



Trabajo Fin de Máster

Un espectáculo en La Mancha

A Show in La Mancha

Autora

Delia Bérniz Arruebo

Directora

Concepción Salinas Espinosa

Facultad de Educación

2016

Índice

1. Introducción	3
2. Relación de asignaturas cursadas en el máster	4
2.2. Bloque de asignaturas genéricas.....	4
2.2. Bloque de asignaturas de formación específica	6
2.3. Bloque de asignaturas optativas	9
2.4. Prácticas.....	11
3. Justificación de la selección y desarrollo de los dos proyectos elegidos	12
3.2. Unidad didáctica: “En un lugar de La Mancha...”.....	13
3.2.1. Justificación y breve descripción	13
3.2.2. Relación de objetivos, contenidos, competencias básicas, actividades y criterios e indicadores de evaluación	14
3.2.3. Actividades y temporalización. Diseño y puesta en práctica.....	18
3.2.4. Principios metodológicos y formas de trabajar en el aula.....	23
3.2.5. Evaluación y calificación	27
3.2.6. Atención a la diversidad.....	29
3.2.7. Materiales y recursos didácticos	30
3.3. Proyecto de innovación: “¡Que empiece el espectáculo!”	31
3.3.1. Justificación y breve descripción	31
3.3.2. Relación de objetivos, contenidos, competencias básicas, actividades y criterios e indicadores de evaluación	33
3.3.3. Descripción de las fases y temporalización. Diseño y puesta en práctica. .	35
3.3.4. Metodología	37
3.3.5. Evaluación.....	37
3.3.6. Recursos	38
4. Reflexión crítica sobre las relaciones existentes entre la elaboración y el desarrollo de la unidad didáctica y el proyecto de innovación docente.....	40
5. Conclusiones y propuestas de futuro en el área de Lengua Castellana y Literatura .	41
6. Referencias bibliográficas	45

1. Introducción

“La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo. Es el gran motor del desarrollo personal”.

Nelson Mandela

La realización de este trabajo ha sido para mí algo mucho más significativo de lo que se podría pensar, pues tiene un gran valor sentimental en cuanto a lo que significa en mi historia personal. Desde pequeña me ha llamado la atención la educación, jugaba a ser maestra y cuando estaba en clase como alumna me imaginaba cómo debía de ser estar allí junto a la pizarra o paseando por el aula impartiendo las lecciones y guiando las actividades. Al llegar al instituto, estos sentimientos hacia la docencia no cambiaron, pero además apareció otra inquietud: la literatura. Entre estos dos ámbitos (y algunos otros) fui creciendo hasta llegar a bachillerato. Fue entonces cuando decidí finalmente a lo que me gustaría dedicarme en un futuro.

El estudio del Grado en Filología Hispánica fue muy satisfactorio, no solo por la parte dedicada a la literatura, por la cual me decidí a estudiarlo, sino también por los estudios de lengua. No obstante, a diferencia de otros de mis compañeros de carrera, yo tenía claro que quería convertirme en profesora, por lo que los estudios de lengua y literatura eran tan solo una parte del camino, pues la segunda sería, sin duda, el estudio de aquello necesario para convertirme en profesora.

Pero no quería esperar a finalizar la carrera para tener contacto con el mundo de la educación y fue por eso principalmente por lo que me animé a conseguir el título de Monitor de Tiempo Libre, el cual se centra en la educación a través del juego. Durante sus prácticas (que fueron casi tan largas como las del Máster) sentí por primera vez lo que es dirigir actividades y disfrutar viendo cómo aquellos a quién te diriges te agradecen tu labor.

No obstante, antes de empezar el Máster de Profesorado ya era consciente de que dar clase es muy distinto a dirigir actividades como monitora de tiempo libre, porque hay un currículo que seguir y que cumplir y porque el alumnado, a diferencia de lo que ocurre en las ludotecas y en los campamentos, no siempre está en clase por su propia voluntad. Por ello, lo tomé como un reto. A día de hoy, veo que el contenido aprendido ha sido mucho, más incluso de lo que esperaba en un principio, pero, sin duda, lo más destacado han sido las habilidades desarrolladas, tanto a la hora de trabajar en grupo (algo que no había hecho a menudo hasta este momento), como para dejar volar mi imaginación y conseguir diseñar gracias a ello actividades originales o buscar la motivación de los estudiantes. Desde mi punto de vista, una de las partes del Máster más fructíferas han sido los periodos de prácticas, especialmente el segundo y el tercero, los cuales viví como una verdadera prueba de fuego para saber si realmente es esto a lo que me quiero dedicar. He de decir que terminé muy contenta.

Pasado todo esto, llega la despedida de esta fantástica aventura, lo cual no es sino el principio de una nueva etapa. Antes de ello he realizado el presente Trabajo Fin de Máster, el cual busca ser un digno cierre del Máster de Profesorado de la Universidad de Zaragoza. En él voy a recopilar los aspectos más representativos, haciendo un balance de lo aprendido y voy a ampliar esto con mis reflexiones y conclusiones finales. Como va a poder verse, se comienza hablando de cada una de las materias cursadas, comentando lo más destacable de ellas, tanto en lo referente a los contenidos como a la forma de trabajarlos. A continuación, se pasa a hablar de los dos proyectos diseñados y puestos en práctica. Estos son, sin duda, el punto central de este escrito. La unidad didáctica se titula “En un lugar de La Mancha...”, pues incluye el estudio de *El ingenioso hidalgo don Quijote de La Mancha*, mientras que el proyecto de innovación, a pesar de partir también de esta obra, se titula “¡Que empiece el espectáculo! Tras esto, se añade una reflexión sobre las relaciones existentes entre estos dos proyectos y, finalmente, se termina con una serie de conclusiones y propuestas de futuro para poner en práctica en el área de Lengua Castellana y Literatura.

2. Relación de asignaturas cursadas en el máster

En este apartado voy a hacer un recorrido por las distintas asignaturas que hemos tenido la oportunidad de cursar en este Máster haciendo referencia a los aspectos más relevantes de las mismas. Para ello, las voy a agrupar en tres grupos, por un lado aquellas que son generales, por otro, aquellas que son específicas de la especialidad que he cursado, es decir, Lengua Castellana y Literatura, y, finalmente, aquellas que, si bien son ofertadas a todas las especialidades, te especializan, ya que son optativas. Tras esto, termino reflexionando sobre los tres periodos de prácticas.

2.2. Bloque de asignaturas genéricas

Las asignaturas generales las tuvimos en el primer cuatrimestre y fueron *Contexto de la actividad docente*, *Interacción y convivencia en el aula* y *Procesos de Enseñanza-aprendizaje*.

Contexto de la actividad docente fue una asignatura de cuatro créditos, dividida en dos partes impartida cada una de ellas por un profesor. A pesar de conformar una misma área eran bastante distintas entre sí, ya que en una nos centramos en el estudio de la legislación referente al ámbito educativo y en la otra, en temas de carácter social. A mí, personalmente, me gustó más la segunda parte, pero estoy muy agradecida de haber tenido que cursar la primera, ya que en ella adquirí muchos conocimientos necesarios.

Las clases en las que hablábamos de legislación se hicieron bastante amenas gracias a que partíamos de ejemplos y casos inventados pero posibles para, de ahí, llegar a la teoría. Así mismo, en las prácticas, accedíamos a educaragon.es y analizábamos las diferentes partes de la página web oficial. En el primer cuatrimestre estábamos muy desorientados, sobre todo al principio, y no conocíamos aspectos que ahora dominamos, por lo que prácticas como esa eran muy necesarias.

Junto con la legislación, también conocimos una serie de instituciones y organismos como el GRUME, el servicio de protección y tutela de menores o el departamento de educación de la DGA, viendo cómo se relacionan y colaboran entre sí. Por otro lado, fue en esta materia en la que más se nos preparó para el *Prácticum I*, diciéndonos qué haríamos, quién nos recibiría, qué se esperaba de nosotros, o qué preguntas sería conveniente que hiciésemos.

En la parte de corte más social hablamos de temas muy distintos a los comentados en los párrafos anteriores. Tratamos aspectos como el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información y el reflejo que esto tiene en las aulas; las funciones sociales de la educación y cómo se ha considerado que eran unas u otras según diferentes décadas del siglo XX; diferentes teorías sobre si la educación contribuye a reproducir o a cambiar la sociedad, o los tipos de socializaciones y la escuela como agente socializador. Cada semana realizábamos una práctica por grupos que después debíamos redactar y entregar. Estas fueron de diversa índole, en unas ocasiones dirigidas al aprendizaje sobre modos de trabajar con nuestros futuros alumnos y alumnas, y otras que tenían como fin nuestra propia reflexión sobre temas quizá no directamente ligados a la educación, pero que sí nos ayudan a entender mejor la diversidad de situaciones a las que nos podamos enfrentar en un futuro como docentes.

La asignatura de *Interacción y Convivencia en el aula* también, al igual que otras, ha estado dividida en dos partes, en este caso no con el mismo número de créditos. La materia de Psicología Evolutiva ha tratado temas que a mí al menos me han parecido muy interesantes y útiles. Hemos estudiado el desarrollo de la persona durante la etapa adolescente, algo que es importante, puesto que lo más probable es que nuestro alumnado se encuentre en esa edad. También dedicamos un tema a hablar sobre todas las responsabilidades y tareas que tiene un tutor de curso, las cuales son muchas más de las que yo había imaginado.

Junto a estos y otros temas teóricos, semanalmente dedicábamos unas horas a la realización de prácticas. Estas se desarrollaban en días y horas concretos, a diferencia de otras asignaturas en las que la teoría y la práctica se podían suceder en una misma sesión. Desde mi punto de vista, el dividir las sesiones de clase en teóricas y prácticas permite asimilar mejor la información aprendida, por lo que agradezco que se hiciese así, tanto en la parte evolutiva como en la social.

En Psicología Social estudiamos aspectos relacionados con los procesos básicos de comunicación en el aula. Se trata de un tema que no hemos tocado en ninguna otra asignatura de manera tan directa y que, sin embargo, es algo fundamental. También tratamos el tema del aula como grupo. Es muy importante que intentemos tratar a los alumnos de manera individualizada, pero eso no es suficiente. El grupo-clase es algo más que la suma de todos los escolares ya que entran en juego las relaciones que se producen entre ellos. Son un sistema, en el que el comportamiento de cada uno influye en los demás. Por eso es tan importante conocer a la clase como conjunto con el fin de ser efectivos no solo en las explicaciones y trabajos de Lengua y Literatura, sino también para educarlos como personas.

Procesos de enseñanza-aprendizaje ha sido una materia en la que hemos estudiado muchos pequeños conceptos y estrategias que, en muchas ocasiones, ni siquiera había oído

antes. Se trata de una asignatura peculiar pero a la vez muy útil. Tal y como indica su título, hablamos sobre lo que influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, algo mucho más complejo de lo que pueda parecer. Lo primero que comenzamos a tratar fue la motivación, algo clave. Si los alumnos están motivados, ya está andando gran parte del camino y por ello es tan importante que aprendamos destrezas para conseguirlo.

El segundo tema que vimos fue el clima del aula; sin duda algo esencial, pues si los alumnos y el docente no se encuentran a gusto, es muy difícil que realmente sea provechoso lo que se desarrolle. En este tema, aprendimos conceptos como el de inteligencias múltiples, algo que me parece tremendamente interesante y de lo que espero poder informarme con más detenimiento en el futuro.

Otro aspecto más importante de lo que parece es la evaluación, tanto que incluso hay quienes afirman que, por muy buenas que sean las explicaciones y los ejercicios, si no se lleva a cabo una buena evaluación, no se produce un aprendizaje realmente satisfactorio. Aprendimos a diferenciar la evaluación de la calificación y a conocer los tipos de evaluación. De todos ellos, el que más me gusta es el de la evaluación formativa, que no solo sirve para calificar y ver el progreso del alumno sino también para ayudarlo a mejorar.

También aquí hablamos de la diversidad en el aula, no solo como algo que hemos de tener en cuenta si tenemos alguna alumna o alumno ACNEAE, sino que hay que considerar siempre, puesto que ningún alumno es igual a otro. Aquí se trataron temas muy interesantes, aunque en general ya los conocía gracias a que habían sido tratados en la optativa que cursé: *Atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*.

2.2. Bloque de asignaturas de formación específica

Las asignaturas específicas de mi especialidad se han distribuido entre el primer y el segundo cuatrimestre. En el primero he tenido *Diseño Curricular de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego y Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Lengua Castellana y Literatura y Latín y Griego*. En el segundo cuatrimestre han sido tres: *Contenidos disciplinares de Lengua Castellana* (podía elegirse otra de literatura, pero yo preferí optar por la de lengua ya que creo que es algo más difícil de explicar), *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura* y *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura*.

Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego es una materia que consta de tan solo tres créditos, pero en ella aprendimos algo tan importante como conocer el currículo de la materia que después hemos tenido que impartir. En esta asignatura se nos facilitó el currículo de ESO de Aragón y el de bachillerato, así como el de griego y latín de bachillerato y el de literatura universal. Además, también se nos proporcionaron cuatro programaciones de unidades de cuatro editoriales a modo de ejemplo, una serie de consejos sobre cómo defender una programación y una bibliografía de la asignatura y una serie de direcciones de internet básicas.

Durante las clases leímos y comentamos las distintas partes de este dossier en las sesiones teóricas y, en las prácticas, nos dedicamos a analizar, por grupos, el currículo. Analizamos, por ejemplo, las diferencias entre los contenidos de un curso y otro, viendo

qué cuestiones se ampliaban y cuáles se introducían por primera vez. Para ello nos dividíamos en grupos y cada equipo analizaba el fragmento que se le asignaba. Tras esto lo poníamos en común con el resto de la clase. Gracias a ello, no solo aprendimos mucho sobre el currículo, sino que también experimentamos cómo es el trabajo cooperativo, algo que la mayoría de nosotros no habíamos hecho antes en la carrera ni en secundaria.

La evaluación se llevó a cabo a final de curso a partir de dos trabajos y un examen. Los primeros eran, por un lado, un portfolio en el que reflexionamos sobre lo hecho en las distintas sesiones y, por otro, un estudio y análisis crítico y argumentado de un proyecto curricular anual completo, el cual podía ser uno de nuestro centro de prácticas o uno extraído de internet. En mi caso, escogí el que se me facilitó en Cristo Rey.

La asignatura *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Lengua Castellana y Literatura y Latín y Griego* me pareció sumamente constructiva. Consta de cuatro créditos, los cuales me parecen suficientes.

Durante las clases de esta materia aprendimos distintas metodologías de aprendizaje, vimos por qué se caracterizaba cada una, nos adentró en el mundo de las metodologías innovadoras. Lo que más me gustó de todo lo que dimos es lo referente a la Taxonomía de Bloom y a las inteligencias múltiples. Además, también estudiamos lo que son las tertulias dialógicas y vimos distintas iniciativas de este tipo que se han llevado a cabo en España.

La evaluación y calificación se hizo a partir del portfolio ya nombrado, además de un comentario escrito de un proyecto y un examen. El comentario no lo hicimos sobre un proyecto ya hecho, sino de uno que diseñamos nosotros mismos y que expusimos en clase. Antes, habíamos recibido una fotocopia en la que aparecían los pasos a seguir para diseñar una unidad didáctica, los cuales eran muy parecidos a los que teníamos que seguir para diseñar el proyecto. Al exponerlo, los demás compañeros y la profesora nos comentaban lo que había estado mejor y aquello en lo que podíamos mejorar, lo cual nos servía para redactar el análisis del proyecto.

Contenidos disciplinares de Lengua Castellana es una asignatura obligatoria pero a la vez optativa de mi especialidad que consta de cuatro créditos. En ella hemos tratado los diferentes aspectos de la lengua castellana que el alumnado ha de adquirir en su etapa de secundaria, así como por qué han de hacerlo y para qué les servirá en el futuro. Gracias a ella, hemos podido visualizar todos estos contenidos de una manera pedagógica acorde al alumnado al que daremos clase.

El contenido se ha dividido en doce temas divididos en dos partes: por un lado, aquellos temas más teóricos, centrados en el valor informativo y cultural de la lengua española en el contexto social en el que se produce la enseñanza-aprendizaje y, por otro lado, los temas de corte más práctico, centrados en cómo enfocar la enseñanza de la lengua de una forma rigurosa y amena, seleccionando los problemas más frecuentes, desarrollando actividades y dando prioridad a los objetivos.

Nos ha quedado claro que uno de los objetivos principales de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de la enseñanza secundaria, especialmente de la ESO, es desarrollar la capacidad de comprensión y expresión del alumnado, es decir, conseguir que tengan un buen conocimiento de la lengua como usuarios. Para ello, habrán de estudiar una serie de

aspectos teóricos que irán más allá de la gramática y desarrollar una serie de hábitos a través de actividades prácticas que les permitan consolidarlos.

La lengua que hemos de enseñar en clase será la estándar, la norma, pero, no obstante, también nos tendremos que ocupar de que los alumnos sean conscientes de que la lengua castellana no es homogénea, no es un sistema unitario, pues contiene una variedad que le da riqueza. Incluso la norma no es una única, considerándose correctos algunos usos u otros dependiendo del lugar (por ejemplo, el voseo en Argentina). Junto a esta variedad de la norma les explicaremos las variedades diastráticas, diatópicas y diafásicas, de forma que sean conscientes de la existencia de los diferentes usos.

También en esta asignatura hemos dedicado tiempo a la reflexión de la función de la enseñanza formal en cuanto a la homogeneización de la lengua. Está claro que no todos nuestros escolares tendrán la misma forma de hablar en sus casas o con sus compañeros y hemos de respetarlo siempre que se produzca en un ámbito coloquial. Sin embargo, la escuela ha de aspirar a esa homogeneización del lenguaje formal, con el fin de que cuenten con varios registros y sepan en qué ámbitos han de utilizar cada uno.

Otro aspecto tratado en uno de los temas estudiados ha sido la reflexión sobre la evolución del lenguaje de los medios de comunicación en los últimos años. Algunos estudiosos creen que el lenguaje formal se está cargando de coloquialismos e incluso el coloquial de vulgarismos en algunas ocasiones. Esto tiene una clara repercusión en los ciudadanos de a pie, entre los que se encuentra nuestro alumnado. Así, también hemos visto los errores que más suelen cometer los estudiantes, así como a qué pueden deberse y cómo solucionarlos.

En cada tema, junto con los contenidos, hemos desarrollado una serie de prácticas que podríamos trasladar a nuestras aulas, con el fin de trabajar con el alumnado cada uno de los aspectos vistos. Como colofón de la asignatura, hemos recogido los aspectos más relevantes de la materia en un portfolio junto con nuestras reflexiones y pequeñas investigaciones sobre la materia.

Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura consta de ocho créditos y se divide en dos partes, por un lado, la dedicada a los aspectos relacionados con la lengua castellana y, otra, a los aspectos relacionados con la literatura. En nuestro caso cada una de estas partes, de cuatro créditos cada una, ha sido impartida por una profesora diferente. En cada una de esas dos piezas que conforman la materia hemos tenido que diseñar, en grupos, un trabajo de investigación sobre un texto y una propuesta didáctica con diferentes actividades a partir de él. Junto con esto, teníamos que programar una unidad didáctica de forma individual, la misma que se incluye de manera sintética en este Trabajo Fin de Máster. Esta unidad didáctica ha servido, de algún modo, como punto de unión entre los dos temarios de la asignatura ya que, si bien en una parte hablábamos de lengua y en otra de literatura, en ambas se nos ha formado para saber diseñar esta unidad, especialmente las actividades.

Las clases teóricas, todas con apoyo de diapositivas muy visuales se completaban con las clases prácticas, en las que trabajábamos en grupos. En estas últimas, ya desde el principio, con ambas profesoras hemos diseñado actividades, al principio de forma muy escueta, pensando simplemente una idea y, poco a poco, añadiendo los objetivos, las

competencias básicas, los contenidos, los criterios de evaluación, etc., basándonos en el currículo de Aragón y concretándolo.

La parte de lengua ha sido especialmente enriquecedora en cuanto a que hemos estudiado las dificultades más comunes del alumnado de secundaria en este ámbito, así como diversas estrategias para presentarles los contenidos de lengua de una manera didáctica. También hemos comentado aspectos relacionados con la retórica, sobre la oratoria, entre otros aspectos que debemos tener en cuenta, no solo para explicárselos al alumnado directamente, sino también para diseñar actividades que cumplan con los objetivos que queremos cumplir. Otra parte del temario que también ha llamado mi atención ha sido todo lo referente a la didáctica de la gramática, pues hemos dejado claro que la gramática debe enseñarse como una herramienta para mejorar la comprensión y expresión, y no solo como una serie de pasos mecánicos que han de seguir para aprobar un examen.

En la parte de literatura he tenido la oportunidad de descubrir géneros literarios y tipos de volúmenes de los que ni siquiera habíamos oído hablar en la carrera de Filología Hispánica. Esto se debe, sin duda, a que son géneros que, en un principio, parece que van destinados a un público infantil. No obstante, analizándolos hemos descubierto que no tiene por qué ser así, pues admiten una lectura superficial, pero también otra más profunda y compleja propia de un público juvenil y adulto. Gracias a esto, hemos descubierto una serie de materiales que pueden ser la base de diversas actividades atractivas y constructivas para el alumnado.

Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura ha constado de tan solo tres créditos, pero ha sido muy fructífera. En ella hemos conocido diversos proyectos de innovación llevados a cabo y los hemos analizado y comentado. Todos ellos habían sido extraídos por el docente de la asignatura de diferentes volúmenes y constituyen, sin duda, una buena fuente de ideas a partir de la cual desarrollar las actividades que prepare cuando ejerza la docencia.

Las horas lectivas estaban dedicadas en parte a ver aspectos teóricos y, en parte, a ponerlos en práctica. Tras la lectura y comentario en clase, por grupos, diseñábamos actividades que se basasen en el principio de innovación visto en la lectura. Tras ello, lo poníamos en común con el resto de compañeros. Las ideas que afloraban con la ayuda de todos eran muchas. Además, también dedicamos tiempo a analizar libros de texto de diferentes asignaturas con el fin de ver las pautas que siguen.

Por nuestra parte, hemos tenido que escribir un portfolio en el que reflexionásemos sobre lo que íbamos haciendo cada día y un proyecto de innovación, el mismo que se incluye en este trabajo.

2.3. Bloque de asignaturas optativas

Por último, están las dos optativas que escogí: *Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo* (cursada en el primer cuatrimestre) y *Educación secundaria para personas adultas* (cursada en el segundo cuatrimestre), asignaturas en las que he aprendido muchísimo.

En cuanto a Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, he de comenzar diciendo que a principio de curso dudé mucho sobre si coger esta optativa en este primer cuatrimestre u otra, pues había varias que me gustaban. A día de hoy estoy muy contenta de haber cursado esta. Se trata de un ámbito más complejo de lo que pueda parecer y el conseguir desenvolvernos un poco en él creo que es un gran reto.

El punto de partida fue la historia de la educación especial, vista de forma breve. Realmente me causó impresión y quedé horrorizada por algunas costumbres pasadas. Creo que vivimos en una sociedad en la que tenemos que mejorar muchas cosas, pero al estudiar esto me di cuenta de lo mucho que hemos avanzado en algunos aspectos como es el trato con respeto a las personas con necesidades especiales.

También vimos todo lo que la legislación, tanto a nivel nacional como a nivel internacional, dice sobre esto, sobretodo en el ámbito de la educación. Se ha avanzado bastante desde la LOGSE, y hemos de luchar por que no se retroceda. Así, se ha pasado de hablar de integración a hablar de inclusión, la forma más natural de integrar a las personas, es decir, dentro del aula corriente siempre que sea posible. Esto no solo ayuda a que este alumnado crezca y se desarrolle con personas de muy diversas capacidades, sino que también permite sensibilizar al resto de alumnado.

Por último, estudiamos las diferentes adaptaciones que pueden hacerse así como ejemplos de cada una. Las necesidades educativas especiales son muchas y muy diferentes, por lo que es imposible hablar de todas. No obstante, sí que tratamos las más comunes a través de nuestros trabajos de investigación y propuestas didácticas.

La optativa ***Educación secundaria para personas adultas,*** al igual que las demás, consta de cuatro créditos. En ella, hemos conocido las características de la Educación Secundaria para adultos pero también de la educación para adultos en general, viendo los tres ámbitos en los que se divide. Hemos analizado tanto las peculiaridades del alumnado que cursa este tipo de enseñanzas, el cual se caracteriza sobre todo por ser muy heterogéneo; la estructura y contenido del currículo de Educación Secundaria para adultos, así como la situación de este tipo de enseñanzas en el pasado y su evolución hasta el presente.

Esta asignatura ha resultado muy rica también porque en ella estábamos estudiantes de diferentes especialidades, de forma que cada uno daba su punto de vista. Los contenidos estudiados daban inicio en ocasiones a pequeños debates espontáneos o dirigidos por el docente de los que todos salíamos enriquecidos.

También hemos recibido mucha información útil sobre portales oficiales en los que existe información sobre materiales para la educación de adultos y hemos visto cómo los materiales destinados a un alumnado adolescente también pueden usarse en ocasiones para un alumnado adulto.

En cuanto a la metodología innovadora, he podido comprobar que, al contrario de lo que pensaba en un principio, con personas adultas también puede funcionar muy bien. Esto lo he aprendido no solo a través de la teoría, sino también a través de la experiencia que tuve cuando, junto con el docente y mis compañeros, visité el Centro de Educación para Personas Adultas Concepción Arenal. Allí, las profesoras nos permitieron entrar a las

aulas, conocer el modo de trabajar que tenían, asistir a algún fragmento de sus clases e incluso conversar brevemente con los escolares.

2.4. Prácticas

El **primer periodo de prácticas** consistió principalmente en conocer los documentos administrativos del centro (el PEC con aquello que este incluye, es decir, la PGA, el RRI, entre otros), y en ver cómo se concreta la ley en ellos, adaptándola al alumnado que allí estudia y plasmando el ideario del colegio. La primera semana que estuve en el centro en el que realicé las prácticas, Cristo Rey (Escolapios), se celebró la festividad de san José de Calasanz, por la cual habían organizado diversas actividades lúdicas dentro del horario escolar. Por ello, el director y nuestros tutores no pudieron estar con nosotros tanto tiempo como les hubiera gustado. Pero, por otro lado, nos animaron a ver e incluso a participar en los eventos, lo que nos permitió conocer cómo es un colegio cuando se organizan actividades que se salen de lo cotidiano.

No obstante, durante esta semana también estuvimos desarrollando la parte de la memoria de prácticas que escribimos en grupo, entre todo el alumnado que estábamos haciendo las prácticas. Gracias a esto, la segunda semana casi lo habíamos terminado y, aprovechando que nuestros tutores volvían a la rutina una vez terminada la festividad, les pedimos reunirnos con la orientadora para que nos explicase las medidas de atención a la diversidad que incluía el centro y algunos, como yo, le pedimos a nuestro tutor o tutora poder entrar ya a alguna de sus clases, a pesar de que no era el fin de este primer prácticum. Mi tutor accedió encantado y gracias a esto pude conocer al alumnado al que meses después le di clase.

Fue una experiencia sumamente gratificante y constructiva, ya que nos permitió conocer la realidad de un centro, los documentos reales y su posterior plasmación en las clases del día a día. Conocimos cómo estaba organizado para dar cabida al alumnado TEA, pues es un colegio de integración preferente. También nos explicaron cómo concretan las medidas disciplinarias como, por ejemplo, aquellos correctivos más serios. Nos dijeron que prefieren sancionar mandando realizar trabajo comunitario (como pegar y pintar hueveras en la clase de audiovisuales) en vez de expulsar al escolar por unos días, algo que me pareció muy correcto, ya que si los mandan a casa se corre el riesgo de que se tomen esos días como unas pequeñas vacaciones en vez de como un castigo. Por el contrario, mientras realizan el trabajo comunitario están controlados por algún docente y se crea un clima tranquilo para hablar con ellos y ayudarles a reflexionar sobre lo sucedido.

También nos dejaron claro desde el primer momento que son partidarios de impulsar metodologías educativas innovadoras, algo que pudimos observar en una clase de francés a la que asistimos todos. Estoy muy contenta de haber elegido este centro porque me ha permitido ver algo diferente a lo que yo viví cuando fui alumna de secundaria. Antes, solo tenía la referencia de los profesores que me dieron clase a mí, muchos de ellos muy buenos también. Pero tras este prácticum, y más todavía al final de los otros dos, conozco otras formas de dar clase y de enfocar la enseñanza, algo que me ha enriquecido mucho.

En el *Prácticum II* y en el *Prácticum III* hemos podido conocer con mucha más profundidad algunos de los aspectos sobre el funcionamiento del centro que nos habían

introducido en el primer periodo de prácticas. Además, hemos pasado más tiempo con nuestro tutor (todo menos el tiempo en el que recibimos las tres charlas a las que asistimos) y hemos conocido mejor al alumnado al que le hemos dado clase.

En mi caso, me ha encantado asistir a las clases de mi tutor, en las que he aprendido mucho, gracias en gran parte a las dudas que me surgían y que él me respondía. Me explicaba por qué enfocaba una unidad de un modo u otro, cómo adaptaba cada una a cada grupo de alumnos y alumnas en concreto, cómo se habían ido adaptando tanto el profesorado, como el alumnado y las familias a los cambios de metodología llevados a cabo, cómo explicar sintaxis de un modo significativo, entre otras muchas cosas.

Como ya he dicho, además de a las clases de nuestros tutores también asistimos a tres charlas: dos sobre metodología innovadora (una impartida por mi tutor y otra explicada por otra profesora) y una tercera sobre un método de aprendizaje de inglés ofrecido por una empresa privada que habían comenzado a utilizar.

Estas metodologías innovadoras son, desde mi punto de vista, positivas, pero siempre y cuando sean utilizadas en su justa medida. Entre sus ventajas está el aprendizaje activo del alumnado, quien no solo recibe y memoriza sino que también construye su propio aprendizaje, se aburre menos y desarrolla más sus competencias. También los profesores se benefician de este modo de dar clase porque les permite no tener que estar, por ejemplo, hablando durante largas horas seguidas. Sin embargo, estas metodologías hacen que muchas de las actividades requieran más tiempo que, por ejemplo, la explicación magistral y la realización de los ejercicios del libro que muchos otros docentes mandan. En mi caso, pude observar que los escolares no conocían algunos de los contenidos que deberían saber en su curso, algo que es posible que se deba a lo que acabo de explicar o a otras variables. Por otro lado, en lo que respecta al profesor o profesora, se ha de tener en cuenta que este tipo de clases requieren de un gran trabajo previo de preparación. La evaluación era continua y no solo a través de exámenes, lo que conllevaba un gran esfuerzo teniendo en cuenta el volumen de estudiantes que tenía a su cargo cada docente.

A pesar de todo esto, si tuviera que elegir entre esta forma de enseñanza y la tradicional, me quedo con esta, puesto que es, en general, más dinámica, agradable y provechosa.

Las sesiones que yo impartí fueron bien, acabé satisfecha al comprobar lo que mis alumnos y alumnas habían aprendido y la curiosidad que había conseguido despertar en algunos de ellos. Es cierto que cambiaría ciertos aspectos si volviese a impartir esas clases, como por ejemplo el no poner una fecha concreta para la entrega de una redacción que mandé o el preparar demasiadas actividades para algunas de las sesiones. Pero el haberme dado cuenta de esto me alegra, pues quiere decir que he aprendido.

3. Justificación de la selección y desarrollo de los dos proyectos elegidos

3.2. Unidad didáctica: “En un lugar de La Mancha...”

3.2.1. Justificación y breve descripción

Esta unidad didáctica se encuadra dentro de la programación de 3º de ESO de Lengua Castellana y Literatura del Colegio concertado Cristo Rey. Esta asignatura, sin duda, es fundamental para el correcto desarrollo del alumnado, pues se trata de una materia instrumental. Los objetivos y competencias que se trabajan en ella son la base para que el estudiante pueda cursar con satisfacción el resto de materias y para que afronte con éxito su futuro.

El planteamiento de esta unidad se basa en la unión de las dos ramas básicas de la materia: la lengua castellana por un lado y la literatura por otro. Comenzó a ser diseñada cuando ya conocía al alumnado al que se iba a dirigir, gracias a que durante el *Prácticum I* tuve la oportunidad de entrar ya en contacto con las alumnas y alumnos de mi tutor. De este modo, no se trata de una unidad abstracta, sino de una unidad dirigida a un grupo de estudiantes muy concreto, cuyas características explico en el siguiente punto. La unidad no la elegí yo, sino que fue mi tutor quien me la sugirió. Me pidió que explicase las oraciones subordinadas adverbiales de tiempo, lugar, modo y cantidad; así como a Cervantes y su obra, centrándome en *El ingenioso hidalgo don Quijote de La Mancha*. No obstante, me dio libertad en lo referente al modo de impartir estos contenidos, permitiéndome organizar las clases y las actividades como quisiese.

Me ha complacido desarrollarla porque me ha permitido poner en práctica todos los aprendizajes adquiridos a lo largo del curso, dirigiéndolos al fin hacia un trabajo real. Me ha resultado relativamente sencillo desarrollar esta unidad ya que los temas de literatura en los que se centra (Cervantes y *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*) ya eran conocidos por el alumnado al que le di clase, al menos, por haber oído sus nombres en algún momento. En cuanto a la sintaxis, he de decir que me encontré con muy diversos niveles, desde escolares que lo entendieron enseguida hasta otros a los que se les tenían que recordar conceptos de cursos anteriores porque no los habían adquirido en absoluto.

Por otro lado, si bien es cierto que tanto la unidad didáctica como el proyecto de innovación estaban diseñados para una clase concreta (3º B), tuve que desarrollarla en las cuatro clases de tercero de ESO del centro, tal y como ya he indicado. En el proyecto de innovación, la representación se hizo ante las cuatro clases de segundo de primaria que hay en el centro, cada línea de tercero de ESO para una línea de segundo de primaria.

3.2.2. Relación de objetivos, contenidos, competencias básicas, actividades y criterios e indicadores de evaluación

Objetivos generales del currículo	Objetivos específicos	Contenidos ¹	CCBB	Actividades	Indicadores de evaluación ²
1	-Comprender el texto escrito que les proporciona el docente -Comprender las explicaciones teóricas del docente. -Comprender la explicación que sus compañeros dan sobre la información que han encontrado de la obra de Cervantes que les ha tocado.	- Reflexión sobre el texto escrito que proporciona el docente. [Bloque 2: 6] - Comprensión de las explicaciones teóricas del docente. [Bloque 1: 5] - Comprensión de las instrucciones que da el docente para la realización de actividades. [Bloque 1: 5]	CCL ³ , CSC ⁴	2, 3, 4, 10, 12, 15 16, 17, 18	- Entienden las instrucciones dadas por el docente de forma oral para la realización de las actividades lo suficiente como para poder desarrollar la tarea⁵. [1] - Entienden las explicaciones teóricas del docente y, si no lo hace, pregunta. [1] -Entienden las explicaciones de sus compañeros. -Siguen con atención el fragmento proyectado de serie televisiva sobre Cervantes. -Siguen con atención el fragmento proyectado de serie televisiva sobre Cervantes. [7]
2 y 4	-Responder a las preguntas que formula el docente.	- Intervención activa relacionada con la explicación teórica del	CCL, CCICF ⁶ ,	1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12,	-Comenta a sus compañeros y al docente sus ideas sobre la

¹ Entre corchetes aparece el bloque al que pertenece el contenido general del currículo aragonés y, tras esto y tras los dos puntos, el número correspondiente al contenido del currículo, según el orden que ocupa dentro de ese bloque.

² Entre corchetes aparece el número del criterio de evaluación del currículo aragonés en el que se basa ese indicador, según el orden en el que aparecen.

³ Competencia en comunicación lingüística.

⁴ Competencia social y ciudadana.

⁵ Los indicadores escritos en negrita son los mínimos.

⁶ Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

	<ul style="list-style-type: none"> -Conversar con sus compañeros de grupo sobre las actividades propuestas. -Manifestar a sus compañeros de grupo sus ideas- -Explicar al resto de grupos la información que han encontrado sobre la obra de Cervantes que les ha tocado. - Manifestar la respuesta a la actividad planteada. -Debatir sobre una idea sobre la que hay controversia entre los miembros de un grupo. -Hacerse conscientes de las propias ideas a través del diálogo entre los miembros del grupo. 	<p>docente respetando el turno de palabra. [Bloque 1: 6]</p> <ul style="list-style-type: none"> -Intervención activa en las situaciones de comunicación entre los miembros del pequeño grupo necesarias para la resolución de la actividad. [Bloque 1: 6] -Aportación de información útil para la resolución de las tareas en grupo. [Bloque 1: 6] - Toma de conciencia de los propios conocimientos, ideas y sentimientos a partir de la comunicación con los demás. [Bloque 1: 8] -Regulación de la conducta. [Bloque 1: 8] -Actitud de cooperación y respeto en la resolución de las actividades propuestas en grupo. [Bloque 1: 7] 	<p>CSC, CAA⁷, AIP⁸</p>	<p>13, 14, 16, 17, 18</p>	<p>pregunta que se formula en las actividades introductorias. [3]</p> <p>-Comenta a sus compañeros de grupo sus ideas sobre la actividad propuesta. [3]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explica a sus compañeros de grupo la información que ha encontrado sobre la obra que les ha tocado. [4]
<p>3 y 6</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Utilizar la lengua oral con eficacia para buscar información sobre la obra de Cervantes que se le ha asignado a su grupo. -Seleccionar la información adecuada discerniendo entre la fiable y la no fiable, la más importante y la menos importante. 	<ul style="list-style-type: none"> -Presentación ante los compañeros de la información de internet sobre una obra de Cervantes. [Bloque 1: 3] - 	<p>CCL, CCIMF, TICD⁹, CSC, CCA¹⁰, CAA, AIP</p>	<p>11</p>	<p>-Encuentra información sobre la obra de Cervantes que se le ha asignado.</p> <p>-Contrasta la distinta información que encuentra en las páginas webs sobre una obra de Cervantes. [2]</p> <ul style="list-style-type: none"> -Procesa la información encontrada en internet y no solo la lee y copia. [2] -Escoge de toda la información que encuentra

⁷ Competencia para aprender a aprender.

⁸ Autonomía e iniciativa personal.

⁹ Tratamiento de la información y competencia digital.

¹⁰ Competencia cultural y artística.

					aquella adecuada para la resolución de la actividad planteada. [2]
8	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar los conocimientos sobre lengua y las normas del uso lingüístico en el análisis y creación de oraciones subordinadas adverbiales de tiempo, modo, lugar y cantidad. - Aplicar los conocimientos sobre lengua y las normas del uso lingüístico para comprender las narraciones y explicaciones del docente y de sus compañeros. -Aplicar los conocimientos sobre lengua y las normas de uso lingüístico para expresarse cuando el docente formula preguntas durante las explicaciones teóricas. -Aplicar los conocimientos sobre lengua y las normas del uso lingüístico para manifestar sus opiniones con corrección ante los demás compañeros, produciendo enunciados coherentes y correctos. -Dar ejemplo de un uso adecuado de la lengua cuando se comunica con sus compañeros. - Aplicar los conocimientos sobre lengua y las normas del uso lingüístico para entender el texto escrito que les reparte el docente. - Aplicar los conocimientos sobre lengua y las normas del uso lingüístico en la redacción del texto narrativo en el taller de escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de oraciones subordinadas adverbiales de tiempo, lugar, modo y cantidad. [Bloque 1: 5] -Creación de oraciones subordinadas de tiempo, lugar, modo y cantidad. [Bloque 1: 5] - 	CCL, CSC, AIP	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19	<ul style="list-style-type: none"> -Se expresa con claridad al responder a las preguntas planteadas por el docente. -Se comunica con eficacia al resolver las actividades grupales. -Aplica sus conocimientos sobre gramática al analizar oraciones subordinadas adverbiales de tiempo, lugar, modo y cantidad. -Escribe el texto narrativo con corrección gramatical.
10	<ul style="list-style-type: none"> -Recordar los conocimientos sobre la vida y obra de Cervantes que puedan poseer. -Atender a la explicación teórica. 	-Conocimiento del contexto social y cultural de la segunda parte del siglo XVI y del	CCL, CCA	9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19	-Se esfuerza por recordar qué conoce sobre Cervantes y su obra. [7]

	<p>-Preguntar las dudas que les puedan surgir.</p> <p>- Mostrar interés por ampliar su saber sobre, al menos, una obra de Cervantes además del <i>Quijote</i>.</p> <p>-Esforzarse por explicar con claridad la información encontrada en internet sobre una obra de Cervantes.</p> <p>-Comprender la relación existente entre cine y literatura.</p> <p>- Tener en cuenta los conocimientos adquiridos del <i>Quijote</i> y Cervantes al escribir el texto narrativo.</p>	<p>principio del siglo XVII. [Bloque 3: 6]</p> <p>-Acercamiento a la vida y obra de Cervantes, en especial al <i>Quijote</i>. [Bloque 3: 6]</p> <p>-Aprecio por las obras de Cervantes como fuente de conocimientos y como obras de gran relevancia que son en la historia de la literatura. [Bloque 3: 9]</p>			<p>-Muestran interés por ampliar sus conocimientos sobre la obra de Cervantes que les ha tocado. [6]</p> <p>-Explican al resto de sus compañeros la información que han encontrado sobre la obra buscada. [7]</p>
12	<p>-Redactar un texto narrativo de intención literaria.</p> <p>-Valorar la creatividad e innovación en su propio escrito (si las hay) y en el de sus compañeros y compañeras.</p>	<p>- Aprecio por <i>El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha</i> como fuente de conocimientos y como obra de gran relevancia que es en la historia de la literatura internacional. [Bloque 3: 9]</p> <p>- Composición de un texto narrativo de intención literaria en el que aparezca don Quijote y Sancho Panza. [Bloque 3: 7]</p>	CCL, CCA, AIP	18	<p>-Crea un texto de intención literaria con adecuación y coherencia siguiendo las pautas del docente. [3]</p> <p>- Escribe el texto narrativo siguiendo la estructura de introducción, nudo y desenlace. [3]</p> <p>- Crea un texto de intención literaria que cumple con las normas ortográficas. [3]</p> <p>-Aplica los conocimientos de literatura adquiridos. [6]</p> <p>- Escribe un texto original. [3]</p> <p>-Revisa el texto creado en clase una vez terminado. [8]</p>

3.2.3. Actividades y temporalización. Diseño y puesta en práctica

A continuación, puede verse la descripción de las actividades que se diseñaron para llevarse a cabo en cada sesión, junto con los minutos que estaba planeado que durase cada una. Tras esto, comento, sesión por sesión, cómo fue la puesta en práctica de las mismas.

- **Sesión 1**

No es necesaria mi presentación en esta primera sesión, ya que el alumnado ya me conoce. Por ello, esta comienza con una actividad de motivación e introducción a las oraciones compuestas subordinadas adverbiales de tiempo, lugar, modo y cantidad. Se lanzan preguntas al grupo en general: ¿Por qué creéis que es importante la sintaxis? ¿Para qué se estudia? ¿En qué momentos de nuestra vida puede sernos útil? ¿A qué os recuerda la denominación “adverbial”? (7 minutos).

A continuación, los alumnos se juntan en 8 grupos de 3 personas cada uno y, tras esto, se les proporciona un texto a cada grupo que incluye oraciones subordinadas adverbiales de tiempo, lugar, modo y cantidad. Se les pide que las reconozcan dejándose llevar por su intuición y por lo que les sugiere el nombre de cada uno de estos tipos de oraciones que se van a ver en esta sesión. (7 minutos). Esto se realiza en pequeños grupos de discusión espontánea, los cuales funcionan tal y como se explica en *Aprender juntos y solos: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista* (Johnson, 1999, p. 177-178). Después, la profesora escribe en la pizarra un esquema en el que aparece la teoría relacionada con este tipo de oraciones subordinadas mientras las explica a los alumnos manteniendo con ellos un diálogo didáctico con el fin de captar su atención. El alumnado por su parte copia en su cuaderno el esquema mientras sigue la explicación. (15 minutos).

Posteriormente, se les pide a los alumnos que vuelvan a leer el texto viendo si siguen de acuerdo con el resultado de la segunda actividad propuesta y, tras esto, se comparan las respuestas de los distintos grupos y se dice la respuesta correcta. (5 minutos). Una vez terminado lo anterior, se procede a analizar las oraciones seleccionadas del texto. La primera la hacemos entre todos en la pizarra y las siguientes las analizan escribiéndolas en sus cuadernos de forma individual pero debatiendo sobre las soluciones entre los miembros de cada grupo las. Conforme las hacen, van saliendo a la pizarra a corregirlas. (21 minutos).

- **Sesión 2**

En esta sesión se van a realizar dos actividades a modo de juego didáctico. El alumnado se sienta en 8 grupos de 3 personas, los mismos que se formaron en la sesión anterior. Se les da a los alumnos dos listas de oraciones con el fin de que las combinen de dos en dos formando oraciones subordinadas adverbiales de tiempo, lugar, modo o cantidad. Por supuesto, en algunos casos habrá más de una combinación posible. Todos los grupos analizan todas las oraciones pero tienen un tiempo limitado. Si transcurrido este la han resuelto, tienen un punto. Tanto las oraciones a combinar como las respuestas se proyectan en un Power Point. Al final, todos ganan porque todos tienen puntos que se les tendrán en cuenta para la calificación, pero también hay un grupo ganador de los ganadores (el que ha conseguido más puntos), de forma que el juego se hace más emocionante. (30 minutos).

En el segundo juego, se mantienen los grupos de la actividad anterior. El docente tiene un sobre en el que aparecen cuatro papelitos, en cada uno está escrito el nombre de uno de los tipos de oración vistos. Además, tiene tarjetas en las que aparecen seis nexos, con los cuales podrían formarse oraciones de los cuatro tipos. Esta vez se juega por turnos, en el sentido de las agujas del reloj, empezando por el grupo más alejado del docente. El grupo al que le toca jugar coge sin mirar un papelito del sobre y una tarjeta. Si consigue construir en 10 segundos una oración del tipo que les ha tocado utilizando uno de los nexos de la tarjeta, gana un punto. Al final, al igual que en el juego anterior, todos ganan de cara a la calificación, pero hay un ganador del juego que es el grupo que ha conseguido más puntos. (25 minutos).

- **Sesión 3**

Comenzamos la clase analizando una oración subordinada adverbial de tiempo mediante un puzzle preparado por el docente. El alumnado se sienta en 8 grupos de 3 personas (los mismos de las sesiones anteriores) y recibe un sobre con una serie de piezas de papel de igual tamaño y dos folios. En cada pieza hay una palabra o sintagma o una función sintáctica y, por detrás, pueden verse algunos trazos dibujados. Los alumnos verán las tarjetas por el lado escrito y, sobre uno de los folios, harán la composición de forma que el resultado sea una oración coherente y correctamente analizada. Tras esto, colocarán encima el otro folio y, con un movimiento rápido, le darán la vuelta, de modo que el folio sobre el que habían puesto las piezas quede ahora en la parte superior. Tras esto, levantarán este folio y podrán observar el retrato de Cervantes. Si el dibujo es el correcto significará que la oración está bien analizada y, si no, estará mal analizada y tendrán que seguir intentándolo. Pasado el tiempo fijado para componer la oración, un alumno voluntario la corregirá en la pizarra explicando por qué en su grupo ha quedado compuesta y analizada de ese modo e identificando de qué tipo es. Los demás copiarán la oración en su cuaderno. (8 minutos).

Una vez terminado lo anterior, se lleva a cabo una breve actividad de introducción a Cervantes y su obra. Comienzo mostrando con el proyector uno de los muchos retratos de Cervantes que existen. Mientras esta imagen continúa proyectada, lanzo a la clase en general la siguiente cuestión ¿Qué sabéis sobre Cervantes? Escucho y matizo sus respuestas. (5 minutos). Después, el docente explica algunos aspectos de la biografía de Miguel de Cervantes (aquellos necesarios para entender su obra) y del contexto en el que vivió. No se tratará de una clase magistral pura, sino de un diálogo didáctico en el que el docente les dé pistas para que puedan ir adivinando los distintos datos e historias que se hayan de explicar. Conforme nombro sus obras más importantes, se las paso a los alumnos en formato libro para que puedan hojearlas o ver los grabados de la época (los cuales estarán indicados con un marcapáginas). (12 minutos).

A continuación, la profesora le asigna a cada grupo una obra de Cervantes sobre la que van a buscar información (no de *Don Quijote de La Mancha*, puesto que lo estudiarán en la siguiente sesión) y estos buscan en Internet y copian en su cuaderno lo que consideren más relevante. (15 minutos). Finalmente, cada grupo les cuenta al resto de compañeros lo que han encontrado sobre esa obra y el docente completa la información si lo considera conveniente. Al final, se le reparte al alumnado unas fotocopias donde pone lo fundamental de cada una de las obras. (15 minutos).

- **Sesión 4**

En esta cuarta sesión el alumnado comienza analizando una oración subordinada adverbial siguiendo el mismo procedimiento que ha quedado descrito en la actividad primera de la sesión anterior. (10 minutos). Se continúa con una dinámica de introducción a Don Quijote de la Mancha, de Miguel de Cervantes. Se formulan las siguientes preguntas a la clase en general: ¿Qué sabéis del Quijote? ¿Por qué es tan conocido? (10 minutos).

Posteriormente, se proyecta un fragmento de la serie El ministerio del tiempo en el que Cervantes va a la actualidad y ve cómo su obra es conocida en todo el mundo. Les deja claro que no todo lo que aparece en ese capítulo es cierto, pero sí algunas cosas. Este fragmento fue emitido en televisión hace pocas semanas, por lo que el mostrarlo permitirá que los aprendizajes sean significativos por relacionarse con una serie cercana a ellos. El vídeo puede verse en la siguiente dirección (<https://www.youtube.com/watch?v=qz4pOVIEiBU>), pero será llevado a clase descargado. (3 minutos).

Finalmente, el docente cuenta las motivaciones de Cervantes para escribir la obra que nos ocupa y el proceso de escritura que siguió. La clase no se desarrolla en forma de clase magistral tradicional, sino manteniendo un diálogo didáctico con los alumnos con el fin de mantener su atención. (32 minutos).

- **Sesión 5**

En esta quinta sesión van a redactar un texto ficticio de forma individual en el que cuenten qué creen que habría pasado si don Quijote hubiera ido al torneo que se iba a celebrar en Zaragoza. Para ello, primero les hablo brevemente de estos torneos, contándoles cómo, a pesar de que eran propios de la época medieval, en Zaragoza se seguían celebrando en las inmediaciones del Coso gracias a la organización de la cofradía de san Jorge. Se proyecta un fragmento de un vídeo en el que se ve una recreación actual de unas justas medievales para que se hagan una idea de cómo debían de ser. El video seleccionado puede verse en <https://www.youtube.com/watch?v=sqgR8t3wHoA> Pero el docente lo llevará descargado. (8 minutos).

A continuación, se repasan los pasos que se han de seguir al elaborar un texto. Para la enumeración de estos pasos me baso en las pautas que se dan en *Taller de expresión escrita*, donde se recomienda comenzar analizando la tarea, seguir buscando las ideas que podrían figurar en el texto y organizándolas y estructurándolas en un esquema, continuar haciendo un borrador y escribir la versión definitiva (Jimeno Capilla, 2006, p. 6). A esto se le suma un último paso: revisar el texto escrito (Jimeno Capilla, 2006, p. 9) y pasarlo a limpio con las posibles correcciones si es necesario.

Los únicos requisitos que se les pide es que intenten que el texto posea corrección ortográfica, coherencia y cohesión, que aparezcan Alonso Quijano y Sancho, que se ambiente en el torneo de Zaragoza y que incluyan, al menos, una oración subordinada adverbial de tiempo, otra de modo, otra de lugar y otra de cantidad. La extensión no se especifica. (8 minutos). Por último, redactan el texto narrativo de forma individual mientras siguen proyectadas las instrucciones dadas. El docente va pasando por las mesas para

resolver dudas y supervisar su trabajo. Si no les da tiempo a terminar, pueden continuar en casa. (39 minutos).

Las actividades descritas se pudieron llevar a la práctica casi en su totalidad, pero no siempre respetando los tiempos establecidos. Surgieron algunos contratiempos como el hecho de que las clases solían empezar un poco más tarde siempre, debido a dos motivos: en primer lugar, porque entre clase y clase no había descanso y algunos profesores comenzaban a recoger cuando tocaba el timbre que anunciaba el cambio de clase (algo que a mí también me ocurrió algunos días); en segundo lugar, todas las mañanas, a primera hora, decían la oración de la mañana, la cual con mi tutor no se limitaba a eso, sino que se completaba con reflexiones, lecturas o visualización de vídeos o canciones, de modo que duraba alrededor de quince minutos. Los días en los que tenía clase a primera hora eran tres: martes, jueves y viernes. No me fue posible adaptar el diseño de la unidad didáctica a este suceso porque no sabía exactamente qué sesión tendría que dar cada día. Solo lo supe al comenzar. Por lo tanto, tuve que adaptarla sobre la marcha.

Por otro lado, tal y como voy a explicar con más detenimiento a continuación, el tiempo que había calculado para la realización de cada actividad fue insuficiente en algunos casos o excesivo en otros. No obstante, esto varió bastante entre las cuatro clases a las que impartí la unidad.

- **Sesión 1**

La primera actividad de motivación de esta primera sesión fue muy bien, puesto que fueron bastantes los estudiantes que respondieron a mis preguntas y se verbalizaron reflexiones interesantes. Me sorprendió que el alumnado al que me dirigí, en las cuatro clases, ya había reflexionado con mi tutor sobre la importancia de la sintaxis y la razón por la que esta se estudia. Los siete minutos que había calculado para el desarrollo se cumplieron en general. La formación de grupos no fue necesaria, puesto que estos ya estaban formados, hecho que nos permitió ganar tiempo. En las cuatro clases hubo personas que adivinaron, siguiendo su intuición, el tipo de oración que era en cada caso, por lo que la reflexión de después de la escritura del esquema fue más breve de lo que esperaba.

Había decidido presentar la teoría en forma de esquema porque había visto que mi tutor lo hacía de este modo en las clases tuyas que presencié. No obstante, me dijo que, si bien es cierto que la literatura la explica así, no lo hace de igual modo en sintaxis. En el esquema que yo hice incluí las oraciones subordinadas adverbiales de tiempo lugar modo y cantidad que no tienen nexos, pero las eliminé porque mi tutor me advirtió que él no se las enseñaba hasta el curso siguiente.

La última actividad diseñada no dio tiempo a terminarla en ninguna de las cuatro líneas en las que impartí la sesión. Sí se comenzaron a analizar algunas, pero no todas. Podría haberles mandado que las terminasen de analizar en casa, pero no lo hice por dos motivos: primero, porque tenían varios exámenes esa semana y, segundo, porque sabía que no iba a poder corregirlas en la siguiente sesión, puesto que tenía planeadas otras actividades. Por lo tanto, les propuse que las hiciese solamente aquel que quisiera, de manera voluntaria. Tal y como esperaba debido al poco tiempo del que disponían esos días, nadie las analizó.

- **Sesión 2**

La segunda sesión se desarrolló en las cuatro clases el día último antes de las vacaciones de Semana Santa. En otras asignaturas habían hecho algo especial como, por ejemplo, ver una película o escuchar música mientras trabajaban. Fue por lo tanto una suerte que precisamente hubiese organizado dos juegos para llevarlos a cabo. Los acogieron con bastante entusiasmo y no les disgustó que el resultado contase para la calificación final.

En la línea A, B y D se desarrolló tal y como estaba previsto, a excepción del tema de temporalización. Solo en D dio tiempo a comenzar con el segundo juego, ya que en esta clase solo había dieciséis estudiantes, debido a que el resto se iban a un desdoble. No obstante, parece ser que todos se divirtieron y algunos estudiantes incluso me confesaron que era entonces cuando estaban entendiendo el análisis de ese tipo de oraciones.

En 3º C no desarrollé la actividad en grupos, puesto que mi tutor me recomendó que no lo hiciese. Es una clase donde el alumnado habla mucho y es muy inquieto. Anteriormente habían estado distribuidos, pero la misma tutora había decidido ponerlos por parejas, debido a que en grupos hablaban más todavía y no precisamente sobre el tema en el que se debían centrar. Esto dificultó la consecución del primer juego, ya que en vez de tener que pasar por cuatro o seis grupos para corregir la oración que habían hecho, tenía que pasarme por muchos más, puesto que lo desarrollaron por parejas. El juego estaba diseñado de este modo para que todos los grupos pudiesen hacer todas las oraciones, cada uno a su tiempo. Sin embargo, si tuviera que volver a desarrollarlo en esta clase decidiría que todas las oraciones se corrigiesen a la vez. No obstante, el resultado no fue malo, ya que, aunque no se pudo terminar ni siquiera el primer juego, sí que cada pareja fue mejorando, gracias a que les resolví las dudas que cada uno tenía.

- **Sesión 3**

El análisis de la oración en forma de puzzle salió satisfactoriamente, aunque algún grupo tuvo la tentación de mirar el dibujo y de guiarse por él antes de juntar las partes de la oración. Mi conclusión fue que analizando oraciones de este modo se entretienen más y prestan más atención, pero también les resulta mucho más fácil.

La actividad de introducción fue muy bien, al igual que la explicación y el diálogo que mantuvimos durante la misma. Sin embargo, una vez más se alargó más de lo que me hubiera gustado. La actividad de después en la que debían ampliar la información sobre las obras vistas solo dio tiempo de hacerse en 3º B y de forma muy abreviada.

- **Sesión 4**

El análisis de la oración resultó del mismo modo que en la sesión anterior. La proyección del fragmento de la serie les encantó, porque muchos la conocían, y les surgieron inquietudes a partir de lo que en él se dice. En cuanto a la explicación dialogada, esta fue tal y como esperaba, teniendo el tiempo justo en las cuatro líneas en las que fue impartida, sin sobrar ni faltar tiempo.

- **Sesión 5**

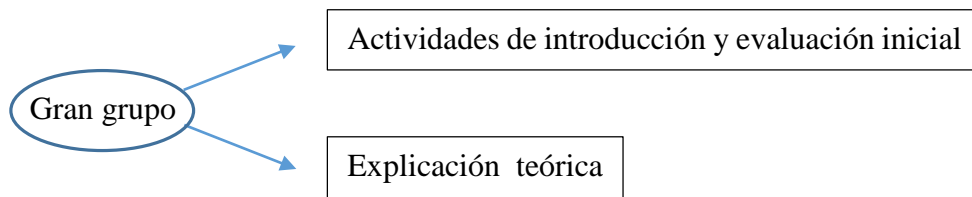
Les gustó mucho que les hablase de los torneos que se celebraban en Zaragoza dando algunos datos históricos y se entusiasmaron al ver la recreación de uno que proyecté. Al darles las pautas de la elaboración del texto me sorprendió que aunque reconocieron haber estudiado lo que es la coherencia y la cohesión, no sabían a qué se referían estas dos palabras, por lo que se lo tuve que explicar.

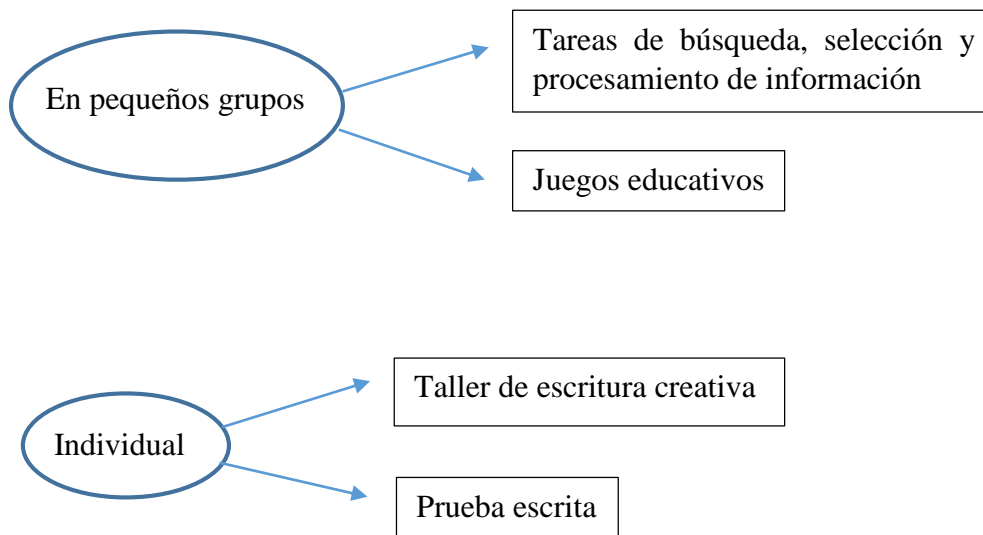
Parece ser que les sorprendió que les pidiese redactar un texto por escrito, a pesar de que por lo que me contó mi tutor, están acostumbrados a hacerlo. Quisieron escribir el texto narrativo en grupos, pero preferí mantener la actividad individual. Todos se tomaron la actividad en serio y se concentraron en ella a pesar de las quejas del principio. A algunos les costó comenzar, ya que les recomendé que pensasen antes de comenzar a escribir, mientras que otros dejaron volar su imaginación creando historias muy originales y bastante bien escritas en poco tiempo. Fue precisamente en 3º C, la clase en la que habían tenido que dejar de distribuirlos en grupos porque hablaban mucho, donde más estudiantes me entregaron su redacción al terminar el tiempo de clase. A los que no habían podido acabar, se les permitió terminarla en casa.

3.2.4. Principios metodológicos y formas de trabajar en el aula

Los aspectos tratados en esta unidad son variados y, por lo tanto, los principios metodológicos seguidos también, con el fin de trabajar diversas competencias básicas y buscando que el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje, sin descartar por ello el trabajo de la escucha. Se ha partido de la importancia de la comunicación en el proceso de aprendizaje, más todavía en las clases de Lengua Castellana y Literatura. Por ello, el aprendizaje dialógico es la base de casi todas las metodologías usadas. Estas metodologías o modos de trabajar en clase y de evaluar son seis: las tareas de introducción y la explicación teórica (realizadas en gran grupo), la búsqueda, selección y procesamiento de información y los juegos (trabajados en pequeños grupos) y, por último, el taller de escritura y la prueba escrita (hechos de forma individual).

Los juegos en grupo se basan en la idea de la gamificación (o ludificación) llevada al aula, la cual ha sido estudiada por autores como Karl Kapp (Kapp, 2012 y Kapp, 2013), el cual ha escrito las primeras monografías en las que se estudian las posibilidades de gamificación en el aprendizaje de manera exclusiva. Esta forma de diseñar las actividades a través del juego es antigua, pero se ha comenzado a desarrollar con más rigurosidad y estudiando el impacto real en el alumnado en las últimas décadas.





En primer lugar, se han de destacar las tareas de introducción a la materia que, a la vez, sirven de evaluación inicial. En estas, el docente lanza a la clase una serie de preguntas que buscan guiar al alumnado para que recuerde los conocimientos previos que tiene sobre la materia que se va a tratar a continuación. Por otro lado, encontramos otra metodología que se sitúa en un punto medio entre la anterior y la clase magistral. No se hace uso de la explicación magistral tradicional, puesto que propicia que el alumno se convierta en un sujeto pasivo. No obstante, la explicación apoyada en un Power Point con muchas imágenes y completada con el diálogo de aprendizaje en gran grupo entre el docente y el alumnado permite exponer una serie de nociones básicas sobre el tema en poco tiempo. Además, fomenta la escucha y sirve de modelo para el posterior diálogo en pequeños grupos que realizarán los estudiantes a continuación. Estos dos modos de trabajar explicados se realizan en gran grupo, formado por toda la clase, a diferencia de las que explico más adelante, que se realizan en grupos cooperativos o de forma individual.

Esta forma de trabajar en la cual se intercambian reflexiones, tanto entre los mismos estudiantes como entre estos y el docente, acerca del tema que se está explicando iba a ser llamado aprendizaje dialógico, pues al fin y al cabo, consiste en aprender a través del diálogo, algo que ya se utilizaba en la antigüedad, tal y como se muestra en los distintos diálogos platónicos. No obstante, el término “aprendizaje dialógico” se utiliza hoy en día para referirse a una determinada forma de tertulia que cumple con una serie de requisitos que no se contemplan en su totalidad en el tipo de diálogo sostenido durante esta unidad didáctica.

Estos requisitos de los que he hablado se basan en los principios del aprendizaje dialógico que nombró Flecha (1997): diálogo igualitario (se respeta la intervención de todos, no partiendo de la idea de que existe una única verdad absoluta), inteligencia cultural

(se hace uso de ella; es aquella que todos tenemos, diferente de la cultura académica), transformación (los participantes, como sujetos de aprendizaje, se transforman a lo largo del proceso), dimensión instrumental de la educación (este tipo de diálogo hace posible que se aprendan conocimientos tanto académicos como instrumentales), creación de sentido (se busca dar un sentido entre todos, sentido a la obra literaria y sentido al acto de leerla), solidaridad (es una actividad abierta, que no deja fuera a nadie que desee participar, sin importar su nivel académico o social) e igualdad de las diferencias (las diferencias que existen entre los participantes son consideradas todas al mismo nivel).

El diálogo que se propone en las explicaciones teóricas de esta unidad no es igualitario, puesto que el docente explica y sigue teniendo más autoridad, a pesar de que todas las reflexiones son aceptadas; la inteligencia cultural se acepta, pero están por encima los conocimientos académicos; no es una actividad abierta, sino que se restringe a las personas que forman esa clase. Los demás principios sí que se cumplen, al menos en cierta medida.

Otra de las metodologías usadas en esta unidad didáctica se basa en el trabajo cooperativo, llevado a cabo en grupos de cuatro o cinco alumnos y alumnas con roles distribuidos. Los grupos, a excepción de 3° C, eran grupos cooperativos base, que duran todo un trimestre y que están formados por miembros heterogéneos. En 3° C no existían cuando llegué, por lo que los formé yo. En este caso, fueron grupos cooperativos formales, los cuales duran “entre una clase y varias semanas” (Johnson, 1999, p. 33). Por supuesto, los estudiantes TEA eran miembros de algún grupo como cualquier otro escolar, ya que “aprender juntos alumnos diferentes es necesario” (Pujolás, 2001, p. 35).

La tarea de investigación (realizada en grupos cooperativos) que aparece en esta unidad didáctica consiste en que a cada grupo se le asigna una obra, tema o término concreto sobre el que buscar información en internet. A continuación debe seleccionarla con ayuda del docente y procesarla, de manera que después sean capaces de transmitirla en voz alta al resto de compañeros. Se trata de trabajar el autoaprendizaje más que de llevar a cabo una investigación real, puesto que el tiempo del que el alumnado dispone es mínimo. No es necesario más, ya que este es suficiente para que los escolares lleven a cabo un primer acercamiento a la temática propuesta. No tiene sentido, por tanto, querer seguir los consejos y premisas que se dan en diversos estudios que se han hecho al respecto. Deben conocerse, pero simplemente para adaptarlos a este tipo de actividad en concreto. No obstante, estas dos formas de investigación tienen algunos puntos en común, como, por ejemplo, el que en ambos “se encuentran involucrados contenidos de tipo conceptual y actitudinal de forma integrada con los de orden procedimental” (Cano, 2009, p. 64).

Otra actividad llevada a cabo en pequeños grupos son los juegos educativos. El docente prepara una serie de retos que el alumnado ha de resolver en equipo, realizando un concurso en el que todos ganan (todos ganan décimas para su nota, pero no todos la misma cantidad). Es una metodología muy provechosa, puesto que conlleva el trabajo de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia social y ciudadana, además de la propia de la temática de la actividad que se esté resolviendo.

No obstante, en estos juegos también aparece un pequeño matiz de competición, el cual permite que el alumnado se entrene para “desempeñar más rápido y con más precisión que sus compañeros” (Johnson, 1999, p. 22). Esto puede parecer negativo, pero en mi

opinión, no lo es a menos que se lleve al extremo. La sana competición, más aún si es intergrupala y no interpersonal, permite que se involucren más en el juego y que este sea más dinámico.

Continúo hablando de las actividades individuales. El objetivo de trabajar de este modo es, tal y como explica Johnson, instruir “a los miembros de la clase para que desempeñen hasta alcanzar determinado criterio, independientemente de sus compañeros (Johnson, 1999, p. 24). No he querido dejar de lado el trabajo individual porque todos los extremos son malos y, si bien es cierto que trabajando en grupo suelen aprender mucho más, el trabajo individual también se ha de entrenar porque también lo necesitarán en un futuro. Esta destreza se ha trabajado por escrito, primero mediante un taller de escritura creativo y, por último, a través de una prueba escrita.

A la hora de organizar el taller de escritura se han tenido en cuenta las pautas que se dan en *Hacer escribir a los niños: la metodología del taller de escritura y consignas prácticas para incentivar el mundo creativo y novelesco de los niños*. La atmósfera de trabajo ha de ser agradable y el profesor pasa a ejercer como coordinador de la actividad (Morilla, 1999, p. 11). A pesar de que la actividad es individual, se les permite el intercambio de ideas, especialmente cuando algún escolar se queda demasiado tiempo pensativo, sin saber qué escribir. En la obra de Morilla se propone que escriban también en grupos, pero yo he preferido que este paso lo lleve a cabo cada uno de forma individual. En cuanto a la organización del aula, a pesar de ser un trabajo principalmente individual, se propone la distribución en grupos, en los mismos en los que se realiza el trabajo cooperativo, con el fin de facilitar el intercambio de alguna idea y de crear un clima de trabajo más distendido.

Por último, me gustaría hablar del aprendizaje significativo, una teoría del aprendizaje cuyo padre es Ausubel, que se centra en el alumno (Rodríguez Palmero, 2008, p. 7). Este tipo de aprendizaje “se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal” (Moreira, 2004, p. 18). Las actividades de introducción y de motivación tienen la finalidad de conseguir que se produzca este tipo de aprendizaje, hacer que el alumnado se centre en esas ideas previas de las que dispone, ya que “no se genera [...] aprendizaje significativo si no están presentes las ideas de anclaje pertinentes en la estructura cognitiva del aprendiz” (Moreira, 2004, p. 32).

Cuando en la sesión primera se comienzan formulando una serie de cuestiones, las cuales hacen que el alumnado recuerde lo que sabe sobre los adverbios y sobre el análisis sintáctico. Otro ejemplo, es el fragmento de la serie *El Ministerio del Tiempo* en el que aparece Cervantes, con el que se comienza la tercera sesión. Con él se pretende motivar al alumnado al mostrarle algo que a la mayoría le resultará familiar, una serie de televisión actual. Además, también les invita a pensar en todo lo que ya saben sobre Cervantes y su obra más famosa. Por otro lado, para que se produzca este tipo de aprendizaje también es necesaria la interacción (Moreira, 2004, p. 40), por lo que el trabajo cooperativo también tiene esta finalidad.

3.2.5. Evaluación y calificación

- **Evaluación y calificación del alumnado**

La evaluación se lleva a cabo en tres fases:

- Evaluación inicial: se desarrolla en el inicio de la primera sesión dedicada a los contenidos gramaticales y en el inicio de la primera sesión dedicada a los contenidos de literatura a través de una serie de cuestiones que lanza el docente al grupo-clase y que sirven también como introducción.

Como ya he explicado en el apartado dedicado a las actividades, las evaluaciones iniciales resultaron muy útiles, pues mediante lo que decían distintos escolares iba introduciendo temas sin necesidad de que después se repitiesen.

- Evaluación formativa: todos los ejercicios que se hacen son corregidos en el aula, de forma que tanto el estudiante como el docente conozcan el progreso que se produce día a día. El docente detecta de este modo aquellos aspectos que quizá no han quedado asentados y se ocupa de aclararlos y repasarlos. Se deja tiempo en clase para la realización de las diferentes actividades de forma que el docente vaya pasando por las mesas revisando el trabajo de los estudiantes y corrigiendo aquello que considere oportuno antes de la entrega final (a excepción de la prueba escrita, la cual solo es sometida a una corrección final).

La evaluación formativa se realizó en todas las actividades que fueron realizadas en el aula por parte del alumnado. No obstante, como se verá más adelante, su calificación fue algo complicada.

- Evaluación final: La evaluación final se realiza por medio de un examen escrito individual que hacen los estudiantes en la última sesión y que posteriormente será corregido por el docente. También se somete a evaluación final el texto narrativo que escriben.

Después de que este examen fuese corregido, fue devuelto al alumnado para que pudiesen ver sus aciertos y sus errores, así como preguntar las dudas que tuviesen. En general, no me hicieron muchas preguntas al respecto, pero las que recibí siento que ayudaron a aclarar distintos aspectos, contribuyendo también al aprendizaje del estudiante que la formulaba.

La **calificación** que cada estudiante obtiene una vez terminada la unidad didáctica se ha obtenido de manera sumativa, teniendo en cuenta la calificación de la redacción y de la prueba escrita según los criterios que se detallan a continuación.

Criterios de calificación (% sobre la nota final de la unidad didáctica)

- Observación: 15% (nota individual)
- Juego educativo 15% (nota grupal)

- Redacción 15 % (nota individual)
- Prueba escrita 55 % (nota individual)

La calificación no se llevó a cabo exactamente como había previsto, puesto que la observación y el juego educativo no se tuvieron en cuenta. A pesar de que lo intenté, me fue imposible tener en cuenta la participación en clase puesto que, como ya he dicho, comencé a dar clase poco después de comenzar el segundo periodo de prácticas, por lo que todavía no conocía bien a todos los alumnos. Sí que los conocía como grupo y sabía el nombre de algunos de ellos, pero no de todos, por lo que me parecía que no todos estarían en igualdad de condiciones.

En cuanto al primer juego educativo, en 3ºA, 3ºB y 3ºD podría haber sido calificado, pero en 3ºC no tuve tiempo suficiente para evaluar a cada pareja como me hubiera gustado, por lo que, para que los criterios de calificación fueran los mismos en las cuatro clases, decidí no tenerlo en cuenta.

Instrumentos de evaluación:

- Cuaderno de observaciones. Se apuntan las respuestas correctas que se dan en clase y la participación.
- Ficha donde se escribe la puntuación de los grupos del juego educativo. Los puntos se traducen en una nota. Todos ganan, más o menos dependiendo de cuántas respuestas acertadas consigan.
- Redacción del texto narrativo.
- Prueba escrita individual (examen).

A la hora de corregir la redacción se van a tener en cuenta los consejos que da Morilla, como destacar también los logros y no solo los errores o no aplicar los criterios del gusto personal del docente (Morilla, 1999, p. 16).

- **Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y del docente**

Es muy importante esta fase de evaluación una vez impartida la unidad didáctica para ver qué ha salido mejor y qué peor, ya que permite mejorar día a día y también conocer mejor al alumnado al que se dirige el docente. Se realiza mediante la técnica del *one minute paper* al final de la sesión anterior a la prueba escrita individual. Se le pide al alumnado que escriba algo de forma individual sobre qué le ha gustado más y qué menos, en qué actividad creen haber aprendido más, qué cambiarían o qué actividad les gustaría repetir. Posteriormente, fuera del horario de clases, el docente lo lee y extrae sus conclusiones que plasma en la mejora de las siguientes unidades didácticas y en la puesta en práctica de las mismas.

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se hizo al final de la quinta sesión a través de un *one minute paper*. Mi función docente también fue evaluada, como es de esperar, a lo largo de todo el proceso. Fueron tres los comentarios que me hicieron a lo largo de mis clases, emitidos por tres personas distintas. Todos ellos fueron positivos, por lo que me quedé muy satisfecha. No obstante, no es extraño que si tenían alguna queja, prefiriesen quizá no hacérmela llegar, y por esto y por darle la oportunidad a todos los

escolares a los que di clase de evaluarme, llevé a cabo la actividad que he dicho. Los comentarios fueron muy variados, tanto los positivos como aquellos que me sirven para saber en qué tengo que mejorar. Gracias a ello sé, por ejemplo, que les gusta que se incluya fragmentos de vídeos en clase y que prefieren realizar más actividades de aprendizaje autónomo. Esto último no me sorprendió puesto que las actividades de este tipo que había diseñado, no se pudieron poner en práctica debido a la falta de tiempo.

3.2.6. Atención a la diversidad

La atención a la diversidad es básica, puesto que ningún estudiante es igual a otro y todos merecen aprender en igualdad de condiciones. Estas son las medidas concretas que se pondrán en práctica si es necesario con el fin de adaptar los procesos vistos a lo largo de esta unidad a la realidad de la clase.

Se atiende a la diversidad mediante la flexibilidad en el tiempo dedicado a las actividades y mediante la gradación del nivel de dificultad de las mismas. Esta unidad didáctica está diseñada dejando tiempo suficiente para la realización de las actividades, considerando el tiempo que le cuesta hacerlas a un estudiante medio. No obstante, si una alumna o alumno necesita más tiempo, puede terminar en casa. Además, en las explicaciones se sigue un orden ascendente de dificultad, de modo que cada estudiante llegue al máximo de sus capacidades. También ocurre esto en los ejercicios de sintaxis.

En el juego educativo y en las tareas de búsqueda, selección y procesamiento de la información no es tan necesaria esa gradación de dificultad, puesto que se llevan a cabo en grupos formados por alumnos y alumnas con distintos niveles para que puedan ayudarse entre sí. En el taller de escritura se dan unas pautas básicas y unos requisitos fáciles de cumplir, de modo que cada uno parta desde su nivel real y aprenda y mejore su redacción a partir de ahí. Por otro lado, en los indicadores de evaluación se han puesto en negrita aquellos que son mínimos, de forma que se atienda a todos los niveles existentes dentro de la clase. Además de todo esto, se concretan una serie actividades de refuerzo para quienes lo precisen y de ampliación para aquellos que lo deseen o para quienes terminen las actividades ordinarias antes de la finalización del tiempo previsto.

- **Actividades de refuerzo:** Como refuerzo se reparten cuatro fotocopias con la teoría básica para que la repasen en casa. Además, el docente ofrece oraciones subordinadas de tiempo, modo y cantidad más sencillas para quienes tengan que repasar conceptos y procedimientos básicos de cursos o temas anteriores. Deberán llevarlas resueltas al día siguiente, de forma que puedan preguntar las dudas que les surjan. El docente las devuelve corregidas y les explica a los alumnos y alumnas los fallos que han tenido y cómo corregirlos mientras el resto del alumnado trabaja en las actividades previstas para esa sesión.

- **Actividades de ampliación:** Al igual que el docente tiene preparadas oraciones más sencillas para los estudiantes que vayan un poco más atrasados, tiene otras algo más complicadas para aquellos que ya hayan superado los objetivos previstos para la sesión. De igual modo, en el ámbito de literatura, en la actividad de búsqueda, pueden buscar más información que la que se pide de forma obligatoria, ampliando sobre cualquiera de los temas y aspectos tratados en clase. Además, el docente llevará a clase libros de

lectura, pues qué mejor que dedicar algunos minutos que sobren en leer una obra o un fragmento de obra relacionado con la temática de literatura que se está viendo en clase. En este caso, puede ser cualquiera de los libros escritos por Cervantes, preferiblemente alguno de los vistos en clase. Una buena opción sería llevar las Novelas ejemplares, puesto que, al ser más breves, pueden hacerse una idea de una de ellas en los minutos de los que dispongan.

Las medidas de atención a la diversidad generales de las que he hablado al principio se llevaron a cabo tal y como fueron diseñadas. En cuanto a las actividades de refuerzo, he de decir que todos me agradecieron que repartiese las fotocopias de teoría. Los ejercicios de repaso fueron sugeridos en algunos casos, pero solo una alumna accedió a hacerlos. Sin embargo, nunca llegó a devolvérmelos resueltos. La actividad de ampliación en la actividad de búsqueda no pudo realizarse en ningún caso, puesto que no hubo tiempo. No obstante, al finalizar la clase, un estudiante (precisamente uno con TEA) se me acercó y me confesó que le encantaba *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* y que lo había leído varias veces. Me sorprendió mucho y estuvimos comentando algunos pasajes del libro.

3.2.7. Materiales y recursos didácticos

- Recursos materiales:

Los materiales necesarios para desarrollar esta unidad didáctica son:

- Un ordenador conectado a un proyector y altavoces
- Impresora y fotocopidora o presupuesto para encargar imprimir y fotocopiar.
- Una pizarra de tiza o rotulador con tizas o rotuladores adecuados.
- Un dispositivo con acceso a internet por estudiante o, al menos, por grupo de estudiantes.
- Las ediciones de los libros propuestas (aparecen en la bibliografía)
- El cuaderno de cada alumno y alumna
- Folios
- Bolígrafos y demás útiles de escritura

- Recursos personales

Deberán estar presentes:

- El docente que imparte la unidad didáctica
- El alumnado de 3º B

- Recursos temporales

Para llevar a cabo esta unidad didáctica tal y como está diseñada se necesitarán 6 sesiones de 55 minutos cada una.

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

La puesta en práctica de la unidad didáctica se ha desarrollado como esperaba, sin demasiados contratiempos, pero sí teniendo que realizar algunas modificaciones, tal y como

ya se ha visto. Ha sido más teórica de lo que me hubiera gustado, dado que las actividades prácticas estaban programadas para realizarse al final de la sesión y no siempre daba tiempo de llevarlas a cabo. Esto me ha hecho aprender que es mejor alternar el orden y diseñar también sesiones en las que se comience con actividades prácticas. Además, también me he dado cuenta de que para que una unidad didáctica sea más realista, es conveniente que prevea que cada actividad, en general, requiere más tiempo del que le había asignado.

Por otro lado, me ha llamado mucho la atención hasta qué punto influye el número de alumnos y alumnas en el desarrollo de las sesiones, pues en la clase en la que solo eran dieciséis, el proceso era más fluido y solía darnos tiempo de realizar las actividades con más calma y llegando a un mayor nivel de profundidad. Otro factor que influía mucho era la actitud del alumnado. Este estaba distribuido en las clases según su comportamiento previo y según las calificaciones sacadas en cursos anteriores. Esto tiene la ventaja de que puedes adaptar el desarrollo de la unidad a sus características, pero, por otro lado, el aglutinar a todos los estudiantes con tendencia a interrumpir la sesión en una misma aula hacía que la disrupción se acentuase mucho más, perjudicando a aquellos que sí que querían trabajar (también los había).

En cuanto a mi forma de dar la clase, he de decir que según mi perspectiva, fui mejorando bastante a lo largo de las sesiones. Me resultó más sencillo impartir las clases de literatura que las de sintaxis, pues esta última es más abstracta y en ocasiones es difícil de explicar. Además, algunos estudiantes no tenían el nivel adecuado para poder afrontar satisfactoriamente el estudio de las oraciones subordinadas adverbiales, por lo que explicar conceptos de otros cursos dificultaba todavía más la tarea. Sin embargo, hubo quienes consiguieron analizar oraciones subordinadas adverbiales de tiempo, lugar y modo sin apenas ningún error y, en general, todos consiguieron llegar a adquirir, al menos, los objetivos y contenidos básicos, tal y como demostraron en los juegos que se hicieron y en el examen. La parte de literatura fue muy bien, el alumnado estaba motivado y demostraba su curiosidad por Cervantes y su obra con variadas preguntas y, en la mayor parte de los casos, una escucha atenta y una realización fluida de las actividades prácticas.

A lo largo de este proceso me encontré, tal y como era de esperar, con algunas dificultades, por ejemplo, a la hora de saber qué nivel de dificultad debían tener las oraciones propuestas para la actividad de sintaxis, la conveniencia de mandarles más o menos deberes (mi tutor apenas les mandaba tareas para casa) o la necesidad de hacerme oír en algunas ocasiones en las que la algarabía se apoderaba de la clase. Mi tutor me ayudó cada vez que lo necesité, pues se sentaba al final del aula de modo que no intervenía si no era necesario, pero me apoyaba si lo requería. Mi progreso se dejó ver también en este sentido, viendo la evolución decreciente de las veces que el tutor intervenía, las cuales al principio fueron pocas, pero al final, prácticamente nulas.

3.3. Proyecto de innovación: “¡Que empiece el espectáculo!”

3.3.1. Justificación y breve descripción

El proyecto de innovación que he diseñado y que posteriormente he puesto en práctica está pensando para llevarse a cabo en el mismo grupo-clase que la unidad didáctica. Se centra en contenidos literarios pero a la vez trabaja la competencia oral, entre otras.

Me he decantado por este tipo de proyecto, porque en la mayoría de los centros educativos es común el estudio de obras literarias sin leer los textos originales, simplemente a partir de interpretaciones que han hecho otras personas. Esto, desde mi punto de vista, no tiene demasiado sentido. Cuando preguntas a los profesores por qué no se parte de los textos originales, suelen responder diciendo que son muchas las obras y poco el tiempo del que se dispone y que, además, los alumnos no serían capaces de entender según el lenguaje de según qué épocas. Con este proyecto he querido dejar ver que, aunque eso que dicen es cierto, se trata de obstáculos que pueden superarse. Además, he preferido no quedarme solo en la lectura de textos del siglo XVII, por lo que he ido más allá, trabajando en clase en grupos de cuatro o cinco personas y compartiendo esa actividad con alumnos más pequeños con el fin de que el ejercicio realizado resulte significativo. Para esto último he contado con la ayuda de Jesús Aisa, mi tutor de prácticas en el colegio Cristo Rey.

El proyecto está diseñado para llevarse a cabo en 3º de ESO en tres sesiones de 55 minutos cada una, más una sesión previa de preparación por parte del docente. Así, el profesor o profesora prepara una serie de fragmentos tanto de la primera parte como de la segunda parte de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Los textos son ocho en total y todos ellos pertenecen al inicio de alguno de los capítulos. A la hora de elegirlos se ha buscado que estos sean representativos, que puedan resultar atractivos por ser, por ejemplo, humorísticos, y que no resulten difíciles de entender. Para facilitar la comprensión, el docente debe anotar el significado de las palabras que crea que los escolares no van a entender en el caso de que la edición elegida no incluya ya estas notas. Los fragmentos escogidos corresponden al inicio del capítulo 3, 6, 8 y 18 del primer volumen y al capítulo 1, 5, 45 y 74 del segundo volumen. Se han de hacer tres fotocopias de cada uno de estos textos.

Tras esto, se debe hablar con un tutor de una clase de 2º o 3º de primaria y quedar un día a una determinada hora para que el alumnado de 3º de ESO lleve a cabo con los más pequeños y pequeñas la segunda parte del proyecto de innovación, la cual será explicada más adelante. Esta cita deberá ser preferiblemente a una hora en la que ambos grupos tengan clase de Lengua Castellana y Literatura, pero como esto es muy difícil, se hablará con otros profesores que impartan sus asignaturas a algunos de estos dos grupos para tratar de cambiar alguna de sus horas de clase y conseguir coincidir. Una vez que se han realizado estos preparativos las sesiones con los alumnos podrán comenzar.

3.3.2. Relación de objetivos, contenidos, competencias básicas, actividades y criterios e indicadores de evaluación

Objetivos generales del currículo	Objetivos específicos	Contenidos ¹¹	CCBB	Actividades	Indicadores de evaluación ¹²
1	-Comprender el fragmento de la serie <i>Don Quijote de la Mancha</i> que se proyecta en clase.	-Comprensión de las instrucciones que da el docente para la realización de cada actividad. [Bloque 1: 5] -Comprensión del discurso que emiten sus compañeros al contar lo que dice el pasaje del <i>Quijote</i> que han leído. [Bloque 1: 5] -Escucha atenta tanto en los momentos en los que explica el docente como en los momentos en los que hablan sus compañeros durante las actividades que lo requieren. [Bloque 1: 7]	CCL ¹³ , CSC ¹⁴ , CCA ¹⁵ , CAA ¹⁶ , AIP ¹⁷	1, 3, 5	- Escucha a los demás grupos cuando explican lo que se narra en el pasaje que han leído¹⁸. - Dibuja una escena relacionada con el texto leído. [1] -Dibuja una escena representativa del fragmento que tenían que leer. [1] -Dibuja una escena representativa esforzándose por el aspecto artístico. [1]
2 y 4	-Utilizar la lengua para expresar de forma coherente y adecuada al contexto académico los	- Explicaciones orales sobre el fragmento de <i>Don Quijote de la Mancha</i> que acaban de leer. [Bloque 1: 4] -Actitud de cooperación y respeto en la organización de la pequeña representación teatral. [Bloque 1: 7]	CCL, CCIMF ¹⁹ , CSC, CCA, AIP	3, 6, 8	- Narra algunos de los sucesos que se cuentan el fragmento leído con un vocabulario y sintaxis simple. [4] - Narra algunos de los sucesos que se cuentan el fragmento leído teniendo en cuenta al interlocutor y

¹¹ Entre corchetes aparece el bloque al que pertenece el contenido general del currículo aragonés y, tras esto y tras los dos puntos, el número correspondiente al contenido del currículo, según el orden que ocupa dentro de ese bloque.

¹² Entre corchetes aparece el número del criterio de evaluación del currículo aragonés en el que se basa ese indicador, según el orden en el que aparecen.

¹³ Competencia en comunicación lingüística.

¹⁴ Competencia social y ciudadana.

¹⁵ Competencia cultural y artística.

¹⁶ Competencia para aprender a aprender.

¹⁷ Autonomía e iniciativa personal.

¹⁸ Los indicadores escritos en negrita son los mínimos.

¹⁹ Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

	<p>sucesos que narran el texto que ha leído, adoptando una actitud respetuosa.</p> <p>- Utilizar la lengua para expresar de forma coherente y adecuada al contexto académico sus ideas relacionadas con la resolución de la actividad grupal, adoptando una actitud respetuosa.</p>				<p>adecuándose al contexto, utilizando un lenguaje formal. [4]</p> <p>- Narra todos (o casi todos) los sucesos que se cuentan en el fragmento leído con un vocabulario y sintaxis simple. [4]</p> <p>- Narra todos (o casi todos) los sucesos que se cuentan en el fragmento leído teniendo en cuenta al interlocutor y adecuándose al contexto, utilizando un lenguaje formal. [4]</p> <p>-Interactúa con sus compañeros de grupo cuando lo exige la actividad siendo respetuoso con sus compañeros. [4]</p> <p>-Interactúa con sus compañeros de grupo siendo respetuoso, aportando ideas y ayudando a organizar la representación. [4]</p> <p>-Participa en la pequeña representación teatral.</p> <p>-Participa en la pequeña representación teatral contando parte de la historia.</p>
9 y 10	<p>-Comprender los fragmentos que se les asignen del <i>Quijote</i>.</p>	<p>- Comprensión de los textos escritos que reparte el docente. [Bloque 2: 4]</p> <p>-Lectura de fragmentos de la primera y segunda parte de <i>Don Quijote de la Mancha</i>. [Bloque 3: 2]</p> <p>-Aprecio de la lectura como fuente de placer y de conocimiento. [Bloque 3: 9]</p>	CCL, CCIMF, CCA	2, 4	<p>Comprende el fragmento del libro de Cervantes lo suficiente como para poder hacer el resto de actividades relacionadas con el texto. [6]</p> <p>-Comprende todo lo que se dice en el fragmento del libro de Cervantes o pregunta si tiene dudas. [6]</p>
11	<p>-Valorar la lectura de <i>Don Quijote de la Mancha</i> como fuente de aprendizaje y de entretenimiento.</p>	<p>-Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la obra literaria <i>Don Quijote de la Mancha</i>.</p>	CCL, CCA	2, 4	<p>-Muestra interés en la lectura de los fragmentos de <i>Don Quijote de la Mancha</i> y en la explicación que realizan de ellos sus compañeros. [Bloque 3: 2]</p>

3.3.3. Descripción de las fases y temporalización. Diseño y puesta en práctica.

Al igual que se ha hecho en el apartado dedicado a la unidad didáctica, muestro, a continuación, una descripción detallada de las actividades tal y como se diseñaron, así como el tiempo calculado para su realización. Después, me centro en la matización de diferentes cuestiones acerca de cómo se llevaron a cabo realmente y la acogida que tuvieron por parte del alumnado.

• Sesión 1

En esta primera sesión la profesora comienza proyectando un fragmento del primer capítulo de la serie Don Quijote de la Mancha, dirigida por Manuel Gutiérrez Aragón y escrita por Camilo José Cela. Puede encontrarse en <https://www.youtube.com/watch?v=ZAOIITBbHzY>, pero la profesora llevará descargado este material para evitar depender del correcto funcionamiento de la red Wifi. Se proyecta desde el minuto 0:10 hasta el 2:58, y del minuto 4 al 5. (6 minutos).

Tras esto, el alumnado se sienta en ocho grupos de tres personas, los cuales coinciden con los que ya están hechos por la tutora. A cada grupo se le asigna un pasaje de la primera o segunda parte de Don Quijote de la Mancha, de Miguel de Cervantes, y se le reparte el fragmento correspondiente a dicho pasaje en fotocopias. El texto es el extraído de la edición de Edelvives, colección Clásicos hispánicos. Cada grupo realiza una lectura comprensiva de su fragmento. (20 minutos). A continuación, les cuentan al resto de la clase (por orden de aparición en el libro) los aspectos más relevantes de ese pasaje que acaban de leer. (29 minutos).

• Sesión 2

En esta segunda sesión se comienza recordando lo que contaron en la sesión primera. Para ello se reparten los fragmentos de la sesión anterior pero en diferente orden, de forma que a cada grupo (se mantienen los de la sesión anterior) le toque un fragmento distinto al de la sesión del día anterior. Así, deberá hacer memoria de lo que contaron sus compañeros o bien leer el texto. (15 minutos). Tras esto, harán un dibujo que represente una escena de lo acontecido en su texto y después estos se colgarán en la pared bajo un título que ayude a reconocer el pasaje. (15 minutos).

Por último, cada grupo volverá a tener el texto que explicó la sesión anterior. Se les explicará que en la tercera sesión tendrán que representar ante alumnos de segundo de primaria el fragmento que les ha tocado. Tras esto, organizarán su pequeña dramatización, escribiendo un breve diálogo, transformando el texto del género narrativo al teatral. También decidirán quién representará a uno u otro personaje, cómo se caracterizarán, etc. El colegio pondrá a su disposición los disfraces que tiene. (25 minutos).

Antes de que comiencen la escritura se les dan una serie de pautas, como por ejemplo, el hecho de que tienen que tener en cuenta que se dirigen a un público infantil. Deben utilizar un lenguaje sencillo y, tal y como se advierte en *Las palabras viajeras: taller de escritura creativa 2*, “Los niños, por serlo, no requieren de menos esfuerzo en el trabajo de un autor, más bien lo contrario, cuanto más niños, más sencillos y más exigentes” (Cantero, 2008, p. 100).

Además, es conveniente que se detengan un poco en las partes más humorísticas del fragmento, porque el humor es muy valorado también por los pequeños lectores (Cantero, 2008, p. 102). Por otro lado, se les proporciona el ejemplo de diálogo para una historia infantil que aparece en esta misma obra de la que estamos hablando.

- **Sesión 3**

Este día el docente comenzará ayudando a los alumnos a caracterizarse y disfrazarse y a repasar su orden de aparición. Después, los acompañará a la clase de los alumnos de 2° de Primaria. (25 minutos).

Una vez allí, explicarán brevemente a los niños quién era Cervantes y quién es don Quijote y Sancho Panza. Finalmente, representarán cada una de las escenas en orden. A pesar de que en la sesión anterior han escrito los diálogos y las acotaciones, a la hora de representarlo no es necesario que sepan de memoria el texto tal cual está escrito. No se les penaliza por representarlo con otras palabras, siempre y cuando se adecuen al registro oportuno. (30 minutos).

El proyecto se desarrolló sin ningún contratiempo relevante. Los tiempos pudieron respetarse y la motivación e ilusión del alumnado fue mucha en todos los casos, tal y como se explica en los siguientes párrafos.

- **Sesión 1**

Una vez más, tal y como había ocurrido en la unidad didáctica, la proyección de un fragmento de una serie les encantó. En esta ocasión sí que organicé por grupos al alumnado de todas las clases, en los ocho grupos que estaban previstos según el diseño de la actividad. Al ver los fragmentos, algunas personas se quejaron porque lo consideraban demasiado largo. No obstante, cuando comenzaron a leerlo se dieron cuenta de que era perfectamente asequible por ellos. A pesar de las anotaciones que había hecho, un grupo me pidió que les ayudase a comprender el pasaje en el que don Quijote se hace nombrar caballero. Les di algunas pistas y enseguida lo comprendieron.

Esta vez sí dio tiempo de que terminasen de leer los fragmentos y de que se los explicasen al resto de la clase. Todos habían comprendido el pasaje, aunque algunos grupos ofrecieron más detalles que otros. Cuando eran demasiado escuetos les animaba a explicar algunos detalles. Si no eran capaces, completaba yo la explicación. No obstante, esto solo fue necesario en algunos casos, como por ejemplo, en el pasaje del capítulo cinco, del cual quería destacar los refranes que aparecen en boca de Teresa Panza.

- **Sesión 2**

La actividad en la que debían de dibujar les encantó y en todos los grupos se esforzaron por realizar un buen dibujo que representase bien lo narrado. En el momento de volver a pensar en el fragmento que cada grupo había tenido en la sesión anterior, en general se mostraron ya

cansados, pero se animaron ante la idea de preparar la representación de la siguiente sesión, especialmente ante la idea de disfrazarse.

- **Sesión 3**

Lo más complicado de esta última sesión fue controlar la algarabía de voces que se formó a la hora de prepararse para la representación. Se disfrazaron y terminaron los últimos detalles con mucho ánimo. Representaron las escenas bien, aunque en una de las clases se confundieron en el orden de dos capítulos. Aun así, los pequeños salieron encantados, al igual que sus maestras. Las representaciones fueron grabadas en vídeo con el móvil de alguno de los escolares.

3.3.4. Metodología

Dentro de la metodología utilizada en este proyecto destaca el trabajo en grupo, puesto que ninguna actividad se desarrolla de forma individual. Además, es totalmente práctico, ya que los distintos contenidos no son explicados por el docente, sino que son adquiridos gracias a la interacción entre los mismos estudiantes a partir de las actividades propuestas. Por otro lado, se trabaja la lectura de textos y la expresión oral por parte de los portavoces del grupo en algunos casos y por parte de todos durante la representación. También se considera un proyecto interdisciplinar debido a que se incluye el dibujo (aunque no se diseñó incluyendo a la asignatura de Plástica, puesto que no se imparte en tercero de ESO) y se incluye la interacción de escolares de diferentes edades, fomentando la ayuda mutua.

Durante la puesta en práctica se utilizaron todos estos modos de trabajar pero, además, surgió la necesidad de que yo como docente completase algunas de las explicaciones que daban los grupos tras el ejercicio de lectura. No obstante, esta intervención fue mínima.

3.3.5. Evaluación

Este proyecto de innovación no tiene una calificación, puesto que tiene como propósito motivar al alumnado y animar a la lectura y el hecho de no ser calificado opino que es beneficioso en este sentido, ya que los estudiantes participan de forma más relajada.

No obstante, esto no quiere decir que no vaya a ser evaluado. Se hará mediante la observación tanto del docente como del propio alumnado que la desarrolla. Así, al final de la tercera sesión se reflexionará sobre cómo ha salido el proyecto, de forma que sea todavía más constructivo y se pueda repetir y mejorar en otra ocasión. Se trata de un proyecto puntual, pero está diseñado de forma que se podría realizar periódicamente a lo largo del curso con otras obras literarias representativas.

La reflexión final se hizo tal y como estaba prevista, aunque fue algo difícil de conseguir puesto que el alumnado estaba un poco eufórico tras la representación.

3.3.6. Recursos

- **Recursos materiales**

Para poder llevar a cabo este proyecto es necesario:

- Los libros de los que se extraen los fragmentos seleccionados (aparecen en la bibliografía)
- Una fotocopidora o presupuesto para hacer una fotocopia por cada estudiante o cada dos estudiantes del texto que les toque leer.
- Folios
- Mesas y sillas, preferiblemente si pueden moverse.
- Bolígrafos y demás utensilios de escritura
- Pinturas o rotuladores de colores
- El aula
- Disfraces, ropa o pañuelos con los que caracterizarse
- Cinta adhesiva

- **Recursos personales**

Al ser un proyecto en el que entran en contacto dos clases de niveles distintos, será necesario que estén presentes:

- El docente que dirija este proyecto y el alumnado de 3º de ESO B que es el que lo realizará.
- El docente que acompañe al alumnado de 2º de Primaria B que son quienes asistirán a la representación. (Solo en la tercera sesión).

- **Recursos temporales**

El proyecto está diseñado para llevarse a cabo en tres sesiones de 55 minutos, que es lo que dura la clase en 3º de secundaria. El momento en el que se desarrolle la tercera sesión deberá acordarse entre los dos docentes de las dos clases que participarán, pidiendo quizá el cambio de alguna de sus clases al horario de profesores o profesoras de otras materias. Si esto no se consiguiese, siempre se podría hacer fuera del horario escolar.

Mi tutor, Jesús Aisa, me apoyó y ayudó en la organización, especialmente en lo referente a los recursos. Me facilitó la utilización de los disfraces del centro para la representación, se encargó de organizar los momentos en los que se llevarían a cabo las representaciones y habló con las maestras de los grupos de primaria ante los que actuaron.

3.3.7. Resultados

Los resultados de este proyecto de innovación fueron muy satisfactorios en las cuatro líneas de tercero, pues se consiguió todo lo que me proponía. Trabajaron en grupo, leyeron fragmentos prácticamente originales de *El ingenioso hidalgo don Quijote de La Mancha*, trabajaron la síntesis y la expresión oral, repasaron el género teatral además de narrativo, crearon su propio texto en forma de diálogo y lo escenificaron, haciéndoles pasar un muy buen rato al alumnado de primaria.

Es cierto que el grado en el que se alcanzaron estos objetivos no fue el mismo en todos los casos, algo que era de esperar. El nivel alcanzado en la lectura y posterior explicación de los fragmentos propuestos fue más homogéneo que el alcanzado en la representación, algo en lo que influyó, sin duda, el tiempo que transcurrió entre la preparación de la misma y su puesta en escena, hecho que no dependía de mí. Los minutos previos a la representación, en los que repasaba con ellos el orden de aparición también fueron decisivos, pues en 3º C el entusiasmo no les dejó prestarme apenas atención, cambiando después el orden.

Lo ideal hubiese sido que hubiesen reflexionado ellos mismos después de la representación, tal y como estaba planeado. Sin embargo, no hubo tiempo y su impresión tuvo que deducirla de los comentarios que hicieron de manera espontánea. Gracias a la representación, se convirtieron en maestros por un momento, pues se les dejó claro que tenían que enseñarles a los pequeños lo que habían aprendido, para lo cual debían expresarse de un modo claro. Esto hizo que no bastase con memorizar, sino que tenían que trabajar varias de las dimensiones del conocimiento que reconoce Bloom: recordar, resumir, explicar y relatar.

3.3.8. Reflexión crítica sobre la puesta en práctica del proyecto de innovación

El enfoque más lúdico y relajado del proyecto fue percibido desde el principio por parte del alumnado y se reflejó en una clara actitud positiva hacia las distintas actividades. Tal y como era de esperar, les agradó que no fuese a ser calificado y, a pesar de ello, se esforzaron en desarrollar los ejercicios correctamente. Además, el que se llevase a cabo en grupos en su totalidad también ayudó mucho a que todos trabajasen, pues ningún grupo quería tener un miembro que no ayudase, por lo que ellos mismos se animaban entre sí.

A pesar de acoger con entusiasmo el proyecto, es cierto que algunos escolares se quejaron en algún momento al ver los textos que tenían que leer, a pesar de que no eran especialmente extensos. No obstante, pronto se dieron cuenta de que no les era tan difícil como pensaban y esto, junto con el hecho de que eran pasajes humorísticos o representativos de *El ingenioso hidalgo don Quijote de La Mancha*, les devolvió la motivación. A la hora de hablar sobre lo leído, solo el portavoz del grupo lo verbalizaba, pero todos los demás debían estar atentos y ayudarle si se confundía o añadir algún detalle importante que no se hubiera mencionado. Fue muy bien, pues realmente pude ver que habían entendido lo leído.

El momento de dibujar fue algo más complicado por el hecho de que tardaron más de lo que yo esperaba, a pesar de que les pedía que lo hiciesen rápido y sin demasiados detalles. Sin embargo, finalmente les dio tiempo de terminarlo y colgarlo en la pared, e incluso se ofrecieron a ayudarme cuando estaba cortando la cinta adhesiva. Esto, junto con el hecho de que me buscaban ellos mismos alguna silla cuando no había, hizo que me sorprendiese por su amabilidad.

La puesta en escena fue lo que más les gustó, sobre todo por el incentivo que suponía representar lo preparado ante alumnado de primaria. Su satisfacción al ver la ilusión con la que los niños y niñas les esperaban se dejaba ver en sus rostros. Pero más complacida estaba yo al verles actuar, al fin el proyecto había llegado al punto final.

4. Reflexión crítica sobre las relaciones existentes entre la elaboración y el desarrollo de la unidad didáctica y el proyecto de innovación docente

La unidad didáctica y el proyecto de innovación están íntimamente relacionados y diseñados para ponerlos en práctica de forma consecutiva, primero la unidad y a continuación el proyecto. No obstante, también sería posible, y no por ello carecerían de coherencia, ponerlos en práctica de manera aislada el uno del otro. Como se ha visto, la unidad didáctica incluye contenidos y objetivos propios del ámbito de la lengua y otros propios del ámbito de la literatura, mientras que el proyecto de innovación amplía los contenidos y objetivos de la parte de literatura de la unidad, puesto que se centra en uno de los temas ya tratados: los dos volúmenes de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*.

Solo con la puesta en práctica de la unidad didáctica los estudiantes ya conocerían los contenidos mínimos de Cervantes y de su obra más famosa, por lo que no es necesario calificar el proyecto de innovación. Este es una actividad extra que tiene, como ya se ha dicho, un objetivo principal: aumentar la motivación del alumnado y realizar actividades de animación a la lectura, tratando de presentarles *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* de una forma amena con la esperanza de que vean en él un entretenimiento y con la misión de que lleguen a valorarlo como lo que es, una obra maestra de la literatura universal.

Las metodologías son bastante distintas entre ambos proyectos ya que, aunque en la unidad didáctica también se realizan actividades en equipo en algunos momentos y se leen pequeños fragmentos de texto, en el proyecto de innovación se trabaja de un modo mucho más vivencial, con textos más extensos, parándonos a comentarlos con más detenimiento y con una actividad final fuera de lo convencional que da sentido a lo hecho en las dos sesiones anteriores.

En cuanto a la elaboración de ambos, he de reconocer que fue la unidad didáctica la que dio pie al desarrollo del proyecto de innovación, puesto que mi intención desde el principio ha sido que los dos proyectos tengan una relación entre sí. Tenía en mente casi desde principio de curso que me gustaría diseñar actividades en las que se trabaje con textos originales siempre que sea posible. Más adelante, en la asignatura *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura* conocimos proyectos en los que se representaban obras teatrales para trabajar este género, algo que yo realicé varias veces siendo alumna de secundaria y que jamás olvidaré. Al conocer la temática de mi unidad didáctica y una vez que ya la tenía diseñada a grandes rasgos, me di cuenta de que mi proyecto de innovación podría consistir en la lectura y representación de un fragmento de una obra de teatro de Cervantes.

No obstante, esto no me terminaba de convencer porque en la unidad didáctica no había tratado la principal obra del autor en el que nos centramos con la profundidad que se merece, por lo que cambie y desistí en la idea de trabajar con una obra teatral. A pesar de ello, pensé que no tenía por qué dejar de llevar a cabo una representación. De este modo, podría trabajar la obra más conocida de la literatura española y dos géneros, el narrativo y el teatral, de forma que sería un proyecto todavía más innovador. Fue así como concreté el diseño.

A la hora de ponerlo en práctica tuve la suerte de que mi tutor me ofreció muchas facilidades, tal y como se ha explicado en los apartados anteriores. A mí me hubiera gustado

que el proyecto de innovación se hubiese puesto en práctica inmediatamente después de finalizar la unidad didáctica, pero esto no fue posible. No pudo ser por tres motivos: primero, porque la unidad didáctica la impartí la semana siguiente de aquella en la que comencé las prácticas, antes que el resto de mis compañeros. Por esto, pasó poco tiempo desde que llegué al colegio hasta que terminé de impartir la unidad, no el suficiente como para poder terminar de organizar lo necesario para poner en práctica el proyecto de innovación; en segundo lugar, el proyecto de innovación, según la guía docente, se tiene que impartir en el tercer periodo de prácticas, el cual todavía no había comenzado cuando terminé de impartir la unidad; en tercer lugar, mi tutor decidió que dada la temática del proyecto, lo mejor es que se realizase durante la semana de animación a la lectura que iba a celebrar el colegio cuatro semanas más tarde.

Todo esto hizo que entre la puesta en práctica de la unidad y la del proyecto mi tutor desarrollase la unidad didáctica siguiente a la mía. En un principio me preocupé un poco ante esto, porque pensé que al alumnado le resultaría algo tedioso volver a un tema que ya habían dejado atrás, puesto que ya se habían examinado de él semanas antes. Sin embargo, los estudiantes a los que di clase me sorprendieron muy gratamente en este sentido, porque no solamente estuvieron encantados de realizar las actividades del proyecto de innovación, sino que demostraron acordarse de lo aprendido durante la unidad didáctica.

5. Conclusiones y propuestas de futuro en el área de Lengua Castellana y Literatura

Tal y como he dicho en la introducción de este trabajo, mis inquietudes acerca de la docencia y la didáctica comenzaron incluso antes de decidir estudiar el Grado de Filología Hispánica y el Máster de Profesorado. No obstante, gracias a las clases de estos últimos nueve meses he podido replantearme muchas cosas. Me he dado cuenta de hasta qué punto el ejercicio de la docencia requiere de personas comprometidas y responsables, con ganas de enseñar pero también de aprender, de seguir estudiando y aprendiendo siempre, pues vivimos en un mundo que cambia muy rápidamente. De todo lo aprendido, que ha sido mucho, lo que más creo que me ha ayudado es lo referente al estudio de la didáctica de la lengua y la literatura, al conocimiento de las diferentes leyes de educación, y lo relativo a la labor de tutoría, puesto que es sobre lo que menos conocimiento tenía al comenzar el Máster.

La didáctica de la lengua y la literatura es algo sumamente necesario puesto que por mucho que hayamos aprendido durante la carrera, de nada sirve cuando ejerces la docencia si no sabes transmitirlo a los estudiantes. Un buen profesor o profesora no es el que enseña muy bien, sino el que consigue que su alumnado aprenda mucho. En cuanto a la labor de tutoría, parece que es algo accesorio, extra, en nuestra labor de profesores. No obstante, desde mi punto de vista es precisamente la labor central, puesto que antes de enseñar se ha de educar a los escolares a nivel personal. Es algo que nunca me había parado a pensar hasta que apareció el tema en el Máster. Fue entonces cuando lo comprendí. Hemos de ser mucho más que transmisores de conocimientos, hemos de tratar de ser figuras de referencia e incluso tutores en resiliencia si es necesario.

Además, gracias a este curso también he cambiado algunas de las opiniones y creencias que tenía acerca de la educación. He comprendido algunos aspectos como, por ejemplo, por qué no se transforma la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en dos materias separadas, cambiar algunas de las ideas que antes tenía, como la de que es el currículo el que obliga a dedicar tanto tiempo como se suele dedicar a la sintaxis, y reforzar otras, como la referente a la necesidad de trabajar más a menudo con textos (originales siempre que sea posible).

En mi opinión, y de hecho el currículo así lo dice, la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria, ya sea la ordinaria o la ESPA (Educación Secundaria para Personas Adultas), debe tener como fin último conseguir que el alumnado desarrolle sus capacidades de expresión y comprensión, tanto oral como escrita, además de tener unas nociones básicas sobre la literatura escrita en lengua castellana. Es algo básico en lo que creo que todos los docentes coincidimos. No obstante, parece ser que es relativamente común que en ocasiones esto se olvide a la hora de dar clase, queriendo abarcar muchos contenidos en unas horas que se convierten en insuficientes.

Creo que esto se debe en gran parte a los libros de texto, los cuales incluyen una cantidad de contenidos ingente, que solo pueden ser impartidos si se hace de un modo superficial, de modo que el resultado es, en ocasiones, que los escolares no los interiorizan como se esperaba, de modo que al curso siguiente hay que volver a recordar algunos aspectos fundamentales. Sin embargo, si nos remitimos al currículo, vemos cómo los contenidos de cada curso (y los objetivos y competencias básicas) son asequibles en el tiempo del que se dispone. Por ello, creo que deberíamos centrarnos más en lo que se dice en el currículo y, por supuesto, ampliar los contenidos en caso de que dé tiempo, pero solo después de asegurarnos de que los contenidos, objetivos y competencias básicas han sido aprendidos y adquiridos, y no solo memorizados de un modo superficial para aprobar el examen. Además, hemos de recordar que aquellos contenidos que se amplíen no tienen por qué ser siempre los del libro de texto, pues podemos incluir, por ejemplo, a más autoras, las cuales no suelen aparecer con frecuencia en los libros.

A continuación voy a incidir en especial en algunos aspectos. Voy a comenzar con la sintaxis, la cual, desde mi punto de vista, no se enfoca de un modo totalmente adecuado. Zayas, recuerda que “tradicionalmente, el estudio de la estructura de la oración no tiene otro objeto que la identificación de las categorías gramaticales y sus funciones” (2011: 95), algo que, en un principio, no parece tener demasiada relación con el aprendizaje del uso de la lengua (aunque sí se relaciona de alguna manera, tal y como se dedujo al principio de la primera sesión de mi unidad didáctica. Pero para que eso cobre sentido realmente se ha de buscar trabajar la sintaxis de un modo algo distinto. Es verdad que se deberán analizar oraciones para fijar ciertos conocimientos, pero esto se debería alternar, según mi criterio, con actividades en las que creen ellos oraciones de distintos tipos y las utilicen en textos, y con actividades en las que vean por qué unas estructuras sintácticas son correctas y otras no. Es decir, que “no se aparten excesivamente de los usos reales de la lengua” (Zayas, 2011, p. 102).

Además, el análisis sintáctico se comienza a explicar, desde mi punto de vista, demasiado pronto, cuando algunos escolares todavía no han desarrollado suficientemente el pensamiento abstracto, debido a su edad (Enesco, 1996). Además, por todos los profesores de lengua es sabido que para desenvolverse correctamente en el análisis sintáctico es necesario tener claras las categorías morfológicas, las cuales no están asentadas en muchos casos hasta segundo de

ESO. Por ello, en mi opinión, lo mejor sería no comenzar a explicar el análisis sintáctico hasta tercero de ESO, y siempre a través de oraciones contextualizadas y dejando claro que el análisis sintáctico es una herramienta para mejorar su expresión y comprensión. Basándonos en esto, más que trabajar con listas de oraciones sueltas que han de analizar, se habrá de trabajar, sobre todo, con oraciones que creen ellos a partir de modelos que les demos, utilizándolas después en textos.

No obstante, aunque como docentes pensemos así, es cierto que es complicado de llevar a cabo, porque nos surge la duda de si, haciendo eso, estarán preparados para el curso siguiente (en el cual quizá el docente que tengan cambiará la metodología) y más aún para bachillerato y para las pruebas de selectividad. Es un tema complicado; no obstante, en realidad no tenemos por qué preocuparnos, dado que para lo que realmente debemos prepararlos es para desenvolverse en su día a día, no solo para superar el curso siguiente, para el cual estarán preparados si cumplimos con los requisitos del currículo, en el cual en ningún momento dice que haya de dedicársele más tiempo la sintaxis que al resto de conocimientos y habilidades. En cuanto a bachillerato, hemos de tener en cuenta que no todos los estudiantes lo cursarán, por lo que enseñar pensando demasiado en ello significaría dejar de lado a una parte del alumnado. En el caso de quienes lo cursen, será precisamente en esos dos cursos cuando deberán profundizar más en el análisis sintáctico orientado a la resolución de la Prueba de Acceso a la Universidad.

Finalmente, me centro en el estudio de la literatura, retomando algunas reflexiones que he hecho en otros apartados de este trabajo. En secundaria la formación literaria se tiende a limitar al estudio de la historia de la literatura, una vez más posiblemente a la influencia de los libros de texto. Esto hace que se le dé mucha importancia a la memorización del nombre de autores y de los títulos y argumentos de las diferentes obras que han escrito, dejando algo de lado el trabajo de la comprensión y la creación literaria. Estoy de acuerdo en que es importante conocer una serie de obras canónicas, pero no nos damos cuenta de que trabajar casi exclusivamente a través de la memorización es muchas veces contraproducente. Por ello, una vez más creo que sería conveniente tratar quizá con menos cantidad de obras y autores, pero profundizando más en ellos, de forma que realmente los recuerden el día de mañana, y que no solamente recuerden la interpretación que el libro o el profesor dieron, sino que recuerde la interpretación que construyó cada escolar por su parte, y la que se construyó en clase a partir de la interpretación de todos sus compañeros, del docente y de algunos estudiosos del tema, partiendo siempre del texto literario.

Son bastantes los cambios que se deberían hacer, pero también son muchos (más todavía) los aspectos que merece la pena que se mantengan en el área de Lengua Castellana y Literatura. La prueba está en los muchos estudiantes que se deciden cada año a estudiar el Grado en Filología Hispánica. La lengua y la literatura son materias instrumentales, pero son mucho más, son la posibilidad de poder crear arte con las palabras y disfrutar de él, y la posibilidad de poder leer las palabras que pronunciaron en su mente personas de otras épocas. Es, sin duda, un tesoro. Todo escolar merece tener la posibilidad de descubrirlo y ayudarles a que lo consigan es la labor del docente de esta asignatura.

En cuanto a las propuestas de futuro centradas en mi trayectoria profesional, he de decir que tengo bastante claro lo que me gustaría hacer, pero, por supuesto, no desecho ninguna otra

posibilidad. Como ya he mencionado, quiero dedicarme a la educación, concretamente a la de la lengua y la literatura en institutos o colegios, tanto en niveles de ESO como en bachillerato. Para ello, me seguiré formando preparándome las oposiciones que corresponden a mi formación; no obstante, como no descarto la idea de impartir clases en un colegio concertado o privado, también prepararé mi currículum para enviarlo a estos centros. En cuanto a la localización, sopeso la posibilidad de desplazarme al extranjero. También quisiera seguir estudiando, no el próximo año pero sí dentro de un tiempo, para ampliar mi formación tanto en idiomas como en aquellos temas relacionados con el ámbito en el que me he centrado hasta ahora, pero esto dependerá del lugar en el que resida en el futuro. Entre las posibilidades que considero está el cursar un máster de especialización en estudios hispánicos, un máster para seguir formándome en la enseñanza del español como lengua extranjera o incluso un grado de formación profesional de lengua de signos.

6. Referencias bibliográficas

- Andruetto, M. T. y Lardone, L. (2007). *La construcción del taller de escritura: en la escuela y la biblioteca*. Alcalá de Guadaíra, Sevilla, España: Mad.
- Bernabéu, N., Bustamante, L., Calles, J., Cicuéndez, L., Ferro, E., Ibáñez, M.,...Soler, C. (2005). *Lengua castellana I*. Madrid, España: Santillana.
- Billelabeitia, M. y González, A. (2010). El aprendizaje dialógico a través de las tertulias literarias de los clásicos. *Arbela: Hezkuntza aldizkaria*, (42), 50-53.
- Binaburo, J. A. y Gijón, J. (2007). *Cómo elaborar unidades didácticas en enseñanza secundaria*. Sevilla, España: Fundación ECOEM.
- Bouza, M. T., González, J. M., Pérez, J. L. y Romeu, A. (2007). *Lengua Castellana y Literatura. 3º secundaria*. Proyecto Ánfora. Serie Cota. Navarra, España: Oxford Educación
- Bustamante, L., Cicuéndez, L., Ferro, E., Ibáñez, M., López, P., López, F., Rubio, M. (2005). *Literatura en lengua castellana*. Madrid, España: Santillana.
- Cantero, M. (2008). *Las palabras viajeras: taller de escritura creativa 2*. Madrid, España: CCS.
- Cervantes, M. (2004). *Don Quijote*. Madrid, España: Edelvives. Colección Clásicos Hispánicos.
- Duque, E. y Prieto, O. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Education in the knowledge society (EKS)*, 10 (3), 7-30.
- Enesco, I. (1996). *Piaget y el desarrollo cognitivo*. Madrid, España: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. [Recurso electrónico].
- Escandell, M. V. y Leonetti, M. (2011). El estudio de la lengua: comunicación y gramática. En U. Ruiz Bikandi (Coord.), *Lengua castellana y literatura: complementos de formación disciplinar* (pp. 61-79). Barcelona, España: Graó.
- Fernández Lópe, S., Lado Sestayo, R. y Vivel Búa, M. (2014). One minute papers: rendimiento y satisfacción del alumnado. *@tic. revista d'innovació educativa*, (13), 1-11.
- Flecha, R. (1997): *Compartiendo palabras*. Barcelona, España: Paidós.
- Iglesias, B., Madrid de la, L., Ramos, A., Robles, C. y Serrano, A. (2013). Metodologías innovadoras e inclusivas en educación secundaria: los grupos interactivos y la asamblea de aula. *Tendencias pedagógicas*, (21), 63-78. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Doc/N_21.pdf
- Jimeno Capilla, P. (2006). *Taller de expresión escrita*. Barcelona, España: Octaedro.

— (2011). La enseñanza de la expresión escrita en la educación secundaria. En Ruiz Bikandi, U. (Coord.), *Lengua castellana y literatura: Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 107-125). Barcelona, España: Graó.

Johnson, D. W. (1999). *Aprender juntos y solos: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, República Argentina: Aique.

Kapp Karl M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. USA: Pfeiffer.

— (2013): *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice*. USA: Pfeiffer.

Lumbreras, P. (2015). *La oración compuesta: subordinación adverbial*. Madrid, España: Casals.

Morilla, L. (1999). *Hacer escribir a los niños: la metodología del taller de escritura y consignas prácticas para incentivar el mundo creativo y novelesco de los niños*. Barcelona, España: Grafein.

Moreira, M. A. (2004). *Aprendizaje significativo: interacción personal, progresividad y lenguaje*. Burgos, España: Universidad de Burgos, Servicio de publicaciones.

Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, España: Graó.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Madrid, España. Recuperado de <http://www.rae.es>

Rodríguez, M. L. (2004). Aprendizaje significativo e interacción personal. En M. A. Moreira (Ed.), *Aprendizaje significativo: interacción personal, progresividad y lenguaje* (pp. 15-46). Burgos, España: Universidad de Burgos, Servicio de Publicaciones.

— (2008). La teoría del aprendizaje significativo. En M. L. Rodríguez Palmero (Org.), *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. (pp. 7-21). Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

— (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3 (1), 29-50. Recuperado de http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html (05/042016).

Torras, A. (2012). El teatro en la escuela: un proyecto municipal de incentivación del teatro como actividad formativa, cultural y artística. *Revista de Educaçã o e Humanidades*, (2), 201-216.

Zayas, F. (2011). El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua. En U. Ruiz Bikandi (Coord.), *Lengua castellana y literatura: Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 91-106). Barcelona, España: Graó.