanto por la notoria interculturalidad presente en las aulas como por el alumnado con adaptaciones curriculares significativas y no significativas. La diversidad es un aspecto que desde el centro se valora positivamente pues trabajan conjuntamente con otras entidades para garantizar la escolarización de los niños y jóvenes con alto riesgo de exclusión social.

Por otro lado, su carácter religioso responde a la filosofía calasancia de su fundador y prioriza una educación en valores, en el respeto y la tolerancia, como partes indispensables de una educación integral.

Finalmente, la ejecución de la Unidad solo se llevó a cabo en uno de los dos grupos que configuran el curso de 1º de la ESO al inicio del tercer trimestre. Esto fue así porque el departamento de Lengua y Literatura asigna anualmente al profesorado, antes de comenzar el curso, los distintos grupos a los que darán clase, de tal modo que solo pueden impartir en un curso completo –en el caso de mi tutora, le correspondía el curso de 3º de la ESO–. En mi caso, trabajé con el grupo B de 1º, que sumaba un total de veinte alumnos/-as, entre los que caben destacar dos casos de Adaptaciones Curriculares Significativas, otros dos casos de refuerzo educativo impartido dentro del aula –en diversas horas asignadas– y, por último, un alumno con TDAH.

2.1.3. *Objetivos*

Los distintos objetivos generales propuestos por el Currículo Aragonés de Educación Secundaria son una abstracción de lo que pretendí alcanzar a lo largo de esta Unidad, pero no son evaluables. Para especificar qué es lo que pretendo que aprenda el alumnado con esta Unidad muestro a continuación cada objetivo general concretado en una serie de objetivos específicos:

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.

- a) Desarrollar la competencia comunicativa en sus dos vertientes: oral y escrita.
- b) Ordenar ideas con coherencia y claridad para su posterior exposición.
- c) Ser capaces de expresar con rigor y corrección desde el punto de vista gramatical y léxico semántico ideas propias y ajenas.
- d) Ser capaces de simular situaciones ficticias a través de la oralidad y la escritura.
- e) Declamar el texto adecuándose a distintas situaciones comunicativas
- f) Aunar en el desarrollo de la competencia comunicativa tres elementos: el texto (oral y escrito), la representación y los signos no verbales.

Obj.LE.13. Fomentar el gusto por la lectura de obras literarias juveniles y de la literatura española y universal, con especial atención a la escrita por autores aragoneses.

- a) Fomentar el gusto por las obras dramáticas a través de la lectura de distintos textos y su vinculación con otras modalidades artísticas cercanas a su realidad más inmediata como el cine.

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

- a) Descubrir y explicar los orígenes del Teatro del Absurdo, sus antecedentes, características generales y autores más destacados.
- b) Descubrir qué paralelismos se establecen entre el género dramático y el cine a través de la comparación del guión teatral y el cinematográfico.

2.1.4. Competencias básicas

El estudio de la Lengua y la Literatura lleva implícito el desarrollo de cada una de las siete competencias claves que dicta el currículo. Todas ellas son transversales a las diversas asignaturas y se conceptualizan como un “saber hacer”, no obstante, hay algunas competencias que se prestan con mayor facilidad a ser tratadas en unas áreas que en otras. Así, por ejemplo, la *Competencia en comunicación lingüística* será fundamental en el área de Lengua Castellana y Literatura; pero no será la única. En el caso de la presente Unidad Didáctica, fomenté a través de distintos textos y actividades concretas la adquisición de otras competencias como la *Competencia digital*, a través de búsquedas en diversos lugares de Internet o el uso de distintos soportes informáticos para plasmar el trabajo diario; la *Competencia de aprender a aprender* se promovió a través de una metodología activa y participativa. Finalmente, las *Competencias sociales y cívicas* se desarrollaron a través del trabajo en grupo donde resulta imprescindible aprender a comunicarse con los otros desde el respeto y el entendimiento.

2.1.5. Contenidos

Los contenidos se organizan para toda la ESO en cuatro bloques. A continuación incluyo los contenidos que se abordaron de forma específica en la presente Unidad Didáctica:

Bloque 1: *La comunicación oral: escuchar y hablar*

- Exposición de ideas y opiniones, propias y ajenas, con coherencia y claridad.
- Simulación de situaciones ficticias propuestas.

Bloque 2: *Comunicación escrita: Leer y escribir*

- Comprensión e identificación de rasgos estructurales y formales de textos del ámbito académico atendiendo a las instrucciones dadas para realizar tareas individuales y grupales.
- Composición de textos propios relacionados con el ámbito personal, social o académico, tanto individuales como grupales, relacionados con corrección gramatical y cohesión.
- Actitud crítica y reflexiva ante la lectura de fragmentos previamente seleccionados.
- Conocimiento y uso de técnicas y estrategias para la producción de textos escritos como el trabajo de investigación y otras actividades, atendiendo a la planificación, obtención de datos, organización de la información y redacción.

Bloque 4: *Educación Literaria*

- Aproximación a los géneros literarios a través de la lectura, explicación y caracterización de fragmentos significativos.
- Redacción de diversos textos de intención literaria a partir de la lectura de textos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica.
- Lectura como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo.

2.1.6. Principios metodológicos

En esta Unidad abogué por el uso de una metodología activa y participativa que favoreciera el aprendizaje significativo (García, 1999) a través de tareas abiertas y motivadoras intentando acercar dicho aprendizaje a la realidad del alumno. Todas las tareas propuestas estaban concebidas para que el alumnado fuera el protagonista de su propio proceso de aprendizaje a través del principio de horizontalidad. Pero no solo eso, además, él mismo fue el encargado de reforzar el aprendizaje de sus compañeros y compañeras realizando ejercicios de recapitulación diarios que permitían afianzar las nociones adquiridas en sesiones anteriores. Así, por ejemplo, tras explicar el género

dramático el alumnado fue el encargado de sintetizar las ideas principales y exponerlas al resto de sus compañeros y compañeras en los primeros minutos de clase.

En alguna ocasión utilicé los datos extraídos del *One Minute Paper* para ver qué aspectos tenían más difusos y saber en cuáles debía hacer mayor hincapié. Además, esta técnica me revelaba datos particulares del alumnado que se traducían en un provechoso seguimiento individualizado de la evolución del aprendizaje de cada uno de los alumnos y las alumnas. De este modo tan sencillo, me aseguré atender a la diversidad no solo de los casos que presentan Adaptaciones Curriculares Significativas (ACIS), sino de todo el alumnado. Algo absolutamente necesario si consideramos que las personas somos diferentes, diversas, producto del bagaje personal, socioeconómico y lingüístico propio que condicionan –entre otras cosas– la capacidad comunicativa del alumnado. Si a todo ello le sumamos la heterogeneidad que caracteriza al alumnado del centro entenderán que el concepto de atención a la diversidad ha sido considerado especialmente en la elaboración de esta Unidad Didáctica. Personalmente, puedo decir que lejos de constituir un “obstáculo” en mi labor, he interpretado la diversidad, desde un enfoque inclusivo (Echeita, y Ainscow, 2011), como una riqueza que ha estado presente en todo momento a la hora de decidir los contenidos, diseñar las actividades planteadas y seleccionar las estrategias metodológicas necesarias como, por ejemplo:

- Promover el agrupamiento heterogéneo y el trabajo cooperativo que facilitó la ayuda entre los alumnos.
- La recapitulación de contenidos fue beneficiosa para todo el alumnado, pero más aún para el alumnado con dificultades en el aprendizaje.
- Las actividades se organizaron dentro del aula para poder atender y revisar personalmente el trabajo de los grupos ofreciendo a todos los mismos recursos.
- Les ofrecí materiales complementarios que pudieran servirles como refuerzo o ampliación a través de distintos soportes.

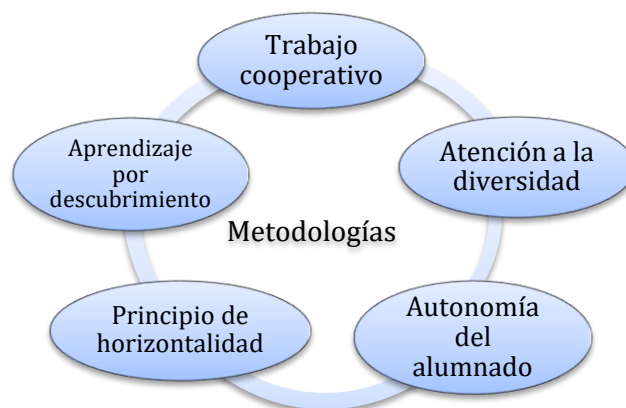
Como expondré en el apartado destinado a la evaluación, la localización temporal en la que impartí mi Unidad Didáctica me hizo modificar la idea inicial con respecto a la evaluación del alumnado. Así pues, al ver que estaban exhaustos por el esfuerzo que supone afrontar el final del trimestre, fue para mí una prioridad proponer una evaluación centrada en la dimensión formativa (Rosales, 1988), aunque sin descuidar completamente la dimensión sumativa. Considero interesante resaltar que el alumnado

participó en diversos procesos de evaluación del resto de sus compañeros y compañeras, algo que hicieron con una soltura y objetividad pasmosa.

El desarrollo de las clases fue regular, prácticamente en todas las sesiones se alternaron las clases teóricas con las clases prácticas. En las primeras, seguí un orden inductivo, es decir, procuré que el alumnado llegara a lo particular partiendo de lo general. En las partes prácticas, el alumnado aplicó todos los contenidos teóricos vistos a lo largo de las sesiones, generalmente, a través del trabajo cooperativo, bien por parejas o en grupos heterogéneos de cuatro personas. De este modo, el alumnado debía estar atento a las explicaciones vertidas en clase porque después tenían que aplicarlas y justificarlas. Del mismo modo, me aseguraba que el alumnado con ciertas dificultades en su proceso de aprendizaje tuviera el refuerzo diario de sus compañeros y se complementaran en las dificultades y facilidades. Indudablemente, todos y todas contaron con mi apoyo y supervisión.

Finalmente, quisiera señalar la importancia que tuvo para el alumnado concederles cierta autonomía en la toma de decisiones sobre aspectos relacionados con su aprendizaje. De este modo, tuvieron la posibilidad de elegir el formato en el que entregar sus trabajos, realizar la continuación de un texto añadiendo aquellos detalles que estimaron oportunos o, también, llevaron a cabo el seguimiento del rendimiento del grupo de trabajo a través de hojas de seguimiento. Así mismo, el trabajo de investigación grupal que les planteé sobre el Teatro del Absurdo, con su posterior exposición oral, fue todo un acierto y una experiencia muy positiva, según afirmó el propio alumnado.

Resumo con la siguiente ilustración los principios metodológicos imperantes en la Unidad Didáctica:



2.1.7. Temporalización

En un primer momento, consideré que la Unidad podría verse en unas ocho sesiones, sin embargo, tras plantearle la propuesta a mi tutora del centro estimó que sería conveniente ampliarlas. La relación que se establece entre los contenidos vistos en el tema a impartir y la aplicación de los mismos en el posterior Proyecto Interdisciplinar del centro, constituía una buena oportunidad para allanar el terreno y trabajar exhaustivamente los contenidos. De este modo, esas ocho sesiones iniciales se convirtieron en doce sesiones de cincuenta minutos cada una. Sin duda, a priori parece un número de sesiones elevado, sin embargo, fueron las necesarias para ver todos los contenidos, analizar y comparar un guión teatral con uno cinematográfico, elaborar y exponer los trabajos de investigación en tiempo de clase y, todo ello, sin olvidar que aunar las clases prácticas con las teóricas siempre requiere algo más de tiempo.

Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> - Inicio de la unidad: presentación del teatro y temas a tratar.(5´) - ¿Qué es el teatro? (Evaluación inicial). (10´) - Teoría: Orígenes y evolución. (25´) - Realización de un One Minute Paper”.(10´)
Sesión 2	<ul style="list-style-type: none"> - Recapitulación de contenidos a través de las respuestas extraídas del One Minute Paper. (10´) - Teoría: El género dramático. (20´) - Actividad individual: identificación de dos textos ¿es un texto teatral? (8´) - Teoría: El texto dramático.(12´)
Sesión 3	<ul style="list-style-type: none"> - Recapitulación de los contenidos por parte de los alumnos. (10´) - Actividad grupal: trabajar con un texto dado y actividad de creación libre. (25´) - Lectura de las actividades grupales. (15´)
Sesión 4	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría: La representación teatral. (15´) - ¿Es difícil ser actor? Reflexión. (10´) - Actividad individual de escenificación. (15´) - Actividad voluntaria: lectura de una receta de cocina vinculada a un estado de ánimo concreto. (opcional) (10´)
Sesión 5	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría: Subgéneros teatrales. (20´)

	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura y análisis de dos textos que introduzcan el Teatro del Absurdo (20') - Explicación del trabajo de investigación. (10')
Sesión 6	- Comienzan a documentar sus trabajos de investigación. (50')
Sesión 7	- Elaboración de los trabajos en la sala de informática. (50')
Sesión 8	- Exposiciones orales de los trabajos. (50')
Sesión 9	<ul style="list-style-type: none"> - Cierre de las exposiciones (20') - Presentación literatura y cine, aspectos a tratar. (30')
Sesión 10	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría: La literatura y el cine. (20') - Teoría: El cine mudo. (15') - Visionado de una secuencia de <i>Tiempos modernos</i> + Chaplin con un león (10') - Actividad voluntaria individual para realizar en casa. (5')
Sesión 11	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría: Adaptaciones cinematográficas. (20') - Teoría: Guión cinematográfico. (20') - Actividad individual. (10')
Sesión 12	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad conjunta de toda la clase → comparar guión teatral vs guión cinematográfico (20') - Guión gráfico o story-board. (15') - Encuesta de evaluación docente. (15')

2.1.8. Actividades

Como ya he mencionado anteriormente, en el apartado de la metodología, a lo largo de las doce sesiones intenté alternar las clases teóricas con las actividades prácticas con el propósito de afianzar los contenidos tratados diariamente. Además, partí en todo momento del conocimiento o desconocimiento, en su defecto, del alumnado. Acercando el conocimiento a su realidad y dando voz en el aula a los alumnos y alumnas.

Con el propósito de no sobrecargar al lector más de lo estrictamente necesario, les propongo una síntesis de las actividades realizadas en cada una de las sesiones.

- **Sesión 1.** Presentación de la Unidad al alumnado y apelación a su colaboración diaria en las actividades. Para ver sus conocimientos previos sobre el teatro les propuse, a modo de evaluación inicial, una lluvia de ideas. Sirviéndome de sus

aportaciones nos adentramos en los orígenes del teatro viendo los siguientes apartados:

- Antecedentes del teatro griego y romano, comparativa de estos dos teatros y el uso de máscaras y su simbolismo en la actualidad.
- Evolución arquitectónica hasta cobrar la forma actual.
- Distintos emplazamientos en los que se ha representado a lo largo de la historia.
- Finalidades que ha tenido el teatro (religiosa, moralizante, lúdica, crítica...) en distintos momentos y épocas.

Finalizamos con un *One Minute Paper* en el que les planteé las siguientes cuestiones: ¿Qué es lo más significativo que has aprendido hoy?, ¿cuál es la duda principal que tienes sobre la clase de hoy?

• **Sesión 2.** Después de recapitular lo visto en el día anterior y la explicación teórica del género dramático les propuse la siguiente actividad individual:

- Identificar si es o no un texto teatral un fragmento del autor George Loring Frosh, ¿*Sería un fantasma?* Justificar la respuesta.
- Indicar qué rasgos textuales nos dan la respuesta. Hacer lo mismo con el fragmento de *Controversia de colores*.

Puesta en común.

• **Sesión 3.** Realización de una actividad grupal de creación libre a partir de un fragmento titulado *Píc-nic* (Arrabal, 2017). Les propuse:

- Señalar en el fragmento los elementos propios del género dramático.
- Justificar si se trataba de un diálogo, monólogo o un aparte.
- Continuar la escena añadiendo todos aquellos elementos que estimasen oportunos.
- Convertir el fragmento dado en una narración. Con esta actividad repasamos los aspectos esenciales del género narrativo vistos en el trimestre anterior.
- Lectura al resto de la clase de las creaciones grupales.

• **Sesión 4.** Analizamos a partir de cuatro imágenes la parte del teatro que no se ve. Reflexionamos en la parte práctica sobre la dificultad que entraña ser actor o actriz a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué características que tiene que tener un actor o una actriz?
- ¿Se expresa solo con palabras?

- ¿Son importantes las emociones en la representación?

Realizaron después una actividad de escenificación. Como actividad complementaria, les propuse la lectura en voz alta de una receta de cocina cambiando el estado de ánimo en el que se efectuaba la lectura.

- **Sesión 5.** Nos adentramos en los subgéneros teatrales aportando ejemplos de cada uno. A partir de dos fragmentos de la obra de Miguel Mihura, *Tres sombreros de copa*, introduje algunos elementos recurrentes en el Teatro del Absurdo. Explicación del trabajo de investigación grupal.

- **Sesión 6.** Comenzaron a elaborar sus trabajos, mi labor durante esta sesión consistió en acompañar al alumnado en la realización de la tarea, solucionar las dudas y facilitar el acceso a determinadas fuentes de información.

- **Sesión 7.** La dinámica a seguir fue la misma que en la sesión anterior.

- **Sesión 8.** Tuvieron lugar las exposiciones orales de los grupos. El propio alumnado evaluó a través de una rúbrica las intervenciones de sus compañeros y compañeras. Tras la intervención de cada grupo abrimos un turno de preguntas.

- **Sesión 9.** Finalizaron las exposiciones y presenté la literatura y el cine.

- **Sesión 10.** Continuamos con otros dos bloques teóricos y visualizamos dos secuencias del mítico Charlie Chaplin relacionado algunos aspectos comunes del Cine Mudo con el Teatro del Absurdo. Les encomendé una actividad voluntaria para realizar en casa que consistía en buscar ejemplos de películas en los que la música sirviera para crear ambiente, transmitir emociones o sentimientos de los personajes e identificar de qué emoción se trataba.

- **Sesión 11.** Explicación de las adaptaciones cinematográficas, vimos qué tipo de obras literarias se han llevado al cine y cómo se estructura un guión cinematográfico a partir de un ejemplo. Para finalizar, respondieron individualmente a las siguientes cuestiones:

- ¿Prefieres las adaptaciones cinematográficas o las obras literarias?
- ¿Te sientes más identificado con el protagonista de un libro o con el de una película?
- ¿Te gustaría saber qué anécdotas e historias reales se esconden detrás de los libros?

Las respuestas a estas preguntas me ayudaron a idear el Proyecto de Innovación e Investigación docente.

- **Sesión 12.** Cerramos la Unidad viendo en qué consiste un guión gráfico. La última actividad conjunta consistió en comparar un fragmento del guión teatral extraído de la obra de *¡Te pillé Caperucita!* (Cano, 2009) con el guión cinematográfico trabajado en clase anteriormente. Por último, el alumnado realizó las encuestas de evaluación docente.

2.1.9. Evaluación

Sabemos que la evaluación no atañe exclusivamente a la evolución de los alumnos sino también a la labor docente que desempeñamos y los mecanismos que llevamos a cabo en el desarrollo de nuestra clase (Casanova, 1995). Por esta razón, para comprobar en qué grado fue exitosa la puesta en práctica de la Unidad Didáctica evalué, por un lado, el proceso de aprendizaje del alumnado y, por otro, el diseño de la Unidad y su operatividad, así como mi labor docente. Haciendo mención, por supuesto, a los diversos instrumentos de evaluación requeridos a lo largo de todo el proceso.

Evaluación del aprendizaje del alumnado

Como ya he indicado anteriormente, prioricé una evaluación formativa que me permitiera observar y comprobar en el día a día los distintos elementos que el alumnado ponía en funcionamiento cuando se expresaba, tanto de forma oral como escrita. Es indispensable conocer al alumnado y saber cómo se desenvuelven en distintas situaciones de trabajo, a qué metodologías responde mejor, su nivel académico, etc. Sin duda, haber asistido en calidad de oyente antes de impartir la Unidad y la evaluación de diagnóstico que realicé antes de comenzar me ayudó a conocer con más detalle la realidad individual imperante en el aula.

Empaticé con el estado anímico del alumnado y decidí no realizar un examen para evaluar la Unidad, menos aún, teniendo en cuenta la cantidad de trabajo diario que les exigí durante las clases y la realización del trabajo de investigación. De tal modo que obtuve la nota del alumnado en base a los siguientes porcentajes:

Actividades propuestas	30%
Trabajo de investigación y exposición oral	60%
Participación en interés	10%

Cada estudiante fue evaluado individualmente, lo cual supuso en algunos momentos una carga de trabajo extra para mí y un mayor nivel de exigencia en el proceso de observación y progreso de cada alumno y alumna. No obstante, considero que es la mejor forma de garantizar el desarrollo integral del alumnado.

Se siguieron los criterios de evaluación que marca el Currículo aragonés para el curso en el que desarrollé mi labor docente y cada uno de ellos se concretó en una serie de indicadores:

<i>Reconocer, interpretar y valorar progresivamente la claridad expositiva, la adecuación, coherencia y cohesión del contenido de las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...)</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Valora con objetividad las intervenciones propias y las de sus compañeros y compañeras. - Mantiene una buena postura durante las intervenciones, establece contacto visual con la clase y controla la expresión facial. - Vocaliza, respeta los tiempos y silencios. - Modula la voz para conseguir una entonación adecuada al acto comunicativo.
<i>Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas.</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Interactúa con los compañeros en el desarrollo de las clases. - Permite preguntas y responde con honestidad a lo que sabe y no sabe.
<i>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.</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza diferentes fuentes de información para la realización de trabajos escritos - Apoya su exposición en diferentes materiales y fuentes.
<i>Reflexionar sobre las analogías existentes entre la literatura y el resto de las artes: música, pintura, cine, etc., como expresión de las ideas, sentimientos o visión del</i>

mundo del ser humano, poniendo en relación obras literarias de todas las épocas, o elementos de las mismas (temas, personajes...), con obras pertenecientes a otras disciplinas artísticas.

- Establece paralelismos entre la literatura y el cine y su retroalimentación.
- Distingue y compara con rigor los elementos característicos del guión cinematográfico y del guión teatral.
- Reflexiona sobre la expresión de ideas, sentimientos o visión del ser humano a través de la literatura, el cine y la música.

Redactar textos de intención literaria sobre temas de su interés, completar textos literarios, transformarlos o escribirlos siguiendo modelos.

- Redacta con coherencia y cohesión textos narrativos y dialogados.
- Aplica correctamente los rasgos textuales propios de la narrativa y del género dramático.
- Transforma fragmentos literarios haciendo alarde de su propia creación literaria.

Realizar trabajos académicos orales o escritos sobre aspectos literarios en soporte papel o digital, consultando fuentes de información variadas.

- Investiga sobre el Teatro del Absurdo incluyendo todos los contenidos requeridos y los amplía
- Selecciona y sintetiza adecuadamente la información más relevante.
- Expone y domina la información extraída para la realización del trabajo.

Evaluación docente

Por otra parte, la evaluación también nos permite extraer datos de sumo interés sobre la puesta en práctica de nuestra Unidad y valorar la eficiencia de nuestra intervención y planificación. Por este motivo, además de extraer mis propias conclusiones diarias sobre el desarrollo de la Unidad –las cuales comentaré en el apartado § 2.1.13., junto con los resultados del cuestionario de evaluación docente–, conté con la opinión y la valoración del alumnado. Consideré justo que si yo evaluaba su desarrollo ellos hicieran lo mismo conmigo. Así pues, les entregué una breve

encuesta de diez preguntas de carácter anónimo para que no se cohibieran en sus respuestas. Finalmente, los datos obtenidos fueron estupendos.

Instrumentos de evaluación

Prácticamente he mencionado ya en la redacción de estos últimos apartados los instrumentos de evaluación requeridos en la Unidad. Por ello, me limito a enumerarlos del siguiente modo:

- Actividades individuales.
- Actividades grupales.
- Trabajo de investigación.
- *One Minute Paper*.
- Hojas de seguimiento manejadas por el alumnado.
- Rúbrica de evaluación para las exposiciones orales.
- Encuesta de evaluación docente.

2.1.10. Atención a la diversidad

Uno de mis propósitos fue crear una Unidad en la que todos los alumnos pudieran participar e implicarse en el desarrollo de la misma, justamente, esto fue lo que sucedió en las clases. Incluso el alumnado con Adaptaciones Curriculares Significativas trabajó todas y cada una de las sesiones junto con sus compañeros y compañeras. Evidentemente, en estos casos atendí prioritariamente a los objetivos y contenidos mínimos básicos para el desarrollo de sus capacidades, incluidos en los objetivos generales de la etapa y en la adquisición de las competencias básicas. Trabajar en grupos heterogéneos facilitó la intervención de este tipo de alumnado en las actividades y, a mi parecer, supuso un incremento de su autoestima. De este modo, todo el alumnado pudo contribuir en la medida de sus posibilidades al desarrollo de las sesiones y al bien común del grupo. Sin duda, procuré garantizar la participación y la intervención de todos los componentes de la clase.

Otro aspecto que tuve muy presente a lo largo de mi labor docente fue valorar y reconocer el esfuerzo de cada alumno y alumna, su implicación con la materia y su progreso individualizado. Así pues, las actividades responden a este fin y posibilitan al

alumnado aprender sin el “miedo” o la presión que en ellos suscita enfrentarse a la realización de un examen.

2.1.11. Materiales y recursos didácticos

El alumnado ha crecido inmerso en un mundo visual y ágil en el que constantemente se está procesando información a través de los sentidos, por ello, estimé oportuno valirme de distintos recursos digitales, videos, imágenes, programas de presentación y no ceñirme exclusivamente al libro de texto. Evidentemente el libro de texto fue el primer punto de partida para diseñar la Unidad, pero pronto decidí complementar el tema con fragmentos que consideré llamativos para el alumnado.

Entre los recursos digitales utilizados podría destacar el manejo de la pizarra digital, la incorporación de videos a las explicaciones a través de *YouTube* y el uso del *PowerPoint* como soporte visual de mis explicaciones, así como el *Prezi*. Todo ello efectuado en el interior del aula, no obstante, para la realización del trabajo de investigación hicimos uso del aula de informática, así como de los ordenadores portátiles del centro. Antes de encomendar cualquier actividad me aseguré previamente de que todo el alumnado dispusiera del material necesario para su elaboración. De igual modo, quise que el alumnado contara con mi supervisión y ayuda en todo momento, de ahí que casi la totalidad de actividades encomendadas se realizaran en tiempo de clase.

2.1.12. Evaluación de la Unidad Didáctica y de la actividad docente

Sin lugar a dudas, en este apartado me corresponde dar voz al alumnado, pues es el protagonista indiscutible de este proceso y por quien cobra sentido todo este trabajo. Desde el primer momento tuve en cuenta su opinión, sus aportaciones y sus intereses, busqué el modo de acercar el saber a su realidad, es decir, de actualizarlo e incluso “modernizarlo”. No podría ignorar, por tanto, la valoración que ellos se habían ido forjando de mí y mi intervención a lo largo de las semanas. Así pues, tras impartir la Unidad Didáctica, propuse al alumnado en la última sesión la realización de una encuesta para conocer con detalle su opinión. Las repuestas supusieron un impulso en mi camino como docente y una gran alegría al comprobar que el alumnado se declaraba absolutamente satisfecho con la Unidad. Sin ánimo de parecer pedante, y con el único propósito de trasladar un dato más a este trabajo, la nota media con la que me calificaron los alumnos y las alumnas fue de 9’5.

El cien por cien de los alumnos afirmaba categóricamente haber incrementado su interés por el teatro después de haber trabajado la Unidad y haber disfrutado con las actividades propuestas. Sin duda, puedo sentirme satisfecha de conseguir captar su atención y haber generado inquietud por saber más y adentrarse en un mundo tan fascinante como es la literatura. Pero también es justo reconocer el esfuerzo que me ha supuesto conseguirlo. Diariamente, formulaba preguntas que lanzaba al aire y que retomaba más tarde al hilo de las explicaciones, también, les entregaba las actividades corregidas con mensajes de refuerzo positivo y propuestas de mejora de aquellos aspectos que no fueran del todo correctos. Recuerdo como algo anecdótico el primer día que vieron varios párrafos escritos en sus trabajos, todo el alumnado se asustó enormemente e inmediatamente comenzó a leer las correcciones. Fue curioso cuando una alumna con cara de asombro me dijo: “pero, María, si nos has puesto todo lo que está bien”, ante esta intervención no pude más que responder con una sonrisa que tan importante es saber lo que está bien como lo que está mal.

El primer paso que llevamos a cabo como docentes es la planificación y la organización de las clases, algo que nos facilita enormemente el trabajo pero que no es, ni mucho menos, la tarea más compleja a la que tenemos que hacer frente, aunque tal vez sí sea la más ardua. He comprobado que en el aula no solo lidiamos con la impartición de los contenidos sino que, además, tenemos que disponer de estrategias que permitan amenizar las sesiones para que el alumnado no se disperse y permanezca atento; lidiar con imprevistos que escapan a predicción alguna –como que la punta del lápiz digital se estropee– y salir triunfantes de todo ello. Francamente no creo que haya un truco secreto válido para todo el mundo, pero sí puedo afirmar que en mi caso el sentido del humor y los guiños hechos al alumnado me han ayudado a solventar cualquier adversidad. Hacer las cosas con ganas y con energía, convertir las clases diarias en un escenario teatral en el que todos tienen cabida, me ha permitido sacar al alumnado de su rutina y contagiarles mi pasión por la literatura.

Algo que inicialmente me inquietaba era que el alumnado no supiera gestionar la autonomía propuesta, sin embargo, fue todo un acierto y respondieron favorablemente. Es justo valorar las características de un grupo que, pese a su diversidad, se mostró en todo momento dispuesto a aprender y trabajar. Aceptaron con ganas cada propuesta, cada actividad, y no mostraron en ningún momento inconveniente alguno a trabajar en

grupo ni a intervenir oralmente, algo que facilitó enormemente el desarrollo fluido de la Unidad. Soy plenamente consciente de la suerte que he tenido trabajando con este grupo porque sé, casi con toda seguridad, que sino no podría haber llevado a la práctica la Unidad completa. No fue necesario tener que imponerme de forma autoritaria en algún momento en el que las ganas de hablar se apoderaban de ciertos alumnos y alumnas, solo fue preciso dar pequeños toques de atención para restaurar el buen clima de trabajo. Tal vez fue beneficioso que el alumnado tuviera ocasión de intervenir oralmente durante todas las sesiones para canalizar su energía.

2.1.13. Reflexión crítica sobre la puesta en práctica de la unidad didáctica

Tras impartir la Unidad comprobé la gran complejidad que entraña planear los contenidos a impartir a tan largo plazo, no obstante, y siendo sabedora de que me quedan muchas cosas por mejorar y aprender, puedo decir que me siento absolutamente satisfecha con los resultados obtenidos. Sin lugar a dudas, las características del grupo de 1º de la ESO favorecieron el correcto desarrollo de las clases, poder ampliar de forma exitosa los contenidos planteados en el libro de texto y, desde luego, la incorporación de metodologías activas y participativas.

Antes de enfrentarme al acto educativo, cuando diseñaba las actividades y ampliaba los contenidos, me sentía insegura e intranquila, tal vez por no estar a la altura de las circunstancias, por no cumplir las expectativas de mi tutora del centro o, incluso, las mías propias. Sin embargo, pronto comprobé que todos esos miedos infundados se disiparon cuando me hallé frente a unos ojos abiertos que me miraban con una mezcla de curiosidad e ilusión, como el que predice que algo va a cambiar... Y así fue, muchas cosas cambiaron durante esas semanas, la primera yo. Cada día fui ganando confianza y seguridad en mí misma, algo que busqué contagiar al alumnado, empoderar su autoestima y confianza como ellos habían hecho conmigo a través de una simple mirada. Si yo sentí que el alumnado confiaba en mí a través de una mirada creo que fue justo hacer que ellos confiaran en sí mismos cada día que nos encontrábamos en el aula. No sé si lo conseguí completamente, pero desde luego no me pena haberlo intentado.

Quizás en un momento de euforia me dejé llevar por la ambición a la hora de marcar los objetivos. Si tuviese la ocasión de retocar la Unidad procuraría ajustar más los objetivos generales y reducirlos. A pesar de ver todos los contenidos marcados soy

consciente del excesivo número de sesiones que dedicamos a este Unidad, desde luego esto pudo ser así por su vinculación con el Proyecto Interdisciplinar del centro, pero como un caso excepcional y justificado.

Por otra parte, la alternancia entre las clases prácticas y teóricas durante una misma sesión permitió que el alumnado se sintiera integrado y protagonista de su proceso de aprendizaje, fomentando diariamente su participación e interés en unas clases más amenas y distendidas. Del mismo modo, fue una estrategia útil para afianzar los contenidos vistos en cada sesión. En ocasiones, esas mismas ganas de participar me llevaron a suprimir algunas de las actividades que tenía previstas, algo que no me importó en absoluto puesto que uno de mis objetivos era fomentar la participación del alumnado y aquí surgía de forma espontánea.

Haber trabajado con el alumnado un tema que me apasiona tanto como es el teatro y el cine, me hizo pensar en la facilidad con la que se interponen nuestras preferencias en el desarrollo objetivo de la asignatura, como de forma inconsciente nos dejamos arrastrar por aquello que más nos gusta y quizá desechemos con cierta liviandad aquello que nos es menos afín. Este hecho, quizá sin importancia para algunos, me llevó a dar un paso más allá en mi reflexión y aplicarlo a nuestra relación con el alumnado, creo que es fácil extrapolar esa relación de preferencia con ciertos apartados de la materia a nuestra preferencia por determinados alumnos o alumnas. A mi juicio, es fundamental que todo el alumnado se sienta tratado del mismo modo y con las mismas oportunidades y el profesorado, más allá de nuestras preferencias, debemos garantizar ese derecho.

Sin duda, fueron unas semanas de mucho trabajo preparando las clases, buscando textos llamativos, elaborando *PowerPoints*, leyendo artículos sobre Didáctica de la Lengua y Literatura y repasando los apuntes tomados en clase. No obstante, tras haber vivido la experiencia de ser docentes puedo afirmar que todo ha valido la pena.

2.2. Proyecto de investigación e innovación: «La metaliteratura como motivación lectora en Secundaria»

2.2.1. Justificación de la propuesta

Tras un minucioso periodo de observación pude comprobar el escaso interés que el alumnado tiene, en general, por la literatura y cuanto a ella se refiere. Esta idea ha quedado plasmada en numerosas investigaciones como, por ejemplo, en la desarrollada

por Julián Pindado (2004). Surge así la idea de trabajar con el alumnado más joven de la ESO, es decir, con los alumnos y alumnas de 1º con los que ya realicé, como recordarán, la Unidad Didáctica.

En el presente Proyecto de Innovación, titulado: *La metaliteratura como motivación lectora en Secundaria*, intenté contribuir con esta importantísima labor y fomentar el interés lector del alumnado a través de la propia literatura. Me propuse acercar la literatura a la juventud imperante en las aulas de una forma “casual” y ligera, es decir, actualizar determinadas obras canónicas o autores para que el alumnado los percibiera como algo más cercano y próximo. Con este fin, consideré oportuno trabajar a través de la metaliteratura presente en *La noche que Frankenstein leyó el Quijote* (Posteguillo, 2016). A partir de esta obra, y motivando un pensamiento reflexivo, establecimos analogías del mundo actual con aquellas presentes en la lectura. Pudimos comprobar que en ocasiones aquello que se percibe en un primer momento como caduco y viejo, no es más que el producto de la evolución y el desarrollo de una sociedad en movimiento. Los avances que tenemos ahora son la versión 2.0 de lo que un día fue un gran descubrimiento, del mismo modo, los argumentos de series televisivas, novelas, películas..., beben de la tradición literaria y se actualizan una y otra vez como el ave Fénix resurge de sus cenizas.

Más adelante, les mostraré la información vertida tras la realización de dos cuestionarios, uno inicial y otro final, donde se revelan algunos datos muy interesantes sobre la actitud del alumnado ante la literatura. La principal conclusión que he podido extraer es que la evolución social y la revolución tecnológica, acaecida con mayor fuerza en las últimas décadas, han influido notablemente en el detrimento de la literatura como elemento lúdico entre los adolescentes y las adolescentes.

2.2.2. Estado de la cuestión

Los avances en el enfoque de la educación literaria se han ido incrementando progresivamente a lo largo de las últimas décadas y la literatura ha ido reclamando su lugar dentro de los sucesivos sistemas educativos que hemos tenido en España. De este modo, la Lengua y la Literatura en sistemas educativos anteriores a la LOGSE – posteriormente LOE– se estudiaba de forma separada; con la implementación de la LOSE y, esto continúa con la actual LOMCE, se estudian de forma conjunta. Esta unión

ha de verse reflejada de un modo equilibrado y equitativo en las programaciones del área de Lengua Castellana y Literatura, puesto que son dos partes complementarias e inseparables de una misma asignatura. Así pues, es el propio Currículo Oficial el encargado de organizar los contenidos en la Educación Secundaria –siguiendo esta equidad–. Por ello, concede un bloque específico al conocimiento de la lengua y otro, que es el que nos atañe en este estudio, a la educación literaria. En este último bloque, se pretende según nos marca el currículo: «hacer de los escolares lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida y no se ciña solamente a su etapa académica» (p.105).

No obstante, la literatura es un objeto de difícil estudio porque en realidad: «la literatura se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee...» (Mendoza, 2008:53), es decir, se llega a ella a través de las obras por medio de un proceso de recepción y asimilación. No son pocos los artículos que abalan la intertextualidad como una herramienta beneficiosa para el descubrimiento de la literatura (cf. Mendoza, 2008). Sin embargo, ha sido difícil encontrar referencias bibliográficas que aludan a la metaliteratura como un instrumento orientado a este fin, por lo que podemos decir que, dentro de unos límites, el proyecto planteado tiene un carácter innovador dentro del panorama de investigación sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura en la etapa de Educación Secundaria.

Actualmente, consideraríamos como hechos aislados los docentes que creen que el objetivo de la educación literaria consiste en conocer las obras y los autores de la historia literaria, la mayoría piensa que los objetivos son otros como, por ejemplo, la adquisición del hábito lector, de una actitud crítica ante los textos, el aprecio a las obras literarias y el estímulo por la escritura. Lo que ahora nos parece una obviedad no lo es tanto si nos retrotraemos en el tiempo y consideramos la evolución didáctica que ha seguido la literatura hasta nuestros días. Así, comprobamos que la literatura ha respondido a diversas funciones a lo largo de la historia, desde la Edad Media hasta el siglo XIX, fue imprescindible el conocimiento de los clásicos y la Retórica; desde el XIX, se centra en la historia de la literatura y a partir de la década de 1970, la literatura y las Humanidades en general perdieron el interés. Pero no será hasta 1980 cuando la enseñanza se centre en buscar estrategias para fomentar al hábito lector. Por su parte, el profesor Pennac se propone, en el año 1992, la aparentemente sencilla tarea de

conseguir que el adolescente pierda el miedo a la lectura, que se embarque en ella libremente y por placer. En su conocida obra *Como una novela* (Pennac, 1992) nos recomienda que no obliguemos a leer pues el verbo *leer*, como el verbo *amar* y el verbo *soñar*, no soporta el modo imperativo, frase que el escritor francés parafraseó en su libro del argentino, Jorge Luis Borges. Será, por lo tanto, más productivo si suscitamos las ganas de lectura en el alumnado sin esperar nada a cambio, es decir, si conseguimos que se reconcilie con el libro.

Por otra parte, hay que resaltar el compromiso de los centros con el fomento de la lectura a través de su Plan Lector –según dicta el artículo 25 del currículo–. La relevancia de este Plan Lector en la formación del alumnado es indiscutible, así como ofertar un amplio abanico de posibilidades que se oriente en virtud de sus características e intereses. En mi caso, conocí a fondo el diseño y la organización del Plan Lector propio del Colegio de San José de Calasanz, y puedo afirmar que su compromiso con la lectura es indiscutible en cada una de las etapas educativas, no obstante, a mi parecer pierde fuerza conforme estas avanzan. Es decir, en Secundaria las prácticas resultan poco motivadoras y llamativas para la edad en la que se encuentra el alumnado.

Motivada por todo esto decidí buscar una propuesta que complementara este Plan Lector y proponer algo todavía más relacionado con el área de Lengua y Literatura. Finalmente, me incliné por el uso de una obra literaria plagada de literatos y de literatura. Puse sobre la mesa diversos títulos y nombres célebres, pero sin analizar la obra o sus personajes, solo «destellos fugaces de grandes momentos de la historia de la literatura» (Posteguillo, 2016: 9). Será el alumnado quien, en virtud de su interés, tenga la posibilidad de acercarse por cuenta propia a esas lecturas tras haberle mostrado qué se esconde detrás de los libros: vidas, caprichos, miserias, esfuerzo, anécdotas cruciales, etc.

Una vez hecha la revisión bibliográfica y tras considerar los requisitos que establece el currículo, el proyecto comienza a gestarse con la formulación de la siguiente pregunta: ¿cómo hacer que los jóvenes se interesen por la literatura? Sin duda, considero que –como ya he afirmado con anterioridad– en primer lugar, hay que acercarla a su mundo cotidiano y remarcar las analogías e inferencias literarias con las que conviven diariamente. Comprobar que «la historia se repite, aunque muchos la olviden, (...) la escritura ha ido cambiando a lo largo de la historia. No es nuevo.

Realmente lo nuevo muchas veces coincide con lo olvidado» (Posteguillo, 2016: 209) o, simplemente, con lo que se desconoce. Nuestro papel como docentes implica guiar al alumnado a través de ese recorrido, lograr que pongan en marcha un proceso mental crítico ante la sociedad del pasado y del presente. Es interesante que vean que pueden acudir a la literatura para obtener infinidad de respuestas, incluso aquellas relacionadas con aspectos existenciales. No obstante, para que esto se produzca se necesita que el alumnado haya adquirido una serie de mecanismos lingüísticos y una buena comprensión lectora que se vea reforzada, o así debería ser, por el Plan Lector del centro.

2.2.3. *Objetivos y contenidos*

En el desarrollo del presente Proyecto se cumple, especialmente, uno de los objetivos generales de la ESO para Lengua Castellana y Literatura que nos propone el Currículo Aragonés de Educación Secundaria, me refiero al siguiente:

Obj.LE.13. *Fomentar el gusto por la lectura de obras literarias juveniles y de la literatura española y universal, con especial atención a la escrita por autores aragoneses.*

A continuación, adjunto una tabla en la que se sintetizan todos los objetivos específicos perseguidos a lo largo de la puesta en práctica de este proyecto:

OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> - Demostrar que la metaliteratura es una buena herramienta para motivar a la lectura entre los alumnos y las alumnas de Secundaria. - Fomentar el gusto por la lectura. - Acercar la literatura a la realidad del alumnado. - Que el educando sea capaz de establecer conexiones entre el pasado y el presente, así como entre la realidad y la ficción. - Poner en marcha diversos procesos mentales del alumnado a través de la relación de inferencias y analogías. - Reforzar los objetivos que se pretenden alcanzar con el Plan lector diseñado por el centro como, por ejemplo, mejorar la comprensión lectora. - Hacer más llamativa la literatura al presentarla en una versión actualizada.

- Fomentar la participación del alumnado en el desarrollo de las clases.

En cuanto a los contenidos válidos para este Proyecto y que mejor se adaptan a los objetivos propuestos, considero que son los siguientes:

- Del bloque 2:
 - Actitud crítica y reflexiva ante la lectura y su vinculación a la realidad.
 - Interés por la escritura como forma de aprendizaje y de comunicación de conocimiento, ideas, sentimientos y emociones.
- Del bloque 4:
 - Lectura de obras o fragmentos de obras de la literatura aragonesa, española (*La noche que Frankenstein leyó el Quijote*) y universal y de la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.

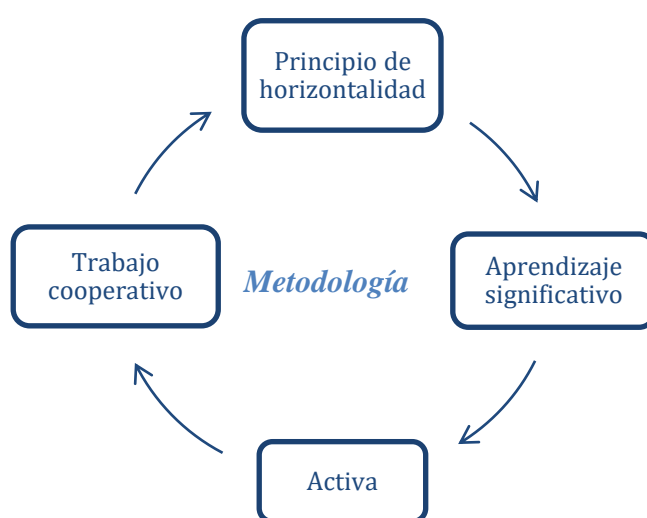
2.2.4. Descripción del contexto de investigación

La metaliteratura como motivación lectora en Secundaria, es un proyecto ejecutado a lo largo del *Prácticum III*, aunque se gestó tras un proceso de observación en las primeras semanas del *Prácticum II*. El centro recibe en sus aulas a un alumnado que responde, por lo general, a un nivel socioeconómico medio-bajo. En cuanto a las características del grupo clases son las mismas que he expuesto con anterioridad en el apartado § 2.1.2., por esta razón, no considero oportuno volver a repetirme en el presente apartado.

2.2.5. Líneas metodológicas

En el propio Currículo se contempla el papel activo del alumnado como constitutivo de su propio aprendizaje. Sin duda, es un factor decisivo para garantizar el proceso de enseñanza, algo que se ajusta perfectamente con el planteamiento de este proyecto, en el que se busca la implicación directa de todo el alumnado. Por otra parte, abogo por un aprendizaje significativo que conecte con la realidad del alumnado. Por lo tanto, las dos bases en las que se fundamenta la metodología empleada para la realización de este Proyecto fueron el aprendizaje significativo y el conectivismo (Siemens, 2014).

Por otra parte, para la construcción del saber es precisa una metodología activa en la que tenga cabida la voz del alumnado como parte activa y eficiente de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, las nuevas pedagogías enfatizan la necesidad de fomentar la autonomía del alumnado y su implicación con el saber. Se propuso un trabajo cooperativo, aunque para la realización de alguna tarea concreta propicié el trabajo autónomo. Durante todo este proceso me mantuve como mediadora entre el conocimiento y el alumnado. Fui una supervisora del aprendizaje y guíé al alumnado en los momentos de reflexión para conducirles por el camino que consideré más productivo para ellos.



2.2.6. Actividades que se han llevado a cabo

2.2.6.1. Hipótesis de partida

Los adolescentes no consumen literatura porque no la perciben como cercana a su realidad más inmediata, por eso la perciben con indiferencia y pasividad.

2.2.6.2. Verificación de la hipótesis

Con el propósito de verificar la hipótesis enunciada entregué al alumnado un cuestionario inicial antes de comenzar la primera sesión. Dicho cuestionario constaba de 10 preguntas. Destaco a continuación las más significativas:

- ¿Sientes curiosidad por cuestiones literarias?
- ¿Creer que la literatura se aproxima a tu realidad?
- ¿Qué transmiten más las imágenes o las palabras?
- ¿Prefieres la literatura o el cine?
- ¿Cuándo leías más libros hace unos años o ahora?

El 50% del alumnado reconoció sentirse atraído por cuestiones literarias pero, al mismo tiempo, admitió perder interés al ver que la literatura no se aproxima a su realidad. Del mismo modo, el 90% del alumnado reconoce que transmiten más las imágenes que las palabras. Finalmente, un 70% reconoce haber leído más libros antes que ahora. Con estos datos, no hay duda, es de obligado cumplimiento ofrecer a los alumnos una literatura que se aproxime a su realidad.

En un segundo momento, tras finalizar el proyecto, volví a pasar otro cuestionario – también anónimo– en el que se repetían algunas cuestiones presentes en el anterior. Mi sorpresa llegó al comprobar que el 70% del alumnado se sentía, en ese momento, interesado por cuestiones literarias. Pero no solo eso, frente al 80% que afirmaba no sentir la literatura próxima a su realidad, el número se redujo a un escaso 30%. Sin duda, una diferencia notoria en la evolución perceptiva del alumnado.

Francamente, considero que no podemos ignorar este tipo de datos y menos aún si tenemos en cuenta la juventud del grupo. Con doce años ya reconocen haber disminuido la frecuencia lectora, no es descabellado pensar que estas cifras se irán incrementando conforme se adentren en cursos superiores y en la adolescencia más profunda. Precisamente, la edad del grupo es uno de los aspectos que me motivó a realizar el proyecto con él pues todavía no se ha desvinculado completamente con el mundo de la literatura infantil y es el momento idóneo para mostrarle el amplio horizonte que ofrece la literatura juvenil. Desde luego, no podemos –a mi parecer– pretender fomentar el espíritu lector en los alumnos y alumnas de 3º si no se ha llevado una progresión desde los cursos anteriores. Por todo esto, como ya indicaba en el apartado §2.2.2., este proyecto puede ser una buena opción para complementar el Plan Lector presente en los centros. Además, es un instrumento para trabajar la literatura, desde la literatura y con la propia literatura –valga la redundancia–, pero con un matiz actualizado.

2.2.6.3. Resumen de la actividad

En un primer momento acordamos con la tutora del centro destinar dos sesiones a la realización del Proyecto, sin embargo, tras plantearle la propuesta que quería llevar a cabo, me concedió dos sesiones más, sumando un total de cuatro sesiones de 50 minutos cada una, gracias a lo cual pude llevar a la práctica todas las propuestas que me había planteado.

Muestro en la siguiente tabla una síntesis de las actividades propuestas y su distribución temporal aproximada:

Sesión 1
<p>Presentación del libro con el que vamos a trabajar.</p> <p>Lectura conjunta: <i>El libro electrónico o el pergamino del siglo XXI</i> (20 mins.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tras una primera lectura conjunta déjale unos minutos para que los alumnos hicieran una relectura. (6 mins.) - Anotar, con el compañero de al lado, todas las analogías reflejadas en el texto con las que están presentes en la realidad (6 mins.) - Puesta en común y reflexión conjunta (18 mins.)
<p>Para casa → <i>Reflexionad sobre las ventajas e inconvenientes con respecto al uso del libro tradicional frente al libro electrónico. ¿Qué otros casos similares se te ocurren?</i></p>
Sesión 2
<p>Puesta en común de la reflexión mandada para casa. (15-20 mins.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulación de distintas preguntas para que sigan estableciendo conexiones con la lectura, por ejemplo, <i>¿creéis que los libros desaparecerán de las aulas? ¿pensáis que es similar la destrucción de una biblioteca por las guerras que cuando un virus informático formatea el disco duro?</i> (20 mins.)
Sesión 3
<p>Lectura conjunta: <i>Charles Dickens y la piratería informática</i>. (20 mins.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relectura del texto. (6 mins.) - Breve explicación de la biografía del autor y de la motivación que le llevo a escribir sus novelas. (10 mins) - Comparación de la novela por entregas con los post actuales. (14 mins.)
<p>Para casa → <i>Buscad en algún soporte digital como Twitter, páginas web oficiales, Facebook...si los escritores contemporáneos las utilizan para dar a conocer sus publicaciones y acercase a los lectores. Por ejemplo, buscad el rastro de dos autores aragoneses: Ana Alcolea y Fernando Lalana.</i></p>

Sesión 4

Puesta en común de todo lo trabajado en casa (35 mins.)

- Recomendaciones de otras lecturas y capítulos del libro. (15 mins.)

2.2.7. Resultados

	Antes del proyecto	Después
Atracción por cuestiones literarias	50%	70%
Sienten la literatura próxima a su realidad	20%	70%
Más lectura de libros antes que ahora	70%	¹ -

Tras poner en práctica el proyecto y cotejar los datos se observó un cambio positivo en la percepción que el alumnado tenía de la literatura. Vincular la realidad presente en la literatura con aspectos del mundo actual contribuyó a conseguirlo, sin embargo, considero que haría falta más tiempo para poder comprobar si realmente se produce un incremento en el hábito lector o no. La mejora fue notoria pero no pude comprobar si después del Proyecto el alumnado comenzó a leer más literatura –aunque espero que así sea–. En cualquier caso, lo que sí puedo afirmar es que tras finalizar el proyecto un alumno y una alumna me pidieron las referencias del libro trabajado en clase para hacerse con un ejemplar. Un claro indicio de que la obra trabajada en clase les persuadió.

Por otra parte, en cuanto a la actitud del alumnado, he de mencionar que estuvieron muy participativos e interesados en las actividades planteadas. Es cierto que las características del grupo son fabulosas –como he indicado en varias ocasiones– lo que hace que cualquier propuesta salga triunfante con prontitud. No se sintieron cohibidos, se mostraron dispuestos a participar, responder e intervenir según lo requería la situación. Finalmente, el resultado obtenido fue muy positivo, para el alumnado y para mí.

2.2.8. Evaluación

¹ Puesto que desconozco si el alumnado que participó en el Proyecto ha incrementado la lectura de libros después de su puesta en práctica he decidido reflejarlo con el símbolo que se muestra en la tabla.

En primer lugar, para ver la eficiencia de la propuesta y su progreso, acudí a los datos obtenidos en ambos cuestionarios. En segundo lugar, fue preciso llevar a cabo durante todo el proyecto una escala de observación que me permitiera ver el grado de implicación de cada alumno y alumna, su interés por determinados aspectos y su indiferencia hacia otros. De esta forma obtuve mucha información para el asesoramiento lector que hice en la última sesión al alumnado en función de sus intereses.

Por otra parte, las actividades propuestas en el aula implicaban la participación de todos y todas, lo que hizo que estuvieran atentos/-as a lo expuesto en clase, a lo dicho por los compañeros y compañeras y a traer hechas las actividades. Sin embargo, como he apuntado anteriormente, la evaluación total del proyecto solo podría verse manifiesta con algo más de tiempo en el centro. No obstante, considero que los primeros indicios extraídos son favorables.

2.2.9. Reflexión crítica sobre la puesta en práctica del proyecto

Quizá sea mi pasión por la literatura la que, en el fondo, me empujó a emprender este proyecto, buscar que la juventud encuentre cobijo en la literatura y, sobre todo, en su lectura. Sería de necios obcecarnos en vivir aislados de la sociedad y del mundo evolutivo que nos circunscribe puesto que el ser humano es por naturaleza un ser social. Sin embargo, considero que tampoco nos podemos dejar arrastrar por la inmediatez y la prontitud. Es interesante que eduquemos a nuestros alumnos y alumnas para que sean capaces de conciliar la inmediatez del mundo en el que habitan y la satisfacción que ello conlleva, con el vacío que puede generar en otras ocasiones.

La metaliteratura como motivación lectora en Secundaria, me ha permitido reivindicar el lugar que, a mi juicio, debe ocupar la literatura. Si durante años se ha intentado fomentar la lectura en las clases de Lengua y Literatura a través de una obra o un autor concreto, ¿por qué no hacerlo desde la propia literatura? Es más fácil que el alumnado muestre más interés si las posibilidades que se ponen sobre la mesa son variadas y en apariencia casuales. Un solo libro o autor está bien para profundizar en el análisis literario o para abordar un aspecto concreto, pero no así para fomentar la lectura, puesto que el alumno puede no sentirse identificado ni atraído por lo que se le está mostrando. De este modo, lo único que conseguimos es que el alumno disminuya

su interés lector y, por tanto, su motivación. Estas inquietudes me llevaron a realizar una propuesta cualitativa de investigación con intervención. Intenté solventar un problema concreto en un contexto determinado, en el fondo es una propuesta autoreflexiva con la que busqué mejorar la situación y no tanto generalizar las conclusiones.

Me pareció interesante trabajar con la obra de Santiago Posteguillo porque se adaptaba a la perfección a la idea que tenía en mente. Establece unas relaciones maravillosas y una actualización sutil y creativa con elementos del presente y del pasado. En este Proyecto aposté por una metodología en la que el alumnado se viera comprometido con su proceso de enseñanza-aprendizaje y se produjera una relación de horizontalidad en la comunicación del aula. Algo a lo que el alumnado respondió, nuevamente, de forma favorable. Su implicación con el Proyecto fue total. Ahora solo me faltaría saber cuál es la repercusión a corto-medio plazo.

Por último, las actividades propuestas me parecen apropiadas y ajustadas a las recomendaciones que nos brinda la pedagogía actual, tanto por su dinamismo como por su orientación a contribuir a un aprendizaje significativo. Sin embargo, una vez ejecutado el Proyecto y transcurrido el tiempo se me ocurren propuestas de mejora que llevaría a cabo si tuviese ocasión de volver a ponerlo en práctica. En primer lugar, fomentaría más aún el trabajo autónomo del alumnado a través de una *Flipped classroom*. Por otra parte, subiría a la plataforma del centro los dos textos para que los leyese con algunas recomendaciones y en la próxima clase dividiría al alumnado en cuatro grupos. Repartiría el primer capítulo trabajado: «El libro electrónico o el pergamino del siglo XXI», a dos de los grupos y a los otros dos restantes, les asignaría el segundo capítulo: «Charles Dickens y la piratería informática». Les dejaría unos 20 minutos para que lo comentaran y enumeraran las analogías que han encontrado. Transcurrido ese tiempo, deberían hacer una puesta en común con el grupo que tuviera el mismo capítulo y completar todas las analogías e inferencias localizadas y las conclusiones extraídas de la lectura. Finalmente, serían ellos quienes expusieran al otro grupo todo lo que han sido capaces de extraer y analizar. Los últimos minutos de clase los dedicaríamos a hacer una reflexión conjunta.

Esta reflexión respecto a las mejoras que implementaría en mi Proyecto si tuviera la oportunidad de volver a ponerlo en práctica, es una prueba más de que el aprendizaje no está vedado solo al alumnado, sino que los docentes –o futuros docentes como en mi

caso— tenemos la posibilidad de aprender diariamente y mejorar en la puesta en práctica de nuestro trabajo.

3. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES ENTRE LA ELABORACIÓN Y DESARROLLO DE LA UNIDAD DOCENTE Y EL PROYECTO DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN DOCENTE

En un primer momento, cuando tuve que hacer frente al diseño de estos proyectos me pareció una misión imposible vincular algo que, en aquel momento, veía tan dispar. No tuve dudas a la hora de plantear la Unidad Didáctica, pero no fue así con el Proyecto. Sabía qué quería conseguir y qué quería solventar, pero lo que no tenía del todo claro era cómo hacerlo. Parecía como si mi cerebro se hubiese acostumbrado a trabajar con unos parámetros tan marcados —como los que designa el currículo— que en aquel momento en el que podía ser más flexible no era capaz. Sin embargo, poco a poco fui vislumbrando cómo trazar el Proyecto y cada vez veía que había más nexos de unión con la Unidad Didáctica.

Como habrá podido observar el lector o lectora, mi prioridad en ambos casos fue la literatura. En absoluto porque no valore la parte de Lengua que configura la asignatura, ni mucho menos, sino porque como filóloga siento que la Literatura ha perdido socialmente su valor y, desde el plano personal, esto me entristece profundamente. La literatura nos ha provisto de una identidad, nos ha permitido reivindicar al mundo las injusticias, apelar en ocasiones a esas mismas, ha sido la voz y el goce de muchos y ahora..., ahora parece que resulta “una pesadez” para buena parte de los adolescentes. Sin duda, muchos han olvidado o desconocen lo que fue la literatura y, muy especialmente, lo que nos ha hecho ser. Por eso, en ambos proyectos he apelado al espíritu crítico del alumnado, a su implicación con el proceso de enseñanza-aprendizaje como cabezas pensantes con criterio propio. He buscado fomentar su espíritu crítico y la adquisición de estructuras mentales que les faciliten la comprensión y la asimilación de contenidos. Considero que en nuestro papel de docentes debemos buscar la forma de actualizar el saber, de aproximar al alumnado aquello que cronológicamente le queda lejano, pero que en esencia puede ser válido en la actualidad.

Por otra parte, la metodología a seguir fue coincidente en ambos casos. Aposté por una metodología activa y participativa que considerara al alumnado como el

protagonista indiscutible de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que esto sea posible es preciso que el alumnado se sienta cómodo a la hora de intervenir en clase y no se vea “intimidado” por la figura docente; por eso, incluí en ambos casos el principio de horizontalidad, siguiendo las recomendaciones de autores como Torres, Fermín, Arroyo y Pinero (2000). Por mi parte, no me limité a dar los contenidos con una finalidad meramente memorística sino que, por el contrario, partí siempre del conocimiento previo del alumnado a través de preguntas a veces intuitivas, pero que concedían la palabra al alumnado. Por otra parte, me pareció que trabajar en pequeños grupos heterogéneos era un primer paso para empoderar al alumnado a expresarse e intervenir antes de enfrentarse al conjunto del grupo. Pero, además, me permitió atender a la diversidad en ambos proyectos. Aquellos alumnos y alumnas que tenían dificultades en el aprendizaje participaron igual que el resto en las actividades, aportaron su granito de arena al grupo y, lo que considero más importante, se sintieron parte activa e igualitaria del grupo. Evidentemente, con este alumnado tuve en cuenta a la hora de evaluarles los mínimos marcados en la Programación del centro. Por todo ello, las metodologías propuestas en ambos proyectos buscaban motivar y ayudar al alumnado en la adquisición de las competencias básicas, así como fomentar su desarrollo íntegro como personas.

Otro nexo de unión entre los dos proyectos es haber trabajado con diversos fragmentos y textos literarios, algunos actuales y otros más distantes en el tiempo, pero manejando diversos registros y autores con el propósito de ampliar el horizonte del alumnado. Considero interesante mostrarles las diversas y variadas posibilidades que tienen a la hora de seleccionar una lectura. En cualquier caso, si queremos fomentar el interés de los jóvenes por la literatura –y la lectura en general– será requisito indispensable trabajar primero por vincular su realidad más inmediata con la literatura, conseguir que la sientan como algo próximo a su cotidianidad. Una técnica que me funcionó fue plantearles retos, demostrarles que aquello que parecía que no iba a gustarles, finalmente, les hizo descubrir cosas nuevas, datos en los que no habían pensado antes.

Tras impartir estos proyectos corroboré la importancia que tiene que el alumnado se sienta valorado, pero no solo como estudiante sino también, y muy especialmente, como persona. Creo que es algo que hay que seguir trabajando y reforzando desde todas las

áreas educativas. En cuanto a la motivación, he podido comprobar que en muchos casos es algo contagioso, especialmente si el primer portador de esa motivación es el docente.

Finalmente, he de mencionar la disposición que mostró el centro, y especialmente mi tutora de prácticas, en dejarme *hacer*. En ningún momento me encontré con restricciones o trabas que limitaran mi aprendizaje durante las prácticas, algo que ha contribuido positivamente a mi experiencia y a mi rendimiento. Por lo que he podido oír en el caso de algunos compañeros, en otros centros esto no fue así por lo que creo que debo destacar la actitud de mi colegio de prácticas. Pensándolo detenidamente, tal vez se deba al regio compromiso de mejora del que hace alarde el centro, aunque eso se traduzca en más trabajo para los docentes. En mi opinión, el deseo de mejora continua por parte del profesorado debería ser una motivación intrínseca de cada uno, no obstante, me parece fundamental que las instituciones educativas inviertan en ello. No olvidemos que la labor docente no finaliza tras impartir una clase, requiere una actualización casi constante. De hecho, en mi caso, para la preparación de los dos proyectos, más allá de los apuntes tomados en clase y de diversas recomendaciones, fue preciso documentarme por cuenta propia entre una marabunta de posibles fuentes bibliográficas. La inversión de tiempo en estos dos proyectos fue considerable, algo que me hizo comprender la actitud aparentemente conformista y/o cómoda que toman algunos docentes a la hora de preparar e impartir sus clases.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Tras realizar este amplio recorrido a lo largo del Máster, más allá de competencias y contenidos, una de las conclusiones más relevantes que he extraído es que abordar la educación literaria en tiempos de cambio no es tarea sencilla, por lo que al profesorado se le plantea un reto importante si desea educar en el gusto por la literatura y, sobre todo, si se pretende que el alumnado entienda la literatura como un aspecto que añadir a su cotidianidad y no como una mera materia más que hay que superar. Así será fundamental infundir en el alumnado el interés literario y, especialmente, formarle como lector (Ballester, 2015). Sin duda, en este proceso será vital la implicación de varios agentes, entre los cuales el profesorado será uno de los principales en virtud de su condición de dinamizador del aula, de conocedor de contenidos y, especialmente, en su labor de mediador entre las lecturas y el alumnado (Cerrillo, 2007). En ocasiones

encontramos, al hilo de lo mencionado, propuestas metodológicas muy interesantes para el área de Lengua y Literatura, pero su vinculación con otros aspectos, no siempre de carácter educativo, pueden dificultar su puesta en práctica. Por ejemplo, me refiero al estado anímico del alumnado, un aspecto en el que se ha enfatizado mucho y que tenemos que tener en consideración. No obstante, tampoco podemos descuidar el del profesorado puesto que diariamente observamos una oscilación en nuestro comportamiento. Por este motivo, creo que es importante que el profesorado trabaje y se forme en técnicas de gestión emocional que pueda aplicar a sí mismo y enseñar al alumnado.

Todo esto, me lleva a hablar de otro aspecto que considero vital, y en el que no había reparado antes de cursar el Máster, me refiero a la formación permanente. Que el profesorado se muestre interesado por los avances técnicos –tanto los que sean específicos de su materia como de la educación en general– y sociales, así como por las novedades que se producen en la cotidianidad, debe ser uno de los elementos clave para que el profesorado de Lengua y Literatura se pueda sentir satisfecho y eleve la motivación e implicación del alumnado. Aproximarnos a su cotidianidad es un buen paso para ello. Algo que me gustó mucho del centro de prácticas al que asistí fue, precisamente, su compromiso con la formación permanente del profesorado. Imagino que en la mayoría de centros debe ser así; en cualquier caso, lo considero una buena inversión de tiempo y recursos. Concretamente, se ofrecen en el centro actividades formativas de obligado cumplimiento para todo el profesorado que aseguran la actualización del mismo en materias pedagógicas.

Pero tal vez tanto esfuerzo no se vea recompensado hasta que no se consiga reivindicar socialmente la importancia de la educación y de la labor docente. No deja de sorprenderme lo infravalorada que está la educación actualmente y la baja estima con la que algunas personas miran al profesorado, como responsable indiscutible de los problemas que afligen al panorama educativo. A mi juicio, modificar esta percepción debería ser una prioridad que, muy posiblemente, contribuiría a incrementar la motivación del profesorado y su compromiso con lo que hace o por lo menos haría más sencillo hacer frente a las críticas y vituperios inherentes a esta profesión. Es cuanto menos curioso pensar que el prestigio de un cirujano reside en la responsabilidad que entraña su trabajo, puesto que tiene la vida de los pacientes en sus manos y que, sin

embargo, no lo equiparemos a la responsabilidad docente. Me explicaré mejor ¿acaso no entraña la misma responsabilidad tener en tus manos el desarrollo cognitivo de multitud de jóvenes? El desarrollo de nuestra labor puede ser el punto de inflexión en el desarrollo íntegro del alumnado y, sin embargo, parece que socialmente esto carece de importancia. En mi opinión, la responsabilidad que tenemos es de considerable magnitud y veo justo, además de necesario, reivindicar su reconocimiento.

A pesar de los muchos conocimientos que he adquirido en este proceso formativo no puedo evitar pensar que aún son muchas las cosas que me quedan por aprender. El Máster nos ha provisto de unas herramientas básicas válidas para cualquier contexto educativo, lo cual ya es mucho. Podría decirse que nos ha soltado la mano para que demos nuestros primeros pasos, sin embargo, para dar pasos firmes y seguros considero imprescindible la formación que solo la experiencia te otorga. Precisamente por esto, el periodo de prácticas es tan importante para nuestra formación pues es sobre el terreno donde más se aprende –evidentemente tras adquirir unas mínimas nociones teóricas–. Personalmente, no fui consciente de la cantidad de estrategias que había adquirido a lo largo de las clases del Máster hasta que no me vi “sola” al cargo de la clase. En ese momento todos los miedos e inseguridades que hasta el momento había tenido no tuvieron más remedio que desaparecer para dejarme desempeñar de la mejor manera posible mi labor docente. Comprobé la importancia de confiar en uno mismo e intentar transmitir esa seguridad y confianza al alumnado para solventar las posibles adversidades que pueden presentarse a lo largo de nuestra intervención en el aula. En más de una ocasión veremos como nuestra planificación no tiene, por distintos motivos, operatividad; cuando eso ocurra no nos quedará más remedio que recurrir a nuestra capacidad de improvisación.

Por todo ello, y en vistas del minúsculo camino que hemos recorrido en comparación al que todavía nos queda por recorrer, solo puedo enfatizar mi disposición a seguir aprendiendo y contribuyendo con mi labor docente a la mejora educativa con una actitud enérgica y comprometida. Del mismo modo, me gustaría agradecer a todo el profesorado que compone este Máster su labor para con nosotros, sus consejos y su entrega.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Madrid: Los libros de Catarata.
- Álvarez, J. M. (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Bernal Agudo, J.L. (coord.), Cano Escoriaza, L. & Lorenzo Lacruz, J. (2014). *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Casanova, M.A. (1995). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Recuperado el 10 de enero de 2017, de: <http://pacoc.pangea.org/documentos/educarenyparaelconflicto.pdf>
- Cerillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la Literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación* (9), 21-31
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. Recuperado el 18 de diciembre 2016 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=11744>
- García, E. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Giner, A. (2012). Perfil competencial del tutor o de la tutora de enseñanza Secundaria. *Costumbre*, 23(2), 22-41. Recuperado 20 de noviembre 2016, de: https://moodle2.unizar.es/add/pluginfile.php/1274329/mod_resource/content/3/Perfil%20del%20tutor.%20Investigaci%C3%B3n-%20Giner.pdf

- Jarnés, B. (2007). *Cuentos de agua*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Luengo, E. (2009). Semiología del teatro y de la dramatización: de la teoría a la praxis. Transgresión de identidades en las estéticas de ayer y de hoy. *Anuario de investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 7(2), 57-87.
- Marín, N., Buslon, N. Tertulias literarias dialógicas. *Aula de innovación educativa*, 241, 22-25. Recuperado el 3 de junio 2017: <http://aula.grao.com/revistas/aula/241-comunidades-de-aprendizaje/tertulias-literarias-dialogicas>
- Martín, D., Santiago, R. (2016). Flipped Learning en la formación del profesorado de Secundaria y Bachillerato. Formación para el cambio. *Contextos educativos: Revista de educación*, 1, 117-134. Recuperado el 17 de junio 2017: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2854>
- Monclús, A. (2011). *La educación, entre la complejidad y la organización*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pennac, D. (2009). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Pérez, J. (2005). *Cómo hacer una programación didáctica y unas unidades didácticas*. Madrid: Libros Aula Magna.
- Pindado, J. (2004). El desencuentro entre los adolescentes y la lectura. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 23, 167-172.
- Rosales, C. (1988). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Nerea.
- Siemens, G. (2010). *Una teoría de aprendizaje para la era digital*. En Aparicio, R. (Ed.), *Conectados en el ciberespacio*, (pp.77-90). Madrid: UNED.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Torrego, J.C. (2000). *Mediación de conflictos en Instituciones Educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2002). *Los conflictos de convivencia abordados desde*

dentro. El trabajo en equipo en los centros educativos. Ciispraxis: Barcelona.

Torres, M., Fermín, Y., Arrollo, C., Diñero, M. (2000). La horizontalidad y la participación en la andragogía. *Educere*, 4, 25-34. Recuperado el 22 de junio 2017 en: <http://www.redalyc.org/html/356/35641004/>

Vega, V. (2015). Investigaciones sobre el aprendizaje basado en problemas (ABP). *Aula, de Innovación Educativa*, 247, 53-57. Recuperado el 23 de enero 2017 en: <http://aula.grao.com/revistas/aula/247-la-pedagogia-de-proyectos/investigaciones-sobre-el-aprendizaje-basado-en-problemas-abp>

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Corpus de obras utilizadas en el aula

Arrabal, F. (2012). *Asociación Cultural CTV de Teatro*. (7 de mayo 2017). Recuperado el 6 de marzo 2017, de: <http://www.ctvteatro.com/Biblioteca/Fernando%20Arrabal/PIC-NIC%20Fernando%20Arrabal.pdf>

Cano, C. (2009). *¡Te pille, Caperucita!* Madrid: Bruño.

Mihura, M. (1991). *Tres sombreros de copa*. Madrid: Catedra.

Posteguillo, S. (2016). *La noche en que Frankenstein leyó el Quijote*. Barcelona: Planeta.