



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Máster

En Profesorado de E.S.O., F.P. y Enseñanzas de  
Idiomas, Artísticas y Deportivas  
**Especialidad de Lengua Castellana y  
Literatura**

Experiencias lectoras en el aula  
Reading experiences in the classroom

Autora

María Mazcaray Larraga

Directora

Concepción Salinas Espinosa

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2018

## Índice

1. Presentación 1	
1.1. Reflexión sobre las competencias adquiridas en el Máster .....	2
1.1.1. Bloque de formación genérica .....	3
1.1.1.1. Módulo 1: Contexto de la actividad docente.....	3
1.1.1.2. Módulo 2: Interacción y convivencia en el aula.....	4
1.1.1.3. Módulo 3: Procesos de enseñanza-aprendizaje.....	5
1.1.2. Bloque de formación específica.....	6
1.1.2.1. Módulo 4: Diseño curricular.....	6
1.1.2.2. Módulo 5: Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje.....	7
1.1.2.3. Módulo 6: Evaluación e innovación docente, e investigación educativa.....	8
1.1.2.4. Módulo 7: Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje.....	8
1.1.3. Bloque de asignaturas optativas.....	9
1.1.3.1. Optativa 1: Prevención y resolución de conflictos.....	9
1.1.3.2. Optativa 2: Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante.....	10
1.1.4. Prácticas.....	10
1.1.4.1. Prácticum I.....	10
1.1.4.2. Prácticum II.....	11
1.1.4.3. Prácticum III.....	12
2. Justificación de la selección y desarrollo de los dos proyectos elegidos.....	12
2.1. Unidad Didáctica: Te veo, loco.....	13
2.1.1. Justificación.....	13
2.1.2. Contextualización.....	13
2.1.3. Relación entre los elementos curriculares.....	13
2.1.4. Metodología.....	18
2.1.5. Desarrollo de las actividades por sesiones.....	20
2.1.6. Procedimientos de evaluación.....	28
2.1.6.1. Criterios de evaluación relacionados con los estándares de aprendizaje.....	28
2.1.6.2. Criterios de calificación e instrumentos de evaluación.....	30

2.1.7. Atención a la diversidad.....	31
2.1.8. Materiales y recursos didácticos empleados.....	31
2.1.9. Evaluación de la Unidad Didáctica y de la actividad docente.....	31
2.1.10. Reflexión crítica sobre la puesta en práctica de la Unidad Didáctica.....	32
2.2. Proyecto de Investigación e Innovación: El cine como herramienta para trabajar la lectura expresiva.....	34
2.2.1. Introducción.....	34
2.2.2. Estado de la cuestión.....	36
2.2.3. Objetivos del proyecto.....	41
2.2.4. Metodología.....	42
2.2.5. Desarrollo.....	43
2.2.6. Resultados.....	44
2.2.7. Reflexión crítica sobre la puesta en práctica.....	45
3. Reflexión crítica sobre las relaciones existentes entre la elaboración y el desarrollo de la Unidad Didáctica y el Proyecto de Investigación e Innovación Docente.....	46
4. Conclusiones y propuestas de futuro.....	47
5. Bibliografía.....	51

## **1. Presentación**

El presente Trabajo de Fin de Máster, de modalidad A, pretende agrupar entre sus páginas una síntesis de los conocimientos adquiridos y aplicados durante el presente curso académico, en el cual he tenido la oportunidad de cursar el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas.

La decisión de llegar hasta aquí ha sido más que una opción de supervivencia laboral, como a veces se supone de quienes estudiamos filología. Es parte de un recorrido dirigido desde hace años y que tiene como propósito final dedicarme a la docencia. Tras finalizar un Bachillerato de la opción de Humanidades, entré en 2009 en la última promoción de Diplomatura de Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza. A lo largo de aquellos tres años quedó reafirmada mi intención de encaminarme hacia la enseñanza. De este periodo no puedo dejar de resaltar los periodos de prácticas, que siempre son en los que finalmente se aprende más y en los que uno se convence todavía más si cabe de su vocación.

Sin embargo, consideré que todavía quedaba mucho para finalizar mi formación teórica, de manera que completar un grado universitario y acceder a este máster resultó idóneo para continuar este camino ya trazado, postergando unos años el ejercicio de mi profesión. Esta ilusión no quedó mermada durante los cinco años que invertí en finalizar el grado. Ahora bien, me mostró una especialidad que considero perfecta para aunar mi pasión por las letras y mis ganas de enseñar.

Así pues, mi siguiente parada en este itinerario ha resultado ser el Master del Profesorado, en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura. A partir de él estoy descubriendo las enormes diferencias que hay entre la enseñanza dirigida a niños y a adolescentes, lo que me está resultando de gran interés. Asimismo, este máster ha tenido como consecuencia una actualización de competencias. Ha supuesto, en definitiva, un cambio en mi perspectiva acerca de la realidad educativa y un descubrimiento de la Educación Secundaria y el Bachillerato desde la óptica del profesorado.

Por lo tanto y acorde con el planteamiento de la Modalidad A del Trabajo de Fin de Máster, me dispongo a demostrar las competencias ya nombradas, así como a sintetizar y evaluar los conocimientos adquiridos. Teniendo siempre en cuenta las competencias propuestas por la titulación, relativas al “saber”, “saber hacer” y “saber ser”, se llevará a cabo un análisis de las asignaturas cursadas procurando resaltar las

aportaciones clave en lo relativo a mi formación. Posteriormente se desarrollará la Unidad Didáctica que se implementará en el centro de prácticas, previa justificación de la misma. Se procederá de igual modo con el Proyecto de Investigación e Innovación. Tras presentar ambas propuestas, será necesario analizarlas y reflexionar acerca de las posibles relaciones entre ambos diseños. Por último, se finalizará este compendio con las conclusiones y propuestas inherentes a todo proceso de reflexión, lo que incluirá una reflexión acerca de mi formación, así como de mi práctica docente y propuestas para la enseñanza de mi especialidad.

### **1.1. Reflexión sobre las competencias adquiridas en el Máster**

De acuerdo con la finalidad del Máster, las competencias trabajadas a partir de los módulos ofrecidos por el Máster están a su vez desglosadas en subcompetencias y se articulan en torno a competencias más amplias referidas al saber, al saber ser, al saber estar y al saber hacer.

En cuanto a la primera de las competencias generales, el saber, abarca no únicamente a los conocimientos acerca de la especialidad, ya trabajados en el grado, sino que implica adquirir conocimientos relacionados con Psicología, el currículo y todos los elementos que lo conforman y entran en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la didáctica propia de la especialidad.

El saber ser y el saber estar se presentan conjuntamente, puesto que ambos están engarzados en el ámbito de lo socioafectivo, tan fundamental a la hora de conseguir que nuestros alumnos se desarrollen de manera integral. Igualmente, parte de esta competencia remite a la colaboración y coordinación con el resto de sectores de la comunidad educativa en tanto en cuanto afectan al ámbito social y emocional del alumno.

Por último, el saber hacer tiene como consecuencia implementar todo ese conglomerado de aprendizajes desarrollados a lo largo del Máster en las aulas, desarrollando un adecuado ejercicio de la actividad docente. De tal manera, esta competencia es principalmente trabajada con las prácticas desarrolladas en cada asignatura y con las asignaturas del *Prácticum*, puesto que se nos acerca a contextos educativos, bien simulados, bien reales.

### *1.1.1 Bloque de formación genérica*

El Bloque de formación genérica se fundamenta en las competencias específicas del Máster referidas a continuación:

Competencia específica 1: 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.

Competencia específica 2: 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.

Competencia específica 3: 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.

Estas competencias determinan la manera de plantear las asignaturas y sirven de eje para la presentación de los objetivos, contenidos y evaluación de las mismas. Tales competencias se corresponden casi unívocamente con los módulos subsiguientes.

#### **1.1.1.1. Módulo 1: Contexto de la actividad docente**

La asignatura de formación genérica *Contexto de la actividad docente* está directamente vinculada con la primera de las competencias específicas fundamentales del máster. Para adquirirla, la asignatura se divide en dos partes.

La primera podría inscribirse dentro del área de Sociología. Partiendo de las características de la sociedad actual, el alumnado ha podido formarse un panorama general acerca de la influencia que la sociedad de la información tiene en nuestras relaciones sociales y, por tanto, en el desarrollo del adolescente. Además, se ha recalcado la influencia recíproca entre los dos contextos fundamentales en los que se inscribe el alumno: la familia y la escuela. Así pues, conociendo los grupos y espacios por los que se va conformando la personalidad del adolescente, hemos deducido la importancia de la cooperación con el resto de condicionantes. En cuanto al desarrollo práctico de esta asignatura, quisiera destacar que hemos tenido la oportunidad de

analizar un informe PISA, indagando acerca de los prejuicios e ideas infundadas que habitualmente se tienen sobre educación y sociedad.

Por su parte, el área referida al centro educativo tuvo su aplicación práctica no solo a través del trabajo de la asignatura, sino en el *Prácticum I*. En ella se ha revisado la evolución de las leyes educativas del sistema educativo español, partiendo de la Ley Moyano (1857) y llegando hasta la actualidad. Esto me ha permitido ver que las prioridades en educación han ido cambiando. Por ejemplo, las primeras leyes pretendían eliminar el analfabetismo, mientras que hoy día lo que nos ocupa es paliar la brecha digital. Sin embargo, la parte más productiva de la asignatura ha resultado ser la parte sincrónica. En ella, hemos podido ver las funciones de los diferentes órganos que componen los centros docentes, así como las funciones de todas las partes que lo integran de acuerdo con la normativa actual. Asimismo, se nos ha mostrado cuáles son los documentos obligatorios en los que todo docente debe justificar y fundamentar su actividad. Todo ello nos ha servido como base para la realización del *Prácticum I*, puesto que consistía precisamente en conocer los documentos y las bases de nuestro centro de elección.

Lo cierto es que las dos partes de la asignatura bien podrían considerarse como asignaturas distintas, puesto que a pesar de tratar los contextos que nos incumben, lo hacen desde perspectivas muy diferentes. En todo caso, para mí ha resultado especialmente relevante la segunda parte de la asignatura, ya que me ha permitido conocer cuál es la situación actual en educación, puesto que cuando cursé la diplomatura todavía no se había aplicado la LOMCE. De este modo he podido ver algunos cambios y ahondar en los aspectos legislativos que nos competen como docentes, para conocer cuáles son nuestras funciones y de qué manera se configura el marco legal.

#### **1.1.1.2. Módulo 2: Interacción y convivencia en el aula**

Esta asignatura se divide igualmente en dos partes, una de Psicología evolutiva y otra de social. Ambas trabajan la segunda competencia específica, que implica partir de las características del alumno para poder contribuir a su desarrollo y para orientarlos. En este caso y a pesar de que ambas secciones están relacionadas con la Psicología, de nuevo encontramos una brecha entre los contenidos, de manera que las dos partes que conforman el módulo son fácilmente separables. En este caso, considero más fructíferas las prácticas que la formación propiamente teórica.

En la primera de las partes se ha trabajado fundamentalmente a partir de prácticas no evaluables. Me ha parecido especialmente útil el estudio de diferentes test y escalas que sirven para conocer algunos aspectos comportamentales de nuestro alumnado, puesto que aquellos pueden influir en su estudio. Verbigracia, una vez trabajados los conceptos principales en relación con las expectativas y la motivación de logro del alumnado, realizamos nosotros mismos un test para conocer si nuestra atribución es externa o interna, analizando después que puede implicar cada resultado. Considero que este tipo de cuestionarios no solo sirven en sí mismos sino que pueden fomentar la metacognición y la reflexión sobre el propio aprendizaje.

En cuanto a la parte de Psicología social y quizás a raíz del gusto personal, he percibido que algunos temas eran de especial interés y propiciaban una gran participación en clase, mientras que otros temas resultaban excesivamente teóricos y era difícil encontrar su aplicación práctica ya que se trabajaban de manera superficial. Ahora bien, incluso en su vertiente más conceptual, el estudio del comportamiento de los grupos, de los líderes o de los estereotipos y prejuicios ha sido productivo; especialmente al complementarse con la parte de Sociología de la asignatura de *Contexto de la actividad docente*.

### **1.1.1.3. Módulo 3: Procesos enseñanza-aprendizaje**

La competencia relativa a esta asignatura insiste en impulsar y propiciar el proceso de aprendizaje de los adolescentes. Considero que esto ha sido abordado con creces. Esta asignatura ha resultado ser una de las materias clave para aprender a programar para ESO o Bachillerato. Hemos trabajado los diferentes elementos curriculares de manera bastante práctica, a través de múltiples ejercicios que permitían afianzar contenidos. En este caso hablar de competencias clave para mí ha sido una reactualización, puesto que las competencias básicas parecían ser solo una guía, mientras que ahora se consideran eje vertebrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, he redescubierto la importancia de la evaluación para nuestra práctica docente y para la autorreflexión.

Es necesario señalar que el tema de las TIC ha sido breve pero de interés. En esta línea quisiera señalar que la docente encargada de esta asignatura invitó a un docente de otro centro, de manera que pudiese mostrarnos algunos de los programas que él mismo aplicaba en el aula. He de resaltar la aplicación *Classcraft*, para el teléfono móvil. Esta incorpora el componente lúdico al temario, al gamificar la organización del



aula. Con ello se nos ha mostrado que no solo se pueden enriquecer los contenidos al aplicar una metodología atractiva, sino también otros aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje.

### *1.1.2. Bloque de formación específica*

Las asignaturas de formación específica abarcan las dos competencias restantes:

Competencia específica 4: Planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia. Esta gran competencia se analiza en tres grandes bloques de subcompetencias:

Competencia específica 5: 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.

Es necesario señalar que la quinta competencia es trabajada por la asignatura de Diseño curricular, mientras que el resto de módulos trabajan la cuarta competencia.

#### **1.1.2.1. Módulo 4: Diseño curricular**

En esta asignatura hemos trabajado principalmente con el Boletín Oficial de Aragón, concretamente con la ORDEN ECD/489/2016, del 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y con la ORDEN ECD/494/2016, del 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo oficial del Bachillerato. Así, se nos facilitó un dossier con el currículo tanto de la ESO como de Bachillerato en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego. A través de él estudiamos cómo están reflejados los elementos curriculares en la normativa. Gracias a ello se ha conseguido manejar con cierta soltura el currículo. Además, hemos comparado los diferentes elementos curriculares según los cursos, de manera que hemos visto que hay una necesaria progresión en cuanto a complejidad.

Los contenidos de esta asignatura pueden parecer excesivamente teóricos a primera vista, puesto que se trata de manejar documentación, pero lo cierto es que se ha verificado su utilidad práctica a la hora de programar secuencias de actividades. Esto repercute también en el diseño de la Unidad Didáctica que ha de diseñarse en el segundo cuatrimestre, así como en la elaboración de pequeñas secuencias didácticas que hemos diseñado para otras asignaturas.

Considero, como consecuencia, que esta asignatura ha servido para cimentar mi aprendizaje posterior, ha resultado ser una base teórica de análisis reflexivo que se interrelaciona muy bien con el resto de asignaturas, aportando unos conocimientos claros y esenciales que se han dado por supuesto en el resto de áreas.

#### **1.1.2.2. Módulo 5: Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje.**

En esta asignatura hemos trabajado la didáctica específica de nuestra especialidad, tanto en la parte de Lengua como en la de Literatura y, en su caso, Latín y Griego. Se corresponde, como se ha señalado con anterioridad, con la competencia específica 4. Cada una de las dos partes fundamentales de nuestra especialidad ha sido impartida por una docente especialista en el área.

Así, en la parte dedicada a Lengua hemos trabajado el texto como objeto y metodología de aprendizaje, la comunicación oral y escrita, el léxico, la gramática y la lectura. Todo ello se ha abordado desde un enfoque competencial, considerando las necesidades comunicativas del alumnado. El punto que versaba acerca de la gramática me ha parecido realmente interesante, puesto que plantea la enseñanza de la gramática con una finalidad, contextualizada, con fines comunicativos. De tal manera, va más allá de la memorización por la memorización.

Por su parte, las clases dedicadas a la Literatura se han iniciado en torno a diversas cuestiones sobre la materia. Así, hemos tenido que plantearnos qué canon debemos enseñar en la ESO y Bachillerato, qué obras son las idóneas y si la literatura juvenil es de utilidad. Partimos de la importancia del gusto por la literatura, puesto que el verbo leer, como señalara Borges, no admite el modo imperativo. Así, se ha propuesto una manera concreta de abordar la educación literaria, alejándonos de concepciones historicistas y excesivamente teóricas. También se ha propuesto la intertextualidad como mecanismo para ofrecer otro tipo de lecturas alternativas y acercarnos a la realidad del alumnado.

Ha resultado útil trabajar los contenidos teóricos a través de las prácticas de la asignatura, puesto que en ellas debíamos volcar lo asimilado en la teoría. Además, cada práctica debía estar seguida de una reflexión grupal acerca de la propia realización de la práctica. Esto ha sido de especial interés cuando en las prácticas se proponía que nosotros realizásemos las actividades que podríamos proponer en clase a nuestros alumnos. De esta manera, hemos podido experimentar lo que ellos, viendo si tales prácticas podrían ser de interés para nuestros futuros alumnos.

### **1.1.2.3. Módulo 6: Evaluación e innovación docente, e investigación educativa.**

Esta actividad ha tenido como producto final el Proyecto de Innovación presentado en este trabajo, lo que ha reunido los aprendizajes que he obtenido en esta asignatura. Ahora bien, sin tener como fin único la realización de un proyecto, hemos conocido a través de diversos artículos diferentes teorías sobre innovación educativa. Hemos concluido cuáles son las necesidades de la didáctica de la Lengua Castellana y Literatura hoy en día, así como en qué aspectos se está innovando actualmente.

De todos ellos, uno de los artículos trabajaba el fomento y la animación de la lectura. Dicho artículo es citado en mi Proyecto de Innovación, puesto que la necesidad planteada por este artículo ha sido una de las bases que me ha hecho plantearme qué quería realizar y por qué razón. Así, me ha interesado especialmente la posibilidad de trabajar en clase de Lengua Castellana y Literatura con otros códigos afines para motivar a nuestros alumnos.

Creo, por tanto, que esta asignatura me ha permitido conocer un panorama general de las necesidades que se plantean en nuestra profesión y algunas opciones acerca de cómo abordarlo.

### **1.1.2.4. Módulo 7: Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje**

Esta asignatura ha resultado ser todo un descubrimiento. No solo hemos estudiado de manera teórica las metodologías de aprendizaje, sino que, aquellas que eran aplicables, las hemos puesto en práctica en el aula. Ha sido en estas clases en las que se ha fomentado un verdadero aprendizaje crítico y analítico de nuestra futura profesión. Se ha partido de las necesidades que pueden tener nuestros alumnos, de la muy necesaria motivación y a partir de ahí hemos ido dibujando los elementos curriculares. En estas clases se ha incitado a la reflexión desde el primer momento, iniciándose continuos debates y fomentándose un clima participativo y distendido, de manera que muchos de los compañeros han podido aportar sus propias experiencias y hemos aprendido los unos de los otros.

En lo que a mí respecta, ha resultado muy ilustrativa la parte de la asignatura que explicaba las metodologías de aprendizaje. Algunas de ellas como el aprendizaje cooperativo, los talleres o los rincones, ya los conocía. Ahora bien, el *art thinking*, las rutinas de pensamiento, la *flipped classroom* o el uso de las TIC para realizar *Kahoot!* o

*Socratica* han resultado completamente nuevos para mí. Al iniciar el máster, encontré que innovar en secundaria podía ser más complicado que en educación primaria, puesto que como profesores habitualmente solo impartimos una de las asignaturas a nuestros alumnos. Ahora bien, reflexionando sobre estas prácticas, contamos con multitud de metodologías que pueden dinamizar el aprendizaje y motivar al alumnado, produciendo un aprendizaje significativo.

También hay que señalar que es, junto con Diseño curricular, una asignatura del bloque de formación específica. Esto implica que se trabaja desde nuestra especialidad, lo que siempre resulta más interesante y permite encauzar las teorías aprendidas en nuestra práctica docente de manera directa. Así, los ejemplos estaban enraizados en actividades de nuestra especialidad y las prácticas estaban dirigidas hacia el desarrollo de Lengua y Literatura y, en su caso, de Latín y Griego. Esto es de agradecer puesto que así hemos obtenido modelos de actuación, en lugar de meras directrices abstractas.

### *1.1.3. Bloque de asignaturas optativas*

#### **1.1.3.1. Optativa 1: Prevención y resolución de conflictos**

Escogí esta asignatura optativa puesto que tengo muy claro que un profesor tiene cierta responsabilidad en lo que se refiere a posibles conflictos en el Centro, tanto a nivel de alumnado como entre compañeros docentes. Es decir, si queremos crear un clima de convivencia adecuado en nuestro centro y en nuestra aula, si buscamos el pleno desarrollo de nuestro alumnado para conseguir una formación integral, es fundamental proporcionar un espacio en el que nuestros estudiantes se sientan seguros. Además, formarlos en la prevención de conflictos me parece una parte esencial para su desarrollo socioafectivo, puesto que a lo largo de la vida es de gran utilidad tanto regular las propias emociones como saber gestionar las emociones de los demás.

El programa ha sido impartido por dos profesoras, que se ocupaban de dos partes diferenciadas pero bien ligadas. En la primera de ellas, definimos qué es un conflicto, qué tipos de conflictos hay y la relación entre ellos. Asimismo, ahondamos en la relación entre conflicto y violencia, términos que no siempre aparecen juntos. Esto implicó una reflexión acerca de los elementos de la sociedad y las estructuras que la conforman. Como se señaló en las clases, los conflictos son un iceberg y son múltiples las causas que dan lugar al conflicto directo, observable. De la misma manera, trabajamos un modelo práctico de gestión de las emociones. Distinguimos entre regular

y gestionar una emoción y se nos dotó de algunas estrategias para poder definir y encauzar las emociones.

En la segunda parte de la asignatura se trabajó principalmente la mediación y el papel de los alumnos mediadores y ayudantes. Los procesos de mediación han resultado ser un descubrimiento para trabajar los conflictos desde el propio centro. Así, los alumnos se hacen responsables de sus relaciones y aquellos que son formados como mediadores aprenden tanto a regular como a gestionar las emociones y a desarrollar la empatía. Con esta, entre otras técnicas, se procura frenar el conflicto antes de que crezca o se presente la violencia y, a través de la prevención, llegar a los aspectos más profundos del conflicto. Asimismo, ha sido especialmente útil conocer y practicar los mecanismos de escucha activa, así como las estrategias de comunicación asertiva y no violenta. Trabajando los diferentes tipos de asertividad hemos realizado algunas prácticas de *role-playing*, que han sido a la par dinámicas y ejemplarizantes.

#### **1.1.3.2. Optativa 2: Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante**

Esta optativa me parecía esencial para mi formación como profesora de Lengua Castellana y Literatura, aunque lo cierto es que todos los profesores deberían saber gestionar en su aula la formación de estos alumnos con necesidades educativas especiales.

En dicha asignatura he aprendido qué marcos debemos tener en cuenta para la realización de una secuenciación didáctica específica para el alumnado inmigrante. Esto era completamente desconocido para mí, por lo cual ha sido un contenido esencial para mi formación. Asimismo, hemos reiterado la importancia de contextualizar las actividades que creamos y de dar sentido a aquello que el alumno está realizando, partiendo de la competencia comunicativa. Se ha incidido en la necesidad de partir del nivel de nuestros alumnos. Además, el trabajo de la asignatura consistía en programar varias sesiones de enseñanza del español para alumnado inmigrante, lo que podía implementarse en el *Prácticum II* y *III*.

#### *1.1.4. Prácticas*

##### **1.1.4.1. Prácticum I**

El primero de los periodos de prácticas ha tenido una duración de dos semanas. En él se proponía analizar la documentación del centro respectivo, observar su funcionamiento y acudir a ciertas reuniones para conocer la función y participación de

todos sus miembros. Por lo tanto, las primeras prácticas están vinculadas con la primera de las competencias ya referidas anteriormente, es decir, la misma que se trabaja a partir de la materia *Contexto de la actividad docente*. Ciertamente es que hay una relación muy estrecha entre esta asignatura y las prácticas, puesto que se trata de manejar verdaderamente documentos del centro y observar tanto qué elementos hay en cada uno como la pertinencia de los apartados. En mi caso he podido acceder al RRI, al PEC, a la PGA y, también presentados de forma exenta, al POAT, PAD y al Plan de Convivencia. Analizando estos documentos he podido conocer más de cerca la organización del centro, sus horarios, normas, los principios por los que se rige, las medidas y protocolos ante situaciones de conflicto y los programas que lo complementan y enriquecen, como, por ejemplo, el programa que forma a alumnos ayudantes, ciberayudantes y mediadores.

Por otro lado es necesario señalar que en el centro en el que he realizado las prácticas se nos ha propuesto un calendario muy completo de reuniones en el que he podido conocer a los diferentes integrantes del instituto y sus funciones. Esto, junto a poder asistir a alguna clase (previa consulta con el tutor), ha sido lo más enriquecedor de este primer *Prácticum*.

#### **1.1.4.2. Prácticum II**

Considero que estas prácticas han supuesto el salto definitivo de la teoría a la práctica, puesto que he debido realizar un diseño previo de uno de los temas propios de la programación de tercero de la ESO en la materia de Lengua Castellana y Literatura para, posteriormente, implementarlo en un aula real. Esta planificación me ha servido para realizar una comparación con el desarrollo de las clases en las que he llevado a cabo la labor docente. Esto ha potenciado mi reflexión acerca de la enseñanza-aprendizaje y cómo mejorar estos procesos mediante mi propia actuación.

A partir de las diferentes teorías y metodologías aplicadas en mi Unidad Didáctica, he podido comprobar su eficacia y las diferentes modificaciones o mejoras que podrían proponerse a un diseño posterior. Igualmente, a través de la actividad comparada, he visto que un mismo diseño tiene desarrollos diferentes, más o menos eficaces, dependiendo del grupo en el que se implementa. Así, surge la necesidad de adaptarse al grupo clase al que se está enseñando.

He podido experimentar, asimismo, las oscilaciones en la motivación del alumnado dependiendo del tipo de actividad realizada en clase. Como ya se había sugerido en diversas actividades del Máster, las actividades dinámicas y aquellas en las

que el profesor se vale de audiovisuales son las que más interesan. También he llegado a la conclusión de que es necesario complementarlo con tareas como la exposición magistral, en cierto grado, puesto que cada alumno tiene sus preferencias y necesidades. Así, algunos de los alumnos necesitan ver reflejada en la pizarra la teoría o tener fotocopias a las que poder acudir para el estudio. Otros, en cambio, funcionan mejor a través de actividades en las que pueden moverse, dibujar o cantar.

Por último, quisiera señalar que también ha sido de gran interés el periodo de observación, en el que he podido tener un ejemplo de actuación en las aulas en las que posteriormente yo misma iba a impartir clase. De esta manera, he tenido tiempo para poder familiarizarme con los propios alumnos, con su manera de trabajar.

### **1.1.4.3. Prácticum III**

Esta parte del *Prácticum* se articula de manera indisoluble respecto al *Prácticum II*, puesto que implica partir de una carencia observada durante aquel periodo de prácticas para subsanarlo a través de un proyecto de investigación e innovación educativa.

En dicha parte del periodo de prácticas se ha pretendido emplear las nuevas tecnologías, los medios audiovisuales, para realizar una tarea que, de otro modo, podría resultar tediosa para nuestro alumnado. De esta manera, se ha buscado captar el interés de los alumnos realizando una actividad diferente a las habituales. A partir de esta actividad he podido realizar una segunda reflexión acerca de mi actuación docente, esta vez planteada en torno a una actividad que suponía una novedad para nuestro alumnado.

Igualmente, durante este periodo de prácticas he continuado con el proceso de observación para conocer un poco más el desarrollo del adolescente, sus motivaciones e intereses, los conflictos que pueden surgir en el aula y la manera en que el docente solventa las dificultades.

## **2. Justificación de la selección y desarrollo de los dos proyectos elegidos**

Cuando diseñamos una Unidad Didáctica o bien desarrollamos un proyecto educativo de cualquier índole, debemos considerar cuáles son las necesidades reales que han de satisfacerse.

En mi caso, la Unidad Didáctica partió del bloque de la programación que correspondía impartir en el periodo en el que realicé mis prácticas. Dicho esto, busqué

la manera de adecuar el temario en nivel y metodología al grupo clase con el que había de trabajar.

Siguiendo dicha línea abordé mi Proyecto de Innovación, que ha supuesto un barrido bibliográfico para conocer el estado actual de la lectura expresiva en cuanto a su trabajo en el aula. La lectura expresiva ha de ser puesta en relación con el enfoque de la recepción que ha primado en el diseño e implementación de mi Unidad Didáctica.

## **2.1. Unidad Didáctica: Te veo, loco.**

### **2.1.1. Justificación**

La Unidad Didáctica que se presenta, “Te veo, loco”, versa acerca de *Don Quijote de la Mancha*, obra de Miguel de Cervantes. Hemos partido de una serie de conocimientos básicos que deben formar parte del bagaje de nuestro alumnado para poder apreciar *El Quijote*. Posteriormente y una vez han adquirido dicha base, hemos centrado nuestra labor en la recepción de la obra por parte del alumnado, considerando que esta supone una transformación del individuo. Asimismo, mediante el aprendizaje colaborativo, dichas interpretaciones y revisiones de la novela se han creado de manera grupal, creando un espacio común de significado, creatividad y pensamiento crítico.

### **2.1.2. Contextualización**

La Unidad Didáctica ha sido diseñada teniendo por objeto su puesta en práctica en el aula de 3ºD del IES Pignatelli. Dicha clase contaba con catorce alumnos, de entre quince y dieciséis años de edad. Además, se me instó a que diseñase una Unidad que no implicase un exceso de exposición de datos teóricos, puesto que resultaría una sobrecarga para esta clase en concreto. Esto ha resultado ir a favor de nuestra Unidad, puesto que su foco ha sido la lectura de la obra por parte del alumnado y su interpretación.

### **2.1.3. Relación entre los elementos curriculares**

Referimos en la tabla subsiguiente la relación entre los elementos curriculares esenciales para el diseño de nuestra elaboración didáctica, de manera que se ilustre y justifique su concreción y la consecución de las competencias clave en nuestra Unidad. Asimismo, se han engarzado las sesiones con los objetivos didácticos con el objetivo de esclarecer qué ha sido trabajado en cada una de las clases, lo que puede verse, de



manera más experiencial, en la lectura de las sesiones del apartado 2.1.5. Considérese, igualmente, que la especificación de los criterios y estándares de evaluación se desarrollará en el epígrafe correspondiente, concretamente en el 2.1.6. y sus subapartados.

Objetivos generales de materia	Objetivos didácticos	Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de evaluación	Competencias Clave
Obj LE 1	Parfrasear los contenidos de una producción oral académica. Sesión 6	Bloque 1: Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico/escolar y ámbito social.	Crit. LE.2.2.	Est. LE. 2.2.4	CCL-CAA
	Interpretar adecuadamente los contenidos presentados en textos narrativos, descriptivos y dialogados. Sesiones 1 a 4	Bloque 2: Lectura, comprensión e interpretación de textos narrativos, descriptivos, dialogados, instructivos, expositivos y argumentativos			
Obj LE 2	Diseñar un guion previo para la realización de una exposición oral. Sesión 6	Bloque 1: Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción y evaluación de textos orales.	Crit LE. 1.2.	Est. LE. 1.2.3	CCL-CAA
			Crit LE. 1.5.	Est. LE. 1.5.1	CCL-CIEE
			Crit LE. 1.6	Est. LE. 1.6.1	CCL-CAA- CIEE
Est. LE. 1.6.2					

				Est. LE. 1.6.5	
	Defender oralmente el contenido de un trabajo académico. Sesión 6				
Obj LE 7	Actualizar textos escritos tomándolos como modelo para la creación de otros nuevos. Sesiones 4 a 6	Bloque 2: Escritura de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados.	Crit LE. 2.6.	Est. LE. 2.6.2	CCL-CAA
Obj LE 9	Resumir los rasgos más relevantes de una novela del Siglo de Oro. Sesiones 1 a 6				
	Interpretar textos extrayendo las ideas principales y secundarias. Sesiones 2 a 6				

Obj LE 10	Producir textos de acuerdo con las normas ortográficas y gramaticales. Sesiones 4 a 6				
Obj LE 14	Interpretar una novela del Siglo de Oro mediante el análisis de sus capítulos. Sesiones 1 a 6	Bloque 4: Aproximación a los géneros literarios y a las obras más representativas de la literatura española de la Edad Media al Siglo de Oro a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, textos completos.	Crit LE. 4.5.	Est. LE. 4.5.1	CCL-CIEE- CCEC
	Relatar en formato cómic los capítulos de una novela a partir de la lectura de sus capítulos, con intención lúdica y creativa. Sesiones 4 a 6	Bloque 4: Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa.	Crit LE. 4.6.	Est. LE. 4.6.1.	CCL-CAA
	Actualizar en formato cómic un episodio de novela. Sesiones 4 a 6				

Por otro lado, los contenidos concretos que van a trabajarse en la Unidad Didáctica se exponen en el siguiente esquema, el cual fue facilitado igualmente al alumnado para que pudiesen seguir el desarrollo de la clase con mayor facilidad:

1. Los Siglos de Oro
  - 1.1. Contexto histórico y cultural
  - 1.2. Cervantes
    - 1.2.1. Vida.
    - 1.2.2. Obra
2. *Don Quijote*
  - 2.1. Argumento
  - 2.2. Estructura
  - 2.3. Temas y estilo
  - 2.4. Personajes principales
  - 2.5. Capítulos representativos

Estos epígrafes están englobados dentro del Bloque 4 de *Contenidos* del currículo, puesto que en este diseño se trabaja la literatura de los Siglos de Oro. Por otro lado, el resto de bloques han sido trabajados también en nuestra Unidad dependiendo de la manera de abordar cada contenido, puesto que el resto de bloques abarca toda una serie de destrezas necesarias para comprender y disfrutar la literatura, o bien aspectos que pueden ser trabajados en nuestra clase partiendo de un texto literario y que también son relativos a tercero de la ESO.

#### **2.1.4. Metodología**

En lo que se refiere a la impartición de los contenidos propios de la Unidad, se ha partido de una combinación entre un enfoque historicista y un enfoque de la recepción. El primero de los enfoques se aplica para el desarrollo teórico de los conceptos más esenciales, puesto que se considera que con ello se podrán cimentar experiencias lectoras posteriores, enriqueciéndolas. Esto, como consecuencia, ampliará la competencia lectora del alumnado.

Por otra parte, la lectura de los capítulos de la novela pasa por su reelaboración en un tebeo, lo que implica encauzar la propia experiencia lectora del alumnado y darle

forma plástica y escrita. De tal manera, se trabaja una experiencia lectora vivencial, fundamentada en el desarrollo de la educación literaria. Así, partimos de que la lectura consiste en procesar la información y atribuir significado lo que comporta una conducta inteligente por parte del lector. Esto le lleva a un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector. (Delgado Cerrillo, 2007, p.51).

Partiendo de dichos enfoques, cabe resaltar la aplicación de la metodología *visual thinking*<sup>1</sup> como andamiaje principal de la Unidad, puesto que el tema va a impartirse proporcionándoles apoyo visual para el aprendizaje de los conceptos, relacionando el contexto histórico y la obra con las artes plásticas. Una de las tareas cimentada en esta metodología es la elaboración del tebeo, que será evaluada como producto de la actividad grupal. Es la actividad que más peso tiene en la evaluación, puesto que en ella se agrupan distintas habilidades y competencias que hay que trabajar. Esto se debe a que “La estructura de las páginas y viñetas de cómic pueden explotarse como análogo visual de la narrativa escrita para ayudar a los niños a generar, organizar y refinar sus ideas” (Bowkett y Hitchman, 2016, p.19), lo que está directamente relacionado con los objetivos de nuestra Unidad.

Por otro lado, se ha escogido realizar un tebeo puesto que “El material visual puede ser inmediatamente interesante y atractivo, mientras que el texto escrito requiere habitualmente más esfuerzo intelectual para ‘enganchar’ al lector.” (Bowkett y Hitchman, 2016, p.10). Esto está, como antes se ha señalado, relacionado con el enfoque de la recepción, que tanto peso adquiere en algunas de las actividades propuestas.

Así, mediante esta actividad podemos aunar el trabajo de la comprensión y expresión escrita y el componente más creativo y lúdico de la literatura. Siguiendo la concepción de Bowkett y Hitchman “Los libros de cómics combinan el atractivo de las historias gráficas con los sofisticados elementos organizativos de la narrativa escrita. Son inmediatamente accesibles a la mayoría de los niños, incluso a los que tienen dificultades para leer o escribir.” (2016, p.10).

---

<sup>1</sup> Dicha metodología se nos explicó en la asignatura *Fundamentos de Diseño Instruccional y Metodologías de Aprendizaje*.

En cualquier caso, se ha buscado la “utilización de recursos variados y atractivos que capten su interés y procuren la significatividad de los aprendizajes”. (Fernández-Espada, 3). Por lo tanto, a pesar de que la actividad que más tiempo nos ocupa es el tebeo, se recurre también a la proyección de vídeos, uso de PowerPoint y trabajo de la comprensión y expresión escrita a través de imágenes.

Por último, se promueve que la realización de las tareas sea de manera colaborativa, que no cooperativa. Esto último se debe a que, como las actividades implican trabajar con el formato textual y el visual, se pretende que todos los alumnos participen en la elaboración de ambos y de esta manera la responsabilidad sea compartida y todo el alumnado pueda beneficiarse del aprendizaje visual.

### **2.1.5. Desarrollo de actividades por sesiones**

- Primera sesión de implementación

En esta primera sesión, comencé explicando qué contenidos íbamos a trabajar y cuál iba a ser su peso en la evaluación. Esto tenía como objetivo poner en valor las actividades que íbamos a realizar. La clase reaccionó bien a la novedad. No obstante, creo que fue un fallo entregar al inicio de la clase las hojas de lectura y el capítulo correspondiente del *Don Quijote* de Cucaña, puesto que no tuvo muy buena acogida al pedírseles que lo leyesen en casa.

Esta sesión estuvo dirigida, en primer lugar, a la explicación del contexto de los Siglos de Oro, en el cual el alumnado participó de manera óptima, preguntando aquello que no entendían o aportando ejemplos cercanos a su vida. Me sorprendió la alta participación cuando realizaba preguntas a la clase, aunque pude ver que, en algunas ocasiones, les interesaba en mayor medida lo puramente anecdótico. Además, parte de lo que había que explicar consistió en eliminar falsas creencias.

En segundo lugar, reproduje un vídeo de YouTube en el que se explicaba la vida de Cervantes, vídeo a partir del cual extrajimos las vicisitudes más importantes de la biografía del autor. Además, partiendo de este vídeo enumeramos también sus obras más significativas, escribiéndolas en la pizarra para que quedasen ordenadas en cuanto al género. Hay que señalar que, tras una única visualización, el estudiantado recordaba bastantes hechos y parecía tener bastante clara la explicación una vez escritas las obras en la pizarra, para lo cual también requerí su participación.

Después de la explicación teórica a través de la exposición magistral y del vídeo, pasamos a realizar una primera actividad de aproximación al *visual thinking*. Esta actividad pretendía no solo introducir al alumnado en el mundo del dibujo, sino acercar al autor más directamente y trabajar la comprensión lectora. Además, para poder dibujar adecuadamente a Cervantes era necesario comprender el texto e ir paso a paso desglosando la descripción. Por otra parte, aunque cuando les pedí que dibujasen a Cervantes encontré caras de hastío y quejas respecto a las virtudes artísticas de cada uno, la motivación ascendió en el momento en que comenzaron a analizar la descripción para poder realizar el dibujo y empezaron a comparar sus creaciones. De hecho, me preguntaron si podrían pegar los dibujos en la pared del aula, por lo que concluí que la actividad había resultado satisfactoria para el alumnado. Conforme terminaban el dibujo, les mostré un dibujo de nueva creación, así como el retrato atribuido a Juan de Jáuregui. Puesto que el primero tenía como base la descripción y adquiría un toque caricaturesco, motivó a los alumnos y les permitió contrastarlo con la descripción.

Respecto a esta primera sesión, creo que los nervios por impartir la primera clase provocaron que mi discurso fuese, aunque dinámico, excesivamente rápido. Aunque no se me dieron muestras de disconformidad, creo que quizá habría sido mejor plantear un discurso más calmado y que remarcase mejor los puntos principales de la teoría. Por otro lado, creo que estuve pendiente de realizar periódicamente preguntas abiertas relacionadas con la materia para captar la atención y el interés de los alumnos. Además, fui apuntando en la pizarra las ideas principales para reforzar los puntos fuertes de la teoría.

- Segunda sesión de implementación.

En primer lugar, puesto que había pasado una semana desde la última sesión, debido a actividades desarrolladas en el Centro, decidí hacer un repaso de lo visto en la sesión anterior. Dicho repaso finalmente me ocupó unos diez minutos.

Tras ese recordatorio y para conectar con los conocimientos previos del alumnado, se introdujo el *Quijote* partiendo de las características de las novelas de caballerías. Dichos rasgos estaban plasmados en una tabla que la profesora les había proporcionado en una lección anterior. Si bien la organización de la teoría iba a plantearse de otro modo, la docente me mostró esa ficha y me sugirió que partiese de dicha tabla para refrescar algunos conocimientos y relacionar mejor los temas de la



materia. Así, revisando esa tabla, expuse los rasgos principales del *Quijote*. Puesto que la tabla comparativa entre las novelas de caballerías y el *Quijote* no formaba parte de las hojas de teoría preparadas por mí, tuvieron que escribirla en su cuaderno, lo que creo que sirvió también para que estructurasen mejor el contenido.

Hay que resaltar que los alumnos tenían algunos conocimientos previos sobre la obra, muy vagos y algunos, además de difusos, erróneos. Fue necesario modificar dichos conocimientos antes de entrar en la obra en sí misma.

Después, partiendo de preguntas al alumnado fui explicando el argumento y la estructura de la primera parte del *Quijote*. En la primera sesión observé que explicar la teoría de manera excesivamente académica les resultaba tedioso, por lo que en esta sesión adopté un tono diferente, introduciendo los diferentes contenidos teóricos mientras les describía el argumento y justificando todo ello como si les estuviese contando un cuento. Si bien al señalarles qué obra íbamos a trabajar no parecían demasiado motivados, al explicarles el argumento poco a poco y como si fuese una historieta han ido preguntando los aspectos que más les interesaban y comparando ellos mismos lo que sucedía con las novelas de caballerías.

Al terminar de explicar la primera salida de don Quijote, advertí que la atención estaba menguando un poco. Por lo tanto decidí que, en lugar de leer el fragmento de texto en el que se salva la obra del Amadís de la hoguera preparada en casa de don Quijote, era más conveniente ponerles un audiovisual. De tal modo, busqué en YouTube esa parte de la historia a través de la reproducción de un fragmento de la serie de 1992 y la comentamos partiendo del vídeo.

En general, el alumnado atendió de manera óptima, interesados especialmente en el final de la sesión cuando introduje la obra de Avellaneda, puesto que la pugna entre ambos autores les resultaba curiosa. Dado que tal tema les resultaba de interés, les expliqué la aparición del don Quijote de Avellaneda en la *Segunda parte*. Así, algunos aspectos que no pensaba trabajar tan en profundidad han resultado ser los más requeridos por los alumnos. Consideré, en tal caso, que era necesario atender al interés del estudiantado, puesto que esta Unidad se cimienta en el gusto por la lectura. De tal manera, puesto que se intentaba eliminar ese tedio que suele suscitar el *Quijote* en primera instancia cuando se les explica a los alumnos, se les procuró motivar a partir de esas vicisitudes. Así, la atención fue positiva, salvo por algún momento de dispersión

que fue reconducido rápidamente. Además, la participación fue, aunque moderada, adecuada.

Explicada la primera parte y viendo que no quedaban más que diez minutos de clase, decidí enlazar la aparición del *Quijote* de Avellaneda con el final de la segunda parte. Así, señalándoles que iban a ver cómo se recitaba el epitafio de don Quijote, se amenizó el final de la clase a través del siguiente vídeo de YouTube:

<https://www.youtube.com/watch?v=YwMzEi2EWew&t=329s>

Conocían a uno de los actores, Berto Romero, dado que en el primer trimestre habían visto *Ocho apellidos catalanes* para trabajar las diferencias entre lengua y dialecto. Además, creo que fue de su gusto y algunos terminaron repitiendo el estribillo, que no es otro que parte del monólogo de Segismundo en *La vida es sueño*.

Considero, por otro lado, que en esta sesión conseguí subsanar lo que me sucedió en la primera. Como ya he explicado, en la primera sesión y fruto del nerviosismo, mis explicaciones fueron quizá algo más rápidas de lo que quería. En cambio en este caso hablé con más calma, repitiendo aquello que era necesario y procurando evitar el *horror vacui* que había experimentado durante la sesión anterior. Así, creo que pude dejar los conceptos principales más claros y también me adapté mejor al ritmo e intereses de los alumnos. Estuve, por lo tanto, más atenta a las reacciones que suscitaba aquello que explicaba e intenté amenizar la historia y conectarla con las experiencias de mis alumnos.

- Tercera sesión de implementación

En esta sesión se finalizó la explicación teórica de la segunda parte de la novela, así como de los temas y estilo de la misma. La clase se impartía a primera hora de la mañana, lo que repercutió en la atención y motivación del estudiantado, que estaba todavía bastante adormilado.

A lo largo de las anteriores sesiones les había avisado de que para esta sesión debían haber terminado de leer el capítulo del *Quijote* de Cucaña, de manera que pudiésemos comenzar a realizar ya el guion del comic y el comic en sí mismo. Pregunté quién había leído la obra y realizado la ficha que iba con el capítulo. Solo una alumna, de los catorce que son, lo había hecho.

Como era necesario, se recordó al alumnado que la ficha de lectura que acompaña al texto es parte de la evaluación, señalando que el último día para su entrega sería en la quinta sesión de implantación.

Posteriormente, realicé algunas preguntas para ver qué recordaban de la sesión anterior, para poder conectar aquella clase con esta. Después, expliqué la segunda parte de la novela, así como los temas y el estilo de la misma. Para explicar el elemento paródico en la novela, les leí de manera expresiva los fragmentos que tenía preparados del episodio de los leones tanto del *Cantar de Mio Cid* como del *Quijote*.

Partiendo de dichas lecturas, se comparó la figura de los dos personajes, sus aspiraciones y las consecuencias de sus acciones. Dicho episodio pareció ser de su interés, puesto que pudieron comprobar directamente las diferencias entre dos situaciones muy parecidas pero con finales completamente distintos. Creo que este ejemplo fue esencial para que pudiesen comprender el elemento paródico en el *Quijote*. De hecho, durante la lectura del capítulo del *Quijote*, varios de ellos rieron e hicieron sus propias comparaciones e interpretaciones respecto al episodio del *Cantar de Mio Cid*.

Visto lo anterior, consideré necesario dedicar el tiempo restante de la clase a la lectura del capítulo, dado que no podía asegurar que lo hubiesen leído para el día siguiente y sin esta lectura previa no podía realizarse el comic. La lectura se organizó de manera individual para cerciorarme de que todos estuviesen atentos al texto, si bien se colocaron en grupos por si surgiese alguna duda. Por ejemplo, en uno de los grupos se produjo una duda acerca de la diferencia entre el castillo y la venta del primer capítulo, lo que comentaron dentro del grupo para resolverlo.

Hay que señalar que a pesar de que dedicamos alrededor de veinticinco minutos para la lectura, la atención y dedicación a la tarea fue constante. Es decir, se produjo el silencio suficiente para que todos pudiesen concentrarse, salvo en alguna ocasión en la que fue necesario reinstaurar el orden, únicamente con una llamada de atención.

Por último y para finalizar la clase, se les entregó un *One minute paper* para comprobar qué habían comprendido y qué conceptos no les habían quedado tan claros en lo que se refiere a las tres sesiones que se habían llevado a cabo hasta ese momento. Al parecer, y como sospechaba, al inicio de la sesión no habían estado tan atentos como era necesario, puesto que la mayoría de dudas surgieron en torno a las cuestiones

explicadas en los primeros minutos de la clase. Hay que resaltar que en dichos minutos se había planteado únicamente un resumen de la sesión anterior.

- Cuarta sesión de implementación

En esta sesión al menos uno o dos alumnos por cada grupo habían leído el capítulo, de manera que, aunque la entrega de la ficha de lectura continuaba siendo obligatoria y podían entregarla hasta el día siguiente, pudimos avanzar en lo que se refiere a la realización del cómic.

Para comenzar, se pusieron en grupo, esta vez mucho más rápido que el día anterior, dado que ya estaban conformados. Hay que señalar que las agrupaciones tenían diferente número de alumnos, puesto que quería comprobar qué tipo de agrupación era más conveniente para realizar este tipo de actividades. Ahora bien, la actividad fue diseñada para que pudiese funcionar en cualquiera de las agrupaciones (por parejas, en grupos de tres o de cuatro).

Posteriormente les señalé que aquellos que hubiesen leído el capítulo debían contárselo al resto de compañeros. En esos minutos hube de pasearme por entre las mesas para asegurarme de que la conversación no tomaba otros derroteros. Además, de esta manera, quienes se habían leído el capítulo pudieron consultarme sus dudas acerca de algunos pasajes.

Una vez resumido cada capítulo, repartí un modelo de guion para que, por grupos, escribiesen los diferentes puntos de los que constaba el capítulo, repartido por viñetas, a modo de resumen para después traducirlo en formato comic. Al parecer el guion que les ofrecí les resultó más complejo de lo esperado, de manera que, teniendo en cuenta que el guion tenía la función de esclarecer los puntos principales del capítulo, un breve resumen podía cumplir una función semejante. Así, el tipo de resumen fue opcional, a sabiendas de que un guion como el que les facilité podía ayudarles a organizarse a la hora de crear las viñetas.

Repasamos igualmente las convenciones del comic, partiendo de unas fichas que les entregué con algunos ejemplos de onomatopeyas, bocadillos, cartelas y tipos de viñetas. Algunos de los alumnos conocían el concepto de onomatopeya, si bien a la mayoría fue necesario recordárselo. Por otro lado, me sorprendió que casi ningún alumno estaba familiarizado con el formato. Es decir, me dijeron que ellos no leían tebeos, algunos dijeron que nunca los habían leído.

En cuanto a la realización del guion-resumen, los grupos trabajaron sin problema. Se notaba en qué grupos había más alumnos que habían leído el capítulo, puesto que había más debate y podían resolver las dudas entre ellos más fácilmente. En algunos grupos, quienes no habían leído el texto procuraban mantenerse al margen, por lo que me acerqué para pedirles que me resumieran ellos mismos el capítulo con lo que sus compañeros les habían explicado, conduciéndoles un poco para que retomaran la participación.

Por otro lado, surgieron múltiples dudas derivadas de la dificultad que les suponía escoger qué ideas eran más importantes que otras. No obstante, creo que el hecho de recordarles que el resumen es el paso previo al tebeo (y, como consecuencia, debe reflejar las viñetas que van a dibujar después) favoreció que tuviesen más claro qué era necesario representar y qué no. En este sentido, el aprendizaje visual les ayudó a realizar el proceso de resumir, puesto que debían dividir y reducir el capítulo a escenas individuales que después pudiesen reflejar. Otra duda que les surgió fue la extensión del tebeo. Les recalqué las sesiones que restaban para realizar el tebeo y que era necesario que todo el capítulo pudiese explicarse con el mismo. Así, con cada grupo se acordó un número de viñetas, puesto que los capítulos eran distintos y el número de integrantes de cada grupo también.

Tras realizar el guion, pasé por las mesas para leerlos y corregir aquello que faltase, sobrase o fuese incorrecto. Algunos de los alumnos habían realizado resúmenes excesivamente complejos para su reflejo posterior en un tebeo, de forma que, a través de preguntas y guiándoles, consiguieron reducirlos o simplificarlos. De tal forma, algunos de los guiones tuvieron que simplificarse o, en algún caso, ampliarse. Me surgió otra cuestión y es que algunos de los capítulos constaban de varias aventuras, todas ellas complejas, mientras que otros eran visiblemente más sencillos. A pesar de que el resumen debió realizarse acerca de todo el capítulo, viendo la complejidad de reflejar todo aquello en un tebeo, tuve que buscar una solución. Les propuse que escogieran una de las aventuras, a pesar de que el resumen abarcaba todo el capítulo y que reflejasen muy bien aquella parte del episodio.

En lo que restaba de sesión, comenzaron a realizar el tebeo y a organizarse para su producción.

- Quinta sesión de implementación

Esta sesión se dedicó íntegramente a la realización del tebeo en sí mismo. Hay que señalar que todos los grupos empezaron intuitivamente por su estructura, así como por la definición de los personajes. La organización dentro de los grupos no fue en absoluto caótica. De hecho, a pesar de que yo no había nombrado portavoces ni había planteado otros roles dentro de cada grupo, ellos mismos se organizaron y especializaron de acuerdo con sus capacidades y preferencias. Trabajaron con orden y centrándose en la tarea, sin distracciones. Quizá en esto ayudase el hecho de que continuamente me pasé por las mesas para comprobar que el trabajo estuviese encauzado y resolviendo las dudas constantemente.

He de señalar que hay grupos que tenían constantes dudas y necesitaban que se les guiara mucho más que a otros. Algunos preferían un trabajo más autónomo, organizándose ellos y preguntando únicamente lo esencial. Otros parecían más inseguros en cuanto a su propio trabajo y buscaban la aprobación constante respecto a lo que estaban realizando.

Por último, al final de la clase les entregué los folios con la teoría explicada hasta el momento, lo que agradecieron, puesto que de tal manera tenían una base sobre la que estudiar.

- Sexta sesión de implementación

Esta fue la última de las sesiones de la Unidad Didáctica, dedicada casi íntegramente a la realización del tebeo. Hubo un pequeño imprevisto, y es que tres de los alumnos de clase no pudieron acudir a clase puesto que estaban participando en las pruebas PISA. Dado que dos de ellos conformaban uno de los grupos, se les señaló que podían entregar el tebeo un día más tarde.

Este día estuvieron algo más distraídos que en la sesión anterior, quizá por agotamiento al continuar realizando la misma tarea que en la sesión anterior. Además, en uno de los grupos fue necesario ayudarles a dividir las tareas para que todos participasen, puesto que la motivación hacia el final de la clase era escasa por parte de dos alumnos.

Viendo el tedio con el que se enfrentaban a la tarea al principio de la clase, conforme se iban colocando por grupos, les entregué el último *One minute paper* para que pudiesen evaluar la Unidad Didáctica en general. Opté por que fuese anónimo

puesto que en el caso contrario las respuestas a las preguntas iban a ser claramente parciales. Además, esto supuso un acierto porque empezaron con otro tipo de actividad y, de tal manera, la primera mitad de la hora funcionaron con mayor motivación.

Por otro lado, dado que a mitad de hora comprobé que la atención estaba mermando y era necesario cambiar de actividad al menos durante un rato, realizamos la preparación de la exposición oral y su evaluación. En dichas exposiciones también se podía observar quién había comprendido mejor el capítulo o quién, incluso si había que entregar ese día la ficha, todavía no lo había leído. Tales exposiciones precedían a una ronda de preguntas guiada por mí. De esta manera, el resto de compañeros tenía que demostrar que había comprendido la exposición de cada grupo y, como consecuencia, el capítulo correspondiente.

Terminadas las exposiciones, continuaron diseñando y dibujando los tebeos hasta el final de la clase. Mientras, aproveché para mostrarles algunas ediciones ilustradas del *Quijote* que llevé a clase, que motivaron bastante a algunos alumnos pero que resultaron indiferentes a otros.

### **2.1.6 Procedimientos de evaluación**

En primer lugar creo necesario desarrollar los criterios de evaluación en relación con los estándares, puesto que la tabla presentada anteriormente no era sino un esbozo de las relaciones entre elementos curriculares. Por lo tanto, resulta conveniente explicitarlos a continuación, puesto que de aquellos se derivan los criterios de calificación y los instrumentos de evaluación concretos que se han diseñado para la Unidad.

#### **2.1.6.1 Criterios de evaluación relacionados con los estándares de aprendizaje.**

- Bloque 1

Crit.LE.1.2. Comprender, interpretar y valorar textos orales de diferente tipo.

Est.LE.1.1.6. Resume textos, de forma oral, recogiendo las ideas principales e integrándolas, de forma clara, en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente.

Est.LE.1.2.3. Retiene información relevante y extrae informaciones concretas.

Crit.LE.1.5. Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente la claridad expositiva, la adecuación, coherencia y cohesión del contenido de las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...).

Est.LE.1.5.1. Conoce el proceso de producción de discursos orales valorando la claridad expositiva, la adecuación, la coherencia del discurso, así como la cohesión de los contenidos.

Crit.LE.1.6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo.

Est.LE.1.6.1. Realiza presentaciones orales.

Est.LE.1.6.2. Organiza el contenido y elabora guiones previos a la intervención oral formal seleccionando la idea central y el momento en el que va a ser presentada a su auditorio, así como las ideas secundarias y ejemplos que van a apoyar su desarrollo.

Est.LE.1.6.5. Pronuncia con corrección y claridad, modulando y adaptando su mensaje a la finalidad de la práctica oral.

- Bloque 2

Crit.LE.2.2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos.

Est.LE.2.2.4. Retiene información y reconoce la idea principal y las ideas secundarias comprendiendo las relaciones entre ellas.

Crit.LE.2.6. Escribir textos en relación con el ámbito de uso.

Est.LE.2.6.2. Escribe textos narrativos, descriptivos instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados imitando textos modelo.

- Bloque 4

Crit.LE.4.5. Comprender textos literarios representativos de la literatura de la Edad Media al Siglo de Oro reconociendo la intención del autor, relacionando su contenido y su forma con los contextos socioculturales y literarios de la época, identificando el tema, reconociendo la evolución de algunos tópicos y formas literarias y expresando esa relación con juicios personales razonados.



Est.LE.4.5.1. Lee y comprende una selección de textos literarios, en versión original o adaptados, y representativos de la literatura de la Edad Media al Siglo de Oro, identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando el lenguaje literario.

Crit.LE.4.6. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.

Est.LE.4.6.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados siguiendo las convenciones del género con intención lúdica y creativa.

### **2.1.6.2. Criterios de calificación e instrumentos de evaluación.**

La evaluación de nuestra Unidad ha partido necesariamente de los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje marcados por el currículo. No obstante, también se han tenido en cuenta los criterios, más específicos, desarrollados por el departamento de Lengua y Literatura del IES Ramón Pignatelli. Estos no dejan de ser un ajuste de estos criterios más generales a la realidad del centro y a las necesidades de su alumnado. Partiendo de todo esto, procedemos a señalar los criterios calificación y los instrumentos de evaluación que se han escogido, puestos en relación para su mejor comprensión:

- La lectura del capítulo, a través de la ficha de lectura, valdrá un 20%.
- El guion del tebeo, a nivel grupal, contará un 15% de la nota.
- Al cómic se le otorgará un 25% del peso de la calificación de la Unidad.
- La exposición oral consistirá en un 15% de la nota.
- El test final valdrá un 15% de la nota.
- Los *One minute paper* contarán un 5% de la nota.
- La actitud en clase, durante las exposiciones y a lo largo del desarrollo del trabajo en grupo valdrá un 5%.

En lo que respecta a los *One minute paper*, para el último día se planteó al alumnado un cuestionario algo más extenso, con las siguientes preguntas que han servido para mi reflexión como docente:

- ¿Qué es lo más interesante que has aprendido?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado de este tema?
- ¿Qué es lo que menos?

- ¿Cambiarías alguna actividad? ¿Cómo?
- ¿Eliminarías alguna actividad? ¿Cuál? ¿Por qué?
- ¿Repetirías alguna actividad? ¿Cuál y por qué?
- Sugerencias para la docente

#### **2.1.7. Atención a la diversidad**

En nuestra clase contamos con un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo por integración tardía en el sistema educativo español. Este alumno no llega a tener un nivel A1 de nuestra lengua. Cuenta con su propia adaptación curricular individual (adaptación significativa) y, por lo tanto, habitualmente emplea materiales diferenciados respecto al resto de la clase, de acuerdo con sus necesidades.

#### **2.1.8. Materiales y recursos didácticos empleados.**

En cuanto a los recursos personales, contamos fundamentalmente con dos. En primer lugar, la propia docente, que no solo explicó los apartados teóricos sino que guió el aprendizaje del alumnado en las actividades en las cuales se les confiere una mayor libertad. Por otro lado, los propios alumnos fueron actores en su propio aprendizaje, ayudándose entre ellos gracias a la metodología del trabajo colaborativo.

Para la realización de la Unidad Didáctica se requiere utilizar, en lo que se refiere a recursos materiales, la pizarra tradicional, así como la pizarra digital y el ordenador asociado a la misma. Igualmente, se imprimieron los materiales ya explicados a modo de ficha, incluyendo los capítulos del *Don Quijote* de la editorial Vicens Vives. También se han extraído algunos textos de internet, así como imágenes y fragmentos de tebeos que pueden ilustrar lo explicado en clase. Igualmente nos hemos valido de otros libros para ejemplificar con textos la exposición magistral.

#### **2.1.9. Evaluación de la Unidad Didáctica y de la actividad docente.**

La evaluación de mi diseño y de la implementación de la Unidad Didáctica, por parte del alumnado, se llevó a cabo a través de los *One minute paper*. Pude comprobar que les resultó de mayor interés la explicación de la novela y su relación con el género de caballerías que el planteamiento del contexto histórico. Respecto a esto último, no comprendieron por qué se impartía un contenido que suponían propio de la materia de Historia. También reflejaron que las actividades de dibujo les habían interesado, si bien

igualmente no comprendieron por qué era necesario dibujar en clase de Literatura, cuando concebían que ese tipo de tareas debían realizarse en clase de Educación Plástica.

En cuanto al cuestionario final, *grosso modo* podemos señalar que la actividad que más ha gustado ha sido el tebeo, cuya preparación a través de la lectura y el guion no ha motivado en igual grado. No obstante, muchos de los alumnos han apreciado aspectos relacionados con el capítulo que han debido leer. Así, considero que el problema no ha sido el material escogido sino su aplicación, que debería haberse programado en primera instancia como lectura en clase, aunque no se hubiesen podido abarcar tantos capítulos de la novela.

En definitiva, los resultados de la evaluación tanto de la Unidad como de mi propia actividad fueron positivos, mostrando especial entusiasmo en lo que se refiere a tareas como el tebeo que, en definitiva, son aquellas que les permiten trabajar en el aula en lugar de funcionar como meros receptores pasivos de información.

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

Fruto de mi inexperiencia, había diseñado y desarrollado más actividades de las que luego mi grupo podía abarcar. He aprendido que la adaptación al grupo clase debe ser tanto cuantitativa como cualitativa. Si bien en mi diseño había organizado sesiones que, en cuanto a extensión, eran semejantes a las desarrolladas en otros trabajos en el Máster, la realidad del aula desbarajustó mi diseño y fue necesario priorizar actividades y reajustar el diseño. Igualmente fue necesario reelaborar mi forma de impartir las clases para poder incluir todos los contenidos ajustándome a las capacidades y necesidades de mi grupo clase.

Además, de manera asertiva resultó relativamente fácil mantener el orden y el silencio cuando era necesario. De tal manera, no se apreciaron conflictos en el aula, cuyo clima es, además, realmente positivo. El comportamiento del alumnado fue de compañerismo, creándose un ambiente distendido que incluso, en ocasiones, era necesario encauzar para centrar al estudiantado. Ahora bien, encontré cierta dificultad a la hora de mantener al alumnado trabajando en las sesiones dedicadas al tebeo. Tuve que estar muy pendiente de algunos de ellos. Aunque no fue un problema de disciplina grave, en tal sesión fue más complicado mantener el orden que en las actividades de tipo

individual o en las explicaciones. Además, los grupos reducidos parecen funcionar mejor para conseguir la implicación de todos los participantes.

Por otra parte, considero que debería mejorar a la hora de plantear las actividades a mi alumnado. Creo que en ocasiones yo tenía muy claro qué tenían que hacer y, sin embargo, mis explicaciones no eran lo suficientemente sencillas o estructuradas. Por ello, algunas actividades tuve que reformularlas para que supiesen exactamente qué quería de ellos.

El mayor error de esta Unidad, a mi parecer, fue la programación de la lectura para fuera del horario de clase. A pesar de que la tutora ya me señaló que era probable que no leyesen el capítulo, me instó a que probase y comprobase qué debía hacer en caso de que no se hubiese realizado la tarea. Así fue y, como consecuencia, probé a darles tiempo para que leyesen en clase. Esto funcionó sobremanera. Todos los alumnos se concentraron en la lectura de una forma sorprendente, con algunas risas en ciertos momentos del capítulo completamente justificadas. Además, al ponerlos en grupos para la lectura, al llegar a dichos puntos del capítulo lo compartían con sus compañeros. Creo que, puesto que estamos teniendo muy en cuenta el enfoque de la recepción, la lectura en clase debería haber sido parte de las sesiones, dado que los resultados han sido más que favorables en este sentido. Se han creado, así, experiencias lectoras compartidas que han fomentado un mayor interés por la novela.

Por último, considero que el punto fuerte de mi Unidad Didáctica ha sido la propuesta de una actividad central dinámica, que los alumnos señalaron como “divertida” y “entretenida”. En definitiva, creo haber conseguido captar la atención del alumnado en relación con esta obra, partiendo de un enfoque que ha querido primar la experiencia lectora y el disfrute del alumnado sin abandonar el componente más didáctico. Se ha procurado que, a través de ese trabajo colaborativo que tanto les ha gustado, pudiesen abandonar esa idea tan anquilosada de que el *Quijote* es una obra aburrida.

## **2.2. Proyecto de Investigación e Innovación: El cine como herramienta para trabajar la lectura expresiva.**

### **2.2.1 Introducción**

El marco conceptual que integra el bloque de Educación Literaria en el Boletín Oficial de Aragón (Bloque 3 del área de Lengua y Literatura) abarca la lectura de obras literarias, así como su interpretación. Advertimos que para que los alumnos sean capaces de analizar cualquier texto es necesario que la competencia lingüística, concretamente la comprensión escrita, sea óptima. Parte del proceso de comprensión escrita está relacionado con la correcta lectura del texto, puesto que cualquier obra literaria, ya sea prosa, lírica o teatro, aporta matices de significado a través de una gramática que le es propia.

Concretamente, para poder interpretar y valorar un texto teatral es necesario atender tanto a las acotaciones como al texto en sí mismo. Sin esta interpretación, no puede producirse una lectura comprensiva, al eliminarse parte del elemento expresivo y, como consecuencia, perderse parte del significado. Es por esto por lo que la lectura expresiva adquiere una gran importancia a la hora de detenernos ante un texto teatral.

Por otro lado, la Unidad Didáctica planteada en el periodo de prácticas ha consistido en el estudio de la prosa barroca. Dicho tema, por lo tanto, engarza con la lírica y teatro barrocos, tema inmediatamente posterior en la programación del departamento de Lengua Castellana y Literatura del IES Ramón Pignatelli. Este proyecto de innovación se ha diseñado para funcionar como un enlace entre ambos temas, ofreciendo unas primeras pautas para la lectura adecuada de las obras teatrales. Esto podrá extrapolarse, igualmente, a la lectura de la poesía barroca, si bien no va a ser el objeto principal de nuestro trabajo.

En la misma línea, es necesario señalar que la Unidad Didáctica, a pesar de contar en su diseño con una exposición oral, carece de espacios para la lectura expresiva en el aula. Además, la lectura de mayor calibre se ha programado para ser llevada a cabo en casa, de manera que las actividades planteadas en este proyecto pueden suplir esa carencia de la Unidad. Es decir, este Proyecto de Innovación se plantea como respuesta a una necesidad y como medio para la consecución de competencias que de otro modo quedarían relegadas.

No debemos olvidar, por otra parte, que la lectura expresiva debe ser trabajada de manera paulatina y ya desde la Educación Primaria, sistematizando este tipo de

práctica de manera que, en Educación Secundaria, solo deba perfeccionarse una técnica ya iniciada. Ahora bien, la realidad es muy otra y la mayoría de nuestro alumnado no solo presenta dificultades a la hora de leer de manera expresiva sino que podemos apreciar que cualquier tipo de lectura en voz alta representa un problema.

Sumado a esto, consideramos que la lectura de obras barrocas, a pesar de su gran interés cultural, puede no ser del gusto del alumnado. Así, resultaría más complejo conseguir la empatía y la participación del estudiantado a la hora de organizar una sesión de lectura expresiva. Hay que decir que el hecho de que la lectura expresiva haya quedado aparcada en las aulas puede provocar que trabajarla resulte novedoso pero, por la misma razón, puede implicar que se cohíban y no se involucren en la tarea. Urge, como consecuencia, encontrar un medio más cercano a su día a día, una técnica que pueda acercar la lectura expresiva al alumnado.

Si bien el estudiantado no está realmente familiarizado con la gramática del género teatral, han desarrollado ampliamente su competencia digital y, con ello, conocen de manera intuitiva la gramática del cine. Aunque son géneros distintos y se ha abierto toda una polémica acerca de si el cine podría considerarse incluso un género literario, sí que es indiscutible que el teatro y el cine cuentan con elementos parecidos en cuanto a los rasgos prosódicos y a la puesta en escena.

Así, en este proyecto de innovación queremos aprovechar el interés y conocimiento de nuestro alumnado en materia de cine, considerando que las películas pasan por todo un doblaje para poder ser vistas en nuestra propia lengua.

Partiendo de los diálogos de varias escenas cinematográficas, pretendemos trabajar tanto la lectura expresiva como la función de las acotaciones en teatro. De esta manera, resaltando las similitudes entre ambos códigos, se espera que posteriormente puedan inferir de esta práctica la técnica necesaria para la lectura en voz alta de cualquier pieza teatral.

Podemos concluir que, aprovechando los códigos del lenguaje audiovisual y concretamente del diálogo cinematográfico y el doblaje, los alumnos pueden mejorar su lectura en voz alta, especialmente la lectura expresiva. El subsiguiente ejemplo práctico pretende ser una de las muchas posibilidades de trabajar esta habilidad, siendo una opción que podría aplicarse en otras aulas de Educación Secundaria.

### 2.2.2 Estado de la cuestión

Para la elaboración de este proyecto es necesario tener en cuenta dos aspectos. En primer lugar, el interés que pueden suscitar los medios audiovisuales para la enseñanza-aprendizaje del currículum de Lengua Castellana y Literatura, por lo que tienen de semejante el código del cine y el de las obras literarias. Por otro lado, el papel que cumple la lectura expresiva en la comprensión de un texto y, como consecuencia, en el desarrollo de la competencia lingüística.

Partimos de una idea fundamental que pudimos extraer del artículo de Delgado Cerrillo (2007). En dicho artículo se dedica un apartado para explicar las razones por las que suele fracasar la animación a la lectura en los centros de Educación Secundaria. Delgado Cerrillo, consciente del panorama actual, señala que la animación a la lectura no ha sido encauzada adecuadamente. Se ha obviado en las aulas la posibilidad de emplear el lenguaje presente en los medios audiovisuales, más atractivo para nuestro alumnado y que podría servir para conectar a nuestros jóvenes con el lenguaje literario. De esta manera, el autor afirma que es necesario

Encontrar una estrategia adecuada para que ese adiestramiento, que se produce normalmente fuera de nuestro control, sepamos ponerlo en contacto, en el momento oportuno, con el arte de la lectura y de la escritura. Se trata, en definitiva, de aprovechar lo que tiene de útil el principio semiótico de que todos los lenguajes se tocan por arriba y se separan por debajo (Delgado Cerrillo, 2005, p. 50-51).

Pude apreciar esa falta de motivación por la lectura tanto en la observación directa del *Prácticum II*, como a la hora de implementar mi Unidad Didáctica, basada esta última en el enfoque de la recepción y que, por lo tanto, estuvo dirigida a que los alumnos tuviesen sus propias experiencias lectoras. En la misma línea surge este proyecto de innovación, que bebe de las ideas de algunos autores que vamos a exponer a continuación, en tanto en cuanto advierten la necesidad de complementar diversos códigos para captar el interés del estudiantado.

Señala Lorente Muñoz (2011) que no solo existen adaptaciones audiovisuales muy adecuadas para la representación estética de una obra literaria, sino que, además, “muchos autores coinciden en mostrar esta esencia literaria del cine puesto que el punto de partida de toda obra cinematográfica es la realización de un guion, que en sus

primeras etapas parte de una reflexión literaria” (p.8). Esto lo confirma Crespo (1969) al señalar que “existe un cierto paralelismo entre la gramática en relación con la literatura y unas normas de lenguaje- otra especie de gramática- utilizadas en el cine.” ( p. 13). Tejerina y López (1990) siguen esta línea de interconexión entre los diferentes códigos artísticos al afirmar que “literatura y cine han de tener en común la sintaxis de la narración” ( p. 316) especialmente cuando “en su desarrollo el cine ha ido, como heredero que es, asumiendo y negando las formas simples de expresión dramática” (p. 312).

Parece lógico que, puesto que al menos en parte se tratan de códigos con características semejantes (todavía más si atendemos a la literatura contemporánea y a los rasgos de intertextualidad que la misma adquiere), podamos contar con algunos de los recursos cinematográficos como herramienta didáctica para trabajar la literatura en el aula.

Partiendo de las experiencias que me ha reportado la utilización de vídeos de YouTube en el aula durante la impartición de mi Unidad Didáctica, he comprobado que este tipo de recursos conecta con la realidad más cercana de nuestro alumnado. Están acostumbrados a visualizar vídeos de corta duración relacionados con temas de su interés y, además, el uso de los audiovisuales en el aula supone para ellos salir de la rutina para realizar una actividad que ellos conciben como más novedosa y dinámica.

Sin embargo, no debemos emplear este recurso únicamente como forma de distracción, sino que debemos “hacerlo converger con la perspectiva formativa.” (Flores Núñez, 2014, p. 421), puesto que, de este modo, “el cine se convierte en un medio interactivo para aprender de forma crítica, emocional y creativa” (Flores Núñez, 2014, p. 421). De acuerdo con Pulido Polo (2016), esto se produce cuando la aplicación del cine en el aula se produce bajo la siguiente consigna: “debe ilustrar adecuadamente algún contenido teórico o práctico relacionado con el programa de la asignatura que se imparte” ( p. 536). De esta manera, la mayoría de autores coinciden en la necesidad de utilizar el cine como recurso; no en sí mismo por su componente lúdico. Puesto que se trata de emplearlo para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, será necesario escoger los recursos adecuados y emplearlos igualmente de manera oportuna, no como un mero escape a la explicación magistral. En ello coincide también Del Cerro Malagón (2005), quien conviene que



precisamente, gracias a la versatilidad de las nuevas tecnologías, llevar el cine a las aulas debería pasar por los mismos procesos que habitualmente se hacen con el libro y otros materiales de consulta o apoyo: seleccionar previamente uno o varios filmes, elegir secuencias o planos y presentarlos en dosis suficientes para obtener el resultado buscado (p. 80).

De tal manera, continúa este autor que “igual que para estudiar un movimiento literario no se leen obligatoriamente varias obras completas de un solo autor, tampoco cabe la justificación de visionar toda una película completa para ilustrar una parte de un contenido curricular” (2005, p. 82). Para la elaboración de nuestro proyecto seguiremos esta concepción, en la cual los audiovisuales son concebidos como un material necesario para la realización de la tarea, pero no como núcleo exclusivo de nuestra labor docente, sino como recurso que puede ser explotado. Así, se escogerán fragmentos de varias producciones cinematográficas de actualidad, pero no se trabajará con las producciones cinematográficas completas, por no ser conveniente para los objetivos concretos que se han planteado.

Queda patente, así pues, que las semejanzas y diferencias entre las diferentes artes pueden ser aprovechadas en una intertextualidad que favorece tanto la motivación de nuestros alumnos como la consecución de objetivos y el desarrollo de competencias clave. Partiendo de estos preceptos, en el proyecto que se presenta proponemos emplear diálogos cinematográficos y, por lo tanto, escenas sencillas de películas, para trabajar la lectura expresiva y enlazar dicha lectura con la lectura del texto teatral.

Por otra parte, y como parte del desarrollo teórico necesario para fundamentar nuestra propuesta, partimos de una necesidad fundamental observada en el aula. A pesar de que las adaptaciones de los clásicos son cada vez más sencillas y de que también se proponen lecturas de literatura juvenil, nuestro alumnado presenta una carencia importante en cuanto a la comprensión de textos. Es por esto por lo que hemos decidido trabajar la lectura en voz alta, aprovechando que puede funcionar como enlace para el siguiente punto de temario, la lírica y el teatro barrocos.

A estas carencias por parte de nuestro estudiantado hay que sumarle el hecho de que

muchos profesores a la hora de trabajar el lenguaje oral prefieren técnicas más habituales como la conversación, la narración, la descripción o la

exposición y descuidan otras habilidades menos convencionales como la dramatización, la recitación e incluso la lectura en voz alta (Galera Noguera, 1998, p. 113-114).

De hecho, mi unidad didáctica cuenta con tareas en las que las primeras actividades sugeridas por el autor son trabajadas, mientras que las últimas han quedado confinadas o bien se han trabajado en momentos muy específicos. Por ello, era necesario complementar tanto el aprendizaje del alumnado como mi propia práctica docente, optando por concebir la lectura expresiva como núcleo de mi Proyecto de Innovación.

Para trabajar la lectura expresiva se han escogido diferentes diálogos cinematográficos que, teniendo componentes semejantes a los teatrales, pueden fomentar en mayor grado la empatía e interés de nuestros alumnos, lo que también influirá en la significatividad de su aprendizaje. Sin embargo, emplearemos algunos signos o recursos dramáticos para señalar la manera de leer dichos diálogos, como las acotaciones, lo que servirá para la posterior comprensión de los textos teatrales.

Encontramos que en la lectura expresiva, ya sea de un diálogo teatral o cinematográfico, “el lector tiene que pensar y reproducir el texto oralmente como si fuera un hablante, entonación de la voz, presencia de pausas, mayor o menor rapidez...” (Galera Noguera, 1998, p. 114). Además, mediante este tipo de actividades, continua el autor,

los alumnos se acostumbran a intervenir sin miedo ante un público, adquieren confianza en cuanto a su competencia en expresión oral delante de los demás y aprenden a escuchar con respeto, objetivos prioritarios de una programación sistematizada y rigurosa de la comunicación oral en el aula.(Galera Noguera, 1998, p. 114).

Y es que el autor señala que la lectura expresiva no debe trabajarse de manera mecánica, sino que esta debe estar dirigida a “dar pleno sentido a los signos escritos. Sin comprensión no hay acto lector y sin dicha comprensión no es posible una correcta lectura en voz alta [...]” (Galera Noguera, 1998, p. 117). Consideramos, por lo tanto, que la lectura expresiva es un ejercicio de expresión oral que necesita una base de comprensión escrita, de manera que es una actividad extremadamente interesante para el trabajo de la competencia comunicativa en muchas de sus vertientes.

Además, como sugiere Calero (2014), la comprensión lectora pasa por dos destrezas necesarias: el automatismo y la prosodia o expresividad en la lectura del texto (p. 35). Podemos constatar que la velocidad lectora, relacionada con el automatismo a la hora de reconocer las palabras en un texto, sí que suele ser calibrada en nuestra materia. Se evalúa a través de diferentes controles en los que el alumno debe conseguir leer una determinada cantidad de palabras por minuto. Este proyecto no tiene por objeto trabajar directamente dicha habilidad, aunque consideramos que de manera indirecta se favorecerá su desarrollo. En cambio, vamos a atender a las destrezas prosódicas, es decir a un “*uso activo e intencionado* de su capacidad para frasear y usar el tono y la expresión adecuada a las palabras o frases del texto, que les ayuden a extraer el significado del mismo” (Calero, 2014, p. 35). Por su parte, Briz Villanueva (2004) muestra en su aplicación a etapas tempranas que

Los alumnos que realizan esta actividad comunicativa pueden perfeccionar progresivamente la fluidez, dicción y entonación de los textos, y acercarse cada vez con mayor facilidad al ritmo del lenguaje literario, o a otros textos de la vida cotidiana, laboral o académica (p. 180).

Consideramos que, salvando las distancias, esto puede aplicarse a la etapa de Educación Secundaria. Además, Briz recalca que a través de dicha lectura expresiva puede influirse directamente tanto en el desarrollo de otras habilidades como en el disfrute progresivo de la lectura. Este tipo de lectura es especialmente útil en relación con la comprensión lectora, puesto que “la comprensión puede ser total o parcial, pero si es insuficiente dificulta en alguna medida el objetivo de la lectura expresiva: independientemente de la calidad de la expresión, la incomprensión puede ser fácilmente percibida por el auditorio”. (Briz Villanueva, 2004, p. 186)

Por otra parte, señala Galera Noguera (1998) que

Esta lectura oral requiere una preparación, aspecto estudiado anteriormente, y, dentro de ella, ocupa un lugar prioritario la selección de textos que habrán de ser variados, atractivos, motivadores, entretenidos, de suficiente calidad literaria, más bien cortos pero con argumento completo y adecuados a los objetivos de lectura expresiva propuestos, al nivel intelectual y a los intereses de los alumnos para que favorezcan su gusto por la lectura (p.122).

Como bien señala el autor, hemos apreciado la necesidad de que los alumnos se involucren realmente a la hora de dar sentido al texto. Partimos de ello y es ahí donde surge la idea de la vinculación con el código cinematográfico, puesto que todo lo visual parece estar en boga para nuestros jóvenes. Bernal Guerrero (2008) confirma que

La vinculación de la lectura con los resortes emocionales parece del todo necesaria, prestando atención a la cotidianidad de la vida impregnada de nuestros afectos; pero, al mismo tiempo, lo que tal vez también nos estén desvelando los nuevos contextos de prácticas culturales, sea la necesidad de ligar sin solución de continuidad los beneficios del proceso lector a la comunicación con los otros, a la relación con los semejantes, de cuerpo presente o mediante el palimpsesto digital (p. 197).

No debemos olvidar, por lo tanto, que el desarrollo de la comprensión lectora tiene un componente emocional ineludible. Es necesario conectar con los intereses y necesidades de nuestros alumnos para que realmente se involucren en los aprendizajes; y a la hora de leer con expresividad esta necesidad alcanza unas cotas muy altas. Hay que remover el tedio en el que han enterrado a la palabra escrita, darle movimiento, devolverle a la vida y, para ello, el cine puede ser un gran aliado.

### **2.2.3. Objetivos del proyecto**

El objetivo de este proyecto está directamente relacionado con la hipótesis que planteamos. Esto es, pretendemos mejorar la lectura expresiva y la comprensión lectora (en este caso focalizándonos en el género dramático) partiendo de otros medios cuyos códigos se asemejan en gran medida.

De esta manera, a pesar de que solo contamos con una sesión para la realización de dicha práctica, se espera que este acercamiento a la lectura expresiva sirva de trampolín para posteriores prácticas. Debido precisamente a la limitación temporal con la que nos encontramos, consideraremos esta sesión como un pequeño taller de lectura expresiva. Así, a través de estas actividades se pretende contribuir al desarrollo de este tipo de lectura que tan importante resulta para la comprensión de un texto.

A continuación referimos los elementos curriculares que competen a las actividades planteadas:

Objetivos de lengua	Objetivos didácticos	Criterios de evaluación	Estándares de evaluación
Obj.LE.1.	Conocer el uso de las acotaciones y su función en los textos teatrales.	Crit.LE.2.1.	Est.LE.2.1.1.
Obj.LE.8.			
Obj.LE.2.	Leer en voz alta atendiendo a los rasgos prosódicos que sugiera el texto.	Crit.LE.1.8.	Est.LE.1.8.1.
	Crear acotaciones para un texto dialogado.	Crit.LE.4.6.	Est.LE.4.6.1.

#### 2.2.4. Metodología

En las orientaciones metodológicas propuestas por el BOA en lo relativo a la materia de Lengua Castellana y Literatura se refiere que “En la Educación Secundaria Obligatoria hay que trabajar especialmente la comprensión y elaboración de textos orales y escritos” (p.4). Nos centraremos en la comprensión lectora, para lo que hemos realizado una serie de actividades que toman como eje el enfoque de la recepción en literatura. Para ello, hemos partido de diálogos cinematográficos, puesto que presentan un código que les es familiar de manera instintiva, puesto que están mucho más familiarizados con los medios audiovisuales que con la literatura clásica.

Para la evaluación de esta actividad se ha decidido emplear una escala de observación, puesto que a través de ella pueden recogerse los resultados de las producciones orales y registrar los aciertos y fallos de cada alumno.

Por último, es necesario destacar que esta actividad se realizará en parejas, por lo que el enfoque empleado para la elaboración de la sesión es cooperativo en todas sus fases, para que los alumnos puedan ayudarse e intercambien opiniones acerca de la interpretación de los diálogos, así como para poder ensayar juntos la lectura expresiva.

Así, se propiciará la interdependencia positiva y puede servir de acicate para establecer diálogos de crítica constructiva. Es decir, la interacción entre los alumnos puede motivar no solo al desarrollo de la actividad sino a la construcción de una lectura compartida, lo que también puede crear un espacio común en el que la lectura sea una experiencia agradable y lúdica para el alumnado. Todo ello enlaza con el enfoque de la recepción en literatura, lo que supone un hilo conductor respecto a nuestra Unidad Didáctica.

### **2.2.5. Desarrollo**

Las actividades se realizarán en una sesión de cincuenta minutos, con un posible desarrollo posterior a través de la lectura de verdaderos textos teatrales, lo que completaría y complementaría la práctica que va a poderse implantar.

- **Actividad 1:**

Tras organizar al alumnado por parejas, se les presentará una ficha con dos diálogos, la transcripción literal de los fragmentos de película con los que se va a trabajar. En primer lugar, no se explicará para qué va a leerse en voz alta dichos textos, puesto que queremos partir de los conocimientos previos del alumnado para llevar a cabo una posterior concienciación. Es decir, dado que probablemente la lectura en voz alta va a carecer de la expresión de todos los rasgos prosódicos oportunos, se les mostrará la importancia de representarlos para entender realmente el texto. Así, esta primera actividad supondrá una primera fase de concienciación. Esta terminará con la reproducción de los dos fragmentos de película, para que puedan ver cómo los actores de doblaje han debido modular su voz para dotar de vida a los personajes. Para subrayar los rasgos prosódicos, uno de los fragmentos se reproducirá también en inglés y francés para mostrar que, incluso si cada idioma tiene unos rasgos característicos, todos ellos fomentan ciertos rasgos prosódicos al dramatizar texto. Se ha escogido, además, un fragmento cuyas traducciones al inglés y al francés son prácticamente literales, lo que facilita la adaptación.

- **Actividad 2:**

Continuando con la ficha en la que aparecen los diálogos, se analizará la actitud de cada personaje al hablar, puesto que los elementos prosódicos van a ser el eje de esta práctica. Así, deberán referenciar en el propio texto algunos signos que muestren

cuándo se alza o se baja el volumen, las variaciones de timbre y las emociones de los protagonistas. Una vez hecho esto, se pedirá que reproduzcan por turnos y en parejas uno de los diálogos, siguiendo únicamente los rasgos prosódicos que han señalado. Esta será una primera lectura expresiva en voz alta.

- Actividad 3:

Dado que cada ficha contendrá cada texto dos veces, deberán escribir acotaciones en la copia de cada texto, de manera que sirvan de la misma forma que las anotaciones del primer texto. Se repasará el valor de las acotaciones, así como su función en teatro. Tras la escritura de las acotaciones se realizará una segunda lectura expresiva en voz alta.

- Actividad 4:

Por último, deberán crear su propio texto que cuadre con los gestos de uno de los vídeos, aportándose tanto el diálogo como las acotaciones pertinentes para su lectura. De este modo los alumnos tendrán que realizar tanto la labor del guionista como la del actor de doblaje. Los diálogos se crearán también por parejas. En cambio, cada pareja deberá leer el texto de uno de sus compañeros, de manera que podamos comprobar cómo a partir de las acotaciones puede dramatizarse de un modo u otro.

### **2.2.6. Resultados**

La práctica ha resultado un éxito en la mayoría de sus aspectos. Al principio la lectura fue lineal, sin adaptarse a la escena ni aportar rasgos prosódicos más allá de los que podemos encontrar en una lectura monótona. He de señalar que el alumnado no conocía la película cuyo fragmento he empleado, lo que sorprendió puesto que se trata de una película estrenada recientemente y de bastante éxito en taquilla. Sin embargo, puesto que la escena tenía sentido en sí misma, entraron pronto en situación. Es necesario destacar que el diálogo cuenta con un personaje que continuamente dice la misma frase, “Yo soy Groot”, por lo que fue especialmente útil para mostrarles que, incluso si el texto no tiene sentido, podemos adivinar qué quiere decir el personaje a través de los rasgos prosódicos. Esto se ha enlazado con la importancia de reflejarlos para dotar de vida y sentido al diálogo.

La segunda actividad, planteada desde la óptica de reflejar los rasgos prosódicos, fue captada y realizada sin dificultades. En dicha lectura no era necesario reflejar las emociones de los personajes, sino otro tipo de rasgos prosódicos como el ritmo, el volumen o la tonalidad. Así, la lectura en voz alta se desarrolló de manera conveniente, una vez entre todos extrajeron los rasgos más relevantes del diálogo y los marcaron con los signos correspondientes. Aun así, se advirtieron algunas dificultades al leer el texto, a pesar de haberse leído y escuchado varias veces al poner el vídeo tanto en español como en inglés y francés para ver las similitudes.

La tercera actividad fue la última que dio tiempo a realizar, de manera que la fase más creativa habría sido conveniente realizarla en una segunda sesión.

En lo que respecta a la tercera actividad, ningún alumno conocía qué era una acotación ni sus funciones, por lo que debí explicarlo. Después, fue necesario marcar mucho la actividad, paso a paso, puesto que en primera instancia las acotaciones inventadas por el alumnado fueron escasas, parcas y muy generales. Por lo tanto, no daban cuenta de las emociones o indicaciones que deberían mostrarse en una acotación como la que se les pedía. Fue necesario especificar muy detalladamente qué se esperaba de ellos.

Cuando las parejas ya habían terminado de realizar la actividad, la lectura se desarrolló con algunas reticencias. Se ha comprobado, con ello, que actividades de este tipo no se trabajan habitualmente en el aula. La mayoría convino en que les daba vergüenza leer el texto de aquella manera, si bien no era un texto especialmente efusivo. De tal manera y visto que algunos de los grupos continuaban leyendo de manera lineal, yo misma leí el texto a modo de ejemplo y para romper un poco ese ambiente cohibido. Tras mi lectura, el resto de grupos leyeron más convencidos y realizando una lectura expresiva mucho más satisfactoria. Durante dichas lecturas, la actitud de los compañeros fue de escucha activa y el ambiente fue distendido y apropiado para realizar este tipo de actividades.

### **2.2.7. Reflexión crítica sobre la puesta en práctica**

El uso del cine en el aula, en este caso para trabajar la lectura expresiva, ha supuesto una forma de llamar la atención del alumnado y de motivarlo, en primer lugar. Asimismo, el cine actual es un recurso que emplea un lenguaje más familiar y atractivo para nuestro alumnado. Esto ya supone, de por sí, una respuesta muy concreta por parte



de nuestro estudiantado, en el que el interés es mayor que al emplear metodologías más tradicionales.

Por lo tanto, la acogida de este proyecto ha puesto sobre la mesa la efectividad del uso de otros códigos para amenizar las clases, sin que aquello vaya en detrimento de la didáctica. Lógicamente tales prácticas han de combinarse con otros ejercicios más sistemáticos, además de que la lectura expresiva no es la única habilidad comunicativa que es necesario desarrollar en la Educación Secundaria. Ahora bien, habiendo comprobado que la comprensión lectora y la lectura expresiva continúan siendo una necesidad no satisfecha, encuentro que actividades como las planteadas son un buen comienzo para dar a la lectura expresiva el lugar que le corresponde dentro de la didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura.

Así, este proyecto se inserta en un *continuum* que debiera continuar fomentando aspectos como la lectura expresiva. Estas actividades, como se ha señalado previamente, pueden cohibir o generar inseguridad en nuestros alumnos de no practicarse con regularidad. Surge como necesidad sistematizar este tipo de prácticas, especialmente en lo que se refiere a su práctica para trabajar la comprensión escrita.

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

Es necesario partir de que, para cuando diseñé ambos proyectos, ya sabía en qué clase iba a desarrollar mis prácticas y, a grandes rasgos, conocía las necesidades del grupo. De este modo, ajusté el diseño de mi Unidad Didáctica al tema que debía implementar y, de la misma manera, pretendí que el Proyecto de Innovación Docente funcionase a modo de ligazón respecto al siguiente tema que debían trabajar en el aula. Ambos proyectos, de esta manera, se complementan. Así pues, ambos proyectos han sido gestados de manera deliberada y puestos en relación del mismo modo.

Ahora bien, los temas que trata cada uno de los proyectos son bien distintos. Mientras que la Unidad Didáctica se centra en la prosa barroca y, como consecuencia, en el *Quijote*, el Proyecto de Innovación supone una sesión introductoria al teatro en general, lo que bien puede ser aprovechado para captar al alumnado e iniciar con ello el tema del teatro barroco. De hecho, tal era la finalidad del proyecto. Además, mi

Proyecto trabaja de forma muy marcada una habilidad específica de la lectura, que, como consecuencia, mejora otros aspectos vinculados a la competencia comunicativa. Esto es así debido a que solo se disponía de una sesión para su implementación y, obviamente, nuestra labor no podía ser sino de introducción a la lectura expresiva. Ahora bien, la Unidad Didáctica ha contado con algunos momentos de expresión oral, si bien no iban en la misma línea, sino que servían para mostrar los conocimientos del alumnado y para comunicarse con el resto y enseñarles lo que ellos mismos habían aprendido.

En lo que respecta a su desarrollo, cabe decir que la Unidad Didáctica ya contaba con actividades dinámicas, de manera que mi alumnado ya se había acostumbrado a este tipo de clases. Creo que esto facilitó la puesta en marcha del Proyecto de Innovación, cuya acogida fue muy positiva, en la línea de lo que supuso el tebeo de mi Unidad Didáctica. Considero que esto también demuestra que combinar actividades dinámicas con otras prácticas más tradicionales debería ser algo asiduo. Esto es, las primeras sesiones en las que los alumnos debían trabajar por sí mismos resultaron más difíciles de encauzar por la falta de práctica por su parte, se alborotaban y distraían más fácilmente. Ahora bien, conforme avanzaron los días las actividades fueron realizándose más ordenadamente. Esto fue extensivo al Proyecto de Innovación.

Así, ambos proyectos han estado vinculados debido a la programación y al tipo de actividades, de índole activo y dinámico. Esta metodología ha sido intencionada y ha abarcado la mayoría de mi práctica docente, en combinación con clases magistrales o ejercicios más mecánicos. Esta ha sido una forma de fomentar tanto el gusto por la lectura como el trabajo en el aula de todo tipo de habilidades comunicativas.

#### **4. Conclusiones y propuestas de futuro**

Llegados a este punto, se han abierto multitud de interrogantes que suscitan mi reflexión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. De este modo, veo cómo la enseñanza no es una profesión hecha de absolutos, puesto que trabajamos con personas, enseñamos a quienes todavía se están desarrollando y nuestras actuaciones deben adaptarse a ellos. Ahora bien, precisamente por este componente humano, nosotros como docentes debemos formarnos continuamente a través de la investigación, de manera que nuestra labor sea exponencialmente eficiente.

Esto ha de engarzarse con el hecho de que la sociedad está en constante evolución, así como los avances científicos en materia de Educación. Consecuentemente, urge una continua actualización, acompañada de una reflexión crítica que funcione a modo de filtro para adoptar las medidas que satisfagan las necesidades concretas que tenga nuestro estudiantado.

Ahora mismo yo me hallo en el primer escalón de la profesión, al cual he llegado a través del Máster tanto en su vertiente teórica como práctica. Como ya he referido en el apartado correspondiente, las asignaturas que conforman el plan de estudios han supuesto un bagaje que ha cimentado y justificado tanto mis diseños como su implementación en el IES Ramón Pignatelli. Así, he aprendido cómo nuestra labor va más allá de la simple invención de actividades y he podido adquirir las competencias necesarias para fundamentar tanto mis actuaciones en la práctica como mi futura labor docente. Esto es, la práctica, la realidad del aula, a pesar de que supone una concreción única de la teoría, ha dejado patente la utilidad y necesidad del aprendizaje de esos conocimientos previos relativos a la didáctica y la pedagogía.

Por otra parte, la experiencia en el aula me ha mostrado la necesidad de conectar con el alumnado, ya sea mediante las Nuevas Tecnologías, mediante el uso de metodologías alternativas a la clase magistral o bien sencillamente adaptándonos a los intereses de nuestro alumnado. El aprendizaje debe ser un proceso enriquecedor y significativo y para ello debemos mantener su motivación. En relación con esto, es completamente imprescindible conocer los estilos y ritmos de aprendizaje de cada uno de nuestros alumnos.

Todo ello me lleva hasta el concepto de “adaptación” como clave en nuestra profesión. Es decir, dado que la realidad del aula tiene sus propios matices y características, sumándole los imprevistos que naturalmente acaecen, también debemos tener en cuenta que la teoría, nuestros diseños y nuestras investigaciones no deben ser algo encorsetado. Es decir, es fundamental que la docencia sea una labor coherente, tanto con el trabajo previo, ineludible, como con el contexto concreto en el que debemos desarrollar nuestra profesión.

En lo relativo a la materia de Lengua Castellana y Literatura, reitero mis conclusiones acerca de la motivación. Me ha resultado sorprendente ver cómo aquellos aspectos o actividades que suscitaban mayor interés en mi alumnado eran precisamente

en los que después eran capaces de asimilar más datos teóricos o bien procesaban y aplicaban la información de manera más eficaz.

En la línea tanto de mi Proyecto de Investigación como de mi Unidad Didáctica, además, creo que nuestra materia admite muchas variaciones y puede verse enriquecida por multitud de metodologías que hacen que sea mucho más práctica y que nuestro alumnado aprenda mediante la propia experiencia. Sin descuidar el aspecto más curricular de nuestra materia, creo que podemos emplear la innovación para complementar ese componente más tradicional que supone la explicación magistral o el uso de un libro de texto. Al final se trata de aprovechar los recursos con los que contamos, siendo conscientes de las bondades y los límites de todos ellos, sin despreciar ninguno en tanto en cuanto nos puedan resultar útiles.

Centrándome en mi experiencia personal, uno de los primeros retos con los que me encontré fue decidirme por qué tipo de profesora quería ser. Es decir, hay muchos modos de abordar la experiencia docente y el máster ha supuesto un panorama general muy conveniente e interesante. Es cierto que temía no ser capaz de imponer el respeto necesario de cara a los alumnos, por lo que mantener el orden y el clima de trabajo necesario parecía ser complicado. Lo cierto es que esto fue resolviéndose en la práctica de manera natural, me sorprendí de mis propias capacidades y de cómo razonando con los alumnos se logra más que mediante las medidas punitivas. Es por esto por lo que aludo en mis conclusiones a la necesidad de conectar con los alumnos, porque es lo que a mí personalmente me ha funcionado. Es una vía que voy a mantener con la precaución necesaria para que el respeto y el diálogo no se conviertan en un exceso de permisividad.

También considero que es necesario complementar, relacionar y fundir bien los diferentes tipos de metodología con los que contamos. Procuré atender a ello en mi Unidad Didáctica, tanto a la hora de diseñarla como en su puesta en práctica. Al principio vacilé a la hora de realizar sesiones en las que cobraba tanto protagonismo la explicación magistral, puesto que no quería suscitar el aburrimiento de mi alumnado. Sin embargo, al realizar estas sesiones y entregarles la teoría por escrito, muchos de los alumnos me agradecieron este componente más tradicional en las sesiones, quizá porque es a lo que están acostumbrados. Del mismo modo, pareció resultarles atractiva la realización del tebeo. Ellos me demostraron que combinar y engarzar bien los recursos es la clave.

Más difícil resultó implementar el Proyecto de Innovación, puesto que no solo era una sesión en la que la innovación estaba presente por doquier, sino que, además, tratábamos un aspecto que podía provocar que algunos alumnos se avergonzaran o se retrajeran. La acogida fue óptima a partir de que yo misma funcioné como modelo y dramaticé el texto que quería que ellos leyesen de manera expresiva. Creo que debemos ofrecer modelos a nuestro alumnado y, en casos como este, los docentes suponemos el modelo más oportuno. Es decir, ya les había ofrecido diferentes modelos, como he mostrado en mi explicación del Proyecto y, sin embargo, hasta que no intervine yo y realicé yo misma la actividad, no terminaron de lanzarse a dramatizar. Así, si queremos que ellos lean, debemos leerles. Si queremos despertar su interés por la Lengua Castellana y la Literatura, deben sentir nuestra pasión por la Filología. Si queremos que acudan a nuestras clases con buen ánimo, con interés y predisposición al trabajo y al aprendizaje, en definitiva, es fundamental que vean que nosotros mismos estamos involucrados a través de nuestra dedicación y nuestro esfuerzo.

Concluyo así con un curso académico que me ha mostrado la manera de hilar y ayudar a tejer el panorama educativo actual. Debemos tomar nuestro papel en la enseñanza-aprendizaje (como guías, facilitadores del aprendizaje, no como megáfonos que transmitan datos) para que ellos se coloquen como actores principales en dicho proceso. Terminó esta primera experiencia como profesora de Educación Secundaria con la intención de continuar aprendiendo, aprendiendo de mi profesión a través de ellos, los protagonistas, los alumnos.

## 5. Bibliografía

- Alborg, J.L. (1967), *Historia de la literatura española. T. II, Época barroca*. Madrid: Gredos.
- Bernal Guerrero, A. (2008). Cambio cultural y lectura. Hacia una nueva cultura lectora. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 9(3), 184-199. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/16675>
- Blecua, J.M. (Coord.). (2015). *Lengua castellana y literatura, 3 ESO*. Madrid: SM.
- Bowkett, S. y Hitchman, T. (2016), *La utilización del cómic para mejorar la expresión oral, la lectura y la escritura*. Madrid: Morata.
- Briz Villanueva, E. (2004). Evaluación formativa de la lectoescritura: las destrezas de la lectura expresiva. En Secretaría General Técnica, (ed.), *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas* (pp.179-206), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Conocimiento Educativo.
- Bunn, C. *Deadpool kills Deadpool*. (2013). Recuperado de <https://www.pinterest.es/pin/831899362389922726/>
- Calero, A. (2014). Fluidez Lectora y Evaluación Formativa. *Investigaciones sobre Lectura, I*, 33-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5085475>
- Cervantes, M. (1605). *Don Quijote de la Mancha I*. Jay Allen, J (ed). (2013). Madrid: Cátedra.
- Cervantes, M. (1605-1615). *Don Quijote*. Sánchez Aguilar, A (ed). (2016). España: Vicens Vives.
- Cervantes, M. (1615). *Don Quijote de la Mancha II*. Jay Allen, J (ed). (2011). Madrid: Cátedra.
- Cervantes, M. (1613). *Novelas ejemplares*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/literatura/conjuro\\_libros/realidad\\_02.htm](https://cvc.cervantes.es/literatura/conjuro_libros/realidad_02.htm)
- Cantar de Mio Cid*. (2012). Carlos Conde, J (ed.). (c.1200). Barcelona: Austral.
- Crespo Pérez, A. (1969). Literatura y cine. *Digitum*, 51, 12-20. Recuperado de <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/15046/1/02%20vol51%20Literatura%20y%20cine.pdf>

Cutillas Sánchez, V. (2002). Expresión escrita: creación y recreación de textos dramáticos. *Lenguaje y textos*, 19, 37-58. Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8175>

Del Cerro Malagón, R. (2005). La aventura de la imagen. El cine en el aula. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 2, 75-85. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/93275/00620073000060.pdf?sequence=1>

Delgado Cerrillo, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria. *OCNOS*, 3, 39-53.

Fernández-Espada Ruiz. (2009). Cómo elaborar unidades didácticas. *Revista digital Eduinnova*, 17. Recuperado de <http://www.eduinnova.es/dic09/UD.pdf>

Flores Núñez, P. (2014). Educar desde la emoción: El cine como recurso didáctico en el aula. En Cosme J. Gómez Carrasco y Andrés Escarbajal Frutos (eds.), *Calidad e innovación en educación primaria*, 419-432. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5866158>

Galera Noguera, F. (1998). Lectura expresiva y comunicación oral. *Lenguaje y textos*, 11-12, 113-128. Recuperado de [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8053/LYT\\_11-12\\_1998\\_art\\_9.pdf?sequence=1](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8053/LYT_11-12_1998_art_9.pdf?sequence=1)

Gobierno de Aragón. (2016, 3 de junio). Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Boletín Oficial de Aragón. n.º 106. Recuperado de [http://www.educaragon.org/HTML/carga\\_html.asp?id\\_submenu=60](http://www.educaragon.org/HTML/carga_html.asp?id_submenu=60)

I.E.S. Pignatelli (2017-2018). Programación del Departamento de Lengua Castellana y Literatura. Zaragoza.

Lorente Muñoz, P. (2011). Literatura Universal y cine. Apuntes para un uso razonado del cine en las aulas. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 67, 1-18. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo\\_id=11004](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=11004)

Mendoza Fillola, A. (coord.). (1988). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Sedll: ICE Universitat de Barcelona.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Rúbricas CLCL- Expresión Oral E. Primaria*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:8c325bc6-70d2-481e-bcc9-666cfb7ef8a8/rubricasclcl-expresionorale-primaria.pdf>

Morán Turina, J.M. (1989). Felipe III y las artes. *Anales de Historia del Arte*, 1, 159-180. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=125511>

Pulido Polo, M. (2016). El cine en el aula, una herramienta pedagógica eficaz. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, Extra 8*, 519-538. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/310/31048481031.pdf>

Río, A. (2001), *Historia de la literatura española. I, Desde los orígenes hasta 1700*. Madrid: Gredos.

Riquer, M. y Valverde, M. (1975), *Historia de la literatura universal. Vol. 2, Del Renacimiento al Romanticismo*. Barcelona: Planeta.

Rodríguez Diéguez, J.L. (1988). *El cómic y su utilización didáctica: los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili, D.L.

Tejerina López, I. y López Tamérs, R. (1990). Literatura y cine. El difícil maridaje. *El Guiniguada*, 1, 311-322. Recuperado de [https://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/5001/1/0235347\\_01990\\_0027.pdf](https://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/5001/1/0235347_01990_0027.pdf)