



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Verbalízate: una propuesta didáctica para el
aprendizaje de la gramática a través de la
producción textual

Verbalize yourself: a didactic proposal for grammar
learning through text production

Autora

Julia Bernad Castro

Directora

María José Galé Moyano

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2016/2017

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUCCIÓN Y COMPETENCIAS DESARROLLADAS..... | 5 |
| 1.1. Competencias desarrolladas durante el Máster..... | 6 |
| 1.1.1. Módulo 1: Contexto de la actividad docente | |
| 1.1.2. Módulo 2: Interacción y convivencia en el aula | |
| 1.1.3. Módulo 3: El proceso de aprendizaje | |
| 1.1.4. Módulo 4: Diseño curricular en la especialidad | |
| 1.1.5. Módulo 5: Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje en la especialidad | |
| 1.1.6. Módulo 6: Evaluación, innovación e investigación educativa en la especialidad | |
| 1.2. Competencias adquiridas durante los períodos de prácticas..... | 16 |
| 1.2.1. Prácticum I: «Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula» | |
| 1.2.2. Prácticum II: «Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura» | |
| 1.2.3. Prácticum III: «Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura» | |
| 2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE LOS PROYECTOS..... | 21 |
| 2.1. Unidad didáctica: <i>¡Mucha mierda!</i> | 21 |
| 2.1.1. Objetivos y contenidos | |
| 2.1.2. Las competencias básicas | |
| 2.1.3. Actividades | |
| 2.1.4. Principios metodológicos | |
| 2.1.5. Evaluación | |
| 2.1.6. Atención a la diversidad | |
| 2.1.7. Reflexión crítica sobre la aplicación de la unidad didáctica | |
| 2.2. Proyecto de innovación educativa: <i>Verbalízate</i> | 37 |
| 2.2.1. Justificación de la propuesta | |
| 2.2.2. Marco teórico y estado de la cuestión | |
| 2.2.3. Hipótesis de partida | |
| 2.2.4. Objetivos y contenidos | |
| 2.2.5. Metodología | |

| | |
|---|----|
| 2.2.6. Actividades y secuenciación | |
| 2.2.7. Evaluación | |
| 2.2.8. Resultados y conclusiones de la puesta en práctica del proyecto de innovación | |
| 3. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y EL PROYECTO DE INNOVACIÓN..... | 54 |
| 4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO EN AL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA..... | 56 |
| 5. BIBLIOGRAFÍA..... | 60 |

1. INTRODUCCIÓN

«Sognavo una scuola in cui non si
dovessero sentire riposte non
sollecitate a domande non poste»¹

La realización de este Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo la constitución de una memoria totalizadora que, a través de la recapitulación de dos de los trabajos realizados durante el Máster, recoja de manera reflexiva todas las competencias y saberes adquiridos.

El curso pasado terminé el Grado en Filología Hispánica por la Universidad de Zaragoza y, tal y como suele suceder, desconocía el rumbo que debía seguir mi futuro. Desde siempre orientada al estudio de lenguas y a la traducción, me di cuenta de que trabajar frente a un ordenador provocaría la pérdida del factor social que siempre he admirado de las ciencias humanas. De esta forma es como decidí abrirme camino en el mundo de la educación, comenzando por la realización del presente Máster. La profesión docente me permitía aunar dos de las actividades por las que siempre me he apasionado: la filología y el desempeño de un trabajo dirigido a las personas. En tanto que profesora de Lengua Castellana y Literatura tendría la oportunidad de llevar a las aulas mi pasión por esta disciplina, intentando acercar al alumnado al placer por la lectura, a comprender el mundo que nos rodea, a descubrir los siempre sorprendentes entresijos gramaticales, etc. Sin embargo, la profesión docente entraña la transmisión de una serie de valores, creencias y confianza que muy pocas otras profesiones pueden hacer llegar a las personas. Por esta razón decidí sumergirme en el mundo de la didáctica y la pedagogía, con la finalidad de acercar al alumnado, de la mejor manera posible, tanto mi pasión por la lengua como por la educación. No quería transmitir mis conocimientos de lengua y literatura sin dejar huella en el estudiantado al que tuviera oportunidad de conocer; para ello, tenía la necesidad de orientarlos hacia la didáctica, de descubrir esta nueva disciplina que me permitiría enseñar filología.

Este estudio queda estructurado en tres bloques fundamentales, que a su vez representan la gran parte de las competencias que he tenido la oportunidad de desarrollar

¹ Afirmación constituida por Sussana Corradi en *Quando ho incontrato «Lettera a una professoressa»* (2008: 18). En mi traducción: «Soñaba con una escuela en la que no se debieran escuchar respuestas no solicitadas a preguntas no hechas».

durante la realización del Máster. En primer lugar, se establece una primera parte en la que quedan recogidas mediante seis módulos todas las asignaturas que se han podido disfrutar a lo largo del curso académico. Con ella, se espera poder hacer una recopilación los conocimientos que se han adquirido en cada una. Además, se presenta una reflexión que acompaña a todos ellos, encaminados a diseñar y aportar las herramientas necesarias para la puesta en práctica de la acción docente. En segundo lugar, se presentan dos de los trabajos que se han elaborado en el segundo período del Máster y que han podido ser implementados en los centros educativos de Secundaria. De ambos se concretan sus objetivos, metodología y actividades, todo ello siempre acompañado de un ejercicio de reflexión posterior a su puesta en práctica. El Trabajo de Fin de Máster llega a término con una reflexión final a cerca de la relación existente entre los dos proyectos presentados y un conjunto de valoraciones y propuestas de futuro que gracias a su realización he podido diseñar.

Tras la elaboración de este Trabajo de Fin de Máster se espera poder dar cuenta del acercamiento y la asimilación que he tenido hacia la didáctica de la lengua y la literatura en las aulas de Secundaria, gracias al diseño de los dos proyectos y a las diferentes reflexiones que de su puesta en marcha he podido extraer.

1.1. COMPETENCIAS ADQUIRIDAS DURANTE EL MÁSTER

El Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas se sustenta en la consecución de tres competencias fundamentales:

- *Saber*: esta competencia hace referencia directa a los conocimientos y aptitudes que ha de presentar el docente. Los profesores y profesoras poseen los conceptos teóricos necesarios para presentarlos en el aula y acercar al alumnado al mundo del saber y la cultura. Sin embargo, en tanto que guías del aprendizaje del estudiantado, el docente necesita conocer y manejar los recursos y nuevas metodologías de aprendizaje necesarios. De esta manera, la transmisión de conocimientos se llevará a cabo mostrando la utilidad de la misma y la significación que pueda tener en su día a día.
- *Saber ser/estar*: en tanto que la educación debe ser entendida como una institución, el docente se presenta ante sus alumnos como un posible modelo que tomar como ejemplo. Para llevar a cabo esta tarea, la instrucción y la transmisión de conocimientos no son capaces de abarcar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje

que puede tener lugar en un centro de Secundaria. Los profesores y profesoras, cuando entran a clase, deben tener presente que sus acciones, actitudes, lenguaje, etc. pueden ser tomados en cuenta por su grupo de alumnos y alumnas. Los docentes han de aceptar este compromiso y cuidar día a día los pequeños gestos y decisiones que tomen.

- *Saber hacer*: esta última competencia engloba las otras dos y encamina al docente a la puesta en práctica de su vocación y sus aptitudes. Se requiere un alto grado de preparación previa, que lleva al profesorado a combinar un profundo conocimiento de la materia a impartir con una capacidad crítica y de compromiso social. Y todo ello debe ser llevado al aula y transmitido a todo el alumnado, comprendido como colectivo y también de un modo individual en su aprendizaje.

1.1.1. Módulo 1: contexto de la actividad docente

El presente módulo abarca tan solo una asignatura que se desarrolló a lo largo del primer cuatrimestre del Máster. Esta asignatura, a su vez, se divide en dos materias diferentes en las que pudimos disfrutar de clases teóricas y prácticas. Las dos materias son: *La profesión docente y el centro educativo: organización, proyectos y actividades* y *El contexto social y familiar del proceso educativo*.

La primera parte de la asignatura (*La profesión docente y el centro educativo: organización, proyectos y actividades*) me sumergió en una realidad que, si bien se encontraba fuera de mis expectativas como profesora, desempeña un papel fundamental en el buen desarrollo de la labor docente. Por una parte, las sesiones teóricas de la materia se centraron en el conocimiento y el manejo de la documentación de los centros educativos y en el ahondamiento en las leyes educativas desde sus inicios hasta la actualidad. Estas clases me han descubierto el complejo entramado del sistema educativo español. De manera más pormenorizada, trabajamos directamente con las propuestas de la nueva ley de educación, la manera en que se toman las decisiones educativas en la Comunidad Autónoma de Aragón, los espacios y procesos de participación que ofrecen los centros escolares aragoneses, la conciencia que deben desarrollar los docentes en tanto que su trabajo se integra en el de toda la Comunidad Educativa y, por supuesto, se presentaron los objetivos para la mejora de la convivencia en los centros escolares. Por otra parte, las sesiones prácticas de esta materia consiguieron ponerme en la piel de una tutora de Secundaria y comprender la función orientadora del profesorado. Si bien me

había imaginado como futura profesora de Lengua Castellana y Literatura, la acción tutorial debe ser llevada a cabo por todo el equipo docente y, de manera más precisa, tal y como advierte Torrego (2014) por la propia figura del tutor, que recibe el encargo de orientar al alumnado que conforma su grupo-clase. Para ello, se requiere una vasta formación en lo que respecta al conocimiento de la oferta de educativa y los intereses y aptitudes de todos y cada uno de sus alumnos y alumnas.

La materia de *El contexto social y familiar del proceso educativo* se ha revelado fundamental en tanto en cuanto me ha permitido entender la educación como una institución y ahondar en las teorías que, desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad, han fundamentado la instrucción y la educación de toda la sociedad occidental. En un primer momento, se puede pensar que no existe nada más allá del modelo de sistema educativo que vemos hoy en día, sin embargo, gracias a esta asignatura he podido descubrir que la educación, en tanto que integrada siempre en un determinado contexto histórico y social, viene manejada por la ideología del momento. En este sentido, el aspecto de la materia que más ha llamado mi atención es la desigualdad que ha imperado en la escuela del siglo XX y que, a mi modo de ver, continúa sin erradicar en muchas de las sociedades del mundo, incluyendo la occidental en la que nos encontramos. El segundo de los ejes vertebradores de esta asignatura fue el estudio de la concepción de la familia como una institución que debía estar directamente conectada con la escuela. Tanto la familia como la educación son dos de los agentes imprescindibles para que se dé el proceso de socialización, esto es, «el proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir» (Rocher, 1996: 134). A este respecto, escuela y familia deben colaborar y avanzar juntas en busca de la igualdad y mejora de la educación actual.

1.1.2. Módulo 2: interacción y convivencia en el aula

Del mismo modo que en el módulo 1, esta asignatura se divide en dos materias que, si bien fueron impartidas por profesoras diferentes, nos aportaron una amplia y unificada visión sobre la psicología del adolescente y su posible reflejo en cuanto a la gestión del estudiantado en el aula.

Por una parte, la materia de *Psicología evolutiva* ha jugado un papel clave en lo que respecta a mi formación como profesora de Secundaria. Si bien carecía de cualquier tipo de conocimiento sobre psicología y, en particular, sobre el comportamiento y la mente de los adolescentes, es del todo pertinente su presencia en el plan del Máster, en tanto que nuestra profesión va particularmente dirigida a este tipo de alumnado. Los docentes deben conocer y tener muy presente el desarrollo cognitivo, psicoafectivo y moral de sus alumnos y alumnas. Conforme las sesiones de *Psicología evolutiva* se iban sucediendo, he adquirido conocimientos más profundos acerca de la adolescencia, cuyas particulares características han de ser tenidas en cuenta a la hora de enfrentarnos a la docencia. De manera más pormenorizada, nos adentramos y trabajamos casos prácticos de adolescentes que habían tenido que migrar a nuestro país, las dificultades y particularidades psíquicas que son propias de esta etapa vital o algunos de los trastornos que podrían afectar a nuestros futuros alumnos y alumnas. Así, gracias a los aspectos tratados en esta asignatura, he podido situarme como docente ante la situación vital de las personas que junto conmigo conforman el hecho educativo en el aula.

Por otra parte, la materia de *Psicología social* me permitió adentrarme de lleno en el aula y comprender su estructura social y el funcionamiento de esta. Todo momento de relación e interacción entre seres humanos es complicado y, lo que a simple vista puede resultarnos un conjunto de estudiantes interrelacionándose entre sí, esconde una compleja estructura de base. Se puede afirmar que la recurrencia a la formación de grupos es intrínseca al comportamiento humano y tal y como señalan Vivas i Elias, Roja Arredondo y Torras Virgili: «los grupos representan un papel muy importante en la definición y en la socialización de las personas, en el contexto individual, grupal o colectivo» (2009:3). De esta forma, a lo largo del primer cuatrimestre, trabajamos la estructura grupal que se puede desarrollar en el aula, la dinamización de los grupos e, incluso, la manera en que se puede desempeñar un adecuado liderazgo.

1.1.3. Módulo 3: el proceso de aprendizaje

El módulo que se ocupa directamente del proceso de aprendizaje se ha estructurado en dos asignaturas, la primera, la asignatura obligatoria de *Procesos de enseñanza-aprendizaje* y, la segunda, de naturaleza optativa, *Educación emocional en el profesorado*.

La materia de *Procesos* me otorgó las herramientas necesarias para poder poner en marcha en las aulas el proceso de enseñanza-aprendizaje. A lo largo de todas las sesiones de esta asignatura se trabajaron conceptos, técnicas y objetivos que desde el ámbito docente han de tenerse presentes, es decir, se nos dieron las claves para poner en práctica nuestra labor docente. Entre todos ellos, me gustaría destacar el estudio de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y los diferentes estilos de aprendizaje. Estas dos teorías son imprescindibles a la hora de diseñar cualquier sesión o actividad. El docente debe tenerlas presentes y preparar las clases atendiendo, en la medida de lo posible, a todas y cada una de ellas, para que todos los alumnos y alumnas formen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. A este respecto, se trabajaron también durante las sesiones el concepto de motivación, la atención a la diversidad o la evaluación como momento culmen del proceso de aprendizaje tan relevantes para que se dé un aprendizaje significativo en el estudiantado. Además, durante las sesiones de esta asignatura, se hizo especial mención a la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las aulas. Me gustaría destacar que hoy en día se tiende a concebir de las TIC en el mundo educativo como un mero medio para la transmisión de conocimientos, lo que no garantiza una metodología innovadora que facilite el aprendizaje. Las TIC en el aula deben ser entendidas como agentes procuradores del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, los docentes no deben realizar las mismas actividades cambiando el lápiz por el ratón, sino proponer actividades innovadoras que solo gracias a la utilización de las TIC puedan llevarse a cabo.

El objetivo de la asignatura de *Educación emocional en el profesorado* estriba en crear conciencia en el profesorado acerca de la importancia que tiene en la actualidad «educar en las emociones». La escuela y la educación que en ella se practica, como se ha visto también gracias a otras asignaturas, no la constituye únicamente la elevada erudición; más bien, los profesores y profesoras de Secundaria tienen en sus manos la labor de educar para la vida y formar ciudadanos responsables y críticos con la sociedad del momento en que el viven. Además, los docentes conviven y trabajan día a día con seres humanos, por lo que el buen conocimiento y, sobre todo, la regulación de las emociones se revela imprescindible. Las emociones constituyen nuestro carácter y, con ello, el comportamiento que transmitimos a nuestros alumnos y alumnas durante las clases. De esta manera, se considera de capital importancia que los docentes creen conciencia de sus emociones y trabajen día a día para identificarlas y regularlas de cara a

las diferentes sesiones y tutorías. A este respecto, durante las clases de *Educación emocional en el profesorado*, se abogó por el refuerzo y la proyección del optimismo, la emoción que debería caracterizar al profesor o profesora de Secundaria y situarse como la base del proceso de regulación porque, tal y como señala María Pilar Teruel, la educación en las emociones «debe estar orientada hacia la consecución del autoconocimiento y del equilibrio personal, partiendo de un “optimismo flexible”» (2009:228).

1.1.4. Módulo 4: diseño curricular en la especialidad

El módulo cuatro atiende al desarrollo de nuestras destrezas y competencias como profesores y profesoras de Lengua Castellana y Literatura. Aunando los dos cuatrimestres del Máster, se compone por las asignaturas de: *Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego, Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Lengua Castellana y Literatura, Latín y Griego y Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura.*

La asignatura de *Diseño curricular* es una de las piezas fundamentales para nuestra formación como docentes de Lengua Castellana y Literatura. La primera mitad del cuatrimestre la dedicamos a la introducción de los contenidos y al empleo del currículo aragonés. Comenzamos viendo, uno por uno, los contenidos de dicho documento. A la hora de preparar una unidad didáctica o la programación para un curso escolar debemos tener muy en cuenta los objetivos, los contenidos y los criterios y estándares de evaluación que recoge la normativa. Además, gracias a este documento, los profesores y profesoras sabemos qué temas tenemos que tratar, en qué curso y cómo evaluarlos. Así pues, el currículo se convierte también en la base sobre la que los profesores elaboran las programaciones anuales de todas las materias. Lo que destacaría como la segunda parte fundamental de todo lo tratado en la asignatura de *Diseño curricular* es la aproximación y el contacto directo que hemos tenido con los libros de texto de Secundaria y Bachillerato. A pesar de la profunda actualización que se ha llevado a cabo sobre los libros de texto, esta asignatura me ha permitido comprobar cómo continúan primando las actividades que pretenden reforzar lo aprendido de forma memorística, largas clasificaciones de géneros literarios con un solo ejemplo de texto que las ilustre y, normalmente, tan solo una actividad que trabaje la expresión oral por unidad.

El estudio de la lengua desde un enfoque discursivo consiste en ver la lengua como la herramienta que permite la comunicación entre las personas, y la literatura como la disciplina que convierte en arte lo anterior. Creo que esta es la idea que debe transmitir a sus alumnos. Para ello, podrá ayudarse de la teoría y los ejercicios del libro con la finalidad hacerles llegar los conceptos de forma clara y ordenada; no obstante, no debe olvidar la esencia de su materia. Por lo tanto: hablar en clase, discutir, escribir, crear, leer y emocionarse con los textos es lo que, en mi opinión, debe perseguir un profesor de lengua, para lo que deberá servirse de actividades dinámicas, innovadoras y motivantes.

Como conclusión a lo estudiado y trabajado a lo largo de las sesiones de *Diseño curricular*, me gustaría destacar el acercamiento que hemos tenido al oficio que dentro de poco tiempo tendremos que desempeñar. Considero de capital importancia el profundo análisis y tratamiento que se ha hecho del currículo, puesto que se trata del esquema que guía el trabajo docente. Además, dada su flexibilidad, me permite, en tanto que profesora, establecer un canon personal o una selección textual sobre la que trabajar. Este hecho ha sido, en mi opinión, lo más destacable y enriquecedor de la asignatura que nos ocupa.

En segundo lugar, también perteneciente a las materias del primer cuatrimestre del curso, se encuentra la asignatura de *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Lengua Castellana y Literatura, Latín y Griego*. La presente materia se encuentra directamente conectada con la anterior, sin embargo, consiguió dar un paso más allá en dos de los pilares del curso, el diseño instruccional y la reflexión educativa.

Esta asignatura trata de enmarcar la enseñanza de la competencia oral y escrita tanto en su producción como en su comprensión, así como la literatura y la gramática en el contexto de la complejidad constitutiva del mundo contemporáneo y de todo lo visible y lo invisible que participa del trabajo en el aula. El manejo del currículo y la puesta en práctica de las metodologías y enfoques educativos se revelaron fundamentales para la superación de la materia. No obstante, tal y como he enunciado, esta materia no se limitó al estudio del diseño instruccional y gracias ella se trabajaron las cuestiones más notables que contempla la educación del siglo XXI. En este sentido y de forma más detallada, las sesiones de esta asignatura se centraron en darnos a conocer el currículum oculto o las pedagogías invisibles (Acaso, 2012). Este enfoque promueve la consideración de toda interacción e intercambio de información pueda dar en el aula: la selección de las

actividades, la disposición del mobiliario, la luz que dejan entrar o no las ventanas, la actitud del docente hacia el estudiantado, etc. Todos y cada uno de los aspectos mencionados entran en juego en el aula y determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por si no fuera poco, a lo largo del cuatrimestre nos adentramos también en práctica diaria para la materia de Lengua Castellana y Literatura en Secundaria. Desde la perspectiva del enfoque comunicativo (Cassany, 1994) entre otras, se consiguió dar la vuelta y reformular la enseñanza tradicional a la que estamos acostumbrados. Pennac me enseñó los derechos que debía respetar para con mi alumnado adolescente, Rodari me dio las claves para hacer de la lengua un organismo vivo y Ruiz Bikandi despertó en mí el interés y la necesidad por el estudio y trabajo diario de la oralidad en las aulas de los institutos. A través del estudio de las obras y las consideraciones de estos autores, entre otros, esta materia despertó mi interés y conocimiento sobre la docencia de la lengua y la literatura: en qué modo debe presentarse el estudio de la gramática en las aulas, la importancia de llevar a cabo las tareas de expresión escrita en la propia aula y el acompañamiento textual, la promoción de actividades que incluyan la faceta oral del lenguaje o las estrategias para el estudio de la ortografía son, tan solo, algunas de las cuestiones en las que ahondamos.

Por último, la materia de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura* enlaza los saberes estudiados en las dos asignaturas anteriores y los sintetiza en el diseño de una Unidad Didáctica. Con la división de esta materia en las disciplinas de Lengua Castellana y Literatura se han trabajado de manera individual y pormenorizada los objetivos, contenidos y consiguiente evaluación de diferentes secuencias didácticas orientadas a nuestra especialidad. En concreto, la realización de la Unidad Didáctica y su posterior implementación en el Prácticum II ha supuesto la esperada conexión entre teoría y práctica educativas. Este proyecto final recoge prácticamente todos los saberes adquiridos durante el Máster. A la hora de realizarla y llevarla a cabo, tuve que haber asentado los conocimientos de diseño instruccional presentados durante el primer cuatrimestre. Además, la aplicación de metodologías innovadoras, la atención a la diversidad o una adecuada temporalización son aspectos que se descubren del todo relevantes a hora de poner en práctica una Unidad Didáctica funcional, motivadora y que fomente un aprendizaje significativo. No obstante, en la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura* no solo se ha diseñado la Unidad Didáctica, sino que

se ha podido disfrutar de numerosas e interesantes actividades y conferencias. De manera más concreta, me gustaría mencionar las actividades que englobaron la educación literaria y el diseño del plan lector en los centros de Secundaria. Como futuros profesores y profesoras de Lengua Castellana y Literatura uno de nuestros mayores propósitos ha de ser que nuestro alumnado lea y consiga apasionarse con la lectura. Si bien es cierto que no podemos conseguir que a todas las personas les guste leer, es nuestra labor intentarlo, formando mejores lectores en tanto que trabajamos por la mejora de la comprensión textual (Moreno, 2011). La aproximación de la lectura a los alumnos y alumnas adolescentes puede encontrar una gran aliada en la literatura juvenil, ya que, en muchas ocasiones, contempla los sentimientos y la visión del mundo que tiene el estudiantado de Secundaria.

1.1.5. Módulo 5: diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje en la especialidad

En primer lugar, dado mi interés por la lingüística, quiero comentar que decidí escoger la materia de *Contenidos disciplinares de lengua española*. El desarrollo de la materia estuvo caracterizado, durante las diferentes sesiones, por la consolidación de algunos de los contenidos lingüísticos y filológicos estudiados en el Grado en Filología Hispánica. Como estudiantes de Filología, desconocemos la forma de presentación didáctica y la adaptación a la madurez del alumnado que de ellos debemos hacer. En este sentido, el objetivo de esta asignatura se enmarca en la disciplina de *saber*, puesto que se nutre al docente de conocimientos y material lingüístico que posteriormente tiene que adecuar para el estudiantado. Durante las diferentes sesiones de la asignatura, se han tocado muy diversos temas que preocupan a la lingüística actual; entre ellos: el análisis morfológico, la variación lingüística, la terminología de lengua y dialecto o el estudio de las estructuras sintácticas. El profesorado de Secundaria, en tanto que experto en la materia y guía de su aprendizaje, tiene la labor de conocer y dominar los temas que presentan y las actividades que propone para su estudio. A este respecto, esta materia me ha dotado del saber lingüístico necesario y, sobre todo, de su transformación en material didáctico para los alumnos y alumnas de Secundaria y Bachillerato.

En segundo lugar, decidí escoger la materia optativa de *Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para el alumnado inmigrante*. Las aulas españolas del siglo XXI dan cuenta de la realidad multicultural de la sociedad actual, sin embargo, la

enseñanza de la Lengua Castellana continúa anclada en los métodos y estrategias de aprendizaje del siglo pasado (Trujillo Sáez, 2007). Los docentes de Lengua Castellana y Literatura tienen que tener las aptitudes y recursos necesarios como para hacer que todos y cada uno de sus alumnos y alumnas sean partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje. A este respecto, dada la diversidad cultural que puede presentar cualquier aula de Secundaria, es muy interesante contar con las herramientas de que nos dota la enseñanza del español como lengua extranjera, como la preparación de una secuencia didáctica en aula de español real, puesta en práctica con posterioridad durante los Prácticum. Además, a lo largo de las diferentes sesiones de la materia, hemos realizado actividades de índole muy variada. Por un lado, me ha acercado a muy diferentes e innovadoras teorías y métodos de enseñanza del Español como Lengua Extranjera. El trabajo desde el enfoque comunicativo, el método de aprendizaje por tareas, la formación de grupos colaborativos, etc son técnicas que, sin duda, mejoran el aprendizaje de lenguas y que resultan fundamentales a la hora de preparar una clase de español. A este respecto, se presentaron en las clases las teorías de autores como Chambers, Cassany, Zanón o Estarire. Por otro lado, gracias a la puesta en práctica de mi proyecto de intervención educativa (*Cuenta la leyenda*) he tenido la oportunidad de comprender la enseñanza de español a alumnado inmigrante como una profesión vocacional y gratificante.

1.1.6. Módulo 6: evaluación, innovación docente e investigación en la especialidad

El módulo sexto se concreta en la asignatura de *Evaluación, innovación docente e investigación en la especialidad*. Si bien la mayoría de asignaturas iban encaminadas a la acción y la praxis diaria, esta materia me ha situado en tarea de reflexión previa que deben llevar a cabo los profesores y profesoras en tanto que educadores y docentes. Toda acción que puede tener lugar en el aula, desde las actividades propuestas por el docente hasta la disposición del mobiliario, requiere de una deliberada consideración y ejecución. Aunque, en un principio, la investigación y la puesta en práctica diaria puedan parecernos dos mundos diferentes, esta asignatura me ha permitido comprender cómo se complementan el uno al otro y cómo deben caminar de la mano para asegurar una enseñanza de calidad. Tal y como se señala en el título de la asignatura, a lo largo de las sesiones se ha trabajado con dos conceptos clave: la evaluación y la innovación en las clases de Lengua Castellana y Literatura. Por una parte, gracias al estudio de esta asignatura, mi consideración sobre el proceso de evaluación ha sufrido una completa

transformación. Si en un principio la evaluación del alumnado me parecía una mera y, paradójicamente, totalmente decisiva calificación numérica, actualmente la considero como una parte fundamental que completa todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Resulta de capital importancia trabajar en la fase de evaluación, advertir los puntos débiles del estudiantado y hacer hincapié en ellos para, finalmente, convertirlos en pequeños baches del pasado. La evaluación ha de ser formativa, esto es, los alumnos y alumnas de Secundaria deben recibir un *feedback* que les permita continuar aprendiendo y mejorar día a día. Por otra parte, otro de los puntos fuertes de esta asignatura ha sido el trabajo con diferentes propuestas innovadoras y el diseño de una de ellas, que pudimos llevar a cabo durante el Prácticum III. Gracias a una antología de artículos, durante las sesiones de esta materia hemos leído y profundizado en diferentes proyectos innovadores que se han puesto en marcha en diferentes centros de Primaria y Secundaria. La búsqueda de innovación diaria tiene que ser uno de los ejes de nuestra tarea educativa. La sociedad del siglo XXI se encuentra en continuo cambio y las aulas, en tanto que microcosmos del macrocosmos que las rodea, deben reflejar y actualizarse ante la continua metamorfosis del mundo exterior.

1.2. COMPETENCIAS ADQUIRIDAS EN LOS PRÁCTICUM I, II Y III

Los Prácticum I, II y III los he llevado a cabo en el El I.E.S. Miguel Servet, un instituto público situado en el sector Ruiseñores de la ciudad de Zaragoza. Este centro cuenta con quince Departamentos Didácticos diferentes y la posibilidad de cursar el Bachillerato nocturno, para lo que se necesita un total de sesenta y seis profesores y profesoras. El instituto dispone de tres unidades de ESO y seis de Bachillerato. Por lo que respecta al alumnado del centro, al igual que la zona en la que se encuentra el instituto, es muy variado en cuanto a su contexto socioeconómico. Los alumnos y las alumnas del I.E.S. Miguel Servet provienen de barrios como San José, Torrero La Paz y Zona Universidad. El alumnado de la Educación Secundaria procede, en su mayoría, de colegios públicos como el Luis Vives, Domingo Miral y Basilio Paraíso. Por el contrario, la gran parte del alumnado de los dos cursos de Bachillerato proviene de los colegios concertados de los alrededores. De forma generalizada en todo el centro, la presencia de alumnado inmigrante gira en torno al 30%. Por lo que respecta a los grupos en los que se han realizado las prácticas, en mi caso, han sido cuatro: tres grupos de Bachillerato y uno de 1º de la ESO. La Unidad Didáctica la he llevado a cabo en 1º de Bachillerato A y el

proyecto de innovación en 1º de la ESO A. En los dos cursos de 2º de Bachillerato he tenido la oportunidad de impartir las sesiones dedicadas a la sintaxis.

1.2.1. Prácticum I: interacción y participación en el centro y fundamentos del trabajo en el aula

Este primer período de prácticas se llevó a cabo durante dos semanas del primer cuatrimestre del curso. La finalidad del Prácticum I era la de comprender el funcionamiento y ahondar en la legislación y documentación de un centro de Educación Secundaria. Esta asignatura me permitió conocer los documentos necesarios para poner en marcha un centro de Secundaria; los órganos de representación de profesorado, alumnado y familias; los miembros del Equipo Directivo y los diferentes Departamentos; etc. Con la realización del Prácticum I y su directa relación y aplicación del módulo de *Contexto de la actividad docente* he podido comprender que para el buen funcionamiento de un centro escolar todos los aspectos que en él repercuten son necesarios. En primer lugar, la continua elaboración y reelaboración de documentos como la Memoria Anual (M.A.), el Reglamento de Régimen Interno (R.R.I.) o la Programación General Anual (P.G.A.) aseguran la revisión y mejora de la calidad educativa. El I.E.S. Miguel Servet puso a mi disposición toda la documentación necesaria, con la finalidad de que pudiera comprender la importancia de su redacción y aplicación en cada curso escolar. En segundo lugar, el centro me brindó la oportunidad de participar en numerosas reuniones con los encargados de diferentes aspectos que son de vital importancia en cualquier centro de Educación Secundaria. Gracias a ellos he podido comprender cuáles son todas las personas y organismos necesarios para la puesta en marcha y el buen funcionamiento de un instituto. Todos los integrantes de los centros escolares cumplen un papel fundamental para el buen desarrollo de la labor docente. Me gustaría añadir que, tal y como se me ha mostrado en el Prácticum I y la asignatura de *Contexto de la actividad docente*, resulta de capital importancia la presencia y colaboración de agentes tanto internos como externos al centro. En este sentido, la colaboración con las familias, la participación en los programas de Ayuntamiento de la ciudad, etc y todas las personas que lo hacen posible aportan su granito de arena en aras de mejorar la educación del alumnado. En tercer y último lugar, la ejecución de este primer período de prácticas, me permitió asistir y participar en los programas de Desarrollo de Altas Capacidades y Animación a la Lectura llevados a cabo en el centro. Se trata de actuaciones complementarias e igualmente

necesarias para la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje y la motivación del alumnado.

Además de la alta disposición del centro para darme a conocer su documentación y órganos de funcionamiento, mi tutor de las prácticas me dio la oportunidad de acompañarlo y participar en sus clases. Este primer contacto con el aula y el estudiantado al que posteriormente impartiría clase en los Prácticum, II y III se reveló de capital importancia en tanto que me permitió, en calidad de observadora, comenzar a diagnosticar y reflexionar sobre las enseñanzas adquiridas en el Máster. Tuve la oportunidad de analizar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la metodología aplicada en el aula, así como los procedimientos de evaluación, entre otros.

1.2.2. Prácticum II: diseño curricular y actividades de aprendizaje en lengua castellana y literatura

El Prácticum II me ha permitido adentrarme en el día a día de las aulas desde la perspectiva de una docente de Lengua Castellana y Literatura. Relacionado directamente con los módulos cuatro y cinco del Máster, mi misión principal fue la de implementar la Unidad Didáctica que había diseñado en la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura*. Así pues, estas cuatro semanas de prácticas estuvieron dirigidas al estudio del teatro barroco español y sus principales autores, a través de explicaciones, actividades y exposiciones diseñadas para el grupo de 1º de Bachillerato A.

El gran aprendizaje que he podido llevar a cabo ha sido el de la importancia del diseño y la organización previa que se deben realizar antes de entrar al aula. Si bien los imprevistos y pequeños contratiempos forman parte de la rutina escolar, una anterior disposición de los contenidos y objetivos por cumplir puede asegurar la correcta transmisión y temporalización de nuestras explicaciones y actividades. En este sentido, además de la planificación, se revela muy importante la capacidad de improvisación y la actitud flexible que en todo momento debe mostrar el docente para con su alumnado. La Unidad Didáctica se planteó, desde el primer momento, con una secuenciación establecida. Sin embargo, la escasa participación del estudiantado o su falta de interés inicial no hicieron posible el cumplimiento del programa a tiempo. Como docente, tuve que saber adaptarme a estas dificultades y buscar, de manera improvisada pero eficaz, la solución a estos pequeños imprevistos. A este respecto, la realización del Prácticum II me

ha dotado de las herramientas y estrategias necesarias, tanto para el diseño y la rigurosa planificación de las sesiones y actividades, como para la improvisación y la reconducción de la clase, siempre que sea necesario llevarla a cabo.

1.2.3. Prácticum III: evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en lengua castellana y literatura

El tercer y último período de prácticas del Máster entronca directamente con la asignatura de *Evaluación, innovación docente e investigación en la especialidad* y el módulo seis. Tal y como su nombre indica, se propone poner llevar a cabo en las aulas el proyecto de innovación diseñado para dicha asignatura. Durante las dos semanas de duración del Prácticum III, desarrollé el proyecto de innovación planteado para el grupo de 1º de la E.S.O. A del instituto Miguel Servet. Gracias a los artículos y las tertulias presentadas en varias asignaturas del Máster sobre el componente tradicional que impera en la enseñanza de los aspectos gramaticales y las propias necesidades de mi alumnado nació *Verbalízate*, un proyecto de intervención educativa que presentaba el estudio de los verbos a partir de la producción textual. La puesta en práctica de este proyecto de innovación me permitió, por un lado, acercarme a las necesidades del alumnado de 1º de la E.S.O. y, por otro lado, experimentar y reflexionar acerca de la implementación de metodologías innovadoras en el aula.

Como conclusión, me gustaría realizar un breve elenco de algunas de las competencias y reflexiones que he podido extraer de los tres períodos de prácticas en el instituto Miguel Servet. En primer lugar, en lo que se refiere al alumnado adolescente, fue sorprendente su interés, motivación y comportamiento. Si bien al principio se mostraron, en general, poco participativos, con el paso de las sesiones su disposición hacia la materia y la nueva profesora dio un salto hacia lo positivo. Estos períodos de prácticas me han permitido comprobar cómo los profesores y profesoras, en ocasiones, desarrollan ciertos prejuicios hacia el estudiantado de esta edad, que en absoluto se deben generalizar. Los adolescentes se muestran interesados cuando la materia resulta útil y atractiva, y afectuosos cuando el docente que tienen delante les trata de manera cálida y respetuosa. El profesor, en tanto que educador, debe promover en el aula un clima acogedor y fomentar la relación de respeto mutuo entre ambos. En mi opinión, docente y discente deben situarse en el mismo plano jerárquico, puesto que ambos son necesarios para que pueda llevarse a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, he podido extraer ciertas conclusiones a partir de la aplicación de nuevas metodologías de aprendizaje en las aulas de Secundaria. A lo largo de las prácticas he intentado atender a diferentes metodologías de aprendizaje a través de una propuesta de actividades variadas que hacían partícipe al alumnado de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, recurrí a nuevas estrategias metodológicas como la tertulia y los grupos colaborativos. La primera consiste en transferir los conocimientos del alumno de forma oral y por grupos. De esta manera, no solo se trabajan los contenidos de la propuesta, sino que también favorece que los alumnos y las alumnas respeten el turno de palabra y las opiniones de sus compañeros y mejoren su expresión oral con todo lo que ello conlleva: los gestos, la mirada, la actitud corporal, el volumen de la voz, etc. Por otra parte, los objetivos específicos se establecieron teniendo en cuenta una serie de verbos que fomentaran un aprendizaje autónomo y significativo. Esto se complementa con los grupos colaborativos, que consisten en la agrupación de alumnos de manera heterogénea con el objetivo de que cada uno elabore sus propias producciones, pero permitiendo que haya ayuda y transmisión de conocimientos entre sus integrantes. Siguiendo las teorías de Bruner, entre otros, se considera que el aprendizaje se produce y asimila de mejor manera cuando es compartido. A la hora de construir los nuevos significados, necesitamos de las aportaciones y consideraciones ajenas. Una vez puestas en marcha estas metodologías, el alumnado se mostró satisfecho y contento con lo aprendido y la forma en la que se había llevado a cabo.

En tercer y último lugar, me gustaría realizar una pequeña reflexión acerca del proceso de evaluación, que aúna las competencias adquiridas en el módulo seis y los Prácticum del Máster. La evaluación se ha descubierto parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin la cual el docente no puede dar cuenta del cumplimiento de los objetivos y alcance de las competencias propuestas por su parte la de su estudiantado. En este sentido, el proceso de evaluación no debe confundirse con la calificación, esto es, la valoración, normalmente numérica, que el profesor o la profesora entrega al alumnado a modo de veredicto sobre su trabajo y actitud. En suma, la realización de los tres períodos de prácticas en el instituto Miguel Servet ha resultado óptima a la hora de materializar y dar vida a los aprendizajes adquiridos en los diferentes módulos del Máster. Considero su presencia en el plan de estudios fundamental para el proceso de formación de cualquier futuro profesor o profesora, sin la cual nuestro paso por el mundo de la educación no habría dado los frutos que cada día se ocupan de alimentar la vocación docente.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE LOS PROYECTOS

Desde el comienzo del Máster hasta su finalización se han realizado numerosos trabajos que me gustaría señalar y comentar de forma breve. Considero que todos ellos han contribuido a aumentar mi formación como profesora de Lengua Castellana y Literatura y podrían conformarse como objetivo de estudio de este Trabajo Fin de Máster. En primer lugar, como se ha mencionado con anterioridad, elaboré e implementé el proyecto *Cuenta la leyenda* para la asignatura de *Enseñanza del Español para alumnado inmigrante*. Del mismo modo, me gustaría mencionar el proyecto de animación a la lectura *Snowwhite y otras Blancanieves modernas* que se confeccionó para la asignatura de *Diseño* en tanto que concebía la literatura como disciplina intemporal y transversal.

A pesar de ello, he considerado oportuna la selección de la Unidad Didáctica y del proyecto de innovación para la elaboración del presente Trabajo Fin de Máster. Por una parte, el diseño y la realización de la Unidad Didáctica se llevó a cabo en la asignatura de *Diseño* y; por otra parte, el proyecto de innovación se conformó a partir de los artículos y consideraciones estudiados en la materia de *Evaluación, innovación e investigación docente*. La razón fundamental por la que me gustaría describir su elaboración y los resultados obtenidos a partir de estos dos proyectos es, principalmente, porque pudieron ser llevados a la práctica durante los Prácticum II y III. Tanto la Unidad Didáctica como el proyecto de innovación materializan lo que, en mi opinión, constituye la labor de los docentes de Secundaria: la acción y la reflexión. Por un lado, el trabajo de la Unidad Didáctica sintetiza la acción docente, en tanto que recoge la planificación y la puesta en marcha de las diferentes unidades temáticas. La redacción de los objetivos que se esperan alcanzar o el diseño de las actividades que se llevarán a cabo en el aula devienen fundamentales a la hora de afrontar la práctica diaria. Por otro lado, con la descripción del proyecto de innovación se atiende a los procesos de reflexión e investigación que todo docente asume tras la acción docente diaria.

2.1. UNIDAD DIDÁCTICA: ¡MUCHA MIERDA!

Tal y como se ha planteado con la justificación de los proyectos escogidos para el Trabajo Fin de Máster, la Unidad Didáctica me ha otorgado los recursos y estrategias necesarios para la puesta en marcha de la acción docente. En un primer momento, me ha permitido descubrir tanto la necesidad como la complejidad que conlleva la realización

de un diseño y planificación pormenorizados. En un segundo momento, me ha dado la oportunidad de comprobar su efectividad tras su implementación en las aulas.

La Unidad Didáctica que aquí se plantea abordó la teoría y práctica del teatro barroco del siglo XVII en España y estuvo dirigida al alumnado de 1º de Bachillerato del instituto Miguel Servet de Zaragoza. El grupo en el que fue impartida pertenecía a la rama de Ciencias de la Salud y estaba compuesto por 34 alumnos. En cuanto a sus conocimientos previos, recientemente se habían examinado de la prosa y la lírica barroca, por lo que conocían el contexto histórico, social y artístico del período y sabrían relacionarlo con el género dramático. La presente Unidad Didáctica, que aborda el teatro barroco español está debidamente justificada puesto que, en la Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se establece el currículo de Bachillerato, se especifica que la educación literaria abarcará desde la Edad Media hasta el siglo XIX. Además, se consideró que los estudiantes, de 16 y 17 años, tenían la madurez suficiente y la disciplina de trabajo necesaria para afrontar la teoría dramática, desde la reflexión sobre el arte en sí mismo y, consecuentemente, sobre las características de un período como el barroco.

2.1.1. Objetivos y contenidos

Tanto los objetivos generales tomados del Currículo Oficial como sus correspondientes concreciones realizadas a partir de la taxonomía de Bloom para el desarrollo de esta Unidad Didáctica han quedado recogidos en la tabla que se adjunta al final del presente apartado. Por lo que respecta a los objetivos, tal y como se refleja en la tabla, se trabajan tres de los cuatro bloques de contenidos propuestos para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en la Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, si bien se trabajó de forma más específica el que atiende a la educación literaria. Se puede apreciar que, además de contenidos de carácter conceptual, se ha querido atender a aquellos de corte tanto actitudinal como procedimental.

2.1.2. Las competencias básicas

La competencia principal que se trabajó con esta unidad es la Comunicación Lingüística, puesto que se enmarca en la asignatura Lengua Castellana y Literatura. Se atendió tanto a la dimensión escrita, en la producción de comentarios y de la reescritura de fragmentos, como a la dimensión oral, durante la tertulia y la dramatización; actividades en las que los alumnos debieron utilizar su lengua con la mayor corrección y adecuación a la situación comunicativa. Desde mi punto de vista, el estudio de la Lengua

y la Literatura debería llevarse a cabo desde la perspectiva del enfoque comunicativo, que concibe la comunicación como el fin último del estudio de la lengua y la gramática.

La Competencia de Conciencia y Expresiones Culturales, que fue especialmente relevante en tanto que se relacionaron en esta unidad conceptos históricos, filosóficos, artísticos y literarios que el alumno tuvo que aprender a conectar y valorar en su conjunto. El estudio de la literatura entronca directamente con la cultura y, en este caso en particular, con la cultura del XVII español. En cuanto a la competencia de Aprender a Aprender, se tuvo en cuenta el proceso de aprendizaje del alumno, que debió demostrar su autonomía al mismo tiempo que su capacidad de trabajo en equipo. Con la continua ayuda de las docentes, el estudiantado fue capaz de disponer y llevar a término la reescritura de un fragmento de literatura barroca. Si bien al inicio de la actividad se mostraron reticentes por la dificultad que podía suponerles, poco a poco produjeron con maestría siete adaptaciones claramente definidas por los gustos e intereses de cada uno. Para ello, se atenderá igualmente a la competencia de Iniciativa y Espíritu Emprendedor, puesto que el alumnado deberá hacer gala de su predisposición para participar y aportar nuevas ideas, explotando su creatividad y relacionándose con sus compañeros. Por último, la competencia Digital se trabajará en el momento de la búsqueda de información adicional para completar el proyecto final y con la corrección del test a través de la plataforma digital Kahoot.

2.1.3. Actividades

La Unidad Didáctica se organizó en torno a diez sesiones en las que se llevaron a cabo cinco actividades diferentes. Se considera necesario mencionar que prácticamente todas las actividades van encaminadas a la realización y posterior dramatización de la actividad cuatro (*Renovarse o morir*). Por esta razón, se verá cómo las primeras sesiones son de corte teórico y preparatorio mientras que las últimas tratan de pasar a la acción con la realización de dicha actividad. Antes de comenzar cada sesión teórica, se repartían unos esquemas incompletos con la teoría de cada clase con el objetivo de que los estudiantes fueran añadiendo información adicional. Asimismo, al final de cada una de las sesiones se informaba al alumnado de los contenidos la clase siguiente. Y, antes de comenzar la nueva teoría, se hacía una recapitulación breve de lo visto anteriormente. Todo ello con la finalidad de hacer consciente al estudiantado de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Secuenciación de los contenidos de la Unidad Didáctica

Sesión 1: consistió en la presentación y el comienzo de la Unidad Didáctica con un repaso a las características del período barroco. Se hizo, asimismo, un repaso por el arte barroco (pintura, arquitectura y escultura). Seguidamente, se planteó una reflexión conjunta del teatro como forma de expresión artística mediante una serie de preguntas lanzadas al grupo que permitieron, además de iniciar el tema que corresponde, romper el hielo. Tras estos minutos de diálogo con los alumnos, se expusieron los lugares de representación teatral propios del período barroco, con un apoyo visual de imágenes y vídeos, acompañados de un cuestionario para comprobar que el grupo seguía las explicaciones teóricas. El test fue corregido de forma conjunta y oral.

Sesión 2: se continuó con la presentación de las partes de la comedia barroca. Para ilustrar una de esas partes, el entremés, se proyectó un vídeo de una compañía teatral que, además, tenía la función de divertir al alumnado. A continuación, se expusieron las características de la comedia nueva de Lope de Vega, mediante la extracción de fragmentos breves de *Arte nuevo de hacer comedias* (1609) que fueron comentados con todo el grupo. Con ello, tenía la intención de que fuera el propio alumnado el que advirtiera las características de las nuevas comedias barrocas, trabajando a partir de los textos barrocos y mediante una metodología deductiva. Tras esto, se presentaron los principales autores del teatro barroco, y se explicó de forma detallada uno de ellos: Lope de Vega, con sus etapas y sus rasgos esenciales, así como los resúmenes de sus obras capitales. Durante esta sesión, se llevó a cabo la primera de las actividades (*Lo bueno si breve, dos veces bueno*). Se repartió a los estudiantes, por grupos según la disposición habitual de la clase, cuatro resúmenes de cuatro obras de Lope de Vega. Tuvieron que leerlos y comentarlos por grupos, para después nombrar un portavoz que contó al resto de la clase el argumento de la obra asignada.

Sesión 3: se expuso la vida y obra de Calderón de la Barca gracias a una presentación en Power Point y se leyeron fragmentos de sus piezas, para fomentar la dramatización. Además, en la clase se formó un pequeño e interesante debate acerca de la dicotomía predestinación o libre albedrío. Esta fue una de las bonitas actividades que se pueden dar en una clase de literatura gracias a la improvisación y las motivaciones del estudiantado. Si bien el debate no estaba previsto, fue muy interesante comprobar cómo el alumnado se había interesado por el tema y este había dado lugar a la tertulia.

Sesión 4: se explicó la vida y obra de los dos últimos autores contemplados en la unidad: Tirso de Molina – con *El burlador de Sevilla* – y Miguel de Cervantes – con *Los tratos de Argel*. En el tiempo restante se proyectó escenas del capítulo 11 de la temporada 2 de la serie española *El Ministerio del Tiempo*, titulado «Tiempo de hidalgos». El alumnado se mostró satisfecho con la visualización del capítulo, ya que muchos habían seguido la serie durante el curso anterior. Aunque pueda parecer insignificante, fue uno de los elementos que me ayudaron a la consecución de uno de los principales objetivos de la Unidad: el acercamiento de la comedia barroca a la actualidad.

Sesión 5: se llevó a cabo una pequeña evaluación a los alumnos, consistente en un cuestionario con preguntas cortas y de elección múltiple acerca de los contenidos sobre los lugares y las partes de la representación, y sobre los cuatro autores estudiados en las sesiones previas. Dado que el peso de la evaluación reside en la actividad cuatro, el cuestionario se realizó con la finalidad de otorgar al alumnado las estrategias y conocimientos para llevarla a cabo. La corrección conjunta se realizó una vez que los estudiantes hubieron terminado, a través de la plataforma digital Kahoot, con el objetivo de presentar las actividades de evaluación de forma lúdica y divertida.

Sesión 6: se explicó brevemente un auto sacramental de Caderón de la Barca (*El pleito matrimonial del cuerpo y el alma*) antes de proyectar una adaptación contemporánea por una compañía teatral de Barcelona, que iba a servir como modelo para presentar la actividad final de reescritura de un fragmento. Tras formar los grupos de trabajo, se entregaron los fragmentos completos y se presentaron las dos actividades requeridas y que forman el grueso de la Unidad Didáctica: un análisis individual temático (*Ilumíname*) y de personajes, seguido de la adaptación al siglo XXI de los textos (*Renovarse o morir*). Ya durante esta sesión, los grupos se pusieron manos a la obra para la interpretación del fragmento que les había sido asignado. Realizaron el breve análisis temático y de personajes que entregaron a las profesoras.

Sesión 7: con las mesas en forma de U, se llevó a cabo la tertulia planeada con respecto a los comentarios individuales que los alumnos habían entregado el día anterior, actividad titulada *Tu turno*. El propósito de la tertulia era la de solventar las dudas que de los análisis hubieran podido surgir, antes de elaborar la reescritura de los fragmentos. A continuación, habiendo redistribuido las mesas de forma que los estudiantes pudieran trabajar con los miembros de su grupo, comenzaron la reescritura de los fragmentos. Mi

compañera y yo les proporcionamos a mano un guion que les permitía seguir una serie de pautas para ello. De mismo modo, las docentes pasamos continuamente por las mesas para comprobar que habían comprendido la finalidad de la actividad y para resolver las dudas que pudieran surgir.

Sesión 8: se continuó con la misma dinámica que en la sesión anterior y se entregaron los análisis corregidos, con la posibilidad de que fueran reelaborados para la última sesión con el objetivo de mejorar sus producciones, en caso de que fuera necesario. En tanto que el análisis formaba parte de la evaluación del alumnado, quise en todo momento proponerles una evaluación que fuera formativa, en este caso, que ofreciera al alumnado mecanismos de autocorrección textual, no solo por la posibilidad de intervenir en la evaluación académica sino para obtener las estrategias que paulatinamente les permitan valorar sus producciones y encontrar las vías para mejorarlas.

Sesión 9: los estudiantes, de nuevo en grupo, continuaron el análisis del fragmento para ultimarlos y entregar al final de la sesión.

Sesión 10: se llevaron a cabo las dramatizaciones de las adaptaciones (*Todos a escena*). Los alumnos debían trabajar como una compañía teatral, repartiendo todas las tareas, y no solamente la interpretación de los personajes. La dramatización se consideró la manera óptima de trabajar la oralidad en el aula. El estudiantado, además de comprender el funcionamiento de las compañías y los textos dramáticos, tuvo la oportunidad de lanzarse a escena y sentir el nerviosismo y la emoción teatrales.

2.1.4. Principios metodológicos

A lo largo de las diez sesiones en las que se desarrolló esta Unidad Didáctica, fueron varios los principios metodológicos que se quisieron poner en práctica con ella. De manera general, me gustaría destacar cuatro de ellos: la clase magistral, el trabajo en grupo, la tertulia y la promoción de las TIC en el aula. Además de estos cuatro principios metodológicos fundamentales se desarrollaron de igual modo aquellos que atañen directamente al trabajo de la lengua y la literatura: el acompañamiento en la producción textual, la lectura en voz alta al alumnado que puede servir de modelo lector y facilitar la comprensión, la realización de tareas competenciales comunicativas o la oferta de mecanismos de autocorrección y regulación textual.

Las clases magistrales iniciales tenían la intención sentar las bases teóricas con que los alumnos trabajarían durante sus actividades grupales, si bien se quiere dejar claro que son clases dialogadas en las que se requiere la participación del alumnado. Se buscó la reflexión conjunta y la escucha activa, evitando que las sesiones se convirtieran en un mero monólogo. Para lograr esto, se pidió a los estudiantes que leyeran en voz alta fragmentos proyectados y compartieran sus vivencias y opiniones sobre la teoría expuesta. Durante algunas de las sesiones llegaron a formarse debates y pequeños ejercicios improvisados, que confirmaron la disposición tanto del alumnado como de las profesoras hacia el diálogo y la participación en el aula.

Con la metodología del trabajo por grupos se pretende que los estudiantes aprendan a trabajar en equipo para conseguir un objetivo común en el que se haga necesaria la participación de todos los miembros y, al mismo tiempo, fomentar la competencia comunicativa. En este sentido, se revela imprescindible la actuación, en este caso, del docente, puesto que es él quien «estimula la comunicación horizontal en todo el grupo» (Vidal y Fuertes, 2013: 9). A este respecto, se fomentó el compañerismo, el respeto por las opiniones ajenas, la ayuda entre iguales y el aprendizaje colaborativo y participativo, para el que se promovieron actividades en las que se trabaja de manera conjunta, particularmente, en pequeños grupos de seis o siete personas.

La tertulia pretende ser una manera eficaz de que los jóvenes expongan lo aprendido y lo analizado en sus fragmentos asignados. Debe ser un intercambio fluido y respetuoso de opiniones, valoraciones personales y sugerencias de corrección a sus compañeros. La disposición de las mesas en U permitió que la conversación discurriera sin obstáculos ni jerarquías. Las profesoras bajaron de la tarima y se colocaron al mismo nivel que los estudiantes, con la única tarea de moderar el turno de palabra y encauzar la tertulia en caso de posibles digresiones.

En cuanto al Kahoot, se apostó por la importancia que tienen las TIC en la educación contemporánea. Debe normalizarse su uso en todos los aspectos educativos (teoría, evaluación, actividades), siempre que se haga de forma adecuada, puesto que deben ser un apoyo y un método y no un mero sustituto de las herramientas tradicionales.

2.1.5. Evaluación

La evaluación consiste en una de las partes fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin la cual no se puede dar cuenta de la efectividad de los

objetivos y tareas planteados. En este sentido, se ha planteado una evaluación de los conocimientos y competencias adquiridas por parte del alumnado y otra que hace referencia a la actuación docente y los contenidos y actividades planteados en la Unidad Didáctica.

a) Evaluación del alumnado

A lo largo de la puesta en práctica de la Unidad Didáctica, se contemplaron varios momentos de evaluación, por lo que se trata de una evaluación continua y formativa, con herramientas diversas que aquí se exponen:

- Preguntas lanzadas en la primera sesión para cerciorarse de los conocimientos previos de los alumnos. Si bien no es un instrumento de evaluación, servirá a las profesoras para conocer el punto de partida del grupo clase, esto es, la evaluación inicial antes de comenzar la Unidad Didáctica.
- Tras la presentación teórica de los autores más relevantes, se llevó a cabo un cuestionario escrito con preguntas cortas y de elección múltiple.
- Se empleó una escala de observación para evaluar los dos momentos del proceso que conformaban la parte de expresión oral:
 1. La tertulia sobre los comentarios individuales de los fragmentos.
 2. La dramatización se valorará también mediante la escala de observación.
- Para la corrección del análisis y de la reescritura de los fragmentos, se utilizó una rúbrica centrada de forma específica en los aspectos de expresión escrita y corrección lingüística.
- Para valorar el trabajo en grupos de la reescritura, se prefirió una coevaluación entre los propios miembros de los grupos, de forma anónima.

Las rúbricas y escalas de observación fueron mostradas a los alumnos previamente para que conocieran los ítems de los que iban a ser evaluados.

| | |
|--|-----|
| Test teórico | 20% |
| Tertulia | 10% |
| Dramatización | 10% |
| Análisis temático y de personajes | 20% |
| Reescritura | 40% |
| Coevaluación grupal | +/- |

Los diferentes momentos de la evaluación permitieron calcular la nota media de los estudiantes. La coevaluación grupal reveló la impresión del alumnado acerca de su propio trabajo y del llevado a cabo por el resto de miembros del equipo. Las calificaciones extraídas de este momento evaluativo sirvieron para ajustar las décimas, arriba o abajo, dependiendo de la puntuación y la actitud mostrada por cada estudiante.

| | |
|-------------------|-----|
| Nota media | 7.5 |
| Aprobados | 32 |
| Suspensos | 2 |

a) Evaluación de las profesoras en prácticas por los alumnos

Las encuestas, de forma general, demuestran la satisfacción del alumnado. Han agradecido salir de la rutina de la clase magistral y trabajar actividades y metodologías diferentes e innovadoras. Alumnos con poco interés por la asignatura confesaron haber disfrutado de nuestras sesiones y haber aprendido sobre el reflejo que la comedia barroca puede tener en la actualidad. Destacaron todos ellos el buen trato y la disposición con la clase. Como puntos mejorables, la mayoría aconsejó que tanto mi compañera como yo nos impongamos más frente a una clase ruidosa. También han echado de menos una mayor conciencia de los conceptos desconocidos para ellos.

2.1.6. Atención a la diversidad

Como medida para atender a la diversidad del grupo-clase, se propuso el trabajo en grupos heterogéneos que fomentaran las relaciones personales y la ayuda entre los diferentes miembros. Se contemplan, asimismo, actividades de refuerzo para aquellos estudiantes con mayores dificultades, y actividades de ampliación para los alumnos aventajados o interesados.

Actividad de refuerzo

Con el objetivo de reforzar los conceptos básicos del teatro barroco, se pidió a aquellos alumnos que necesiten un refuerzo de las clases y a todos aquellos que quisieran repasar para el test teórico que se iba a realizar que visualizaran en sus casas (por el método *FlippedClassroom*) un vídeo que resume los lugares de representación del teatro barroco, sus autores y el contexto histórico y político del siglo XVII. Para comprobar que lo habían visto y habían comprendido los conceptos, se tuvo una breve entrevista con todos ellos para compartir conocimientos y opiniones.

Actividad de ampliación

Para aquellos estudiantes con altas capacidades o mayor interés en la unidad del teatro barroco, se propuso una actividad de ampliación consistente en lo siguiente: puesto que se había explicado el afán de Lope de Vega por acercarse a los gustos del público para ganar el mayor número de adeptos a sus comedias, con estrategias diversas de acercamiento a las preferencias del pueblo, se mandó al alumnado una reflexión escrita. En ella deberá contestar a la pregunta: «¿Qué habría que hacer en el siglo XXI para ganarse el gusto del público por el teatro?». Tendrían que dar su opinión y proponer las estrategias que consideren.

| Objetivos generales | Objetivos específicos | Contenidos | Criterios de evaluación | C. clave | Estándares de evaluación | Sesiones |
|---------------------|---|---|--|------------------|---|----------|
| Obj.LE.1. | Dramatizar fragmentos de textos teatrales barrocos breves, atendiendo al lenguaje verbal y no verbal. | Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar La comunicación oral no espontánea en el ámbito académico. Su proceso y la situación comunicativa. | Crit.LE.1.1. Exponer oralmente un tema especializado con rigor y claridad, documentándose en fuentes diversas, organizando la información mediante esquemas, siguiendo un orden preestablecido y utilizando las técnicas de exposición oral y las Tecnologías de la Información y la Comunicación. | CCL - CIEE | Est.LE.1.1.2. Se expresa oralmente con fluidez, con la entonación, el tono, timbre y velocidad adecuados a las condiciones de la situación comunicativa. Est.LE.1.1.3. Ajusta su expresión verbal a las condiciones de la situación comunicativa: tema, ámbito discursivo, tipo de destinatario, etc., empleando un léxico preciso y especializado y evitando el uso de coloquialismos, muletillas y palabras comodín. | 7 y 10 |
| | Participar de forma respetuosa y adecuada en una tertulia oral, demostrando sus habilidades | | Crit.LE.1.2. Sintetizar por escrito el contenido de textos orales de carácter expositivo y argumentativo | CCL – CAA - CIEE | Est.LE.1.2.3. Escucha de manera activa, toma notas, y plantea preguntas con la intención de aclarar ideas | |

| | | | | | | |
|-----------|--|---|--|---------|---|-------|
| | comunicativas en lengua castellana. | | sobre temas especializados, conferencias, clases, charlas, videoconferencias... discriminando la información relevante y accesoria y utilizando la escucha activa como un medio de adquisición de conocimientos. | | que no ha comprendido en una exposición oral. | |
| Obj.LE.2. | Actualizar fragmentos de textos teatrales barrocos, adaptándolos al siglo XXI y haciendo un correcto uso de la lengua escrita. | Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir La comunicación escrita en el ámbito académico. | Crit.LE 2.1. Desarrollar por escrito un tema del currículo con rigor, claridad y corrección ortográfica y gramatical empleando distintas estructuras expositivas (comparación, problema-solución, enumeración, causa-consecuencia, ordenación cronológica...) y utilizando los recursos expresivos adecuados a las condiciones de la situación comunicativa. | CCL-CAA | Est.LE.2.1.2. Ajusta su expresión verbal a las condiciones de la situación comunicativa: tema, ámbito discursivo, tipo de destinatario, etc. empleando un léxico preciso y especializado y evitando el uso de coloquialismos, muletillas y palabras comodín | 8 y 9 |

| | | | | | | |
|---|--|--|---|--------------|--|-------------------|
| Obj.LE.8 Obj.LE.9 Obj.LE.11 Obj.LE.12. | Identificar los rasgos principales del periodo en fragmentos audiovisuales y escritos de obras teatrales del Barroco español. | Bloque 4. Educación Literaria Análisis de fragmentos u obras completas significativas desde la Edad Media al siglo XIX, identificando sus características temáticas y formales relacionándolas con el contexto, el movimiento, el género y la obra del autor. | Crit.4.2. Leer y analizar fragmentos u obras completas significativas desde la Edad Media al siglo XIX, identificando sus características temáticas y formales relacionándolas con el contexto, el movimiento, el género al que pertenece y la obra del autor y constatando la evolución histórica de temas y formas. | CCEC-CAA | Est. LE. 4.2.1. Identifica las características temáticas y formales relacionándolas con el contexto, movimiento y género al que pertenece y la obra del autor. | 1, 2, 3, 4, 5 y 6 |
| | Interpretar el tema principal, la situación y los personajes de los textos teatrales barrocos y producir un breve comentario. Conocer las características del periodo barroco y los autores más representativos del teatro barroco español. | Interpretación crítica de fragmentos u obras significativas desde la Edad Media al siglo XIX, detectando las ideas que manifiestan la relación de la obra con su contexto histórico, artístico y cultural. | Crit.4.3. Interpretar críticamente fragmentos u obras significativas desde la Edad Media al siglo XIX detectando las ideas que manifiestan la relación de la obra con su contexto histórico, artístico y cultural. | CCL-CAA-CCEC | Est. LE. 4.3.1. Interpreta críticamente fragmentos u obras representativas desde la Edad Media. Est. LE. 4.3.2. Detecta las ideas que manifiestan la relación de la obra con el contexto histórico, artístico y cultural. | |

2.1.7. Reflexión crítica sobre la aplicación de la Unidad Didáctica

Para llevar a cabo una reflexión acerca de la puesta en marcha de la unidad didáctica, me gustaría comentar y destacar los aspectos negativos y los pequeños contratiempos que han surgido, así como los aspectos más positivos, que superan con creces a los anteriores.

Sin duda, el mayor problema ha sido la falta de participación de los alumnos y alumnas. He podido advertir en este período de prácticas de que no todo lo que se planea detalladamente puede llevarse a cabo tal y como se esperaba. En un aula con 34 adolescentes los imprevistos son habituales: se dejan los cuadernos, olvidan los libros, no hacen las tareas, tienen examen justo después, se ausentan y, sobre todo, no son tan participativos como se imaginaba cuando se planeaba la unidad. Orientados a las ciencias de la salud, están poco acostumbrados a actividades no metódicas que exijan su creatividad e implicación. Ha sido duro enfrentarse a un grupo que prefería no contestar a las preguntas lanzadas. El silencio ha sido uno de los mayores temores a la hora de impartir las lecciones de carácter más teórico. Se han tenido que buscar otras estrategias para conseguir la participación del alumnado: se decidió pedirles que colocaran unos carteles con sus nombres sobre la mesa, para poder dirigirme directamente a ellos y pedir su opinión y colaboración. Afortunadamente, dio resultado e incluso hubo alguna carcajada que distendió el ambiente. En relación con esta falta de entrenamiento en la participación, puesto que habitualmente, al alumnado de Secundaria no se le prepara para disfrutar de las lecturas y ver en ellas algo más allá de lo académico, no se puede dejar de comentar que ha habido algunos alumnos que no han estado por la labor de participar ni entregar las tareas demandadas. A pesar de los intentos, y de la buena disposición para recuperar los comentarios individuales a lo largo de una semana entera, se han negado a hacerlos. Se trató de hacerles comprender que el proyecto formará parte de la tercera evaluación, con un peso del 20%, sin embargo, ha dado la impresión de que, tan solo determinados alumnos, veían la actuación de las profesoras de prácticas como una actividad extraescolar. Aunque pueda parecer un porcentaje bajo, podría marcar la diferencia entre un suspenso y un aprobado. Además, se considera que era una unidad dinámica y entretenida, en colaboración con los compañeros, y en absoluto exigente. Sin embargo, el carácter de la actividad, en tanto que requería una buena disposición y constancia en el trabajo, no les convenció y se tuvo que suspender a dos alumnos.

Por otro lado, la temporalización, que era una de mis mayores preocupaciones por la falta de experiencia, ha resultado estar más encajada de lo que cabía esperar. Las sesiones han seguido su curso tal y como se habían planteado, y el proyecto final se ha entregado en la fecha esperada. El único inconveniente es que las vacaciones de Semana Santa han interrumpido la última fase de la actividad y los estudiantes volvieron de las vacaciones sin la dramatización preparada. Fue el momento de mayor decepción y, sin reprimirles, les transmití mi desilusión. Creo que surtió efecto porque, el día siguiente, todos los grupos habían organizado sus puestas en escena.

Asimismo, uno de los fallos que se reconoce haber cometido es dar por hecho cosas que los alumnos, en realidad, no conocían. Es el caso de la comprensión lectora: se pensaba que, en este nivel, los alumnos no encontrarían dificultades a la hora de ahondar en el significado de los textos barrocos y localizar el tema profundo de las secuencias. Sin embargo, cuál ha sido mi sorpresa cuando, al corregir los análisis, me he topado con argumentaciones muy flojas y descripciones superficiales. No han sabido pasar de lo anecdótico a lo simbólico o alegórico, como demandan estos textos del siglo XVII. Han sido muchos los estudiantes que han debido repetir, siempre que estuvieran dispuestos, los comentarios para mejorar sus calificaciones. Si se volviera a llevar a cabo la unidad, sin duda se incluiría un pequeño resumen de los fragmentos; se haría más hincapié, en la tertulia, en la importancia de profundizar y sumergirse en los textos o se intentaría integrar el uso de lo alegórico de un modo más cotidiano, en otras tareas relacionadas con lo lingüístico y no únicamente en la puesta en marcha de esta unidad didáctica.

En contrapartida, me alegró mucho que dos alumnas cuyas notas han oscilado entre el suspenso y el aprobado durante el curso y que no mostraban gran interés por la literatura, se acercaran a mí para transmitirme su entusiasmo por la actividad, que les parecía diferente y muy divertida. Las sesiones de trabajo en grupo eran amenas y se les veía muy involucrados, risueños, pero al mismo tiempo concentrados en sus fragmentos. Aunque los demás alumnos no se hayan dirigido directamente a mí, las encuestas que rellenaron revelan que han valorado el proyecto y la actividad de reescritura los ha motivado. Los diferentes momentos de la evaluación han permitido calcular la nota media de los estudiantes y, mucho más interesante, conocer un poquito más la dedicación y el interés que han puesto en la secuencia didáctica. La coevaluación grupal me ha dejado apreciar el trabajo de los grupos y la dedicación de los miembros, la cual, en la mayoría

de los casos, se ha repartido de manera equitativa. El resto de evaluaciones individuales han reflejado el buen trabajo de prácticamente todos los estudiantes con unas calificaciones elevadas y, sobre todo, agradables sorpresas por parte de alumnos y alumnas que podían considerar la literatura como una asignatura de segunda.

El período de prácticas ha sido un modo de adentrarme en el mundo de la educación adolescente. Ha sido un aprendizaje en todos los aspectos, y en lo humano por encima de cualquier otro. La labor docente me ha aportado infinidad de bonitas recompensas. Los comentarios positivos de algunos alumnos y alumnas, las miradas de atención mientras se explica, las preguntas inquietas y afán de superación del alumnado o su curiosidad por el aprendizaje de la literatura.

Por lo que respecta al aprendizaje de la literatura en las aulas de Secundaria, la puesta en marcha de esta unidad didáctica me ha permitido apreciar la importancia que tiene su acercamiento a la realidad y la sociedad actual. Como profesores de Lengua Castellana y Literatura deberíamos dar vida y voz a los textos de las diferentes épocas y observar la conexión que se establece con el siglo XXI. De esta manera, el alumnado adolescente dejaría de ver el estudio de la literatura como una disciplina obsoleta y desconectada de su día a día. Así, la lectura en voz alta de los textos, la dramatización de fragmentos, las tertulias y debates que surgen de ellos, del comportamiento de los personajes, de los valores que nos transmiten, etc. deberían ser los hilos conductores de las clases de literatura. Durante las sesiones, el estudiantado de Bachillerato ha tenido la oportunidad de comprobar cómo las obras teatrales barrocas no se encuentran alejadas de su realidad, lo que ha conseguido que se vieran involucrados y motivados en unas actividades que les han permitido interiorizar la literatura y el pensamiento barrocos. Del mismo modo, el estudio de la lengua también se vio favorecido gracias a las actividades de comprensión y expresión escrita y expresión oral. Considero que con esta unidad didáctica se ha promovido el estudio de la lengua desde el enfoque discursivo -gracias a tareas que continuamente promovían la comunicación y al trabajo en equipo- y los resultados han sido positivos. El trabajo de la escritura y la oralidad en la propia aula, siempre bajo la supervisión de los docentes, ha dotado al alumnado de algunas de las herramientas necesarias para poner el foco en la mejora de la comunicación lingüística.

2.2. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE: *VERBALÍZATE*

El presente proyecto de innovación, que lleva como título *Verbalízate*, se centra en el aprendizaje de la morfología verbal por parte del alumnado del primer curso de la Educación Secundaria. Abarca el estudio de las conjugaciones verbales, la persona y número del verbo, las nociones de tiempo y modo verbal, así como las formas impersonales del verbo. Este estudio se llevó a la práctica en el grupo de 1º de la E.S.O. A del instituto Miguel Servet de Zaragoza durante la última semana del mes de abril del curso actual.

2.2.1. Justificación de la propuesta

La fundamentación del proyecto y su posterior diseño se sustentan en las características particulares del estudiantado, las cuales había tenido la oportunidad de observar a lo largo de los dos períodos de prácticas anteriores. Por un lado, desde que comencé mis estudios de Filología Hispánica en la Universidad de Zaragoza, siempre he mostrado interés por las materias que conciernen al estudio de la lingüística y la gramática. En esta ocasión, tenía la oportunidad de acercarme e intentar transmitir al alumnado de Secundaria mi pasión por el fascinante mundo de la lengua, en concreto, por el estudio de la morfología verbal. Ante el extendido rechazo que el alumnado adolescente presenta por el aprendizaje de la gramática, quería diseñar un proyecto que pudiera atraerlos hacia ella y demostrarles que puede llegar a ser, incluso, divertida. Por otro lado, el alumnado del grupo de 1º de la E.S.O en el que se puso en marcha este proyecto de innovación, destacaba por ser enormemente activo, risueño y participativo, por lo que las actividades planteadas han tratado, en todo momento, de reforzar y expresar estas positivas cualidades. En este sentido, a través de varias actividades, he pretendido llevar al aula de Secundaria la idea de que el estudio y el manejo de los elementos y estructuras gramaticales se revela fundamental en los diferentes procesos de comunicación humana. La gramática, en tanto que necesaria para la comprensión de los discursos orales y escritos, ha de presentarse al alumnado como tal. Con este pequeño proyecto se quiere dejar a un lado la concepción de la gramática como una disciplina inmóvil y alejada del ámbito de uso lingüístico, para acercarla a los procesos de comprensión y comunicación que el alumnado lleva a cabo en su día a día. Así, tal y como se presenta a continuación, el estudio y asimilación del sistema verbal del español se acercará al estudiantado a partir de diversas actividades de producción escrita, marcadas por un fuerte componente lúdico, apostando por la aplicación de metodologías activas e innovadoras que buscan despertar

su motivación por el aprendizaje. La inclusión del juego en las actividades de este proyecto tiene como objetivo la consecución de una adecuada competencia comunicativa en la lengua que están aprendiendo, tal y como señala Isabel Iglesias Casal:

Y para la consecución de este fin las actividades lúdicas se presentan como un valioso recurso, productivo, rentable y con entidad propia suficiente porque para nosotros la comunicación lingüística -al igual que el juego- es una forma de interacción social que siempre tiene un propósito y que normalmente implica un alto grado de impredecibilidad y creatividad, tanto en la forma como en el contenido (1998: 6).

2.2.2. Marco teórico y estado de la cuestión

Partiendo de la consideración del lenguaje como la herramienta que permite la comunicación entre los seres humanos, la gramática pasa a integrarse en la teoría de la interacción verbal; es decir, que el conjunto de elementos lingüísticos y las relaciones establecidas entre ellos deberán ponerse al servicio del desarrollo de la competencia comunicativa (Ochoa, 2015). A partir de esta concepción de la gramática, su estudio desde la perspectiva del enfoque comunicativo en las aulas de Secundaria será el marco teórico que sustenta el presente proyecto de innovación educativa.

La enseñanza de la gramática en la Educación Secundaria y el Bachillerato es uno de los pilares de las programaciones de Lengua Castellana y Literatura, sin embargo, antes del análisis crítico de su aplicación, tenemos que preguntarnos si es o no necesaria la presencia de los contenidos gramaticales en los currículos de las enseñanzas medias. El estudio de la gramática y las relaciones gramaticales constituye una parte fundamental del desarrollo psicológico del adolescente. La metarreflexión gramatical y el estudio de los elementos lingüísticos supone un ejercicio de abstracción que el individuo desarrolla no solo en las materias que tienen que ver con lo lingüístico sino en todas las materias escolares. A pesar del debate establecido en los últimos años sobre los beneficios que aporta o no la enseñanza de la gramática al aprendizaje de los usos discursivos (Locke, 2010, citado por Camps y Fontich, 2015), desde este pequeño proyecto de innovación consideramos la respuesta afirmativa y, por lo tanto, abogamos por su presencia en los currículos escolares. El aporte lingüístico de la gramática al desarrollo de las tareas de comprensión y expresión es innegable. Tal y como señalan Camps y Fontich, «la instrucción gramatical se considera un ámbito de la educación lingüística prioritario e imprescindible para lograr en dominio de los usos comunicativos» (2015: 12). A este

respecto, el conocimiento de los elementos y reglas gramaticales sirve para hacer consciente al alumnado de su uso y desarrollar una metacognición que permita enriquecerlo y llevar a cabo una retroalimentación que logre una progresión en su capacidad lingüística.

Este punto de vista, que fomenta y apuesta por la enseñanza de la gramática en las aulas es compartido por las leyes educativas de los últimos años. Si bien presentan perspectivas y metodologías diversas que se comentarán a continuación, la enseñanza de la gramática tiene su lugar en los centros educativos desde siempre. Actualmente, el conocimiento de la lengua se encuentra recogido en el Bloque número tres del Currículo Oficial. Mientras que el resto se ocupan de los contenidos literarios y del uso de la lengua, en su faceta oral y escrita, dicho bloque pasa a dedicarse directamente al estudio y asimilación de los diferentes elementos lingüísticos y las relaciones que se pueden establecer entre ellos.

A pesar de la firme y bien fundamentada decisión de la presencia del estudio de la gramática en las aulas de Secundaria y Bachillerato, se observa cómo, con el pasar de los cursos, continúa siendo el mayor obstáculo para el estudiantado. Cuando el alumnado de los institutos tiene que enfrentarse a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, no resulta difícil advertir la dificultad y el hastío que para ellos supone el estudio de la gramática. Los ejercicios gramaticales que se proponen en las aulas de Secundaria y Bachillerato denotan un marcado carácter estructuralista. El alumnado se ve sometido a una serie de actividades en las que tan solo se requiere la identificación de los elementos gramaticales, dejando a un lado su comprensión y la aplicación que dicho aprendizaje pudiera conllevar (Camps y Fontich, 2015). En este sentido, Luque apunta que:

Ciertamente la mayoría de las gramáticas se basan en términos técnicos que remiten a explicaciones abstractas difícilmente comprensibles por el alumno, razón por la cual la gramática es una de las asignaturas que despiertan más antipatía y rechazo entre los estudiantes (Luque, 2005: 214, citado en Querol, 2015: 149).

En las últimas décadas, a pesar del predominio de la lingüística estructuralista en el proceso de enseñanza-aprendizaje gramatical, el profesorado, ante la necesidad de cambio, comienza a concebir la enseñanza de la gramática desde un enfoque comunicativo. La gramática, en tanto que disciplina lingüística, es «un instrumento esencial para el desarrollo de los procesos de lectura y escritura» (Ochoa, 2015: 10) y el

diseño didáctico comienza a adaptarse a estas nuevas necesidades. A este respecto, esta autora ahonda en el asunto y determina que los aspectos gramaticales son los encargados de determinar el éxito o el fracaso de la comunicación verbal, oral o escrita (Ochoa, 2015). Por esta razón, la competencia gramatical pasa a convertirse y formar parte de la competencia comunicativa, para la cual se revela imprescindible (Mantecón Ramírez y Zaragoza Canales, 1998). El paso de la gramática estructuralista a su concepción desde el enfoque comunicativo tardó varias décadas en producirse, de hecho, todavía no se ha llevado a cabo una transformación completa. A continuación, se expone brevemente el proceso de su implantación.

Tal y como se ha adelantado, la corriente estructuralista, que comprende la gramática como la estructuración de los elementos lingüísticos de la lengua española, ha imperado en todo el sistema educativo. Comenzando por la Universidad, se trasladó a las enseñanzas medias en la década de los sesenta del siglo XX (Perea Siller, 2015). Este autor señala que la trasposición de los saberes gramaticales a los centros educativos se ha llevado a cabo, mayoritariamente, mediante un proceso de simplificación, en aras de facilitar su aprendizaje y asimilación por parte de un alumnado de más corta edad. Si bien se han ido introduciendo las aportaciones a la gramática llevadas a cabo por la Gramática del Discurso, la Pragmática, la Lingüística textual o la Sociolingüística, estas disciplinas no han conectado con el verdadero análisis y producción de textos. Todas ellas se han limitado a ser introducidas en las aulas de manera teórica, sin que se llevara a cabo por parte del alumnado un aprendizaje significativo de las mismas (Ferrer 2001, citado en Perea Siller, 2015).

Sin embargo, con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo en España 1/1990 de 3 de Octubre (LOGSE), se promovió una reforma en la enseñanza de la gramática que fomentó su estudio en la ESO y el Bachillerato desde el enfoque discursivo. Es decir, en lugar de proponer el mero análisis de los diferentes elementos y estructuras, se buscó la incidencia que su estudio podía tener en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. Así, podemos observar cómo hoy en día el aprendizaje de la lengua se enfoca desde el punto de vista competencial, promoviendo el desarrollo en la *Competencia de Comunicación Lingüística*, lo que implica que el estudiantado se muestre preparado al afrontar las cuatro destrezas lingüísticas: hablar, leer, escribir, y escuchar (Perea Siller, 2015). No obstante, a pesar de las últimas reformas legislativas, el aprendizaje de la gramática en la mayoría

de los centros de Secundaria continúa basándose en la metodología tradicional y la gramática se presenta al alumnado con un marcado acento estructuralista.

El predominio de esta corriente lingüística explica la continua presencia de ejercicios de identificación y clasificación de los elementos oracionales (Olave, 2011). Estas actividades conllevan que el alumnado comprenda la gramática como el estudio de una serie de reglas firmes y poco susceptibles de reconsideración, así, la regularidad y el estancamiento de las actividades les lleva a la monotonía y la concepción mecanicista de la disciplina gramatical. Además de la posible desmotivación del estudiantado, este modelo estructuralista tiende al alejamiento de la gramática de los usos lingüísticos reales y contextualizados. El alumnado pierde la conexión que había podido establecer entre el aprendizaje de la gramática y el resultado de una mejor comunicación oral y escrita, lo que conduce a la pérdida de su papel como elemento formador de seres comunicativamente competentes. A este respecto, en el camino hacia la concepción de la gramática como disciplina lingüística que avala y asegura la óptima comunicación entre los seres humanos, Olave señala que «el uso con finalidades comunicativas y centrado en el sujeto como protagonista de la acción es, entonces, la dimensión que subordina los contenidos, métodos y tareas de aprendizaje sobre la gramática» (2011: 45). Así pues, el profesorado debería apostar por la puesta de la gramática al servicio de la comunicación, esto es, la enseñanza de una gramática para el uso que, tal y como señala Ramírez, en Olave, 2011: 47:

Esté necesariamente sostenida sobre ejercicios integrados o articulados con fines específicos de carácter comunicativo [...] La metodología de su enseñanza impacta directamente sobre la manera de entender la misma gramática como estrategias desplegadas en función de ciertas necesidades interactivas, expresivas y epistémicas.

Con la finalidad de otorgarle al estudio de la gramática un enfoque comunicativo, uno de los objetivos principales es el de mejorar la comprensión y la producción de textos de diferentes ámbitos discursivos (Mantecón Ramírez y Zaragoza Canales, 1998). Los docentes de Lengua Castellana y Literatura tienen que hacer llegar a su alumnado la importancia que tiene para el desarrollo de la comunicación -oral y escrita- el buen uso de las reglas gramaticales. En este sentido, no se trata de transmitir y automatizar una serie de elementos y estructuras lingüísticas, sino de comprender su relevancia para la comunicación humana. Para ello, se apuesta por la reflexión gramatical a partir del papel que desempeña para la comprensión de textos en diferentes situaciones comunicativas.

Se trata de mostrar al estudiantado cómo la reflexión gramatical que se lleva a cabo en el aula repercute en el significado y la intención comunicativa del texto en cuestión. Si continuamos enviando baterías de ejercicios que nada tienen que ver con la comprensión y producción textual, el estudiantado pasa por la gramática sin interiorizarla y, más importante, sin advertir su implicación en los procesos de comunicación.

De esta forma, vemos como producción escrita y gramática deben unirse a la hora de dar lugar a una comunicación comprensible y adecuada al contexto. Desde los últimos años, se tiene muy en cuenta la complejidad que entraña el proceso de escritura, que conlleva la consideración de toda una serie de aspectos lingüísticos (gramática, léxico, coherencia, pragmática, etc.). Sin embargo, tal y como apunta Ochoa (2015), en muchas ocasiones se ha considerado a los aspectos gramaticales como exigencias de bajo nivel, lo que supone un error teniendo en cuenta que la coherencia y la cohesión de un texto dependen, en gran medida, de las estructuras gramaticales. De aquí se desprende la necesidad del trabajo directo con los textos y su producción en el aula. Solo trabajando la producción escrita de manera diaria y supervisada el alumnado advertirá la relevancia que la gramática puede llegar a tener en la comunicación oral y escrita. De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje gramatical se conformará dependiendo de los problemas que surgen de las propias producciones de los alumnos, puesto que ellos mismos, en tanto que escritores, conocen a la perfección qué es lo que quieren decir y en qué manera quieren transmitirlo a sus lectores (Ochoa, 2015). Con esta apuesta por el estudio de la gramática a través de un enfoque discursivo, tal y como señala Olave (2011), no se pretende eliminar todo rastro de ejercicio o actividad que concierna al estudio de los elementos lingüísticos y las relaciones que entre ellos puedan establecer, más bien, se centra en dotarlos de sentido respecto de los diferentes contextos comunicativos.

De este modo, no se puede dejar a un lado el aprendizaje de la terminología lingüística y el estudio de las relaciones gramaticales, que se presentarán de manera gradual a lo largo de toda la Educación Secundaria, con la finalidad de que se produzca un aprendizaje real y significativo (Perea Siller, 2015). Sin embargo, el material didáctico y los libros de texto deberán, poco a poco, aproximarse a las nuevas tendencias discursivas. Actualmente, los libros de texto, en su mayoría, continúan presentando el estudio de la morfología verbal mediante simples ejercicios de reconocimiento y análisis. La selección de estos materiales «evidencia el calco de los manuales de gramática tradicionales y su división en grados escolares en forma de segmentación, sin estar en

función de las necesidades comunicativas acordes con la edad promedio de los estudiantes en cada etapa» (Olave, 2011: 46). De este modo, el camino hacia el estudio de la lengua en sí misma se ve dificultado por la inadecuación de los materiales al alcance del personal docente.

Por lo que respecta a la asimilación de la gramática que concierne a la morfología verbal, Carme Durán Rivas (2015) propone, desde el enfoque discursivo, su estudio en dos fases diferentes. En primer lugar, es necesaria la comprensión de los textos y oraciones, en tanto que se insertan en un contexto de uso real. A la hora de interpretar una producción, todo lector la aproxima y la dota de un ámbito de uso cercano a su realidad extralingüística, con la finalidad de obtener una óptima comprensión. En segundo lugar, para llevar a cabo una buena interpretación del mensaje, se requiere un distanciamiento, esto es, una reflexión que permita interpretar el fenómeno lingüístico en sí mismo. A este respecto, se propone el diseño de materiales didácticos que, por un lado, lleven la gramática al texto, y, por otro lado, fomenten una reflexión posterior sobre la utilización o no de determinados elementos lingüísticos y el porqué de su estructuración. En el caso de que el estudio de los elementos lingüísticos y las relaciones gramaticales suscite dudas en el estudiantado, tal y como indica Ruiz Bikandi (2011), estas deben ser resueltas teniendo en cuenta un proceso de progresión, esto es, la secuenciación en la presentación de la complejidad de los contenidos.

El conocimiento de la gramática se revela pues un factor imprescindible para llevar a cabo una buena comunicación verbal oral y escrita, sin la cual el mensaje sería indecifrible. Desde la perspectiva del enfoque discursivo, el estudio de los elementos lingüísticos y su jerarquización determinan la correcta comprensión de los textos en los diferentes ámbitos comunicativos. A pesar de la presente obviedad, en las aulas españolas de Secundaria y Bachillerato la enseñanza de la gramática continúa anclada en ejercicios de corte estructuralista, que alejan a esta disciplina del factor discursivo que la caracteriza. Tal es así, que el alumnado adolescente suele presentar un acentuado rechazo al estudio de una materia que termina por considerar aislada e inútil para el desarrollo de su competencia en comunicación lingüística, como apuntaba Luque, citado en párrafos anteriores. Desde este estudio, se aboga por la inclusión de la gramática en las nuevas teorías discursivas y, por lo tanto, el estudio de la misma a partir de la producción y comprensión textual. De este modo, la disciplina gramatical recupera su principal esencia, su aporte a la mejor comprensión y comunicación entre los hablantes de español.

2.2.3. Hipótesis de partida

Este proyecto de innovación tiene como finalidad última el aprendizaje de parte de la morfología verbal del español por parte del alumnado del primer curso de la Educación Secundaria. La hipótesis de partida de este estudio se sustenta sobre la concepción de la gramática como elemento imprescindible en los procesos de comprensión y comunicación verbal humana. En este sentido, se apuesta por la puesta en marcha de actividades de expresión escrita, con la finalidad llevar a cabo el aprendizaje de la morfología verbal española y comprobar el lugar que esta y la gramática en general ocupan en la interacción verbal oral y escrita

2.2.4. Objetivos y contenidos

Los objetivos que se perseguían con la puesta en práctica de este proyecto de innovación han sido tomados de los objetivos generales recogidos por el Currículo Oficial para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Los tres objetivos seleccionados pretenden dar cuenta de los tres contenidos principales que se trabajaron a lo largo de todo el proyecto de innovación: el estudio de una de las categorías gramaticales, la comprensión textual en diferentes ámbitos comunicativos y las producciones escrita y oral.

Obj.LE.1. Comprender textos orales y escritos del ámbito familiar, social, académico y de los medios de comunicación, graduando la complejidad y extensión de los mismos a lo largo de la etapa de Educación Secundaria.

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

Obj.LE.5. Distinguir y analizar las distintas categorías gramaticales.

Estos tres Objetivos Generales propuestos por el currículo se concretan en cinco objetivos específicos que afectan directamente al aprendizaje que deberá llevar a cabo el alumno tras la puesta en práctica de este proyecto educativo:

- **Identificar** y **analizar** las conjugaciones verbales, la persona y el número de los verbos, los principales tiempos verbales y las formas no personales de la morfología verbal española.

- **Notar** la relación existente entre escritura y gramática y la necesidad que tiene de ambas para la mejora de su expresión oral y escrita.
- **Producir** textos escritos en los que sea consciente de los accidentes verbales que utiliza.
- **Dramatizar** y **contar** de forma oral y al resto de la clase sus composiciones escritas.
- **Advertir** el elemento lúdico que puede entrañar el aprendizaje de los contenidos gramaticales.

2.2.5. Metodología

Desde el diseño de este proyecto de innovación se apostó por la puesta en marcha de metodologías activas e innovadoras. Se considera fundamental que la metodología de aprendizaje se adapte al entorno y al grupo al que van dirigidas las actividades. Como se ha mencionado con anterioridad, este estudio iba dirigido a un grupo de alumnos de entre once y doce años que mostraban una actitud muy alegre y participativa. Por esta razón, se procuró diseñar las actividades desde su punto de vista, con la finalidad de que se sintieran atraídos y motivados por las clases de lengua. Tanto las metodologías de carácter más general como las referentes al estudio de la lengua y, en concreto, de la gramática, se pusieron al servicio del desarrollo de la competencia comunicativa. Todo el proyecto giró en torno a la metodología del trabajo por tareas. Este método proviene de las teorías del enfoque comunicativo, que surgió en los años setenta y cuya base es que la lengua debe ser considerada como un instrumento de comunicación. Con su aplicación en el aula, la participación se concibe como el elemento imprescindible para la adquisición de la lengua y, por lo tanto, se promueven situaciones comunicativas lo más cercanas posibles a la realidad y que atiendan a los factores afectivos del estudiantado.

Durante el desarrollo del proyecto de innovación, se pusieron en marcha, al igual que en la unidad didáctica, principios metodológicos como el trabajo en grupos colaborativos, una clase magistral breve y orientada a la continua participación del alumnado y una serie de actividades basadas en la promoción de la oralidad en el aula. Por una parte, se promovieron las actividades en las que se trabaja de manera conjunta, particularmente, en pequeños grupos de cuatro o cinco personas y en parejas. En esta ocasión, se utilizaron los grupos cooperativos, en los que todos los miembros colaboran entre sí con la finalidad de obtener un único producto final al que todos hayan podido

aportar sus propuestas y cada uno de sus miembros presenta un rol específico. Por otra parte, no se eliminó por completo la metodología de la clase magistral y la realización de algunos ejercicios de análisis basados en la corriente estructuralista. Se considera que pueden resultar de utilidad a la hora de introducir al alumnado los nuevos conceptos concernientes a la morfología verbal. Finalmente, con la puesta en práctica del presente proyecto de innovación se esperaba que el alumnado de 1º de la ESO pudiera trabajar la oralidad en el aula. Mediante la lectura en voz alta para el resto de los compañeros y una pequeña dramatización, se pretendía que el estudiantado fuera capaz de advertir la relación que la comunicación oral tiene incluso con el estudio de la gramática. Se considera que todo el aprendizaje de la lengua y la literatura tiene que girar en torno al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, por lo que todos los temas que se tratan en la asignatura se pueden trabajar desde el enfoque discursivo.

Por lo que respecta al trabajo de la producción de textos, una de las bases sobre las que se sustenta el presente proyecto, también se tomaron en consideración diversos procedimientos metodológicos. En primer lugar, me gustaría destacar el hecho de acompañar siempre al alumnado en la producción textual. Se consideró de capital importancia que las tareas de expresión escrita se llevaran a cabo en la hora de clase y bajo la supervisión de la docente. Mientras tanto, se ofrecían diferentes mecanismos de autocorrección y ordenación textual, con la finalidad de que el estudiantado, además de aprender la morfología verbal del español, tuviera la oportunidad de mejorar en las tareas de expresión escrita. En segundo lugar, a la hora de producir los textos, se tuvieron muy en cuenta actividades que consistían en la creación literaria. Tan y como indica Gianni Rodari en *La gramática de la fantasía*, el aprendizaje de los conceptos y elementos gramaticales no tiene por qué dejar a un lado las actividades de creación literaria. Al revés, este puede revelarse como un mecanismo óptimo para su asimilación y contextualización en el uso lingüístico. Por último, en cuanto al aprendizaje de la gramática, se propuso la inclusión de las explicaciones gramaticales en el devenir de la materia y al hilo de las preguntas del alumnado, así como la integración del estudio de la morfología verbal en textos más amplios, que dotaban al estudiantado de una perspectiva general y que permitía considerar la utilidad de la gramática en la comunicación.

2.2.6. Actividades y secuenciación

Sesión previa: antes de comenzar con la puesta en práctica del proyecto de innovación, acudí algunos días antes a la clase de Lengua Castellana y Literatura. Mi

presencia en esta pre-sesión tenía tres objetivos principales. En primer lugar, conocer el número exacto de los alumnos que componen el grupo de 1º de la ESO A, con la finalidad de formar grupos de trabajo heterogéneos y equilibrados. En segundo lugar, se llevó a cabo la realización de la encuesta, para así poder diseñar el proyecto según las necesidades e intereses del estudiantado. En tercer y último lugar, se realizó un pequeño juego introductorio con el objetivo de que los alumnos se familiarizaran conmigo y de realizar una introducción al estudio de la morfología verbal, presentado las conjugaciones de los verbos.

Primera sesión: la primera sesión del proyecto de innovación estuvo dedicada al estudio y el repaso de las conjugaciones y la persona y el número de los verbos. Tras una breve explicación teórica, se pasó, mediante el trabajo por grupos cooperativos, a la producción de un texto en el que se utilizaran verbos de una sola conjugación, previamente asignada por la docente. Se escribieron en la pizarra tres inicios diferentes, que el alumnado tuvo que continuar a modo de historia absurda. Los tres inicios dejan paso a la creatividad de los alumnos para inventar sus propias historias. A continuación, un representante de cada grupo leyó su historia en voz alta para el resto de la clase. Cuando aparecían los verbos conjugados, la profesora u otro miembro del grupo los iba escribiendo en la pizarra conforme su compañero los pronunciaba. Cuando hubo terminado de leer el texto y todos los verbos estaban escritos en la pizarra, estos alumnos lanzaron la pelota a alguno de los compañeros de otros grupos, el cual tenía que decir en voz alta el número y la persona que presenta la forma verbal, y así sucesivamente.

Segunda sesión: el trabajo llevado a cabo durante la segunda sesión consistió en el estudio del modo verbal. Puesto que se trata de un concepto de difícil asimilación, se hizo al principio de la clase una breve explicación con el apoyo del libro de texto, y, a continuación, se pasó a la realización de las actividades. En este caso por parejas, se entregó un diálogo escrito únicamente en indicativo, de manera que aparecen oraciones incoherentes en las que sería necesaria la presencia del subjuntivo. El estudiantado debía realizar los cambios necesarios con la inclusión del modo subjuntivo para dar coherencia a la historia. Con esta actividad se pretendía que el alumnado advirtiera el papel que desempeña el buen uso de las formas verbales en la comunicación humana. Sin la presencia del modo subjuntivo, se dieron cuenta de la imposibilidad de expresar deseos o dudas, sin los que no serían capaces de llevar a cabo una conversación cotidiana. Una vez hubieron terminado de redactar sus diálogos, se pidió a las diferentes parejas que

realizaran una improvisada y pequeña dramatización en el aula, con el objetivo de trabajar la oralidad en el aula. Los alumnos debían tener en cuenta, además del correcto uso de la lengua, los diferentes aspectos necesarios para comunicar de forma oral.

Tercera sesión: la tercera sesión diseñada para el proyecto de innovación consistió en la introducción al estudio de los tiempos verbales y las formas no personales. Resulta necesario mencionar que este proyecto presenta únicamente los tiempos verbales más generales (presente, pasado y futuro), dado que el estudio de todo el paradigma en profundidad resultaría inabarcable en una o dos sesiones. Al igual que se hizo con el modo verbal, se esperaba que el alumnado notara la relevancia que puede tener en la comunicación la selección de un u otro tiempo verbal, lo que condicionaría la comprensión del discurso, por lo que la metodología se basó, de nuevo, en el trabajo directo con el texto. Se proporcionó a los alumnos, distribuidos en grupos de trabajo heterogéneos, un fragmento del libro *Charlie y la fábrica de chocolate* de Roald Dahl con todas las formas verbales en infinitivo y la omisión del final. En primer lugar, el alumnado tenía que relatar la misma historia cambiando el infinitivo de los verbos al presente, pasado y futuro. En segundo lugar, continuando en el tiempo verbal asignado, tuvieron que proponer y producir un final para el fragmento, con el objetivo de potenciar la creatividad que las actividades de producción escrita nos permiten llevar al aula.

Cuarta sesión: los fragmentos compuestos por el estudiantado fueron leídos en voz alta y para el resto de la clase por un representante de cada grupo. Así, la profesora pudo evaluar la efectividad de esta y las actividades anteriores. En la segunda parte de la sesión, tuvo lugar la actividad titulada *Verbalízate*, que consiste en la fase final del proyecto y que se corresponde con la evaluación del mismo.

2.2.7. Evaluación

La evaluación del presente proyecto de innovación se llevó a cabo en tres fases diferentes y trató de ser exhaustiva y hacer hincapié en los tres contenidos que se han considerado de mayor importancia. Abarca la expresión escrita, la expresión oral y la asimilación de la morfología verbal del español mediante diferentes actividades.

En primer lugar, tal y como se ha adelantado, la evaluación del proyecto de innovación -en lo que respecta a la asimilación de la morfología verbal española- se llevó a cabo en la cuarta sesión de su desarrollo y consistió en el concurso *Verbalízate*.

Basándome, como se ha hecho hasta ahora, en la enseñanza de la morfología verbal a través del juego, se diseñó el concurso que se describe a continuación. Este concurso tiene como finalidad asentar los conceptos referentes al verbo que se han trabajado hasta el momento: las conjugaciones, el número y la persona, y los tiempos verbales. En primer lugar, el alumnado se dividió en grupos heterogéneos formados por cuatro integrantes cada uno y se colocan sentados alrededor de una mesa. En cada uno de los grupos la docente asignó tarjetas de diferentes colores y una tabla que reflejaba el conjunto de tiempos verbales (puesto que todavía no se habían estudiado en clase, se repartió esta fotocopia con la finalidad de que el alumnado pudiera tomarla como ejemplo a la hora de identificar el tiempo verbal adecuado). Cada uno de los integrantes del grupo tenía un fajo de tarjetas del que debía ocuparse.

- **Tarjetas azules:** diez tarjetas con los todos los tiempos verbales (presente, pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto, pretérito perfecto compuesto, futuro simple, futuro compuesto, condicional simple, condicional compuesto, pretérito pluscuamperfecto y pretérito anterior)
- **Tarjetas rojas:** número de los verbos (singular y plural)
- **Tarjetas verdes:** persona de los verbos (1ª, 2ª o 3ª)
- **Tarjetas amarillas:** conjugación a la que pertenece (1ª, 2ª y 3ª)

Una vez estuvo todo colocado en las mesas, el alumnado estaba listo para dar comienzo al concurso. Entonces, la docente pronunció en voz alta una forma verbal y dio veinte segundos para que los diferentes grupos colocaran en el centro de las mesas las tarjetas con las que se correspondía su análisis. Cada alumno integrante del grupo pasó dos turnos con el mismo fajo de tarjetas, que posteriormente iba rotando para que todos tuvieran que ocuparse de los diversos accidentes verbales. Con el objetivo de darle más dificultad al concurso, cada vez se fue dando menos tiempo para hallar la solución correcta. La manera de comprobar la asimilación o no de la morfología verbal se llevó cabo según el número de aciertos que consigue el grupo, puesto que se hizo un recuento de la puntuación final que habían conseguido. Además, durante el desarrollo del concurso, la docente observaba dónde se encontraban las dificultades que presentaba el estudiantado y pudo tomar notas para la futura revisión en el aula.

En segundo lugar, en cuanto a las dos actividades de expresión escrita, se utilizó una rúbrica que recogía los principales aspectos que hacen referencia a la producción de

textos, así como apartados específicamente diseñados para el adecuado uso de las formas verbales. Por otra parte, se quiso también evaluar la actividad de expresión oral que se había llevado a cabo con la pequeña dramatización del diálogo, para la que se utilizó una escala de observación que daba cuenta de las capacidades comunicativas del alumnado. La gramática, en tanto que agente en favor de la comunicación, se inserta en todas las actividades que conciernen tanto a la expresión oral como escrita. Por esta razón, no se ha querido desvincular la evaluación de estas competencias de un proyecto que, en principio, se ha dedicado al aprendizaje de los verbos.

Con la finalidad de evaluar el propio proyecto de innovación y mi actuación docente, llevada a término la secuencia didáctica, se pasó al alumnado una breve encuesta en la que se solicitaba su opinión sobre ambas cuestiones. Por último, puesto que la mayoría de las actividades se resolvieron de manera grupal, se ha considerado muy importante la evaluación de este tipo de prácticas. El trabajo en grupos colaborativos requiere de la puesta en práctica de numerosas actitudes como la escucha activa o el respeto por las opiniones ajenas. En este sentido, se ha querido evaluar la disposición que cada uno de los integrantes de los grupos ha mostrado a la hora de trabajar con el resto de sus compañeros.

| | Regular | Buena | Muy buena | Excelente |
|--|--|--|--|---|
| Creatividad y originalidad (<i>la actividad de las conjugaciones</i>) | Mera continuación de la oración. No aporta nuevas ideas | Intenta buscar nuevas situaciones, absurdas | Dan un toque absurdo al texto y aportan elementos que no se desprenderían de la oración original | Reinventa, continuando la oración, pero aportando nuevas ideas, originales y trazando a la perfección un texto absurdo |
| Adecuación al tema (<i>Charlie y la fábrica de chocolate</i>) | Se acerca al tema central, respeta los personajes, pero no profundiza | Relaciona tema y personajes adecuadamente | Relaciona el tema y los personajes y, además, es capaz de trazar el final con originalidad | El nuevo final conecta a la perfección tema y personajes, y refleja una lectura crítica |
| Redacción | Pobre, pero comprensible | Correcta, legible y con estructura | Correcta, legible, estructurada y sin faltas | Correcta, legible, estructurada, sin faltas y con un estilo original y propio |
| Ortografía | Entre 5 y 10 faltas | Entre 3 y 5 faltas | De 1 a 3 | Ninguna falta |
| Puntuación | Puntuación pobre o incorrecta que dificulta la lectura | Correcta pero mejorable | Adecuada, facilita la lectura | Variedad de signos |
| Presentación | Sucio, pero legible | Limpio pero algún tachón o descuido | Limpio y ordenado | Limpio, ordenado, con colores |
| Identificación de las formas verbales | Identifica el tiempo y modo verbal, pero no logra dar sentido al texto | Identifica los verbos y, aunque con errores, el texto queda comprensible | Identifica los verbos y el texto es comprensible (utiliza los tiempos y modos adecuados) | Utiliza los tiempos y modos adecuados y aporta nuevos giros discursivos gracias a la utilización de diferentes tiempos y modos verbales |

2.2.8. Resultados y conclusiones de la puesta en práctica del proyecto de innovación

Tal y como se ha adelantado a lo largo del estudio, el proyecto de innovación se llevó a cabo en cinco sesiones en un grupo de 1º de Educación Secundaria y consistió en trabajar el aprendizaje de la morfología verbal del español a través de la producción escrita y la potenciación del elemento lúdico de la gramática. Para poder reflexionar sobre su puesta en marcha, comento a continuación las dificultades y los puntos fuertes de su implementación.

Sin lugar a dudas, el aspecto más positivo de la puesta en marcha del proyecto de innovación fue el grupo y el alumnado con el que lo llevé a cabo. El grupo de 1º de la ESO estaba conformado por veintiún alumnos y alumnas a los que ya conocía desde el Prácticum I. Como se ha comentado a lo largo de la redacción del trabajo, el alumnado de este grupo se trataba de estudiantes participativos, activos, unidos y movidos por el aprendizaje de la lengua. En este sentido, el desarrollo del proyecto de innovación estuvo respaldado por un alumnado que se mostraba interesado y participaba activamente en todas las actividades propuestas. En mi opinión, se trata, en parte, de una consecuencia de la breve encuesta que se realizó en el aula. El hecho de que las actividades se correspondieran con lo que el estudiantado había solicitado fue muy satisfactorio tanto para ellos como para mí. Todos se mostraron entusiasmados porque su opinión hubiera sido tomada en cuenta por la profesora de prácticas.

Conviene destacar la aplicación de las nuevas metodologías que se pusieron en marcha en cada una de las actividades y el resultado que tuvo en el estudio y aprendizaje de los verbos por parte del estudiantado de 1º de la ESO. El hecho de trabajar el aprendizaje de la gramática a través del juego y la creación literaria hizo que el alumnado no viera la gramática como una simple y mecánica memorización. Los alumnos y alumnas advirtieron que insertando la gramática en un contexto de uso lingüístico podían llegar a asimilar y, sobre todo, comprender el funcionamiento del sistema verbal español sin prácticamente darse cuenta. Gracias a los ejercicios de producción y el trabajo directo con los textos en el aula, el estudiantado llega a darse cuenta de que el aprendizaje de la gramática y, en este caso, de la morfología verbal, se revela imprescindible para la comunicación, lo que suponía el principal objetivo de la propuesta.

La evaluación de las diferentes actividades y sesiones dio cuenta del aprendizaje de la morfología verbal por parte del alumnado de este grupo de 1º de la ESO. Sin embargo, se desconoce el alcance su asimilación e interiorización. El hecho de estudiar la gramática mediante largas series de ejercicios de análisis y clasificación, esto es, mediante el método estructuralista, conlleva, sin duda, la mecanización de los elementos y estructuras gramaticales. El alumnado desconoce la utilidad y no llega a realizar una reflexión posterior, no obstante, tiende a recordar y saber utilizar los paradigmas verbales y su terminología. En este caso, para conocer la interiorización o no de la morfología verbal en el paso del tiempo, sería necesaria la puesta en marcha de un seguimiento. Por otra parte, otro de los inconvenientes se desprende del trabajo en equipo: la certeza de que el aprendizaje se produzca de igual manera entre todos sus integrantes. Puesto que la mayoría de actividades requerían de la cooperación entre compañeros, en algunas ocasiones, es posible que no todos hayan colaborado de forma equitativa y que, por lo tanto, no hayan tenido la oportunidad de asimilar determinados conceptos que conciernen a la morfología verbal del español.

Además, la disposición en grupos de trabajo y las actividades que suponen continuos cambios de sitio en el aula hace que el silencio y la concentración vayan y vengán o, incluso, desaparezcan por completo. Por supuesto, el silencio no es, ni mucho menos, condición *sine qua non* para que tenga lugar el proceso de enseñanza aprendizaje, pero, en los momentos en los que se precisa dar las instrucciones de las actividades o corregir y escuchar a los compañeros ha resultado considerablemente más difícil conseguir la atención del alumnado.

El aspecto que me gustaría destacar en las conclusiones del proyecto es la posibilidad que tuve de ponerlo en práctica en el aula. El hecho de llevar a la realidad las explicaciones y actividades previamente planteadas hizo que me diera cuenta de la importancia que tienen el planteamiento y diseño previos. He considerado muy importante la puesta en marcha de actividades que estaban previamente diseñadas y temporalizadas, sobre todo, cuando te enfrentas a un alumnado activo y, en ocasiones, disperso. Esto me ha permitido establecer una serie de pautas que conseguían captar su atención en los momentos en los que fuera necesario.

No obstante, a pesar de la exhaustiva planificación de la propuesta, con su puesta en marcha, siempre surgen dudas acerca de su validez y efectividad. Por un lado, como

se ha adelantado en el análisis de los resultados que se han desprendido de la puesta en marcha del proyecto de innovación, ha de considerarse un seguimiento de la correcta asimilación o no de la morfología verbal española. Debido a la duración del período de prácticas, no se ha podido llevar a cabo una evaluación continua, en la que sea necesaria la rememoración de los conceptos aprendidos. Por otro lado, la aplicación de nuevas metodologías como el trabajo en grupos colaborativos o la enseñanza de la gramática desde el juego y la producción escrita, siempre suponen un reto que el docente debe aceptar. En algunas ocasiones, puede desconocerse su efectividad o la dinámica de su puesta en práctica en el aula puede no ser la esperada. A pesar de estos riesgos, considero fundamental la innovación e investigación que los docentes han de llevar a cabo en la práctica diaria. Solo con la puesta en marcha de nuevas y más motivadoras actividades y formas de aprendizaje se puede analizar la incidencia positiva o negativa que tienen en el alumnado de Secundaria.

3. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y EL PROYECTO DE INNOVACIÓN

Si bien puede dar la impresión inicial de que la unidad didáctica y el proyecto de innovación docente no presentan ninguna relación entre sí, son varios los puntos que los conectan. Debido a las preferencias y necesidades de mi tutor y el centro en el que realicé las prácticas, ambos proyectos se llevaron a cabo en cursos diferentes. Por esta razón, los contenidos y objetivos que se propusieron tuvieron que adaptarse a las necesidades y el desarrollo madurativo del alumnado que, al tratarse de los grupos de primero de la ESO y de Bachillerato, distaban considerablemente el uno del otro. Además, cada uno de los proyectos versa sobre una disciplina diferente, literatura y lengua. En un principio, esta puede parecer una diferencia insalvable, no obstante, en tanto que desde este trabajo se aboga por el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, ambas disciplinas se conectan y se revelan absolutamente necesarias para su consecución.

En un primer momento, he procurado plasmar en ambas propuestas mi filosofía respecto del acto educativo, esto es, la manera en la que he comprendido la educación durante la realización del Máster. Con la implementación de la unidad didáctica y del proyecto de innovación se ha trabajado de manera constante, equilibrada y fomentando la participación de todo el alumnado. Ambos trabajos proponían una serie de tareas capacitadoras que se debían realizar en la propia aula y que eran siempre susceptibles de mejora. Se ha promovido el desarrollo de la creatividad, ya sea gracias al estudio de la

comedia barroca o de la morfología verbal y se ha apostado por actividades que fueran transversales y motivadoras para el estudiantado de ambos cursos. Así, la presencia de la oralidad en el aula por medio de actividades de dramatización, el trabajo en grupo gracias al que se ha fomentado la igualdad entre compañeros, el respeto a las opiniones ajenas, la escucha y la participación activas, la lectura y comprensión de los diferentes textos y las actividades espontáneas que de ellos han surgido, etc. Han conformado una manera de comprender la enseñanza y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en las aulas de Secundaria, desde los más pequeños hasta los estudiantes de Bachillerato. Por lo que respecta a la evaluación, se ha revelado como uno de los momentos más importantes del proceso de educativo, aquel que nos demuestra si las actividades propuestas nos han permitido alcanzar los objetivos planteados. Los momentos de evaluación han resultado muy variados y han procurado atender a la diversidad del estudiantado, gracias al diseño de diferentes fases y momentos evaluativos.

En un segundo momento, por lo que atañe directamente al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado, es evidente que todas las sesiones se han visto orientadas hacia su trabajo y su consecuente mejora. De manera más concreta, ambos proyectos educativos han apostado por la promoción de la comunicación lingüística gracias a diferentes actividades de producción textual. La unidad didáctica ha considerado fundamental que el alumnado tuviera la posibilidad de sumergirse en los propios textos literarios hasta ahondar en su significado más profundo, para poder así trasponerlo a la sociedad que nos rodea. Con esta finalidad, se han proporcionado al estudiantado las herramientas necesarias para que las comedias barrocas no se convirtieran en textos lejanos y eruditos, sino para que ellos mismos se vieran capaces de realizar el guion y la dramatización de algunos fragmentos. Gracias a esta práctica de expresión escrita, el estudiantado ha podido reconocer su capacidad de producción textual, independientemente al género o época del fragmento en cuestión, para la que han necesitado una buena redacción, una pizca de creatividad y altas dosis de comprensión textual. Del mismo modo que en la actividad de adaptación de la unidad didáctica, el proyecto de innovación estaba compuesto por numerosas tareas capacitadoras que hacían hincapié en la producción de textos. Tal y como se ha mencionado a lo largo del presente trabajo, el estudio de los elementos y las relaciones gramaticales no está reñido con el fomento de la expresión escrita, al contrario, gracias a este tipo de actividades, el

alumnado crea conciencia de la inserción de la gramática en un contexto más amplio, aquel de la comunicación lingüística.

En síntesis, desde ambas propuestas se ha abogado por el desarrollo de la comunicación lingüística, siempre precedida de un contexto y una utilidad que le han otorgado, en este caso, las actividades de producción textual, ya sea para el estudio de la lengua o de la literatura española de los diferentes movimientos y épocas.

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

«La escuela, aunque sea obligatoria, nos hace libres» (Vallejo, 2017: 12)

El paso por el Máster de Educación Secundaria me ha permitido concebir el proceso educativo en su complejidad. Previo a su realización, tenía la idea de que para llegar a ser un buen docente únicamente era necesario apasionarse y convertirse en un experto de la materia que se imparte, sin embargo, he advertido que el proceso de enseñanza-aprendizaje entraña toda una complejidad que poco a poco se debe ir desgranando. Se revela necesario el conocimiento de las características del alumnado, de la gestión del aula, el diseño de las actividades, el proceso de presentación de los conceptos, el contexto en el que se inserta el centro educativo, etc. Por supuesto, el profesorado de Lengua Castellana y Literatura debe apasionarse con la lectura de los libros o el análisis del sistema lingüístico, no obstante, con ello no será suficiente para que su labor docente se desarrolle de la mejor manera posible.

Dada mi orientación al estudio de la lingüística, uno de los primeros descubrimientos que he podido realizar gracias a las diferentes sesiones del Máster es la necesidad de insertar el estudio de la lengua en un contexto de uso. Se observa cómo en las clases de Español como Lengua Extranjera el estudio de la gramática y el léxico se llevan a cabo siempre desde la perspectiva de la utilidad, de la necesidad de comunicación que el alumnado puede precisar en un determinado momento. Por el contrario, en las clases de lengua y literatura de Secundaria el estudio de la lengua tiende a verse como una disciplina que se descuelga de la realidad y se aleja de las necesidades que presenta el estudiantado. Esta concepción del estudio de la lengua lleva al alumnado a considerarla como una realidad ajena a sí mismo, como una serie de conceptos que debe memorizar y

comprender, pero que en ningún momento utilizará en la comunicación diaria. Los docentes de Lengua Castellana y Literatura deben transmitir que la lengua es un bien común, que pertenece a todos y cada uno de los hablantes de español. En tanto que afortunados poseedores de esta riqueza inmaterial, al alumnado se le tiene que otorgar el papel de buen uso y conservación de su sistema lingüístico. De esta manera, el estudio de la lengua debería llevarse a cabo haciendo consciente al alumnado de su previo conocimiento y de la necesidad de mejorarlo y ampliarlo ante los diferentes contextos de uso lingüísticos en los que puede tener necesidad de ella.

Al hilo de lo anterior, he podido asimilar la importancia que tiene el trabajo de la oralidad en las aulas de Secundaria. Tal y como sucede con la inserción del estudio de la lengua en los diferentes contextos de uso, la oralidad del español tampoco suele trabajarse en las clases de Lengua Castellana y Literatura. A pesar de que el currículo oficial contempla, en el bloque uno, las destrezas de escuchar y hablar, en muchas ocasiones no suelen ponerse en práctica en el aula. Del mismo modo que se aconsejan y precisan una serie de estrategias de expresión escrita, ocurre a la hora de comunicarnos oralmente. Considero de capital importancia que el alumnado de Secundaria tenga la oportunidad de desarrollar en el aula su competencia comunicativa oral. Por supuesto, esta debería conformar uno de los objetivos de toda la etapa de Educación Secundaria y todo el profesorado, independientemente de la materia que imparte, sin embargo, la clase de Lengua Castellana y Literatura se revela como el lugar idóneo para su consecución. De esta forma, propondría la puesta en marcha de actividades que requieran tanto de la expresión oral como de la escucha activa por parte del resto del alumnado. Considero fundamental la puesta en marcha de actividades que lleven al estudiantado a reflexionar, argumentar sus ideas y pensamientos, respetar las opiniones de sus compañeros, los turnos de palabra, etc. En una sociedad en la que muchos medios de comunicación nos bombardean con debates vacíos de información, en los que los tertulianos pasan los unos por encima de los otros hasta imponer sus ideales debemos transmitir a nuestro alumnado los valores y el buen uso de la retórica.

En cuanto al estudio de la literatura en las aulas de la Educación Secundaria, este Máster me ha permitido conocer su dimensión *humanizadora*. En palabras de Carmen Álvarez y Julián Pascual, aquella «que retoma el debate sobre la función de la literatura en la sociedad actual y el papel de la misma en el sistema educativo» (2014: 48). En algunas ocasiones, se ha tendido a hacer de la lectura una mera lista de libros obligatorios

que el alumnado tenía que engullir hasta plasmar todo lo memorizado en una ficha técnica o, incluso, en un examen de lectura. Lo que se propone es ayudar y guiar al alumnado en la comprensión de los textos. Conforme los alumnos y alumnas poseen las estrategias, el léxico y el desarrollo madurativo adecuado para determinados libros, la lectura se lleva a cabo de manera rica y placentera. Si, por el contrario, obligamos a leer una lista de libros que no se encuentra adaptada a las necesidades o intereses de cada persona, resulta muy complicado despertar el afán por la lectura. Es decir, desde mi punto de vista, los profesores de Lengua Castellana y Literatura deberían trabajar la lectura en su asignatura por medio de dos vías diferentes. En un primer momento, siempre en la propia aula y en contexto directo con los diferentes textos literarios, se debe mejorar y ahondar en la comprensión textual del estudiantado. A la hora de leer, es fundamental comprender lo que el autor nos quiere transmitir para, a partir de allí, crear nuestros propios mundos y habitarlos con los personajes más extravagantes. En un segundo momento, la selección de las lecturas y el proceso evaluativo de las mismas debe orientarse al distanciamiento de la actividad lectora y la calificación. Está en nuestras manos, tal y como decía al inicio, un tratamiento de la lectura *humanizado*, que permita al alumnado reflexionar, crear una conciencia crítica y, al mismo tiempo, disfrutar con un libro entre las manos.

En el sentido de lo anterior, se desprende un tratamiento de la literatura en el aula que camina hacia la comprensión y el análisis crítico de las obras y el pensamiento de las diferentes épocas. En lugar de clasificar y memorizar listas de obras y generaciones de literatos, se propone, mediante diferentes estrategias, adentrar al alumnado en los textos gracias a su lectura y comprensión. A este respecto, la realización de tertulias, ya sean o no dialógicas, la considero una manera óptima de entender el estudio de la literatura. Gracias a este tipo de prácticas, la literatura es concebida por parte del alumnado como una disciplina viva, que nos permite, aun en la actualidad, discutir y reflexionar sobre las obras escritas siglos atrás. Se espera que el estudiantado deje de ver la literatura como un arte obsoleto, alejado de la sociedad de la información en la que nos encontramos. Además, se genera un clima de igualdad entre todos los participantes en el que todas las aportaciones y críticas son aceptadas y consideradas.

Por lo que respecta a las propuestas de futuro, me gustaría trabajar el estudio de la Lengua y la Literatura según las directrices expuestas en estas conclusiones. Si bien se han intentado aplicar a los dos proyectos ya implementados en las aulas (la unidad didáctica y el proyecto de innovación) ambos requerirían de las mejoras que se han

apuntado en sendas valoraciones finales. En particular, me gustaría optimizar y continuar trabajando en el aprendizaje de la gramática mediante las actividades de producción textual. Un ejemplo que me gustaría llevar al aula sería el del estudio de los marcadores discursivos a partir de ejercicios de comprensión y producción textual, puesto que su estudio desde la memorización los descontextualiza de su ámbito de uso y hace que se olvide la gran utilidad discursiva que desempeñan. Otra de las propuestas que han llamado más mi atención en este curso es la programación de los currículos integrados de lenguas. En tanto que orientada a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, tal y como he mencionado con anterioridad, considero que el estudio de la lengua debe llevarse a cabo desde una perspectiva reflexiva y comunicativa. El hecho de tratar en bloques incomunicados entre sí el estudio de las dos o tres lenguas que propone el currículo oficial puede llevar al estudiantado a perder la consideración del lenguaje como capacidad humana universal, tal y como señalaba Chomsky. Además, se le otorgaría la oportunidad a la lengua castellana de verla y estudiarla desde el enfoque comunicativo, gracias al cual el alumnado advertiría la necesidad de desarrollar su competencia comunicativa en la lengua materna.

Para terminar, me gustaría revalorizar el estudio de la lengua y la literatura en los centros, es más, de todas las disciplinas de humanidades. En una sociedad movida por la ambición y el capital, en la que las personas nos vemos abocadas al continuo afán de superación social y económica, nos hemos olvidado de la importancia que tiene el estudio de las ciencias humanas para el futuro de los niños y adolescentes. La capacidad crítica y de reflexión, los valores sociales y cívicos, el arte de la retórica, la sensibilidad por la belleza y, en definitiva, la libertad que otorga los seres humanos el estudio de las letras se revela fundamental para el desarrollo de personas dignas e independientes. Por esta razón, el estudio de la lengua y la literatura en una escuela para todos y todas debería orientarse a dotar al alumnado de herramientas como el conocimiento y el manejo de la propia lengua, la capacidad de comunicación oral, la lectura reflexiva de los textos, el conocimiento del pasado o el análisis de los valores que encarnan los personajes literarios a través de las cuales se convertirán en personas críticas y libres de todo poder impuesto.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles*. Madrid: La catarata.
- Álvarez Álvarez, C. Pascual Díez, J. (2013). «Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria». *OCNOS* 10, pp. 7-20.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graò.
- Corradi, S. (2008). Il luogo sperduto in cui i valori perdono corpo. En M. Serra. (Ed.), *Quando ho incontrato «Lettera a una professoressa»* Modena: Comune di Modena. pp. 17-21.
- Moreno, V. (2011). *Cómo hacer lectores competentes. Guía Práctica: reflexiones y propuestas*. España: Alejandría y Pamiela.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Rocher, G. (1990). *Introducción a la Sociología general*. Barcelona: Herder.
- Rodari, G. (2007). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Planeta.
- Ruiz Bikandi, U. (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona. Graò.
- Teruel Melero, M.P. (2009). «A propósito del optimismo». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 66, pp. 217-230.
- Torrego, J.C (coord.). (2014). *8 ideas clave. La tutoría en los centros educativos*. Barcelona: Graò.
- Vallejo, I. (2017). *Alguien habló de nosotros*. Zaragoza: Contraseña.
- Vidal, S. Fuertes, M.T. (2013). «La dinámica de grupos para el trabajo cooperativo facilita la comunicación». *Revista de comunicación Vivat Academia* 123, pp. 1-12.
- Vivas i Elias, P. Rojas Arredondo, J. Torras Virgili, M. A. (2009). *Dinámica de grupos*. Barcelona: Eureka Media S.L.

Referencias digitales

- Camps, A. y Fontich, X. (2015). «Gramática y escritura en la Educación Secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores». *Tejuelo* 22, pp. 11-27. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5317968>.
- Durán Rivas, C. (2015). «La noción del modo verbal en alumnos de la secundaria obligatoria: concepciones y obstáculos». *Tejuelo* 22, pp. 28-49. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5317965>.
- Iglesias Casal, I. (1998). Recreando el mundo en el aula: reflexiones sobre la naturaleza, objetivos y eficacia de las actividades lúdicas en el enfoque comunicativo. *Actas del IX congreso internacional de ASELE*. Santiago de Compostela. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=891453>.
- Mantecón Ramírez, B. y Zaragoza Canales, F. (1998). «La enseñanza de la gramática en la educación secundaria obligatoria». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 32, pp. 75-89. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117968>.
- Ochoa Sierra, L. (2015). «La gramática y su relación con la lectura y la escritura». *Educación y ciudad* 15, pp. 9-20. Recuperado en: <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/136>.
- Olave, G. (2011). «La gramática al tablero: ejercicios de Gramática en los manuales escolares de Básica Secundaria». *Encuentros* 2, pp. 37-49. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4050017>
- Perea Siller, F. J (2015). «Gramática y producción textual: bases lingüísticas para la intervención didáctica». *Tejuelo* 22, pp. 94-119. Recuperado en: <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/index>.
- Querol Bataller, M. (2015). «Propuestas para “llevar la gramática a los alumnos”». *Tejuelo* 22, pp. 141-167. Recuperado en: <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/index>.
- Trujillo Sáez, F. (2007). «Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE... LN». *Revista de Educación* 343, pp. 71-92. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2309642>

Referencias normativas

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