

Trabajo Fin de Máster

La profesión docente, el comentario lingüístico y la
gamificación

Teacher training, textual analysis and gamification

Autora

Celia Delgado Mastral

Director

Ismael López Martín

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Curso 2016/2017

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	p. 2
2. LA PROFESIÓN DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO Y DE LA EXPERIENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO	p. 4
2.1. Primera competencia específica fundamental	p. 5
2.2. Segunda competencia específica fundamental	p. 6
2.3. Tercera competencia específica fundamental	p. 8
2.4. Cuarta competencia específica fundamental	p. 10
2.5. Quinta competencia específica fundamental	p. 13
2.6. Periodos de prácticas	p. 14
3. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS	p. 16
3.1. La unidad didáctica: <i>¿Entiendes lo que lees? Coméntame</i>	p. 17
3.2. El proyecto de innovación: <i>Los videojuegos y el aula</i>	p. 34
4. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES O POSIBLES ENTRE LOS PROYECTOS COMENTADOS	p. 47
5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	p. 50
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 52

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Máster trata de recopilar el cómputo de lo trabajado a lo largo de la titulación de este Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas. Se trata de una recopilación sintética pero explicativa, que se esfuerza por abarcar tanto la parte teórica como práctica que ha ofrecido esta titulación y en la que se incluyen apreciaciones personales, conclusiones y propuestas que demuestran el crecimiento de la autora tras la finalización del curso.

Este crecimiento se hace evidente tras haber tenido la oportunidad de adquirir una formación integral que ha permitido, por una parte, el contar con una base teórica que afecta a todos los niveles de la enseñanza y de la investigación, y, por otra, establecer un contacto directo con las aulas. Se trata de una ilusión que venía ya de lejos: fue gracias a la transmisión de algunos de mis profesores y maestros por lo que me apasioné por el aprendizaje de la Lengua y la Literatura y decidí dedicar mis estudios al aprendizaje filológico, sin descuidar en ningún momento la inclinación hacia la enseñanza. La realización de este Máster ha resultado un enorme paso en el camino hacia la docencia, ya que ha supuesto una preparación a todos los niveles que me asegura las armas suficientes para enfrentarme en el futuro al ejercicio de una profesión tan bella e indispensable para la sociedad.

Mendoza, López y Martos (1996) definen en la introducción a su *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria* las funciones que debe ejercer un profesor en el área de lengua y literatura. Consideramos que estas funciones componen un buen marco de introducción a la materia que se tratará posteriormente, ya que la formación adquirida a lo largo del Máster cubre perfectamente esta serie de puntos. Así, en el contexto político, social y epistemológico en el que nos encontramos, se estima que el docente debe ser ya no un transmisor, sino más bien un “estimulador del saber”, que logre construir el conocimiento junto con los alumnos. De esta forma, ejerce una función de consultor y animador, pero siempre considerando a los alumnos y alumnas como sujetos principales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, debe ser

capaz de organizar la materia que imparte, sus medios, actividades y recursos, y de gestionar su relación tanto con la clase como con el contexto en el que se imparte, esto es, la comunidad escolar que juega un rol esencial en la educación de los alumnos. Finalmente, se destacan dos importantes papeles del docente: el de observador y evaluador, tanto de sus alumnos como de sus propias iniciativas, y el de innovador. Destaca de forma especial la importancia que la formación permanente tiene en un profesor, ya que las técnicas de aprendizaje y de enseñanza continúan reformulándose y especializándose, por lo que no debe permitirse el estancamiento en fórmulas en desuso.

En este aspecto, el Máster de Profesorado de la Universidad de Zaragoza ha mostrado una gran actualización de sus medios y competencias. De esta forma, se desarrollan principalmente tres competencias correspondientes al “saber”, “saber ser” y “saber hacer”, que parten desde el conocimiento teórico a su aplicación práctica, algo que se realiza durante la titulación, como veremos, de forma progresiva. A la progresión en la formación docente se dedica el primer apartado del trabajo, que se centrará en una breve descripción de las materias y los aprendizajes que se han cursado a lo largo del año, relacionándolos con las competencias específicas fundamentales de las que se ocupa el Máster.

Posteriormente, se dedicarán tres apartados al análisis de los proyectos más relevantes que han sido elaborados y desarrollados a lo largo de la titulación: una unidad didáctica dedicada a las técnicas del resumen y el comentario de texto para 2º de bachillerato, y un proyecto de innovación acerca de la influencia que los videojuegos y las técnicas de gamificación pueden ejercer en las aulas de Lengua Castellana y Literatura de hoy en día. Asimismo, se establecerá una breve relación entre ambos proyectos, que se consideran como un conjunto de diseños fundamentados que guardan características en común y que pueden complementarse hasta cierto punto.

Por último, se incluye una conclusión que recoge las ideas principales tratadas en el trabajo y enuncia un broche final al tiempo que expone propuestas para el futuro docente.

2. LA PROFESIÓN DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO Y DE LA EXPERIENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO

Este apartado aspira a ser una reflexión conjunta de los aprendizajes adquiridos en cada una de las asignaturas cursadas a lo largo del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas.

Hemos considerado dos apartados diferenciados de asignaturas: el primero, de carácter general y profesionalizador, atiende a las cuestiones básicas de la docencia relacionadas con la psicología, la legislación educativa y el diseño curricular, las particularidades de un centro de educación secundaria y algunas nociones básicas acerca de metodologías de trabajo en el aula. Posteriormente, nos encontramos con un segundo apartado, que trata de incidir en cuestiones más específicas de la especialidad cursada (en nuestro caso, Lengua Castellana y Literatura) y, en cierto modo, más prácticas, ya que dentro de este apartado se llevan a cabo diversos proyectos ideados para el aula como son una unidad didáctica o un proyecto de innovación, así como otras actividades que reflexionan sobre la enseñanza desde un punto de vista más práctico y dinámico. De esta forma, el programa se encuentra diseñado de manera que asienta una primera base teórica y analítica que ayuda al estudiante a familiarizarse con el entorno de la docencia, para luego adaptar sus conocimientos a la realidad de las aulas y poder comenzar, de forma tutelada, a diseñar y evaluar sus propias actividades¹.

Presentamos una propuesta que relaciona las distintas competencias específicas fundamentales del Máster (Universidad de Zaragoza, s.f.) con sus aplicaciones reales en las asignaturas, demostrando cómo todas ellas cumplen las premisas de Mendoza y Cantero (2003) acerca de la intertextualidad de la Didáctica de la Lengua y Literatura. De este modo, se han trabajado todas las perspectivas: la lingüística y literaria, por una parte, pero también la psicológica y sociológica, que se demuestran cada vez más esenciales en la ejecución de la función docente actual.

¹ Para conocer la estructura de la titulación por apartados según el documento oficial, que se ha tenido en cuenta asimismo en la elaboración de la propuesta de este Trabajo Fin de Máster, consúltese < http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/cuadro_asignaturas.html >

2.1. Primera competencia específica fundamental

La primera competencia específica fundamental que se contempla dentro de la programación del Máster es la de “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.” Esta premisa se ve cubierta, principalmente, por tres asignaturas. En primer lugar, la materia “Contexto de la actividad docente”, desarrollada durante el primer apartado formativo general, cumple sin duda estas premisas, puesto que a lo largo de esta materia se nos introdujo de forma concisa y detallada a las partes más técnicas e institucionales de la vida docente, que acompañan a los profesores en su día a día, como parte del oficio de enseñar. Para ello, resultó especialmente útil el manual *Organización de los centros educativos* (Bernal, J. L. (coord.), Cano, J. y Lorenzo, J., 2014), que explica, entre otras cosas, las consecuencias del paso de LOE (2006) a LOMCE (2013) de forma muy detallada. Así, la competencia se subdivide en puntos más concretos que nos sirven para señalar de forma específica algunos de los saberes adquiridos en esta materia. Entre estos, resaltamos los siguientes:

- “1.1.2. Comprender y cuestionar el modelo de profesor que demanda la sociedad actual; sus competencias; y el perfil del profesor de cada una de las enseñanzas”.
- “1.1.4. Identificar, reconocer y aplicar la normativa del sistema educativo y los elementos básicos del modelo organizativo de los centros y su vinculación con el contexto político y administrativo, y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.”

Todas ellas son cuestiones necesarias para comprender el día a día no solo de un centro de enseñanza (algo que, con falta de instrucción, resultaría duro de manejar) sino para adaptarse a las exigencias de una sociedad cuya visión acerca de los maestros evoluciona rápidamente y cada vez es más exigente. Por otra parte, esta base legislativa y normativa resulta de gran ayuda durante el desarrollo de las asignaturas correspondientes al Prácticum I, II y III, asignaturas que trataremos en un apartado

desgajado pero que bien podrían incluirse dentro de esta competencia, puesto que constituyen la integración más intensa que puede darse en la profesión docente y en las actividades y proyectos de un centro.

Dentro de esta competencia se incluye un subapartado más que consideramos que se aplica tanto a la asignatura de “Contexto de la actividad docente” como a su contrapartida más directa en el mismo apartado: “Prevención y resolución de conflictos”: “1.2.3. Tras una reflexión sobre el concepto de 'comunidad escolar' y las características y aportaciones que pueden realizar sus diferentes miembros, con especial atención al papel de la familia, buscar cauces que favorezcan la interacción y comunicación entre ellos.” Durante esta asignatura se reflexionó en gran medida acerca del concepto de “comunidad escolar” y sobre la importancia de una buena comunicación entre todos sus miembros para la prevención de los conflictos en el ámbito educativo. Esto se abordó tanto de forma normativa, de forma similar a la asignatura de “Contexto de la actividad docente”, como desde un punto de vista psicológico y sociológico que resultó también muy útil y que aportó un rayo de luz acerca del manejo de las emociones y los orígenes del conflicto. De esta manera, el desarrollo de esta competencia mediante estas asignaturas nos aseguró una sólida base legislativa y normativa, indispensable para la función docente, así como una introducción a la psicología que se reforzó, además, con otras asignaturas del mismo apartado.

2.2. Segunda competencia específica fundamental

De esta forma, conectaremos la asignatura de “Prevención y resolución de conflictos”, por su componente psicológico y sociológico, al desarrollo de la segunda competencia específica fundamental, que abarca, junto con esta, otras dos asignaturas. La competencia, pues, se enuncia de la siguiente manera: “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.” Como decíamos, por sus cualidades, podemos incluir otras dos asignaturas dentro de la formación de esta competencia: por una parte,

“Interacción y convivencia en el aula”, perteneciente al primer apartado formativo, y, por otra, “Habilidades comunicativas para profesores”, asignatura optativa cursada durante el segundo apartado.

La asignatura de “Interacción y convivencia en el aula” se basa principalmente en la transmisión de conocimientos de corte psicológico evolutivo y social, que ayudan no solo a la comprensión profunda del momento crítico de formación en el que se encuentra la *psique* del alumnado, sino a su correcto acercamiento y manejo, así como a técnicas de trabajo grupales que resultaron muy útiles en el posterior diseño de actividades. Por otra parte, recibimos una amplia formación histórica acerca de las distintas teorías sobre el aprendizaje que se han ido imponiendo a lo largo del tiempo, incidiendo en nombres clave en el desarrollo de las teorías educativas como el conductismo de Skinner (1957), Piaget (1996), que declaró la necesidad de una formación pedagógica específica, o los avances en el plano cognitivo que realizó Vygotsky (1935). De esta manera, consideramos que se aplicarían principalmente los siguientes subapartados contenidos dentro de la competencia específica fundamental:

- “2.2. Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje.”
- “2.3. Desarrollar habilidades psicosociales que ayuden a cada persona y a los grupos en sus procesos de aprendizaje.”
- “2.8. Desarrollar y fundamentar estrategias de aprendizaje activo y colaborativo, utilizando el trabajo colaborativo del grupo de estudiantes como medida de ayuda educativa al aprendizaje. Saber crear las condiciones a fin de que se pueda dar esta condición. Proporcionar técnicas de evaluación del trabajo en grupo.”

Asimismo, la importante función que cumple el correcto manejo y desarrollo de la capacidad de impartir la clase es la causa de que incluyamos dentro de esta competencia la asignatura de “Habilidades comunicativas para profesores”. Esta disciplina ha constituido no solo una fuente de aprendizaje sino asimismo de autoevaluación, puesto que hemos sometido a prueba nuestra capacidad de expresión, síntesis y simplificación de conceptos a la hora de impartir clase a alumnos de educación secundaria obligatoria

y bachillerato. Resulta tan importante para un profesor el dominio epistemológico sobre la disciplina como la capacidad de expresarla de forma correcta en un discurso preparado, natural y coherente, de ahí la elección de esta asignatura como optativa durante el segundo apartado formativo específico. Por otra parte, es de nuestra convicción que en el desarrollo de este apartado, además del paso de las bases generales a las más particulares de cada especialidad, también se produce un avance desde un punto de vista pasivo y de aprendizaje a la posterior puesta en práctica y autoevaluación del estudiante en tanto que profesor de secundaria. Por esta razón, la función de esta asignatura como perfeccionamiento de la capacidad de expresión resulta crucial a la hora de enfrentarse a una clase, y da lugar a una serie de interesantes reflexiones que nos hacen retrotraernos no solo a nuestra propia actuación docente durante el periodo práctico, sino a los errores y fallos de nuestros propios maestros.

2.3. Tercera competencia específica fundamental

Conectaremos estas asignaturas, como eslabones de una cadena, a la siguiente competencia específica fundamental que determina la programación del Máster. Si previamente hemos hablado del desarrollo de habilidades, tanto psicosociales como comunicativas, para ayudar al aprendizaje de los alumnos, pasaremos ahora a las capacidades que se centran en “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.” Se trata de una competencia especialmente importante si tenemos en cuenta que el oficio de docente es el de mediador, dedicado a que la actividad del alumno resulte significativa y se potencie el trabajo personal y colaborativo (Mendoza, A., López, A., Martos, E., 1996, p. 14). Designamos, como asignaturas que se centran principalmente en el cumplimiento de esta premisa, las materias de “Procesos de enseñanza-aprendizaje” y “Fundamentos del diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego”. Ambas cumplieran con creces las premisas de esta competencia, pudiendo destacar incluso algunos de los subapartados que contiene y consideramos especialmente trascendentes:

- “3.1. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales.”

- “3.4. Teniendo en cuenta la estructura cognitiva de los alumnos, sus contextos sociales y sus motivaciones, diseñar y desarrollar propuestas educativas que les capaciten para el aprendizaje a lo largo de la vida; les ayuden a razonar de manera crítica y a comportarse de forma autónoma, ajustándose a las capacidades personales.”

De la primera disciplina, hacemos énfasis en el trabajo de estudio de los distintos modos de aprendizaje que pueden desarrollarse en el aula y que no se centran únicamente en la clase magistral tradicional, así como el trabajo de la atención a la diversidad, el desarrollo de la motivación y la complementación de las asignaturas anteriores mediante técnicas psicológicas y sociales.

Por otra parte, a la asignatura de “Fundamentos del diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego”, además de cumplir con las premisas anteriores, se le podría añadir la ejercitación del siguiente subapartado: “3.2. Desarrollar estrategias para aprender y enseñar a pensar y para el desarrollo del pensamiento creativo en el aula.” Esto se debe a que a lo largo de esta asignatura, además del trabajo curricular y normativo exigido que desarrollamos especialmente durante este primer apartado general, se trabajó en gran parte el diálogo y la discusión acerca de temas de índole más específica de la especialidad cursada, como bien afirma su título. De esta manera, reflexionamos ampliamente sobre las posibles maneras de acercarse a la docencia de la lengua y la literatura, así como acerca de conceptos básicos como la existencia de “lectores competentes”, la complejidad de la educación o las pedagogías invisibles, y con ello, autores de didáctica moderna tales como María Acaso (2011) o Raúl Santiago y su enseñanza de la *flipped classroom* (disponible en www.theflippedclassroom.com). Por otra parte, siguiendo el título de la asignatura, se nos proporcionaron técnicas de trabajo que complementaban y profundizaban aquellas trabajadas en el resto de asignaturas del mismo cuatrimestre, incidiendo algo más en su aplicación concreta en la especialidad en la que nos encontrábamos, de forma que los ejercicios planteados sirvieron ampliamente

como un preliminar al posterior diseño de actividades y manejo del currículo que nos serían requeridos durante el segundo apartado del curso.

2.4. Cuarta competencia específica fundamental

Así, hilando con el preámbulo que ejercieron esta serie de asignaturas para el aprendizaje del diseño de actividades, introducimos la cuarta competencia fundamental específica: “Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.” Podemos relacionar esta competencia principalmente con dos asignaturas: una del primer apartado y otra del segundo. Como observaremos más adelante, los conocimientos que prodigan las asignaturas del primer cuatrimestre o apartado, incluida la que trataremos seguidamente, sirven como preparación para la asignatura específica que se incluye en este apartado.

De esta manera, encontramos, en primer lugar, la asignatura de “Diseño curricular de Lengua castellana y Latín y Griego: reflexión sobre la elaboración del Currículo”. Esta materia correspondiente al primer cuatrimestre supone, como su nombre indica, una reflexión detallada que ayuda a destripar la intrincada composición del Currículo Aragonés y de las Órdenes *ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (Boletín Oficial de Aragón, n.º 105, 02/06/2016)* y *ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (Boletín Oficial de Aragón, n.º 106, 03/06/16)*. Todo ello prestando especial atención a nuestra especialidad y a sus contenidos, objetivos generales, competencias, criterios y estándares de evaluación, cuyo control ha sido imprescindible en la posterior fundamentación de las actividades didácticas.

En añadido, pudimos advertir la progresión de contenidos y dificultad presente en el sistema educativo a lo largo de los cursos, y así poder conocer, de forma más específica, el nivel que se espera en cada curso, para poder adaptar nuestras actividades de forma correcta. El análisis de algunos documentos oficiales del centro de prácticas,

junto con el trabajo realizado en la asignatura de “Contexto de la actividad docente”, ayudó considerablemente a comprender la magnitud de la normativa autonómica y estatal, y su importante función en el día a día de la práctica docente. Hemos considerado, por lo tanto, que algunos de los puntos relevantes de esta competencia que se podrían resaltar del trabajo de esta asignatura serían los siguientes:

- “4.1.2. Analizar los principios y procedimientos del diseño curricular a partir de sus diferentes modelos y teorías y, en particular, del diseño por competencias.”
- “4.1.4. Evaluar la calidad de diferentes casos de diseños curriculares en las materias propias de la especialidad en función de modelos y teorías diversas y de su adecuación al contexto educativo.”

Posteriormente, dentro del apartado específico que corresponde a la segunda mitad del curso encontramos la asignatura de “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura”, con la que relacionamos de forma directa el siguiente subapartado de la competencia específica fundamental en la que nos centramos: “4.2.4. Transformar los currículos en programaciones didácticas y éstas en programas de actividades y de trabajo mediante el diseño práctico de actividades de aprendizaje en las materias específicas de la especialidad, aplicando los criterios de calidad y variedad metodológica, potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de la materia, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes y siguiendo los criterios emanados del conocimiento de las características y problemas específicos del aprendizaje de esas materias y las diferentes estrategias y procedimientos para abordarlos”.

Como puede verse, se trata de una materia que, al encontrarse dentro de esta segunda fase de aprendizaje, se dirige de forma más singular hacia la enseñanza de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Esta asignatura en concreto pone en práctica el cómputo de enseñanzas que se han aprendido durante el primer cuatrimestre del Máster. De esta manera, tiene en cuenta la capacidad de diseñar actividades con metodologías innovadoras y activas. De la misma manera, trabaja su correcta

fundamentación dentro del currículo aragonés. Por otra parte, se incide asimismo en problemáticas sobre la enseñanza de la lengua y la literatura tales como el uso en el aula de la literatura juvenil, el contacto de los alumnos con actividades situadas dentro del ámbito de las nuevas tecnologías, charlas y coloquios interesantes con experimentados profesores de educación secundaria y otras cuestiones que invitan a la reflexión. Destacamos, por ejemplo, los estudios de Teresa Colomer acerca del libro álbum (1996), así como el apoyo filológico de autores como Bettelheim (2007) o Rodríguez Almodóvar, sobre cuyo ensayo *El texto infinito* (2004) realizamos un interesante trabajo analítico. Asimismo, exploramos el universo y las significaciones del cuento tradicional en la formación de la *psique* infantil y juvenil mediante el estudio de cuentos como *Del enebro*, *Blancanieves* o el conjunto de relatos *Los niños tontos*, de Ana María Matute (1956). El proyecto último de la asignatura, consistente en el diseño de una unidad didáctica funcional, constituye de algún modo al culminación de todos los contenidos estudiados anteriormente. Así, puede comprobarse de manera directa cómo el peso fundamentador que han tenido las asignaturas cursadas en el primer apartado ayudan al desarrollo de esta materia, a ir un paso más allá en el diseño de actividades y en el pensamiento crítico e innovador, necesarios sin duda para la correcta formación de docentes.

También encontramos dentro del marco de esta competencia la labor ejercida por la asignatura de “Contenidos disciplinares de literatura”, materia optativa del segundo apartado dedicado al trabajo y análisis de textos literarios. Se trata de una disciplina que ayuda a obtener una visión global de la sección más literaria de la materia que se va a impartir, lo que ayuda, no solo a refrescar conocimientos previos, sino a asegurarlos y reinterpretarlos para su correcta exposición ante una clase de educación secundaria. Realizar una síntesis de los elementos que se han observado de forma tan amplia y profunda a lo largo de un Grado no resulta fácil: en ocasiones, un docente puede pecar de ausencia de transmisión si exige unos conocimientos demasiado especializados a sus alumnos, olvidándose del largo trecho que ha recorrido él mismo para obtenerlos. De esta manera, la reflexión acerca de los contenidos y conceptos esenciales de literatura resultan interesantes en la formación de un profesor de esta especialidad.

2.5. Quinta competencia específica fundamental

Finalmente, relacionamos la última competencia específica fundamental con la asignatura de “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura”, también presente dentro del segundo apartado dedicado al aprendizaje de la especialidad cursada. Al tratar de definir este segundo apartado, en el que culminan y se ponen a prueba los conocimientos aprendidos durante el primer cuatrimestre, una de los términos que vienen a la mente es el de la autoevaluación. De esta manera, consideramos esta asignatura desde el punto de vista del aprendizaje para la evaluación del alumnado, pero también, en su parte innovadora, como una manera de autoevaluación del propio alumno del Máster en tanto que docente. De esta manera, la competencia establece lo siguiente: “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.” Por otra parte, encontramos que los siguientes subapartados de la competencia específica ayudan a definir de forma muy acertada los objetivos cumplidos por medio del curso de esta asignatura:

- “5.1. Identificar, reconocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la materia y área curricular.”
- “5.4. Reconocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.”

Así, a través de la lectura de un elevado número de pequeños proyectos llevados a cabo, se nos invitó a dar una vuelta de tuerca al desarrollo de actividades, buscando nuevas técnicas y metodologías que conectasen con el mundo de los estudiantes y fomentasen su motivación. Por otra parte, el diseño individual de un proyecto de innovación en el aula y la posibilidad de llevarlo a cabo durante las semanas de prácticas resultó todo un desafío como docente novel, de ahí la inclusión de la autoevaluación dentro del concepto de esta asignatura. Se trata de una disciplina que nos invita a probarnos y a ejercer nuestra capacidad creativa en el diseño de las actividades

para lograr sacar a flote la intertextualidad, el uso de las nuevas tecnologías o la gamificación (como ha sido mi caso) con el objetivo de lograr introducir en el aula elementos insospechados, novedosos y atractivos, y de evaluar su éxito durante la puesta en práctica. Asimismo, sirve como preámbulo para la investigación en el ámbito de educación, una capacidad que todo profesor debe dominar con vistas a desarrollar de forma continua su propia formación, ya que, como afirma Martín Vegas (2014, p. 55): “La formación de un maestro debe integrarse dentro del marco investigador”.

2.6. Periodos de prácticas

Hemos tratado, a lo largo de estas páginas, de establecer dos tipos de relaciones: por una parte, la progresión apreciable entre los contenidos de las distintas materias del curso conforme se pasa de un apartado a otro, y como el primero resulta una base introductoria, un acercamiento teórico que establece los pilares sobre los que se asienta una segunda sección con un contenido mucho más práctico, que pone a prueba al docente y lo anima a poner en funcionamiento sus distintas propuestas. Por otra parte, se ha establecido una segunda relación entre las asignaturas y su contemplación dentro de las distintas competencias que se ejercitan por medio del programa del curso. Sin embargo, si bien consideramos que se trata de una forma de ordenación sintética y funcional, no hay que olvidar que toda división taxonómica es siempre algo forzada: de esta manera, si bien relacionamos una o varias actividades con una competencia concreta, la relación podría establecerse de manera mucho más amplia, puesto que existen muchas asignaturas que cumplen más de una competencia. De esta manera, tratamos de incidir en la idea de la estructuración de la programación del Máster como un todo orgánico e interrelacionado, que puede clasificarse, como en este caso, para facilitar su estudio, pero que no deja de ser siempre algo global.

Así, finalizaremos este apartado de reflexión con el análisis de los periodos de prácticas, puesto que constituyen la culminación final de la etapa de aprendizaje teórico. Como se ha comentado antes, consideramos que estas tres asignaturas podrían incluirse directamente dentro de la primera competencia específica fundamental, que se centra en la integración progresiva en la profesión docente y en el contexto de un centro

de educación secundaria. Así, mientras que la asignatura del Prácticum I cumple con los objetivos del primer apartado formativo y exige una actividad menor del estudiante, que debe recolectar datos y extraer conclusiones con ayuda de su tutor o tutora, sus correlaciones posteriores durante el Prácticum II y III se basan en la plena intervención del alumno en las funciones del centro, que ya conoce íntimamente. De esta manera, la realización de las actividades y los proyectos diseñados a lo largo del cuatrimestre, especialmente de la unidad didáctica, supone una prueba de fuego que obliga a poner en práctica todos los conocimientos aprendidos y a otorgarles un nuevo valor funcional, viendo cómo toman forma en su aplicación real. Se trata, pues, de un tiempo clave para la formación docente en la que se permite al alumno gozar de dos funciones al mismo tiempo, durante un periodo excepcional de tiempo: la de alumno, puesto que continúa formándose y teniendo presentes las asignaturas cuyos proyectos debe aplicar; y la de profesor, con la preparación y la responsabilidad que este privilegio conlleva.

La práctica ha ayudado no solo a una mayor comprensión y mejora de mi propia forma de impartir clase en las aulas, sino a la empatía y la comprensión de mis propios maestros. Este doble análisis como docente y como discente me ha resultado especialmente interesante, y me ha permitido volcarme en los proyectos aplicados al aula con ilusión y preparación previa. La superación de la responsabilidad que conlleva la asunción de una posición jerárquica frente a varios grupos de alumnos es un ejercicio complicado y que conlleva la superación de muchas inseguridades. Encuentro que debo adquirir más control sobre la situación del aula, algo que sin duda se adquiere mediante años de experiencia. Sin embargo, mediante las encuestas de evaluación proporcionadas a los alumnos he podido apreciar que se encontraban satisfechos con mi forma de dar clase, algo que me ha otorgado mucha seguridad para continuar mi aprendizaje del ejercicio docente. En suma, considero que estos periodos son extremadamente útiles tanto a nivel personal como profesional, ya que permiten el contacto directo con la realidad de un centro de educación secundaria y bachillerato.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS

A continuación se incluyen las síntesis y reflexiones de los dos grandes proyectos llevados a cabo a lo largo del curso: la unidad didáctica y el proyecto de innovación. Como podrá verse más adelante, ambos guardan varias semejanzas y diferencias entre ellos. Sin embargo, su semejanza más evidente, y la razón de su elección, es sin duda el hecho de que se trata de los trabajos más ambiciosos que se han puesto en práctica en las aulas de un centro de educación secundaria.

Ambos han ayudado a desarrollar extensamente dos de los puntos que consideramos clave para la formación docente: la unidad didáctica, por una parte, ha resultado un ambicioso proyecto didáctico en el que se han abordado todas las enseñanzas recibidas durante el Máster. En ella queda reflejado un cuidadoso diseño didáctico que abarca desde la fundamentación legislativa siguiendo los parámetros del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte hasta la inclusión de metodologías activas y participativas en la elaboración de la secuencia de actividades. Por otra parte, mediante el proyecto de innovación se percibe un primer acercamiento a la investigación docente en el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, un componente tan necesario en la formación continua de los profesores como es la habilidad de diseño de secuencias didácticas.

Asimismo, estos dos proyectos han podido llevarse a la realidad del aula, por lo que junto a las reflexiones acerca de su diseño pueden encontrarse también las respuestas del alumnado, las dificultades surgidas durante su práctica o las propuestas de mejora para el futuro. Consideramos que esta metodología de análisis resulta la más completa y provechosa para un comentario global acerca de la formación adquirida de forma práctica. Se trata de un ejemplo definitorio del trabajo de las competencias cuya aplicación ha podido verse en el apartado anterior, ya que se han tratado en su conjunto de forma integral: tanto el trabajo de la base legal e institucional docente, como el impulso del aprendizaje crítico de los estudiantes, la creación de un clima positivo y estimulante en el aula, la integración de metodologías activas, el cuidado de la atención a la diversidad del alumnado, la planificación y el desarrollo de actividades de

aprendizaje y, finalmente, la evaluación, innovación e investigación docentes en el área de lengua castellana y literatura.

De esta manera, se comentará en primer lugar la unidad didáctica, para luego pasar al análisis y la reflexión del proyecto de innovación. Finalmente, se establecerá una breve comparación y reflexión crítica acerca de las relaciones existentes entre el diseño y la finalidad de ambos proyectos.

3.1. Unidad didáctica: *¿Entiendes lo que lees? Coméntame*

Seguidamente, analizaremos el gran proyecto llevado a cabo para la asignatura de “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura”: la realización de una unidad didáctica que se llevó a la práctica durante el periodo del Prácticum III. Así es como se especifica en el programa de la propia asignatura, que resalta el diseño de unidades didácticas como uno de los resultados de aprendizaje que la definen: “3. Diseña unidades didácticas (objetivo esencial de la materia) y actividades para el aprendizaje de las competencias y conocimientos específicos de la Lengua Castellana y su Literatura”.

Como veremos en los siguientes apartados, hay dos contextos de aplicación de esta unidad que definen en gran parte su diseño y las dificultades con las que nos hemos encontrado: por una parte, el contexto espacial de puesta en práctica en el IES Miguel Servet de Zaragoza, un antiguo y respetado instituto público en la zona de Ruiseñores. Por otra parte, el contexto temporal que implica que esta unidad se puso en práctica durante una época convulsa de la legislación educativa española, lo que obliga a modificaciones a las que nos hemos visto obligados a adaptarnos. Cabe recalcar, asimismo, que la unidad didáctica que se va a tratar fue desarrollada de manera conjunta con Lucía Lamora, por acudir las dos al mismo centro de prácticas y situarnos bajo la tutela de la misma tutora, la profesora doña M.^a Eugenia Pérez.

El diseño de esta unidad se ha enfocado como un todo cohesionado, por lo que sus apartados se interrelacionan de manera muy estrecha entre sí y su coherencia desaparece al ser desgajados del resto. Sin embargo, trataremos de plasmar un acercamiento que incluya tanto el diseño teórico de la unidad y sus porqués como el

resultado real que ha mostrado en su puesta en práctica en el Centro. Asimismo, para su diseño sirvió de referencia principal el esquema propuesto en clase por la doctora Elvira Luengo, que contemplaba la serie de apartados que se van a tratar seguidamente.

3.1.1. Título y justificación

Nuestra unidad didáctica se encuentra dirigida a alumnos de 2º de Bachillerato, y se centra, como veremos más adelante, en la enseñanza de la confección de resúmenes y comentarios de texto orientados, principalmente, hacia la prueba de acceso a estudios universitarios. De esta manera, decidimos otorgarle el título de *¿Entiendes lo que lees? Coméntame*, haciendo una clara referencia, en esta secuencia, a los comentarios de texto. Sin embargo, resulta imposible realizar un comentario correcto sobre las bases de una capacidad lectora deficiente. Por esa razón, consideramos que nuestra unidad didáctica persigue, por una parte, la finalidad de lograr que el estudiante alcance una soltura avanzada en la realización de resúmenes y comentarios, y, por otra, la mejora a largo plazo de su capacidad lectora, un problema congénito en la educación española que lleva señalándose en el informe P.I.S.A. (*Program for International Student Assessment*) desde hace varios años².

Esta búsqueda de la madurez del estudiantado se muestra de manera curricular si atendemos a la justificación de la Unidad dentro de la *Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*. En este apartado, se especifica que la formación lingüística en el bachillerato está orientada a que “los alumnos alcancen una madurez intelectual y humana y unos conocimientos y habilidades que les permitan incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia, y que les capaciten para acceder a la educación superior” (*Boletín Oficial de Aragón*, n.º 106, 03/06/16, p. 14019).

De esta forma, ya sea por tratarse de la finalización de una etapa educativa o por la cercanía de estudios superiores para muchos de los alumnos, hemos tratado de diseñar

2 Aunque durante 2016 las puntuaciones de España en comprensión lectora han mejorado desde 2006, donde se produjo el pico más bajo, España sigue encontrándose en los límites de la puntuación positiva en el área de comprensión lectora (Universidad de León, 2016).

esta Unidad desde el punto de vista más práctico y funcional, pero también desde unos ideales que queremos potenciar como docentes y que consideramos imprescindibles para el enfrentamiento a la vida adulta: la correcta comprensión lectora de un texto y una capacidad de expresión escrita mediante la que el estudiante demuestre que ha superado ya unos niveles básicos de pensamiento.

3.1.2. Descripción

La unidad didáctica se centra en exponer, desde un enfoque teórico y práctico, los fundamentos esenciales que debe adquirir un alumno para ser capaz de comprender un texto (un artículo periodístico de opinión), elaborar un resumen e identificar determinados aspectos textuales como la estructura argumentativa, las funciones del lenguaje, la coherencia y la cohesión, principalmente.

Aquí nos encontramos con que precisamente este año se ha producido una variación en el planteamiento de la prueba de acceso a estudios universitarios de Lengua Castellana y Literatura en la Comunidad de Aragón, cambiando de esta manera las exigencias y la planificación del comentario de texto. De esta manera, la anterior prueba denominada “PAU” (Prueba de Acceso a la Universidad) pasa a denominarse ahora “EvAU” (Evaluación para el Acceso a la Universidad), como afirma la propia página web de la Universidad de Zaragoza (Universidad de Zaragoza, 2017): “La superación de la EvAU es un requisito de acceso a los estudios universitarios oficiales de Grado para los estudiantes de Bachillerato LOMCE y para los de ordenaciones anteriores que no hubieran superado la PAU”.

Este cambio de nombre, sustentado en la *Orden ECD/133/2017, de 16 de febrero, por la que se determina la organización y coordinación de la evaluación final de bachillerato para el acceso a la Universidad en la Comunidad Autónoma de Aragón, a partir del curso 2016/2017 (Boletín Oficial de Aragón, nº. 36, 22/02/2017, pp. 3391-3394)*, trae consigo una serie de cambios. Entre ellos, nos centramos en la simplificación del enunciado para la pregunta que trataba del comentario de un texto del ámbito periodístico. Anteriormente, el enunciado únicamente marcaba “Señale las características lingüísticas y estilísticas del texto más relevantes”, lo que daba una

libertad algo apabullante al alumno, puesto que resultaba muy difícil establecer unos límites al comentario o no dejarse datos importantes durante el nerviosismo del momento. Por otra parte, al tratarse de una pregunta tan abierta, la mayor parte de los estudiantes optaban por aprenderse una plantilla que pocas veces llegaban a comprender verdaderamente y que reflejaban en la prueba de manera uniforme y poco creativa.

Ahora se formulan tres nuevas preguntas, mucho más concretas, de entre las cuales el estudiante deberá trabajar una de manera aleatoria (Horno Chéliz, M.^a C., Aragüés Aldaz, J., Galindo Sánchez, D. (abril, 2017)):

1) “Especifique cuál es la tesis del texto, su estructura argumentativa (argumentos y contra-argumentos) y los marcadores discursivos empleados en el mismo.”

2) “¿Cuál es la intención comunicativa del emisor? Relaciónela con el género textual utilizado y sus características morfosintácticas y pragmático- textuales.”

3) “Describa los principales mecanismos de cohesión utilizados en el texto, que consiguen darle coherencia de significado.”

Para poder atender equitativamente a estas tres cuestiones, así como al resumen, el cual permanece invariable, consideramos oportuno dedicar dos sesiones para cada una de ellas, conformando un total de ocho sesiones. El planteamiento de las sesiones es similar: se alternan los fundamentos teóricos con las prácticas sobre distintos y variados textos, motivando la participación de los alumnos.

Lo característico del planteamiento de esta unidad didáctica ha sido recoger y trabajar el comentario de texto desde tres posibles perspectivas, más concretas que el enfoque general que se otorgaba antes a este tipo de ejercicio, lo cual nos obligó a un proceso de reformulación de la teoría y de búsqueda de nuevos componentes didácticos que se atuviesen detenidamente al trabajo de cada una de las cuestiones.

3.1.3. Situación en la programación didáctica

Debido a las condiciones del diseño de la unidad didáctica, su situación en la programación didáctica del curso 2016-2017 en el IES Miguel Servet fue una dificultad añadida. Esto se debe a la tardía implantación de la reforma educativa que contemplaba

el trasvase de la LOE (2006) a la LOMCE (2013).

Debido a la problemática en este cambio legislativo, quedó en suspenso durante la mayor parte del curso una posible reforma que afectase a la prueba de acceso a estudios universitarios. Como hemos visto, esta cuestión se resolvió el 22 de febrero de este año, dando paso a la EvAU. Sin embargo, durante su proceso de confección, se ha situado de manera preventiva la programación didáctica del curso de segundo de bachillerato, de manera exclusiva, bajo los preceptos de la LOE. De esta manera, encontramos una nota en la que se especifica: “NOTA: Dada la anómala situación en la que nos encontramos respecto a la prueba que los alumnos han de realizar al finalizar el bachillerato, este departamento ha decidido mantener la programación LOE durante este curso.” (p. 129)

El reto que se nos presentó, por lo tanto, fue el de insertar en una programación didáctica que no contemplaba la legislación actual y los parámetros de la EvAU. Sin embargo, apartándonos de las cuestiones legislativas y normativas, consideramos que el resultado general fue bastante satisfactorio, ya que los contenidos de segundo de Bachillerato continúan dándose en el mismo orden, por lo que nuestra Unidad se situaba durante el periodo del Prácticum II, de forma que los temas y contenidos corresponden sin problema a los especificados por la programación del curso, que plantea el trabajo del resumen y el comentario de texto de forma específica durante el tercer trimestre de curso. De la misma manera, pese a que los enunciados de la EvAU hayan variado y las preguntas se hayan hecho más concisas, los criterios siguen siendo los mismos que en la PAU, por lo que nuestro planteamiento no desentonaba en la práctica con lo estipulado en la programación didáctica del curso.

En conclusión, consideramos que, pese a las dificultades legislativas y normativas que han causado que nuestra Unidad se sitúe en una programación didáctica perteneciente a la LOE, consideramos que las pautas de la legislación del 2013, especialmente aquellas que tienen en cuenta la prueba de acceso a estudios universitarios, resultan más coherentes con nuestro diseño y más relevantes para el alumnado al que va dirigida, ya que este se examinará según las disposiciones de la LOMCE.

3.1.4. Alumnado al que va dirigida

Debido a las características que se han comentado en los apartados anteriores, la presente unidad se encuentra dirigida especialmente hacia el alumnado de segundo de bachillerato, especialmente para aquellos que planeen presentarse a la prueba de acceso a estudios universitarios. En nuestro caso, realizamos una actividad previa de diagnóstico que nos permitió conocer los conocimientos que compartían acerca del tema de la unidad. De esta manera, nos encontramos alumnos que recordaban ligeramente cómo realizar un resumen pero que, pese a haberlo trabajado durante los trimestres anteriores, ofrecían serias dudas acerca de la metodología de los comentarios de texto.

En cuanto a la puesta en práctica concreta de la Unidad en el centro, se realizó dedicada a dos grupos de segundo curso de bachillerato: el B, de la rama tecnológica; y el C, de la rama social-humanística. Ambos grupos contaban con 35 estudiantes, con unos 13 alumnos de procedencia extranjera en total.

3.1.5. Objetivos

Además del objetivo general de etapa (“(e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, el aragonés o el catalán de Aragón”), hemos fundamentado esta unidad sobre la base de varios objetivos generales pertenecientes al currículo Oficial de segundo de bachillerato. Ya que nuestra finalidad era lograr que los alumnos aprendiesen las técnicas de composición y redacción de correctos resúmenes y comentarios de texto, los objetivos elegidos se basaban principalmente en la comprensión lectora, la expresión oral y escrita y la utilización de los recursos anteriores para la correcta redacción de comentarios de texto. De la misma manera, acotamos estos objetivos generales mediante cinco objetivos específicos, cuatro de los cuales se encuentran dedicados de forma exclusiva e individual a cada una de las preguntas, y un último que acota de forma más general la búsqueda de una redacción correcta, al ser esta una condición indispensable durante una prueba escrita. Así, los objetivos quedarían relacionados de la siguiente manera:

Objetivo general	Objetivo específico
Obj.LE.1. Comprender discursos orales y escritos de los diferentes contextos sociales y culturales, especialmente en los ámbitos académicos y el de los medios de comunicación.	(Obj. Esp. 1) Resumir un texto del ámbito periodístico.
Obj.LE.2. Expresarse oralmente y por escrito mediante discursos coherentes, correctos y adecuados a las diversas situaciones y finalidades comunicativas y a las diferentes finalidades comunicativas, especialmente en el ámbito académico.	(Obj. Esp. 2) Redactar de forma coherente y adecuada textos del ámbito académico (el resumen y el comentario de texto).
Obj.LE.5. Adquirir unos conocimientos gramaticales, sociolingüísticos y discursivos adecuados para utilizarlos en la comprensión, el análisis y el comentario de textos y en la planificación, la composición y la corrección de las propias producciones.	(Obj. Esp. 3) Identificar las funciones comunicativas presentes en diversos textos.
	(Obj. Esp. 4) Diferenciar la tesis, la estructura y los marcadores del discurso en un texto expositivo/argumentativo.
	(Obj. Esp. 5) Interpretar los signos de coherencia y cohesión en un texto.

De esta forma, no solo los objetivos generales quedan aplicados de forma directa y concisa a las preguntas mediante las cuales los alumnos van a ser evaluados, sino que, además, se corresponden perfectamente con los bloques de contenidos que se tratan y, en su aplicación específica, con las actividades desarrolladas a lo largo de la Unidad, como se verá más adelante.

3.1.6. Competencias

Deben considerarse las competencias clave como la expresión de la transversalidad del aprendizaje, que no se reduce a compartimentos estanco, sino que abarca una gran variedad de habilidades. De acuerdo con lo estipulado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013), el concepto de “competencia clave” implica que se trata de un concepto cambiante, que es capaz de seguir creciendo y mutando a lo

largo del proceso de aprendizaje del alumno, por lo que su abordaje debe ser amplio y permeable, adaptable a cualquier ámbito de la vida actual. Así, hemos considerado no solo los puntos más evidentes en los que se relacionan las competencias con un aprendizaje dentro del aula, sino también aquellas capacidades que el alumno puede desarrollar por otros caminos que también pueden serle de ayuda en un futuro.

Al encontrarse dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, la presente unidad didáctica ayuda, por descontado, al desarrollo de la denominada “Competencia en Comunicación Lingüística”. Sin embargo, incluimos también competencias como la de “Aprender a aprender”, ya que la introducción de metodologías cooperativas y colaborativas en ciertas actividades obligó a los alumnos a organizarse de maneras hasta entonces desconocidas para ellos, por lo que esta competencia acabó resultando esencial durante la puesta en práctica. Asimismo, debido a estas mismas actividades de carácter colaborativo, consideramos el desarrollo de la “Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor”, cuya propia definición se fundamenta en el trabajo compartido.

Por otra parte, y de forma más indirecta, consideramos también que esta unidad fomenta el desarrollo de otras dos competencias: por una parte, la “Competencia de conciencia y expresiones culturales”, debido a la cantidad y variedad de textos icónicos y de actualidad que se trabajan en el aula; por otra, la “Competencia matemática”, ya que el alumno debe interpretar correctamente las relaciones lógicas entre enunciados, y el papel que los marcadores discursivos tienen en este aspecto.

3.1.7. Contenidos

Los responsables de la armonización de la prueba EvAU ya elaboraron de antemano las correlaciones entre las preguntas que se trabajan y los bloques de contenidos curriculares. Nos hemos basado en estas conexiones y en nuestros propios criterios para determinar la relación de los objetivos específicos ya nombrados con los bloques II y III de contenidos curriculares, dedicados a la comunicación escrita y al conocimiento de la lengua. Como se ha señalado antes, consideramos que el trabajo de esta unidad didáctica desarrolla muchos otros contenidos, tales como la expresión, la

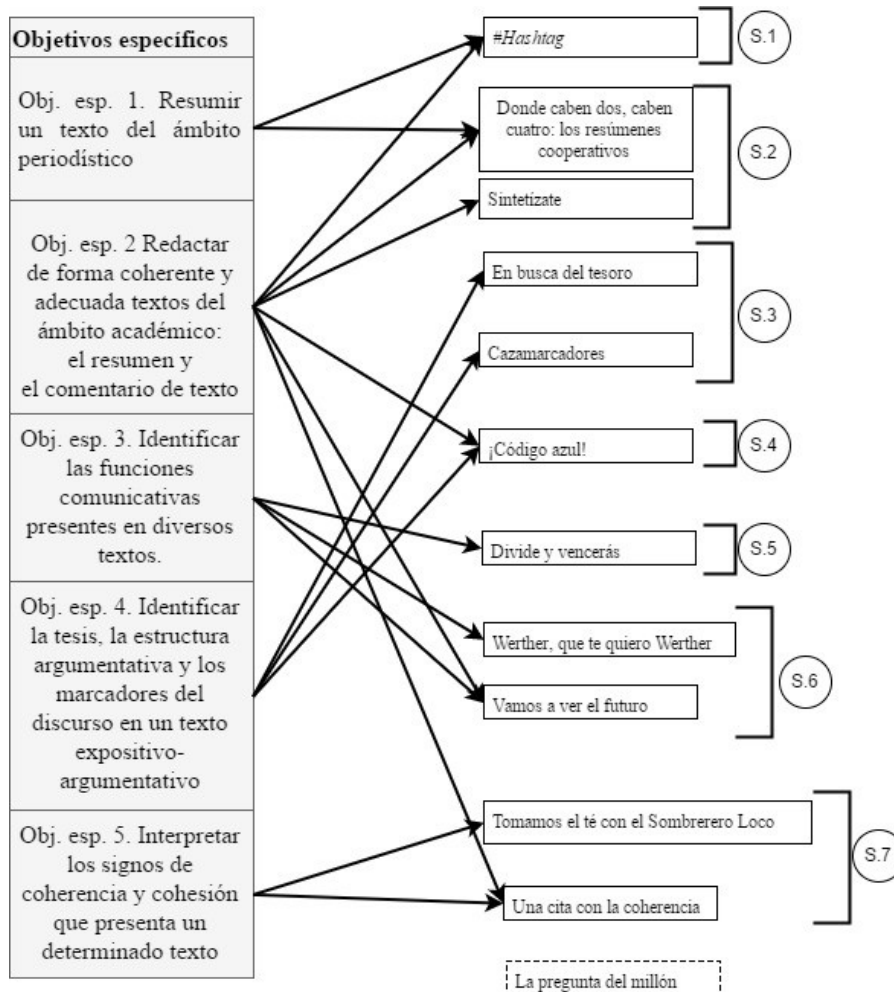
comprensión lectora o incluso el bloque de educación literaria, de forma indirecta, si se tiene en cuenta el trabajo realizado con textos de la literatura clásica universal en el aula.

Sin embargo, teniendo principalmente en cuenta la evaluación, los contenidos que más se destacan, y que más han reinado durante su puesta en práctica, han sido sin duda los dirigidos hacia la comunicación escrita (de ahí que hayamos elaborado una rúbrica de evaluación únicamente para calificar la redacción del alumnado) y el conocimiento de la lengua, ya que la mayor parte de los ejercicios del comentario de texto necesitan de un nivel medio-avanzado de análisis morfosintáctico y pragmático que ayude a su exposición. Así, los dos contenidos relativos al Bloque II se desarrollan durante todas las sesiones, puesto que en todas ellas se realizan o analizan textos escritos, mientras que el contenido del Bloque III que apela a la subjetividad y objetividad presentes en un texto se desarrolla de forma exhaustiva durante las sesiones quinta y sexta.

3.1.8. Actividades

Como puede observarse en el esquema que se adjunta a continuación, las actividades que se han llevado a cabo se centran en el trabajo práctico de los objetivos específicos diseñados para esta unidad. El resumen se ha trabajado de forma concisa durante las dos primeras sesiones, tanto de forma individual (*#Hashtag*) como cooperativa (*Donde caben dos, caben cuatro: los resúmenes cooperativos*). Asimismo, puede comprobarse que el objetivo específico diseñado específicamente para la redacción es el que más aplicaciones ha tenido a lo largo de las sesiones, puesto que engloba principalmente aquellos ejercicios en los que los alumnos debían elaborar sus propias producciones escritas, ya fuese en el aula (*¡Código azul!*) o de manera autónoma en sus propias casas (*Vamos a ver el futuro*, en el que se les otorgó el Manifiesto Futurista de Marinetti para que identificasen las distintas funciones del lenguaje). Los objetivos específicos 3 y 4 se han cumplido en las actividades dedicadas a la identificación de las funciones comunicativas y al trabajo de los textos argumentativos: de nuevo, encontramos tanto actividades colaborativas (*Divide y vencerás*) como individuales (*En busca del tesoro*). Finalmente, el objetivo específico 5,

dedicado a la coherencia y la cohesión, se ha trabajado en clase por medio de la lectura teatralizada de un texto incoherente (*Tomamos el té con el Sombrero Loco*), así como una actividad individual (*Una cita con la coherencia*). La actividad titulada *La pregunta del millón* no se encuentra relacionada con ninguno de los objetivos de la Unidad puesto que se incluye en una sesión dedicada específicamente a la resolución de dudas y a la entrega de solucionarios de algunos ejercicios.



La aplicación de las actividades en el aula tuvo muy buena recepción. Su diseño se encontraba estrechamente relacionado con las metas que habíamos planeado para la exposición de la teoría, por lo que los alumnos aceptaron gustosamente actividades que les invitaban a la reflexión y al análisis, tanto individual como por grupos. Como

comentaremos posteriormente, tuvieron especial impacto en el aula las actividades con metodologías activas, aunque era necesaria la inclusión del trabajo individual, especialmente por el hecho de ser el que se aplica en la posterior prueba EvAU.

Las actividades se basaron en el trabajo directo con textos, ya fuese en el aula o fuera del horario escolar. Tratamos de que los materiales fuesen lo más diversos posible, por lo que, aunque la mayor parte de textos utilizados pertenecía al género periodístico actual (incluimos columnas de opinión sobre la maternidad, los programas televisivos, etc.), muchos de ellos se alejaban radicalmente de esta tipología en pos de una mayor variedad. Así, encontramos fragmentos de obras clave de la literatura universal tales como el *Romancero gitano*, de Federico García Lorca (1928), *Las tribulaciones del joven Werther*, de Goethe (1774) o *Alicia en el País de las Maravillas*, de Lewis Carroll (1865), junto con manifiestos poéticos y fragmentos del Diccionario Pahispánico de Dudas (útil para explicar las funciones del lenguaje).

La ventaja de esta modalidad de actividades es que, además de permitir la aplicación de los saberes teóricos de forma práctica en textos de ejemplo, permite expandir la conciencia cultural y social del alumnado abriéndoles un nuevo horizonte literario de obras que en muchos casos no habrían trabajado directamente de otra manera. Asimismo, el uso de textos periodísticos de opinión daba lugar, en muchos casos, a un interesante debate en el aula sobre temas actuales y controvertidos, tanto nacionales como internacionales. De esta forma, las opiniones de los estudiantes lograban en muchas ocasiones otorgar un nuevo enfoque al texto que les ayudaba en la elaboración de los comentarios.

3.1.9. Recursos, metodologías y atención a la diversidad

Hemos considerado la agrupación de estos tres distintos apartados en uno solo para su reflexión, ya que los tres se encuentran estrechamente relacionados y se influyen mutuamente. La metodología diseñada para la realización de las actividades prácticas de la unidad determina hasta cierto punto la utilización de los recursos del aula, y a su vez, integra en su núcleo el concepto de la atención a la diversidad en grupos tan heterogéneos como aquellos en los que se ha desarrollado la unidad durante su puesta en

práctica, y en los que planteamos que se puede llegar a desarrollar.

Los recursos para la puesta en práctica son simples y pudieron llevarse a cabo sin ningún problema. Facilitamos un dossier donde se recogía toda la teoría de la unidad didáctica, así como los textos sobre los que se iba a trabajar, para que los alumnos pudiesen tener un cuerpo de estudio de referencia. La realización de este dossier teórico fue uno de los retos más grandes durante el diseño de la unidad didáctica, ya que el centro no cuenta con libros de texto para segundo de bachillerato, y la mayor parte de la teoría elaborada por el departamento de Lengua Castellana y Literatura había quedado obsoleta al variar la prueba de evaluación. De esta forma, buscamos la bibliografía necesaria para impartir la unidad y la adaptamos al nivel de segundo de bachillerato, asegurándonos de que todos los conceptos fuesen comprensibles y de que fuese lo suficientemente completa como para lograr un buen resultado, pero sin llegar a abrumar a los alumnos. De la misma manera, creamos dos *power points* como soporte visual durante la exposición teórica, en los que únicamente se recogían los conceptos más importantes y se adjuntaba alguna foto atractiva para el alumnado.

Los recursos personales y organizativos nos llevan al desarrollo de la metodología. Como se ha comentado brevemente en el apartado dedicado a las actividades, nos centramos en la metodología cooperativa y colaborativa en muchas ocasiones. Este tipo de metodología favorece la interacción positiva, como afirman Johnson y Johnson (2001, p. 98): “Cooperation is structured by creating positive interdependence among individuals' goal attainments; individuals perceive that they can reach their goals if and only if the other individuals in the situation also reach their goals.” De esta manera, es necesario que existan grupos heterogéneos y cuidadosamente creados para que las actividades den el máximo jugo posible. En nuestro caso, aunque la cohesión grupal no era idónea, los grupos se formaron cuidadosamente y siguiendo las afinidades y los niveles de los alumnos con ayuda de nuestra tutora³. Ningún alumno quedó excluido y aquellos que hablaban de manera más dificultosa el idioma se encontraron dentro de un grupo en el que podían ser ayudados por sus compañeros, bajo

3 De esta manera, se llevó a cabo lo que Johnson y Johnson (2001, p. 99) denominan como *informal cooperative learning groups*, determinados por su temporalidad y finalidad de aprendizaje directo.

nuestra supervisión. De esta manera, consideramos que mediante esta puesta en práctica de actividades con técnicas como el 1-2-4 (en *Donde caben dos, caben cuatro: los resúmenes colaborativos*) o la coevaluación (en *Divide y vencerás*) se ayuda a desarrollar en los estudiantes otro tipo de habilidades que incluyen las sociales y las asertivas, entre otras, y que pueden serles útiles en su madurez, además de resultar llamativas para ellos. Nuestros dos grupos de alumnos apreciaron especialmente las actividades que requerían unir los pupitres con los de sus compañeros, y así lo manifestaron en las evaluaciones docentes y de la unidad didáctica.

Volviendo a los recursos, consideramos necesario cierto cambio en la organización del aula que ayudara a diferenciar entre una mecánica de trabajo y otra. De esta forma, nuestro planteamiento se basó en una relación tradicional y jerárquica, vertical, que situaba al profesor como responsable de la transmisión teórica, pero también en una relación horizontal, centrada en las dinámicas en el alumnado, lo que resultó un trabajo muy constructivo y exitoso. La clase magistral necesitaba, por lo tanto, la organización individual de las mesas para potenciar el trabajo de cada alumno, que debía leer y subrayar sus propios apuntes en el mayor silencio posible. Sin embargo, durante las actividades colaborativas, resultó necesario mover las mesas para formar grupos de cuatro orientados hacia la pizarra, lo que resultó algo problemático al comienzo, ya que no estaban acostumbrados a este tipo de actividades. Sin embargo, una vez que se logró, fue un éxito tanto para los alumnos como para nosotras.

3.1.10. Evaluación

Siguiendo las premisas de Briz Villanueva (1998, p. 115), la tipología que se ha llevado a cabo durante la evaluación dirigida a los alumnos ha sido variada: por una parte, consideramos que se trata de una evaluación sumativa, puesto que tenemos en cuenta las calificaciones finales para confirmar que se han cumplido los objetivos específicos ya designados. Este tipo de evaluación, de tipo cuantitativo y objetivo, se completa con su correspondiente cualitativa, la evolución de tipo formativo, al otorgar un *feedback* continuo tiene en el trabajo de los alumnos y en la mejora progresiva de sus resultados y del propio material utilizado. La aplicación de estas dos modalidades no es

excluyente: “La evaluación final o sumativa del producto, sin embargo, no es incompatible con una modalidad formativa, de carácter preferente en el sistema escolar, sino que ambas son necesarias y tienen un valor complementario.” (Briz Villanueva, 1998, p. 120) Finalmente, realizamos una evaluación inicial o de diagnóstico mediante el ejercicio previo del que se ha hablado en el apartado 4, gracias al cual pudimos obtener una información precisa del nivel de los alumnos.

Por otra parte, relacionamos los contenidos construidos con ciertos criterios y estándares de evaluación sustentados en el Currículo Oficial de segundo de bachillerato, como el Criterio LE.2.1., el Criterio LE.2.2., el Criterio LE 2.4. y el Criterio LE 3.6., que a su vez se relacionan con sus propios estándares, más concisos, dedicados al reconocimiento de estructuras gramaticales concretas, al nivel de redacción, a la potenciación del aprendizaje autónomo, a la síntesis de textos, a la identificación de intenciones comunicativas, etc.

De esta forma, se estableció una calificación numérica para la Unidad que se agrupa de la siguiente manera:

1. Un 20% de la nota corresponde a la participación y la actitud del alumnado en las tareas, tanto de clase como de trabajo individual fuera del horario escolar, mediante una tabla de seguimiento personal.

2. Un 30% de la nota queda determinado, con la ayuda de una serie de rúbricas, a las producciones escritas que, además de evaluables, se consideren calificables.

3. Un 50% de la nota corresponderá a la realización de un examen final sobre la materia, en el que se tratará todo el material previamente trabajado y que el docente corregirá asimismo mediante la ayuda de una rúbrica.

Por supuesto, durante su puesta en práctica nos vimos en la obligación de adaptar la evaluación a las necesidades concretas de los dos grupos y, especialmente, de nuestra tutora en el centro, quien tenía planeada su propia evaluación⁴. De esta manera, pudimos

4 Al acercarse el fin de curso, no realizamos exámenes exclusivamente acerca del comentario de texto, sino que nuestra unidad se encontró integrada en simulacros de EvAU diseñados por la profesora doña M.^a Eugenia Pérez, que nosotras ayudamos a corregir.

cumplir todos estos porcentajes de evaluación pero siempre adaptándolos al contexto previo en el que la evaluación de la tutora era la definitiva.

Los instrumentos utilizados también fueron adaptados durante su puesta en práctica. Sin embargo; muchos de ellos siguieron siendo de gran ayuda en el desarrollo de la unidad. Tenemos en cuenta, por lo tanto, varios instrumentos de evaluación: por una parte, tablas de seguimiento personal en las que se observa la participación, interés y asistencia de los estudiantes en las distintas actividades. Asimismo, elaboramos una serie de rúbricas para evaluar las producciones escritas, basándonos en los modelos proporcionados por nuestra tutora del centro. Contemplamos un total de cinco rúbricas distintas: tres para los distintos tipos de comentario de texto, una para la elaboración del resumen y, finalmente, otra para evaluar el nivel de expresión escrita de los alumnos, que como se ha visto, constituye uno de los objetivos específicos de la presente unidad didáctica.

De la misma forma, tuvimos en cuenta dos tipologías más de evaluación que dependían de los alumnos: la evaluación docente y la evaluación de la propia unidad didáctica tras su puesta en práctica. Para ello, elaboramos dos cuestionarios distintos que repartimos a los alumnos y que debían rellenar de manera anónima con sus propios comentarios y calificaciones. En uno se atendía a nuestra labor docente de forma individual, y en el otro, al diseño de la unidad que acababan de trabajar atendiendo a su metodología, recursos, evaluación y procesos de mejora. Los alumnos parecieron apreciar mucho la enseñanza impartida y consideraron que ambas habíamos explicado de forma clara y concisa todos los ejercicios. Además, un gran número de estudiantes apreció especialmente los ejercicios en los que se había llevado a cabo metodología grupal y participativa, ya que preferían haber podido realizar ellos los ejercicios en lugar de asumir durante toda la hora el discurso del profesor. Finalmente, muchos de ellos recomendaron formas innovadoras de evaluación como el uso de *Kahoot*, y algunos nos sugirieron que ejerciésemos mayor autoridad en clase.

3.1.11. Conclusiones acerca de la puesta en práctica

Como se ha comentado, la unidad didáctica se llevó a la práctica en dos clases de

2º de bachillerato extremadamente contrarias: mientras que una pertenecía a la rama de las ciencias sociales y humanísticas, la otra se dirigía hacia estudios eminentemente tecnológicos. Esto hizo que su desarrollo resultase particularmente interesante, ya que por sus intereses, cada grupo reaccionó de forma particular a las enseñanzas de la asignatura. Mientras el grupo social-humanístico gozaba en general de una redacción y una limpieza encomiables, muchas veces fallaba a la hora de encontrar las palabras clave de un texto o de distinguir el tema de la tesis en un artículo argumentativo. Por el contrario, la mayor parte de los alumnos del grupo tecnológico lograban alcanzar sin problemas los objetivos de comprensión lectora, pero mostraban una expresión esquemática, con vocabulario pobre e insuficiente.

Lo que sí resultó evidente de manera unánime en ambos grupos fue la extremada aceptación que tuvieron las actividades diseñadas a partir de metodologías cooperativas y colaborativas. Las más evidentes fueron *Donde caben dos, caben cuatro: los resúmenes cooperativos*, en los que se llevó a cabo la técnica 1-2-4 para la elaboración de resúmenes académicos, por lo que los alumnos debían situarse en grupos cooperativos de 4 personas; y *Divide y vencerás*, en la que se dividió a los alumnos en dos grandes grupos separados, y a cada grupo se le designó un texto que analizar en común, que luego debían exponer frente a sus compañeros. Si bien al principio temíamos que este tipo de ejercicios distrajesen a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, nuestra sorpresa fue total cuando comenzaron a trabajar de manera coordinada, compenetrada y con interés. Todos ellos comprendieron a la perfección las normas de las actividades y las cumplieron sin ningún problema. Por otra parte, pudimos comprobar que los grupos se encontraban bien formados, que todos ellos habían participado en el resultado final y que esto no había afectado de ninguna manera sus creaciones finales, que eran excelentes. De esta manera, queda confirmado que las metodologías de aprendizaje activo y cooperativo pueden aplicarse de manera exitosa en grupos de clases superiores, puesto que ellos también ansían ejercicios que permitan la interacción con sus compañeros, el movimiento y la creatividad.

Encontramos, sin embargo, algunas mejoras que podrían ayudar a extender y mejorar el proyecto. La más evidente fue la falta de tiempo, ya que tratábamos un

cómputo teórico denso y difícil de reducir. Así, tratamos de dedicar dos sesiones para cada uno de los temas explicados, pero por cuestiones que se escapaban a nuestro control, las últimas dos sesiones hubo que reducirlas a una sola, lo que impidió un trabajo tan profundo como hubiésemos querido del último tema. Esta falta de tiempo, junto con la elaboración del material docente, constituyeron las dos dificultades más significativas de la puesta en práctica de la unidad didáctica. Sin embargo, los resultados generales fueron muy buenos: logramos una buena conexión con los dos grupos de alumnos, a los que fuimos guiando a través del proceso del resumen y los comentarios, comprobando en cada momento que los conceptos estaban claros antes de proseguir.

Posteriormente a la aplicación de la unidad didáctica en las aulas, mi compañera y yo repartimos cuestionarios diferenciados para que los propios alumnos evaluaran, por una parte, nuestra actividad docente de forma individual, y, por otra, la unidad como programación particular. Los resultados fueron positivos: la mayor parte de los alumnos había encontrado el material didáctico proporcionado “útil” o “muy útil”, y muchos destacaban el papel que la utilización de los *power points* con imágenes y símbolos había tenido en la comprensión y el aprendizaje de los conceptos más dificultosos.

Muchos pidieron sin embargo actividades más relacionadas con el juego, como la utilización de *Kahoots*. Nos hubiese gustado poder dedicar alguna sesión más a la incorporación de medidas metodológicas activas o gamificadoras, pero de nuevo, por la extensión temporal y la cantidad de teoría, nos fue imposible. De nuevo, queda demostrado el interés de los alumnos más veteranos por actividades basadas en el juego y la competición.

En conclusión, pese a la necesidad de mejora de algunos puntos del proyecto, consideramos que la unidad creada se encuentra bien sostenida sobre los pilares normativos y didácticos y esperamos que haya servido de ayuda para los alumnos que este año se han presentado a las pruebas de acceso a estudios universitarios.

3.2. Proyecto de innovación: *Los videojuegos y el aula*

Como proyecto final, se elaboró en la asignatura “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura” una propuesta innovadora durante el periodo del Prácticum III. La finalidad de esta actividad era empujarnos a la reinención de técnicas docentes que se alejasen del modelo tradicional que todos hemos experimentado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que nos ayudase a dar una vuelta de tuerca más al diseño de actividades para lograr nuevos resultados en el aula. Debíamos basarnos en una hipótesis didáctica y elaborar un proyecto innovador fundamentado en ella, para averiguar hasta qué punto se cumplía.

En nuestro caso, se propuso un acercamiento a la implantación de las nuevas tecnologías en el aula mediante la difusión de los videojuegos y de las técnicas de gamificación en el aula. El proyecto comienza, por lo tanto, con un breve marco teórico en el que se sitúan las principales líneas de investigación, tanto nacionales como extranjeras, que han tratado el tema de la aplicación de los videojuegos en la educación, así como la motivación que dio lugar a la elección de este tema para la propuesta.

Seguidamente, se formula la hipótesis y se pasa a la contextualización del proyecto en el centro de secundaria en el que se ha llevado a cabo (en este caso, al igual que ocurre con la unidad didáctica, este es el IES Miguel Servet de Zaragoza), así como un breve relato de su desarrollo y dificultades durante la puesta en práctica. Por último, se muestra una breve conclusión con propuestas de mejora para el futuro que pueden resultar interesantes.

3.2.1. Marco teórico y motivación

La elección del tema y su diseño provino de la pasión personal hacia los videojuegos, una pasión que se originó en la infancia y que hemos considerado siempre como una enseñanza que va a la par de la curricular. La identificación de los videojuegos con el mundo adulto y cultural, al igual que su integración en la educación, es un tema polémico y apasionante que avanza de forma cada vez más intensa en la sociedad actual. La motivación de este proyecto resulta de una búsqueda personal en la que nos hemos encontrado inmersos de forma indirecta durante algún tiempo y que por

fin podemos llevar a la realidad en un verdadero entorno de investigación educativa.

3.2.1.1. Nuevas tecnologías aplicadas al aula

Prensky (2001) habla de los conceptos “Nativo digital” e “Inmigrante digital” para diferenciar entre los nacidos durante la explosión de la era digital, que han sido moldeados por ella; y aquellos que han debido adoptarla de forma tardía, pero cuya mente sigue retrotrayéndose de forma continua al “país” o época de origen. En el ámbito educativo esta diferencia se aprecia de manera especialmente evidente: los “Nativos digitales” gozan de unas conexiones mentales que de alguna manera han ido variando respecto a las décadas anteriores, y de manera muy drástica. La forma de procesar la información de los estudiantes actuales es distinta a la de sus predecesores, por lo que no podemos empeñarnos en continuar utilizando las mismas metodologías de aprendizaje que resultaban útiles en un periodo en el que la tecnología no ocupaba todos y cada uno de los ámbitos de nuestra vida y nos veíamos bombardeados por información, música, ansia constante de inmediatez. En un periodo en el que los videojuegos no habían logrado el estatus que tienen hoy en día, y que continúan adquiriendo conforme pasan los años.

Según Prensky, la nueva forma de trabajo de los Nativos Digitales requiere una actualización urgente en el panorama educativo. Noelia Margarita Moreno Martínez y Juan Lucas Onieva López (2016) insisten en la necesidad de crear propuestas educativas que se orienten hacia la integración curricular de las nuevas herramientas de comunicación, colaboración e integración social que reinan entre los alumnos. Se trata, por lo tanto, de ir más allá de la mera implantación de pizarras digitales, proyectores y ordenadores de aula como soporte de la metodología tradicional, sin variar los anquilosados procesos de enseñanza-aprendizaje. Es necesaria “una verdadera innovación pedagógica que ofrezca nuevas posibilidades metodológicas y que facilite la tarea de los agentes que intervienen en el proceso educativo” (2016, p. 238).

3.1.1.2. Cómo los videojuegos comienzan a introducirse en el aula

Hasta hace muy poco, el mercado de los videojuegos ha estado dirigido

principalmente a jóvenes varones, y su condición lúdica buscaba ansiadamente la diferenciación de la enseñanza. Existían, ya desde el principio, videojuegos especializados en la didáctica, e incluso entre los juegos de ocio puede encontrarse el desarrollo de una serie de competencias interesantes, pero esto no interesaba ni a las empresas de videojuegos ni a los jóvenes. Los videojuegos fueron vendidos desde el principio como una vía de escape, de ahí la dificultad con la que nos encontramos para convencer no solo a los jóvenes de las enseñanzas que se pueden esconder en los videojuegos, sino a los adultos que se encargan de comprarlos.

Las teorías modernas, como señalan Conolly *et al.* (2012) sugieren que el aprendizaje significativo es más efectivo cuando es activo, se basa en la experiencia y en la resolución de problemas y además proporciona una retroalimentación inmediata al alumno. Esto se encuentra perfectamente integrado en la mecánica de los videojuegos desde su creación, pero solo ahora comienza a plantearse su utilización en las aulas.

Comenzaremos hablando de esta integración de los videojuegos en el aula a través de las dos vías más evidentes hasta ahora: las mecánicas de gamificación, y los *serious games*.

- La gamificación

La gamificación, o la implantación de “procesos de aprendizaje basados en el empleo del juego, en este caso de los videojuegos” (Marín, 2015) es un concepto muy reciente y controvertido que actualmente tiene una gran repercusión dentro del terreno educativo. En el seno de sus investigaciones, Jane McGonigal (2010) ha esbozado los cuatro aprendizajes que los que los estudiantes del siglo XXI han desarrollado durante toda su trayectoria de juego: el primero es el optimismo urgente, que la propia McGonigal define como “auto-motivación extrema”, y el deseo inmediato de sortear un objetivo con la confianza de que puede sortearse. También destaca la intensa cooperación y los lazos que surgen del juego *online* entre los jugadores, así como la productividad dentro del juego, ya que al trabajar con una enorme motivación, se es capaz de una concentración magnífica durante un largo periodo de tiempo, y como afirma Jane McGonigal: “los *gamers* están dispuestos a trabajar mucho todo el tiempo,

si se les da el trabajo adecuado”.

- Los *serious games*:

También han comenzado a desarrollarse de forma masiva videojuegos específicamente educativos, designados para ser jugados en el aula, a los que se denomina, en forma de oxímoron, *serious games* o “juegos serios”. Julio Cabrero *et al.* (2014) definen brevemente las características de lo que denominan “*software educativo*”: como hemos señalado, se trata de materiales informáticos elaborados con una finalidad didáctica, ya sea mediante planteamientos conductistas o mediante inteligencias artificiales que suplan o acompañen la función de un docente.

Uno de los juegos educativos más utilizados hoy en día por los docentes, y que será el empleado a lo largo de este proyecto, es la plataforma *Kahoot* (que puede encontrarse en línea en www.kahoot.it), fundada por Mr. Brand en 2012 y basada por completo en el concepto de gamificación. Se trata de un juego *online* por preguntas, diseñado por el profesor y al que los alumnos deben responder en sus propios dispositivos, ya sea de forma individual o por grupos. Existen posiciones enfrentadas respecto a la competitividad que se crea entre los estudiantes, así como el verdadero impacto que tiene en sus mentes la información que está siendo continuamente bombardeada en la pantalla.

3.1.1.3. Los videojuegos como material didáctico

Como veremos, este proyecto constituye un pequeño acercamiento que pretende, por un lado, introducir la gamificación en el aula, y, por otro, abrir las puertas a la utilización del medio de los videojuegos en el aula en tanto que material didáctico. Para ello son útiles los *serious games* de los que hemos hablado, pero no son la única opción. Resulta especialmente interesante la reflexión que realizó, sobre este propósito, Bartolomé (1998), y que queda reseñada en los informes de *Videojuegos y educación* del Ministerio de Educación y Ciencia (s.f.):

Los educadores pueden utilizar videojuegos específicamente diseñados para la educación pero también otros que sin ser educativos en su formato sean susceptibles de hacerlos educativos en el contexto educativo. El contexto educativo es clave, como se

ha demostrado en la utilización de la TV. Lo que sí recomienda Bartolomé es que los educadores jueguen antes durante un tiempo a videojuegos, se ejerciten en ellos. Es necesario conocer bien el medio a utilizar.

Destacamos dos conceptos clave de este párrafo: por una parte, la importancia de que los educadores jueguen a videojuegos y, por otra parte, además de establecer una conexión con este nuevo medio, adquieran una actitud crítica que les lleve a decidir qué juegos pueden introducirse en el aula y cuáles no.

Albarracín (2016) concreta esta propuesta e insiste en los beneficios que podrían tener en el aula (concretamente, en su propuesta para el aprendizaje matemático) los juegos más actuales a los que se encuentran enganchados la mayor parte de adolescentes, especialmente aquellos que “presentan una red de desafíos a los jugadores”. Estas propuestas nos resultan especialmente llamativas, y constituyen la dirección hacia la que se encaminaría este proyecto, de realizarse con más recursos y tiempo. La idea de lograr que los alumnos descubran el potencial educativo (de forma consciente o inconsciente) de los juegos a los que ya juegan usualmente y lo transformen en proyectos persigue la idea de conservar el componente lúdico del aprendizaje, sin descuidar una enseñanza más completa que surja de sus propios centros de interés. Como afirma Albarracín en su trabajo, el docente debe tener muy en cuenta para esto el establecimiento de los objetivos educativos buscados con cada sesión, proyecto o actividad, de manera que el diseño de los proyectos no se pierdan en la fase del juego.

3.3. Contexto y recursos

La propuesta se llevó a cabo en dos aulas de 3º de educación secundaria en el IES Miguel Servet de Zaragoza. Se trataba de dos clases de una treintena de alumnos, con un número parecido de chicas y chicos, y ambas extremadamente heterogéneas. Las dos contaban con varios alumnos extranjeros provenientes de países asiáticos o sudamericanos, e incluso un caso de una alumna de origen ucraniano que luchaba por aprender el castellano.

Por otra parte, el proyecto se encuentra basado en la identificación de las

funciones del lenguaje en un *corpus* de frases de videojuegos, por lo que resulta imprescindible situarla durante la unidad temática del curso en la que se trabajen las funciones y las modalidades del lenguaje en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de 3º de ESO. En caso de desear reformular el proyecto, podría impulsarse a los adolescentes a trabajar la lingüística de los videojuegos mediante la búsqueda de otros elementos, por lo que sería posible trasladar el ejercicio a una temporalización y curso escolar distintos.

Los recursos necesarios para la puesta en práctica del proyecto resultan más complejos que los que se requieren usualmente para actividades más tradicionales, pero no salen de lo que puede encontrarse normalmente en una clase de un centro de secundaria. Resulta indispensable la utilización de un ordenador de aula junto a un proyector desde el cual el docente pueda lanzar el *quiz* de la actividad principal del proyecto. Asimismo, los alumnos deben contar con dispositivos móviles con acceso a Internet para poder responder las preguntas en el acto (al menos uno por grupo). Como veremos más adelante, esto puede convertirse en una dificultad en el desarrollo de la actividad. El acceso a videojuegos desde sus casas es indispensable para la realización de la primera parte del proyecto. Se tiene en cuenta que muchos de ellos no jugarán a videojuegos o puede que no cuenten con los medios para tener una consola en sus casas: en ese caso, el simple acceso a Internet para poder ver un vídeo de *YouTube* puede ser suficiente.

3.4. Objetivos

Se ha fundamentado el siguiente proyecto en una serie de objetivos generales de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura recogidos en el Currículo Aragonés que a su vez se concretan en objetivos específicos que se aplican de forma directa tanto al desarrollo del proyecto como a su evaluación:

Objetivos Generales	Objetivos Específicos
Obj.LE.15. Emplear las Nuevas Tecnologías en la elaboración de trabajos y en la consulta de archivos, repositorios y	Obj. Esp. 1. Al finalizar este proyecto, los alumnos serán capaces de identificar las distintas funciones del lenguaje en un nuevo

diccionarios digitales.	soporte textual con el que no se suele trabajar en el aula, como son los videojuegos, y mediante ejercicios de software educativo
Obj.LE.8. Analizar con una actitud crítica distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación desde el punto de vista del contenido y de los recursos expresivos y estilísticos.	Obj. Esp. 2. De esta manera, los alumnos podrán descubrir la influencia de la lengua y la literatura y sus posibles aplicaciones en los textos que los rodean de forma cotidiana.

3.5. Competencias y contenidos

Durante el diseño de una propuesta hay que tener en cuenta varios campos: el de “saber”, el de “saber hacer” y el de “saber ser”. En el caso que nos ocupa, nos centramos especialmente en los campos pragmáticos y sociales, puesto que el apartado teórico se supone desarrollado anteriormente en la unidad en la que se encuadra el proyecto. Consideramos, por lo tanto, que las competencias clave que se potencian mediante este proyecto son la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), la Competencia Para Aprender a Aprender (CAA) y la Competencia Digital (CD), todas en su vertiente más procedimental y aplicada al aula. Al tratarse de una actividad diseñada en el marco de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y centrada en la aplicación de las nuevas tecnologías, dos de las competencias resultan imprescindibles. Sin embargo, nos gustaría recalcar especialmente la competencia de Aprender a Aprender, puesto que el desarrollo metacognitivo resulta esencial para la docencia y muy complicado de generar en jóvenes alumnos.

Por otra parte, los contenidos curriculares en los que se fundamenta el proyecto pertenecen a los bloques II y III del Currículo Aragonés, basados en la comunicación escrita y en el conocimiento de la lengua. Dentro de esta clasificación, nos centramos específicamente en el reconocimiento y la interpretación de las intenciones comunicativas del hablante, por un lado, y en la utilización progresivamente más independiente de las TIC, por otro.

3.6. Desarrollo y metodología:

El proyecto se llevó a cabo en el centro durante la semana del 24 al 29 de abril. Se trata de una propuesta breve, que como se ha comentado gira en torno a tres actividades: una realizada de forma externa al aula, y otras dos integradas a lo largo de una clase. De esta forma, el primer día se dedicó al anuncio de la actividad *La búsqueda de las frases*, que los alumnos debían realizar de manera individual como un trabajo para casa. El siguiente día de clase se realizaron las otras dos actividades sobre la base del trabajo de los alumnos y de las aportaciones del profesor.

I. <i>La búsqueda de las frases</i>	En sus casas, los alumnos deben encontrar una frase de un videojuego en la que detecten una función del lenguaje. Tras haberla detectado, deben enviarla por correo al docente con una breve explicación de qué función han encontrado, en qué videojuego, y por qué la frase que han elegido representa dicha función. Asimismo, también estaba permitido el visionado de un <i>gameplay</i> en <i>Youtube</i> o en cualquier otra plataforma, o incluso la búsqueda en Internet, si no tenían tiempo o medios para ninguna de las actividades anteriores.
II. <i>La batalla de funciones:</i>	Con las frases que el profesor recibe, se elabora un <i>Kahoot</i> en el que aparecen las expresiones elegidas por los alumnos junto el nombre del juego del que provienen y una imagen llamativa de este. Los propios alumnos, por equipos cooperativos, deben elegir entre cuatro opciones qué función del lenguaje es la más representativa en cada frase.
III. <i>One-minute game:</i>	<i>One-minute paper</i> en el que los alumnos exponen por grupos sus impresiones acerca de la actividad, lo que más les ha gustado, lo que cambiarían, qué juegos conocían o han podido descubrir, y si alguna vez habían trabajado con videojuegos en el aula.

Como puede apreciarse, las actividades combinan dos tipos de metodología: la primera parte del proyecto se basa en la metodología de corte tradicional, puesto que

durante la primera actividad, los alumnos deben realizar un trabajo de búsqueda, preferiblemente individual, que permita al docente saber de forma clara si el alumno ha comprendido la teoría acerca de las funciones lingüísticas y las ha podido reconocer correctamente. De no ser así, el profesor o la profesora puede guiar al alumno hacia la respuesta correcta, antes de llevar su frase a la evaluación colectiva.

La segunda parte del proyecto se apoya intensamente en la metodología cooperativa, que nuestra tutora durante el Prácticum III, la profesora María Eugenia Pérez, llevaba practicando a lo largo de todo el curso con sus alumnos, especialmente en estas dos aulas de 3º de ESO. Esto potencia el desarrollo de relaciones constructivas entre el grupo y el reconocimiento de las aportaciones de todos los integrantes, mejorando el clima en el aula. Por lo tanto, nos servimos de esta técnica que los alumnos ya habían adoptado a la perfección como base perfecta sobre la que realizar la actividad grupal de *La batalla de funciones*. El hecho de que nos sirviésemos de los grupos cooperativos para desarrollar esta “batalla” logró, además, enfatizar ambiente de juego que trataba de buscarse a lo largo de todo el proyecto.

3.7. Evaluación

La evaluación del proyecto es un tema complicado, puesto que al tratarse de dos breves actividades, su peso no debía rebasar demasiado los límites de la unidad didáctica en la que se encontraban fundamentadas.

Pese a que se trata de un breve proyecto, la insistencia en una retroalimentación continua a lo largo de todas las actividades dirige la tipología evaluadora hacia la formativa. Los alumnos reciben respuesta continua de sus progresos desde el primer mensaje enviado al profesor, en el que deben explicar dónde han encontrado la función del lenguaje y por qué se trata de esa función y no otra.

Por otra parte, se han utilizado varios instrumentos de evaluación a lo largo del proyecto, comenzando por el propio *Kahoot*, que es en sí mismo una minievaluación. Asimismo, la actividad final giraba en torno a un *one-minute paper* en el cual los propios alumnos podían realizar una consideración personal del proyecto, por lo que la evaluación inversa también se encontraba presente. Decidimos basar la calificación de

los estudiantes en dos pautas diferenciadas que fueron previamente discutidas con la profesora María Eugenia Pérez. Encontramos, así, dos formas de evaluación: la participativa (+ 0.25 para los alumnos que entregasen sus frases) y el resultado del *Kahoot* (+ 3 puntos grupales a los ganadores de la batalla).

Los criterios y estándares de evaluación elegidos para la fundamentación del proyecto en el Currículo Aragonés pueden relacionarse de forma directa con los objetivos específicos diseñados para la actividad, y, a su vez, con los contenidos y las competencias que se trabajan a lo largo de las actividades que han sido evaluadas (excluimos, por lo tanto, el *one-minute paper*, que es una forma de reflexión de los propios alumnos, y, por lo tanto, no puede ser evaluada ni calificada):

<p>Crit.LE.1.1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico/escolar y social.</p>	<p>Est.LE.1.1.1. Comprende el sentido global de textos orales propios del ámbito personal, escolar/académico y social, identificando la estructura, la información relevante y la intención comunicativa del hablante.</p>
<p>Crit.LE.1.2. Comprender, interpretar y valorar textos orales de diferente tipo</p>	<p>Est.LE.1.2.4. Interpreta y valora aspectos concretos del contenido y de la estructura de textos narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instructivos, emitiendo juicios razonados y relacionándolos con conceptos personales para justificar un punto de vista particular.</p>
<p>Crit.LE.2.7. Valorar la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal.</p>	<p>Est.LE.2.7.4. Conoce y utiliza herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, participando, intercambiando opiniones, comentando y valorando escritos ajenos o escribiendo y dando a conocer los suyos propios.</p>

Interesa más la evaluación inversa que realizaron los estudiantes acerca del proyecto durante la tercera actividad dedicada al *one-minute paper*. En general, estas apreciaciones demuestran que la actividad del *Kahoot* resultó un éxito mayoritario entre los estudiantes. Entre los puntos positivos que destacaron los alumnos de la actividad, encontramos los siguientes: por una parte, subrayaron el hecho de que se tratase de una actividad algo diferente a lo que suelen hacer en el día a día. Otros agradecieron que la actividad fuese sobre videojuegos. Todos los alumnos comprendieron de manera indirecta el concepto de gamificación, y consideraron la clase especialmente productiva porque, además de aprender las funciones del lenguaje, se habían entretenido mucho haciéndolo y les gustaría repetir una actividad similar.

3.8. Dificultades

Consideramos que resulta importante dedicar un apartado a establecer la relación de problemas y dificultades con los que nos hemos encontrado a lo largo de la puesta en práctica del proyecto. Esto puede resultar útil como contraposición a los puntos fuertes de la propuesta, y es siempre una consecuencia directa de trasladar un proyecto abstracto a la realidad concreta del aula. Nos encontramos con tres dificultades a lo largo del proyecto que de alguna manera tocaban los tres ejes principales de la propuesta:

1) La primera dificultad fue la escasez de frases recopiladas y enviadas por los alumnos en el primer ejercicio. Si bien esto no constituyó una amenaza grave para el proyecto en sí, ya que el docente debe recopilar las suyas propias para completar el *Kahoot*, la participación de los estudiantes seguía siendo importante puesto que les obligaba a estar en contacto directo con los videojuegos, uno de los objetivos del proyecto.

2) La segunda dificultad con la que nos encontramos fue la ausencia de dispositivos móviles con los que realizar el *Kahoot* en el aula. Al estar el uso de los teléfonos móviles prohibido en el aula de secundaria, muchos de los alumnos no lo traían a clase, o lo traían sin tener conexión a Internet.

3) Finalmente, nos enfrentamos a la dificultad más grave, que apela de

forma directa a los inconvenientes del trabajo con las Tecnologías de la Información y la Comunicación: el ordenador del aula desde el que el *Kahoot* estaba siendo lanzado perdió la conexión a Internet a dos preguntas de finalizar, lo que hizo que el algoritmo del juego enloqueciese y tanto las puntuaciones como los miembros de los equipos se intercambiasen de forma aleatoria. Por suerte, gracias a la profesora M.^a Eugenia Pérez, encontramos el historial de aciertos y fallos de los equipos.

3.9. Conclusiones y propuestas de futuro

La hipótesis planteada al comienzo del proyecto parece haberse confirmado a partir de esta pequeña aplicación de los videojuegos en las aulas. Es a través de la observación y de los *one-minute papers* cumplimentados por los propios estudiantes como se ha podido percibir que, efectivamente, los videojuegos no se consideran aún como material didáctico, exceptuando ciertos *serious games* como es claro ejemplo *Kahoot*. Sin embargo, sus mecánicas y estéticas pueden ser muy apreciadas tanto por los alumnos, que las encuentran llamativas y atractivas, como por los profesores, que se ven integrados en el mundo de sus alumnos.

Una actividad entretenida demuestra un avance significativo en su proceso metacognitivo (Calero, 2001), puesto que fueron conscientes de su nivel de conocimientos acerca de las funciones del lenguaje y de que tras el juego se escondía en todo momento una minievaluación. Se pretendía trasladar este tipo de seriedad al trabajo literario, por lo que se les interrogó acerca de si les interesaría utilizar la narrativa de los videojuegos como material literario y la idea fue aceptada al unísono.

Sin embargo, siempre pueden considerarse algunas mejoras que pueden ayudar a que el proyecto alcance su mayor plenitud didáctica:

- La creación de un inventario de recursos junto con los alumnos que ayude a controlar quién podría traer el dispositivo móvil al aula, ya que son indispensables para el funcionamiento del *Kahoot*. Podría resultar necesario avisar previamente a la dirección del instituto o a los padres, ya que el uso de dispositivos móviles suele estar prohibido en los centros de educación secundaria.

- Establecer una mayor temporalización para el proyecto, que permitiese a los alumnos algún día más para realizar su pequeña investigación en *La búsqueda de las frases*, y al docente, un mayor control y guía sobre el trabajo previo a la competición.
- La asignación a cada alumno de un juego para esta recopilación previa, o realizarse esta durante el horario de clase con la ayuda de los miniordenadores del centro.

En síntesis, consideramos que, pese a tratarse de una propuesta sencilla y breve, ha cumplido con las expectativas de introducir la gamificación y el *mobile learning* en dos clases de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria con éxito. La gamificación requiere de interlocutores hábiles en ambos lados del aula: docentes y discentes. Puede que cuando los videojuegos alcancen un estatus cultural más elevado, puedan aportar nuevas técnicas en la docencia. Al mismo tiempo, y en otra línea, podría resultar interesante para un futuro la búsqueda de una forma de gamificación que renueve los esquemas didácticos, al tiempo que se introduzca una enseñanza “real” en el aula, que vaya más allá de las pantallas y logre reconectar a los estudiantes con el mundo que les rodea.

4. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES O POSIBLES ENTRE LOS PROYECTOS COMENTADOS

Una vez vista la síntesis y reflexión de los dos grandes proyectos trabajados a lo largo del curso, procederemos a la meditación crítica acerca de las relaciones existentes o posibles entre ambos trabajos. Debemos advertir ya en un principio, sin embargo, que la elaboración de la unidad didáctica se basó en gran parte en el contexto del centro en el que se impartía. De esta manera, su temática, diseño, actividades y finalidad se adaptaron a las necesidades y la temporalización marcada por el IES Miguel Servet. Por otra parte, el diseño del proyecto de innovación se realizó de manera más libre, y su aplicación puede ser extrapolada más fácilmente a otros cursos y otra temporalización.

Sin embargo, sí que es cierto que encontramos cierta vinculación entre ambos proyectos y su diseño, lo que responde sin duda a las enseñanzas adquiridas a lo largo del curso. La más evidente es el uso de una metodología similar en ambas propuestas, que combina el corte tradicional e individualista con el cooperativo y colaborativo. Esto significa que se tiene en cuenta lo que Johnson y Johnson (2001, p. 97) denominan como “interdependencia positiva”, por una parte, y la “ausencia de interdependencia”, por otra. La finalidad de esta metodología en los dos casos ha sido la de incluir de forma paulatina la cooperación en las aulas sin dejar de lado el trabajo individual que consideramos esencial para la formación personal y metacognitiva del alumnado. Si bien es cierto que se incluye cierta competición entre el alumnado durante el proyecto de innovación, esta únicamente se hace con el propósito de otorgarle un interés añadido al juego, y en ningún momento debe sobrepasar la motivación sana de los alumnos.

Encontramos más similitudes en las competencias clave y los bloques de contenidos curriculares, ya que ambos proyectos se fundamentan prácticamente en los mismos: por una parte, encontramos en ambos las competencias de “Aprender a Aprender” y la “Competencia en Comunicación Lingüística”, ejes del ideario de ambas propuestas. Asimismo, las dos se basan en los bloques II y III del Currículo Aragonés de Lengua Castellana y Literatura, dedicados, por una parte, a la expresión escrita, y por otra, al conocimiento de la lengua. Esto se debe a que existe un contenido fundamental

que se repite en las dos propuestas: la identificación de las funciones comunicativas del hablante. Se trata de un eje central de contenidos que aparece tanto en el Currículo de Bachillerato como en el de la Educación Secundaria Obligatoria, por lo que se escogió su trabajo en ambos proyectos.

La elección de este contenido ayuda al mismo tiempo a apreciar las diferencias entre su trabajo en la unidad didáctica, más tradicional, y su trabajo por medio de la gamificación en el proyecto de innovación. Mientras que en la primera los alumnos debían aprender de memoria la serie de rasgos morfosintácticos y pragmático-textuales que caracterizan las distintas funciones para realizar un análisis textual correcto, en el segundo la explicación teórica ocupaba un escueto lugar en el cómputo total de la actividad. Los alumnos eran los encargados de aplicar esta teoría en el medio elegido y la evaluación se realizaba de forma completamente distinta en ambos proyectos.

Esto nos lleva a la consideración de la evaluación, puesto que, pese a que por su diferente temporalización y contexto de aplicación una se sirve de exámenes y comentarios tradicionales y la otra de la participación en las actividades propuestas, por sus características internas descubrimos que ambas esconden las mismas tipologías de evaluación: formativa y sumativa (a la que se añade la evaluación inicial o de diagnóstico realizada en la unidad didáctica). De esta manera, en ambos proyectos se ha tenido en cuenta una nota o calificación final que se desprendía del grado de participación y corrección en la serie de actividades propuestas, así como la retroalimentación continua con el estudiante con el propósito de mejorar su rendimiento y las condiciones del propio proyecto. Esta importante retroalimentación, que ha tratado de tenerse en cuenta a lo largo de ambos proyectos, se realiza especialmente en el primero mediante el trabajo continuo de los estudiantes en los ejercicios que se plantean a lo largo de las ocho sesiones en las que se desarrolla la Unidad; y en el segundo, a través de la prueba del *Kahoot*, en la que, como se ha comentado, se potencia el componente metacognitivo de la didáctica, ya que el alumno tiene acceso inmediato a sus resultados y el docente puede intervenir para corregirlos o redirigirlo en caso de ser erróneos.

Asimismo, cada proyecto podría considerarse como continuación o mejora del otro, de manera interdependiente. Por una parte, el proyecto *¿Entiendes lo que lees? Coméntame* abarca no solo un mayor límite de tiempo y un gran número de actividades, sino una consideración más madura (por su situación en el Currículo Aragonés) de la lengua y de la literatura. De esta manera, por su extensión y finalidad, se trata de forma más profunda que en el proyecto de innovación el tema de las intenciones comunicativas. Sin embargo, el proyecto *Los videojuegos y el aula* puede aportar un nuevo punto de vista al trabajo de la lingüística mediante la gamificación que se aleja de la perspectiva tradicional del comentario de texto.

De esta manera, encontramos que ambos proyectos se encuentran estrechamente relacionados por su temática, pero haberse elaborado cada uno a la luz de un enfoque distinto, sus puestas en práctica se dirigen hacia distintas finalidades y contextos. Sin embargo, mientras que uno podría gozar de los beneficios de una metodología menos tradicional y más dirigida hacia el juego, el segundo también podría adaptarse a la extensión e intensidad que muestra el primero.

Para concluir, y siguiendo esta línea de pensamiento, podríamos considerar los objetivos del proyecto de innovación una continuación procedimental de los que encontramos en la unidad didáctica. De esta forma, mientras que los objetivos generales elegidos para sustentar la unidad didáctica se basaban en la comprensión, la expresión y el conocimiento de conceptos gramaticales, en el proyecto de innovación se da el paso al manejo de las TIC y al análisis de textos, pese a contextualizarse este último en un ámbito escolar menos avanzado.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

Resulta idóneo recuperar la teoría de Mendoza, López y Martos (1996, p. 18) para relacionar lo que los autores consideran como la formación necesaria que debe adquirir un docente de Lengua Castellana y Literatura con la recibida a lo largo de este curso. Encontramos, en primer lugar, la “capacitación para una reflexión crítica y personal sobre la actividad docente, la problemática de la materia y la utilización de modelos de enseñanza-aprendizaje”, así como “aportar conocimientos útiles al futuro ejercicio de la tarea docente” u “ofrecer una información teórico-práctica en la materia de Lengua y Literatura”. Estos aspectos formativos se han cubierto de forma evidente: como ha podido verse a lo largo del análisis, las asignaturas impartidas han respondido a un conjunto de competencias específicas fundamentales que aseguraban el cumplimiento de estos conocimientos. Se ha insertado la enseñanza de la didáctica y la pedagogía en una concepción crítica, con modelos docentes actualizados, que ha combinado en todo momento una formación profesional general y una más específica centrada en la especialidad del alumnado.

Señalan los autores también la importancia de “transmitir propuestas metodológicas, válidas y comprobadas, para la enseñanza de habilidades lingüísticas”. Este punto puede relacionarse con la enseñanza de metodología renovada y actual, que de tanta ayuda ha sido en los proyectos docentes realizados. Estas nuevas propuestas metodológicas han sido aplicadas en la fase práctica del curso y han resultado un éxito, como ha podido apreciarse en los análisis de los proyectos realizados que aquí se recogen.

Posteriormente, destacan la “organización sistemática de las informaciones, datos, observaciones, propuestas, etc. que sean válidos para la construcción personal de un modelo de didáctica de la lengua”, así como la sugerencia de “(nuevas) líneas de investigación y de aplicación didáctica, de acuerdo con la trayectoria de la renovación de informes psico-pedagógicos”. Sin duda, estos dos puntos se pueden poner en relación con la transmisión que se ha hecho en todas las disciplinas del Máster acerca de la importancia de la investigación y de la formación permanente del profesorado. Así,

hemos trabajado tanto la investigación filológica como la didáctica, dos ramas del pensamiento que el docente debe continuar desarrollando de forma indispensable para renovar su valía como especialista, por un lado, y los modelos de enseñanza, por otro.

En suma, la titulación se adhiere a la perfección a las pautas que los autores dan como idóneas para la formación del profesorado, concluyendo con (1996, p. 18):

La finalidad es la formación de profesores que sean capaces de evaluar la necesidad potencial y la calidad de la renovación de las diversas propuestas que se les presentan para su disciplina; también que desarrollen las destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanza, de la planificación, del diagnóstico y de la evaluación, que sean capaces de modificar tareas instruccionales continuamente, en un intento de adaptación a la diversidad del alumnado.

Tras esta titulación considero que puede comenzar mi andadura como docente, de forma tímida pero segura. La realización de los proyectos que aquí se incluyen, así como de otros muchos en las aulas, y el conocimiento adquirido acerca de la evaluación, la programación, la innovación, el panorama normativo y la crítica pedagógica me han otorgado las herramientas para continuar desarrollando las competencias que aquí he trabajado.

Por otra parte, queda pendiente la mejora de los puntos débiles de los proyectos analizados, así como de mi propia práctica docente. Espero que la línea de investigación que se me ha abierto pueda continuar expandiéndose y dando sus frutos, al mismo tiempo que adquiero más seguridad conforme aumenta mi experiencia como profesora. Continuaré superando los fallos que he podido observar en las programaciones diseñadas y proseguiré con mi formación ayudada por los fundamentos que el Máster me ha proporcionado.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (EN ORDEN ALFABÉTICO)

- ACASO, M. (2012). *Pedagogías invisibles*. Madrid: La Catarata.
- ARROYO, C. Y BERLATO, P. (2009). *Lengua castellana y literatura 1º Bachillerato*. Madrid: Oxford University Press.
- _____ (2011). *Lengua castellana y literatura 2º Bachillerato*. Madrid: Oxford University Press.
- BARTOLOMÉ, A. (1998). Sistemas multimedia en Educación. En Pablos, J. y Jiménez, J. *Nuevas Tecnologías. Comunicación Audiovisual y Educación*. Barcelona: Cedecs. pp. 149-176.
- BERNAL, J. L. (COORD.), CANO, J. Y LORENZO, J. (2014). *Organización de los centros educativos*, Zaragoza: Mira, 2014.
- BETTELHEIM, B. (2007). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, España: Ares y Mares.
- BOSQUE MUÑOZ, I., MARTÍNEZ GIMÉNEZ, J. A., MUÑOZ MARQUINA, F., ET AL. (2009). *Lengua Castellana y Literatura. 2º de Bachillerato*. Madrid: Akal.
- BRIZ VILLANUEVA, E. (1998). “La evaluación en el área de lengua y literatura”. En Mendoza, A. (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL, ICE universitat de Barcelona, Edit. Horsori.
- BRIZ, A., PONS, S. Y J. PORTOLÉS (COORDS.). (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español*. Recuperado de www.dpde.es [Consultado por última vez el 14/06/2017]
- CALERO, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora: estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer Educacion.
- COLOMER, T. (1996). “El Álbum y el texto”, *Peonza*, 39, 27-31.
- DEPARTAMENTO DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA IES MIGUEL SERVET. (2016-2017).

Programación del Departamento de Lengua Castellana y Literatura. Recuperado de <http://www.iesmiguelservet.es/lengua-y-literatura-programacion/> [Consultado por última vez el 14/06/2017]

GAÑÁN DURÁN, A., GONZÁLEZ GUAJARDO-FAJARDO, E., GORDÓN NUEVO, B. GORDÓN NUEVO, J. (2014). *Aislados*. Recuperado de <http://www.aislados.es/zona-educadores/> [Consultado por última vez el 14/06/2017]

GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. (2015). “El resumen y el comentario de textos en las pruebas Pau de Lengua y Literatura de la Universidad de Zaragoza”. Departamento de Lengua IES Avem Pace. Consultado el 28/02/2017. Recuperado de https://www.avempace.com/file_download/399/2%C2%BABACHGU%C3%8DA+PARA+EL+COMENTARIO+DE+TEXTO.pdf [Consultado por última vez el 14/06/2017]

GARCÍA GARCÍA, F., (DIR.). DE AGUILERA MOYANO, M., MÉNDIZ NOGUERO, A., (COORD.). MÉNDIZ NOGUERO, A., GÓMEZ, S., MENA, E. *et al.* (s.f.) *Serie Informes: Videojuegos y Educación*. Recuperado de <http://ares.cnice.mec.es/informes/02/documentos/indice.htm> [Consultado por última vez el 14/06/2017]

HODENT, C., ZURAZTZI, D. (TRAD.). (21 abril, 2017). “El poder elusivo de los videojuegos para la educación.” *Presura*. Recuperado de <http://www.presura.es/2017/04/21/poder-videojuegos-educacion/> [Consultado por última vez el 14/06/2017]

HORNO CHÉLIZ, M.^a C., ARAGÜÉS ALDAZ, J., GALINDO SÁNCHEZ, D. (abril, 2017). *Armonización de la prueba de Lengua Castellana y Literatura. Curso 2016-2017*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

JOHNSON, D. W., Y JOHNSON, R. T. (abril, 2001). *Learning together and alone: an Overview*. *Asia Pacific Journal of Education*, n.º 22, (1), pp. 95-105.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Núm. 295, 10/12/2013. pp. 97858-97921.

MARÍN, V. (2015). “La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa.”

Digital Education Review, 27. Recuperado de <http://greav.ub.edu/der> [Consultado por última vez el 14/06/2017]

MARTÍN VEGAS, R. A. (2014). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Síntesis S. A.

MATUTE, A. M.^a. (1956). *Los niños tontos*. Madrid: Austral.

MCGONIGAL, J. (2010). “Los juegos online pueden crear un mundo mejor”. En *TEDActive*, Palm Springs, California. Recuperado de https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world?language=es [Consultado por última vez el 14/06/2017]

_____ (2011). *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. Estados Unidos: Penguin Lcc Us.

MENDOZA, A., LÓPEZ, A., MARTOS, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.

MENDOZA, A., Y CANTERO, F. (2003). “Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos”. En: Mendoza, Antonio (coord.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid. Prentice Hall.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2013). *Competencias clave*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/mecd/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html> [Consultado por última vez el 14/06/2017]

Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, n.º 106, 03/06/16, pp. 13462-14390.

Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, n.º 105, 02/06/2016, pp.

12640-13458.

Orden ECD/133/2017, de 16 de febrero, por la que se determina la organización y coordinación de la evaluación final de bachillerato para el acceso a la Universidad en la Comunidad Autónoma de Aragón, a partir del curso 2016/2017. *Boletín Oficial de Aragón*, n.º 36, 22/02/2017, pp. 3391-3394.

PIAGET, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.

PRENSKY, M. (octubre, 2001). "Digital Natives, Digital Immigrants". *On the Horizon*. MCB University Press, Vol. 9 No. 5. Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [Consultado por última vez el 14/06/2017]

R.D. 1105/2014, de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 3, 3/01/2015. pp. 169-546.

RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (2004). *El texto infinito: ensayos sobre el cuento popular*. Madrid: Fund. Germán Sánchez Ruipérez.

SALINAS, J., DUARTE, A. M., DOMINGO, J., CABRERO, J. (ED.). (2014) *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis S.A.

SANTIAGO, R. Y RODRÍGUEZ, F. (2015). *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Barcelona: Digital Text.

SANTIAGO, R. (s.f.) *The flipped classroom*. Disponible en <http://www.theflippedclassroom.es/> [Consultado por última vez el 14/06/2017]

SINGER, N. (2016, abril 16). "Kahoot App Brings Urgency of a Quiz Show to the Classroom". *The New York Times*. Recuperado de http://www.nytimes.com/2016/04/17/technology/kahoot-app-brings-urgency-of-a-quiz-show-to-the-classroom.html?_r=2 [Consultado por última vez el 14/06/2017]

- SKINNER, B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- TORRES-TOUKOUMIDIS, A., ROMERO-RODRÍGUEZ, L., AMOR PÉREZ-RODRÍGUEZ, M., BJÖRK, S. (2016). “Desarrollo de habilidades de lectura a través de los videojuegos: Estado del arte”. *Ocnos*, vol. 15. num. 2. pp. 37- 49.
- UNIVERSIDAD DE LEÓN. (2016). *Informe PISA y comprensión lectora*. Recuperado de <http://bibliotecas.unileon.es/tULEctura/2013/12/06/practica-pisa-pasarias-la-prueba-de-pisa-para-que-te-familiarices-con-las-pruebas-internacionales-de-comprension-lectora-haciendolas-en-el-ordenador/> [Consultado por última vez el 14/06/2017]
- UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. (2017). *Evaluación para el acceso a la Universidad*. Consultado el 20/02/2017. Recuperado de <https://academico.unizar.es/acceso-admision-grado/evau/evau> [Consultado por última vez el 14/06/2017]
- UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. (2017). *evau | Información académica*. Recuperado de <https://academico.unizar.es/acceso-admision-grado/evau/evau> [Consultado por última vez el 14/06/2017]
- UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. (s.f.). *Descripción detallada de las competencias que se adquieren en la titulación*. Recuperado de http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/descripcion_detalle.html [Consultado por última vez el 14/06/2017]
- VYGOTSKI, L. S. (1935/1984). “Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad preescolar”. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 105-116.