

# Trabajo Fin de Máster Modalidad A

¿Cómo se construye un microrrelato?

How to build a micro-story?

Autora

Carlota Abad Asín

Director

José Antonio García Fernández

Facultad de Educación  
2018

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>3</b>
2.1. Competencias adquiridas durante el máster .....	4
<i>Asignaturas generales</i>	
2.1.1. Módulo 1: Contexto de la actividad docente .....	5
2.1.2. Módulo 2: Interacción y convivencia en el aula .....	6
2.1.3. Módulo 3: Procesos de enseñanza-aprendizaje .....	8
<i>Asignaturas específicas</i>	
2.1.4. Módulo 4: Diseño curricular en Lengua castellana y Literatura .....	9
2.1.5. Módulo 5: Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje .....	11
2.1.6. Módulo 6: Evaluación, innovación docente e investigación .....	13
<i>Asignaturas optativas</i>	
Prevención y resolución de conflictos .....	14
Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante .....	15
2.2. Competencias adquiridas en los periodos de prácticas .....	16
2.2.1. Prácticum I “Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula” .....	17
2.2.2. Prácticum II “Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua castellana y Literatura” .....	19
2.2.3. Prácticum III “Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua castellana y Literatura” .....	20
<b>3. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE LOS PROYECTOS .....</b>	<b>22</b>
3.1. Unidad didáctica: <i>Cómo se construye un anuncio</i> .....	22
3.2. Proyecto de innovación docente: <i>Había una vez un microcuento</i> .....	35
<b>4. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES     ENTRE LA UNIDAD DIDACTICA Y EL PROYECTO DE     INNOVACIÓN DOCENTE .....</b>	<b>42</b>
<b>5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO EN EL ÁREA     DE LA LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA .....</b>	<b>43</b>
<b>6. BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>46</b>

# 1. INTRODUCCIÓN

Parece muy cercano y lejano al mismo tiempo ese primer día de curso del máster de profesorado, cuando llegué al aula con una mezcla de curiosidad, nervios y sentimientos encontrados sobre el camino que comenzaba aquella tarde de finales de octubre. Ahora, meses después y tras muchas lecturas, trabajos y experiencias, concluye este trayecto. Al volver la vista atrás se hace necesaria una reflexión acerca de todo lo aprendido, vivido y del antes y el después que ha supuesto este máster en mi persona y en mi función como profesora.

Tras licenciarme en Filología Hispánica en 2014, decidí especializarme en enseñanza de español como lengua extranjera mediante estudios de máster. Es mi vocación, un trabajo con el que disfruto y al que afortunadamente puedo dedicarme en la actualidad. Ya había tenido contacto con la docencia antes de llegar al presente máster, por lo tanto, aunque indudablemente la enseñanza a adultos es distinta del trabajo con adolescentes, la población mayoritaria de Secundaria. Mientras que en los estudios anteriores aprendí de metodologías, secuenciación de actividades y evaluación, notaba una carencia de herramientas para tratar con los estudiantes más jóvenes y atender a aspectos como la psicología, la gestión del aula y del grupo o la tutoría. Estos han sido algunos de los rasgos que más me han impactado del máster actual y de los que, gracias a los periodos de prácticas, he podido aprender *in situ* en el centro educativo. Por otra parte, la Educación se rige por unas leyes estatales y autonómicas concretas que es indispensable conocer para ejercer la profesión en España, con lo cual estos estudios me han acercado a dicha legislación, algo que indudablemente me ha proporcionado una mayor comprensión de lo que es la Educación en general y la enseñanza en nuestro territorio concretamente. No solo enseñamos una materia, somos educadores, acompañamos a nuestro estudiantado en su trabajo diario que va moldeándolos hacia la vida adulta, pero que también y especialmente les hace disfrutar de esa etapa tan interesante y bonita para ellos como es la adolescencia, con sus alegrías y dificultades, como todas las etapas de la vida tienen.

En el presente Trabajo de Fin de Máster, analizo y reflexiono sobre la profesión docente partiendo de los aprendizajes adquiridos en el transcurso del propio máster. Primero me centraré en las competencias adquiridas, basándome en las asignaturas cursadas (generales, específicas y optativas). Luego, haré lo propio con las competencias adquiridas en los tres Prácticum. Presentaré dos de los proyectos que diseñé y llevé al aula, y reflexionaré sobre las interrelaciones entre la unidad didáctica y el proyecto de innovación creados e implantados. Por último, presentaré mis conclusiones y qué propuestas de futuro observo para el área de Lengua castellana y Literatura. Acompaño todo ello con una bibliografía de los textos utilizados en la elaboración de la actual memoria y también de aquellos que más me han influenciado a lo largo del curso.

## 2.1. Competencias adquiridas durante el máster

Tal y como se expone en el Real Decreto 1393/2007 y en la Orden ECI 3858/2007, de 27 de diciembre, los objetivos de aprendizaje del máster de Profesorado de ESO y Bachillerato son los siguientes, según se recogen en la página web de la Universidad de Zaragoza:

1. Conocer los contenidos curriculares de la especialización y de la enseñanza-aprendizaje.
2. Planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza para facilitar la adquisición de conocimientos.
3. Buscar, obtener y procesar información para transformarla y aplicarla a nuestra enseñanza.
4. Participar en la planificación colectiva del currículo implantado en el centro educativo, aplicando metodologías didácticas grupales, personalizadas y adaptadas a la diversidad.
5. Proporcionar espacios de aprendizaje atendiendo a la equidad, lo emocional, la igualdad...
6. Estimular el esfuerzo del estudiante y promover su autoaprendizaje, autonomía e iniciativa.
7. Fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, abordando problemas de disciplina y resolución de conflictos.
8. Hacer del centro un lugar de participación, desarrollar las funciones de tutoría y orientación.
9. Conocer las normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación en los centros de enseñanza.
10. Conocer y analizar las características de la profesión y la interrelación con la realidad social.
11. Informar y asesorar a las familias sobre la enseñanza-aprendizaje y orientación de sus hijos.

A su vez, el máster habilita para adquirir una serie de competencias específicas fundamentales, las cuales serán alcanzadas mediante las distintas asignaturas y módulos de la titulación. Enumeramos a continuación dichas competencias, señalando entre paréntesis el módulo en el que son trabajadas. Cada módulo cuenta, a su vez, con una o varias asignaturas, como se observará en los epígrafes siguientes contenidos en este segundo capítulo:

- Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente e integrarse en los centros educativos (Módulo 1, Prácticum I)
- Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula (Módulo 2)
- Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje fundamentado en los principios y teorías más relevantes (Módulo 3)
- Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación de las especialidades (Módulo 4 y 5, Prácticum II)
- Evaluar, innovar e investigar sobre los procesos de enseñanza (Módulo 6, Prácticum III)

Considero que he adquirido todas estas competencias indicadas en la guía didáctica del máster de Profesorado de Secundaria a lo largo del transcurso de estos estudios, como reflejaré en las siguientes páginas, donde reflexiono sobre cada asignatura y la manera en que me han ayudado a ir adquiriendo conocimientos y experiencias sobre la labor docente.

El máster de profesorado está dividido, en cuanto a las asignaturas impartidas en la Facultad de Educación, en dos bloques diferenciados: asignaturas generales y asignaturas específicas. Durante el primer cuatrimestre se cursan asignaturas comunes a todas las especialidades, junto con otras que se orientan concretamente hacia las materias que impartiremos en un futuro como docentes. El segundo cuatrimestre, por su parte, está enfocado únicamente a asignaturas basadas en nuestra especialidad y al diseño y reflexión acerca de los materiales que llevaremos al aula durante el periodo de prácticas. Por ello, voy a comentar en primer lugar las asignaturas generales (Módulos 1-3); abordaremos tras esto las asignaturas específicas (Módulos 4-6). Finalizará esta sección con una reflexión acerca de las dos asignaturas optativas escogidas.

## *Asignaturas generales*

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

El objetivo de la asignatura es presentar aquellos factores que rodean el trabajo del profesorado, que afectan y condicionan al mismo y que, en consecuencia, deben ser tenidos en cuenta para un buen desarrollo de la actividad docente. Se dividió en dos ramas: *Sociología* y *Didáctica y organización escolar*. Fue una asignatura intensa, pero muy interesante y completa, que me permitió tener una visión del contexto que rodea la labor de la enseñanza y adentrarme en conocimientos muy alejados de los que hasta el momento había experimentado como profesora.

La parte de la asignatura centrada en Sociología partió de la afirmación de que todo lo que ocurre en la sociedad, fuera del aula, encuentra su reflejo dentro de ella y viceversa. Así pues, nos detuvimos en los actores que más influyen en la vida escolar, tales como las familias (socialización primaria), los jóvenes estudiantes, las instituciones y los medios de comunicación de masa (estos tres últimos, pertenecientes a la socialización secundaria). Nos adentramos en las características, relaciones, normas y conductas, influencias..., de estos cuatro elementos y reflexionamos sobre de qué manera afectan al ámbito educativo, con diversas dinámicas y ejercicios prácticos. Debatimos en diferentes agrupamientos acerca de temas polémicos y complejos como el rendimiento académico y el informe PISA, la situación académica en España y en Aragón y el fracaso escolar, o analizamos el caso concreto de un centro educativo de acuerdo a los datos estadísticos del barrio en el que se localiza con el objetivo de ver cómo el instituto influye en la zona y a su vez la población

de los alrededores tiene efectos sobre el contexto escolar. Una última parte de la asignatura estuvo enfocada a presentar algunas teorías del campo de la Sociología de la Educación que me han permitido reflexionar acerca del papel fundamental que juega la enseñanza en la comunidad. Partiendo de “la lógica de la desigualdad”, la ideología imperante en nuestro mundo actual desde la entrada en la Edad Moderna, se presentaron algunos enfoques, teorías y autores que estudian este escenario y plantean maneras de abordar esta problemática. Personalmente, cursar la asignatura me ha fascinado, dado que me gusta reflexionar sobre los factores profundos que explican los comportamientos y las actuaciones de los individuos y los órganos de poder. En este sentido, las clases me han aportado herramientas para adentrarme en este campo y continuar profundizando al respecto autónomamente.

En cuanto a la parte de Didáctica y Organización Escolar (DOE), nos aproximó a los diferentes documentos legales con los que cuenta el centro para una organización y funcionamiento correcto. Gracias a esta asignatura, conocimos las distintas leyes educativas que se han ido sucediendo en el tiempo, con sus diferentes rasgos y características, hasta llegar a la normativa actual, la LOMCE, que a su vez mantiene algunos de los preceptos de las anteriores, especialmente de la LOE. Mediante las prácticas en clase nos fuimos familiarizando, por una parte, con los diferentes organismos que conforman la comunidad educativa (Consejo Escolar, Claustro de Profesores, AMPA...) y, por otra parte, trabajamos y profundizamos en los documentos de centro, tales como el PEC, RRI, PGA, memoria anual, entre otros. Consideré especialmente positivo el trabajar en grupos estos contenidos que en ocasiones han sido arduos para mí por estar muy alejados de mis conocimientos previos, especialmente los referidos a los reales decretos, las órdenes, etc. Sin embargo, con la ayuda de mis compañeros y de la profesora de la asignatura, así como con el apoyo del manual recomendado, *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales*, y las posteriores prácticas en el centro educativo, de las que más adelante hablaré, conseguí adquirir estos conocimientos y, al final, se ha convertido en una de las materias que, en mi opinión, son más interesantes en el máster de profesorado.

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

Con esta asignatura nos adentramos en diversos aspectos de la Psicología que influyen directamente a nuestra tarea como profesores, tutores y, en definitiva, que son fundamentales que conozcamos como miembros de la comunidad educativa. La asignatura se ha dividido en dos secciones, impartidas por diferentes docentes: *Psicología evolutiva* y *Psicología social*.

La parte orientada hacia la psicología evolutiva nos ha presentado cuáles son las particularidades de los adolescentes, el grupo de población con el que mayoritariamente trataremos como docentes en centros escolares. Mediante el trabajo en grupos, tanto en las prácticas presenciales como en las desarrolladas fuera del aula, nos fuimos familiarizando con términos como *autoconcepto y autoestima, aprendizaje autorregulado, motivación intrínseca y extrínseca, etc.*, y experimentando con los datos reales obtenidos de estudiantes de Secundaria y de nosotros mismos también. Una parte importante de la asignatura estuvo destinada a la tutoría y la acción tutorial, un aspecto del que todo el profesorado debe encargarse como educador que es, y de manera más especial si es tutor de un grupo concreto. Conocimos cuáles eran las funciones del tutor, las dificultades que pueden surgir y de nuevo pusimos todo ello en práctica a partir de un expediente disciplinario basado en un caso real. De esta asignatura me han gustado principalmente las actividades prácticas, ya que me han permitido trabajar con situaciones reales, semejantes a las que se pueden encontrar en el día a día en el centro educativo. Al mismo tiempo, los consejos sobre la labor tutorial me fueron de ayuda con respecto a mi trabajo, donde por primera vez fui tutora de cuatro jóvenes adolescentes, con lo que pude comprobar la efectividad de algunas estrategias en tiempo real. Al mismo tiempo, ha sido interesante poder tener una aproximación a las teorías de especialistas como Piaget, Erikson, de la Caba o Kohlberg, entre otros, así como a múltiples artículos especializados y a materiales reales y actualizados de un instituto de Zaragoza.

La parte de la asignatura destinada a psicología social, más breve que la anterior, se centró en el análisis del grupo clase y de las relaciones que se establecen entre un grupo de individuos a lo largo de un periodo de tiempo dado —en este caso, un curso académico— o las diferentes etapas de Secundaria. Dentro del grupo, nos detuvimos en las normas, los roles que cada miembro desempeña, la relaciones de cohesión entre estos y el estatus que posee cada individuo. Prestamos atención también el liderazgo y la influencia social, dos aspectos que como docentes es muy importante que conozcamos en qué consisten y sepamos localizar a los individuos que desempeñan el papel de líder y sus seguidores, para fomentar de esta manera unas relaciones sanas entre nuestro alumnado. Una vez adentrados en todos estos asuntos, y tras dedicar algunas sesiones a actividades prácticas y de reflexión, tuvimos las herramientas suficientes para realizar el trabajo grupal, consistente en diseñar diferentes dinámicas que promovieran el sentimiento de grupo para una clase hipotética, en un momento concreto del curso. Todos estos contenidos aprendidos me han ayudado a conocer mejor la estructura existente en los grupos escolares, pero también a entender mejor cualquier grupo humano y comprender el modo en el que nos relacionamos los unos con los otros cuando interactuamos en sociedad.

Por último, debo destacar que en las dos partes de la asignatura se han tratado algunos asuntos referidos a la gestión de conflictos, un asunto en el que pude profundizar más en una de las asignaturas optativas, como se observará.

### 2.1.3. Módulo 3: Procesos de enseñanza-aprendizaje

La finalidad de esta asignatura es, como indica su nombre, analizar y estudiar cómo se produce la adquisición de nuevos conocimientos y cuál es la mejor manera para que este aprendizaje se logre. A la metodología tradicional de la clase magistral, se le sumarán —no tiene por qué tratarse de una sustitución— las nuevas metodologías y los estudios más recientes sobre la enseñanza-aprendizaje. La profesora, partiendo de la programación para la asignatura diseñada por el departamento, decidió comenzar con el tema 6, centrado en la motivación y el clima del aula. Ella valora mucho en su tarea docente la educación emocional y el fomento de un buen contexto dentro de la clase para que se favorezca así el aprendizaje. Este planteamiento lo extendió a nuestras propias sesiones de máster, con unos primeros minutos dedicados a *mindfulness*.

Lo más positivo de esta asignatura es que me proporcionó una visión más concreta de lo que es la puesta en práctica del diseño de una actividad, tarea, secuenciación..., en el aula de un instituto. Mediante preguntas como “¿para qué enseñar?”, “¿qué enseñar?”, “¿cómo enseñar?”, “¿cuándo enseñar?” y “¿qué, cómo y cuándo evaluar?”, se fueron sucediendo los diferentes temas de la asignatura, relativos a los objetivos, contenidos, metodología, secuenciación y evaluación respectivamente. Fue muy útil, por lo tanto, para tener una aproximación a diferentes teorías (taxonomía de Bloom o los estilos de aprendizaje de Kolb) y para conocer aspectos de la LOMCE que van a guiar a partir de ahora nuestra labor docente: los niveles de concreción curricular; la diferencia entre objetivos generales de etapa, de área y los didácticos; las competencias clave; etc. En cuanto las metodologías, se nos proporcionó una amplia batería de estrategias para abordar los contenidos y objetivos que nos marcáremos. Dichas metodologías las vimos ejemplificadas en clase y experimentamos con ellas en el trabajo de la asignatura, que abarcó todo el cuatrimestre y en el que debíamos diseñar una propuesta de actuación que diera respuesta a alguna de las necesidades de un grupo de estudiantes, a partir de la visualización de una entrevista a varios de estos alumnos.

El trabajo, al igual que la asignatura, como ya destacué anteriormente, supuso una primera aproximación a todos los aspectos que deberemos atender cuando nos propongamos diseñar desde una actividad hasta una programación didáctica completa: objetivos, contenidos, metodología, criterios de evaluación, estándares, secuenciación... pero también contexto del centro, del aula, adaptaciones curriculares, etc. En este caso nos servimos del currículo aragonés de Educación, pero



especialmente la finalidad era experimentar con distintas metodologías y tipos diferentes de actividades, cubrir todas las competencias claves, atender a la motivación, apoyarnos en recursos TIC, cuidar la inclusión del alumnado y responder a esa necesidad que habíamos localizado tras el estudio del grupo presentado.

### *Asignaturas específicas*

#### **2.1.4. Módulo 4: Diseño curricular en Lengua castellana y Literatura**

Uno de los aspectos que considero más relevantes de esta asignatura es que hicimos un trabajo continuo y detallado del currículo aragonés, la herramienta que vertebra legislativamente las programaciones didácticas y nuestro trabajo como docentes. Realizamos una primera aproximación acerca de cuál es la función del profesor, el concepto de “diseño curricular” o los distintos niveles de concreción a los que debemos atender, y dedicamos igualmente algunas sesiones a reflexionar acerca de cuáles deben ser las normas sobre el gobierno de la clase o la importancia de las actividades. Todo ello nos permitió contextualizar el ambiente en el que se mueve el profesor en el centro y en el sistema educativo.

Tras ello, nos centramos en el estudio del currículo aragonés; el formato impreso, dejado en reprografía por el profesor de la asignatura, facilitó el trabajo con este documento y su utilidad se ha extendido prácticamente a todas las asignaturas del máster, donde me ha sido de gran ayuda el contar con este material voluminoso, pero más manejable en papel. Por lo que respecta a las sesiones de clase, considero que estuvieron muy bien organizadas y programadas. Comenzando con E.S.O. y repitiendo posteriormente el proceso con Bachillerato, cada día nos centrábamos en una asignatura de todas las que podremos impartir, incluyendo también a nuestros compañeros de la especialidad de Latín y Griego, algo que no siempre se ha hecho en otras materias. Trabajamos en pequeños grupos y con manuales como los que se utilizan en las aulas, lo cual me ayudó a comenzar a familiarizarme con estos libros, su estructura, sus contenidos, la tipología de actividades..., de un modo práctico y visual al tiempo que comparábamos estos manuales con lo dictado por el currículo, lo que hacía que la aproximación a este documento oficial fuera más agradable y efectiva.

Un aspecto que considero muy bueno de la labor de este profesor y que se ha repetido en su otra asignatura del segundo cuatrimestre, *Evaluación, innovación docente e investigación*, es que promueve el trabajo en equipo, de manera que haya un verdadero beneficio en el hecho de ir a clase, porque el aprendizaje es más efectivo. Al mismo tiempo, ha sido habitual la exposición oral al final de la clase del trabajo hecho con los compañeros, algo que nos ha habituado a hablar en público y

ganar confianza en nuestra expresión oral. En la actualidad esta es una habilidad muy valorada y que se exige a nuestro alumnado, pero como estudiante apenas tuve ocasión de trabajar esta competencia y ello me hace sentirme más insegura cuando tengo que hablar frente a un público. Esta facultad se adquiere mediante la práctica, por lo que tener la ocasión de experimentar delante de un grupo reducido de compañeros ha ido naturalizando este hecho hasta automatizarlo.

### **Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje**

Mediante esta asignatura continuamos con la reflexión sobre cómo diseñar buenos cursos, tareas, secuencias didácticas..., para nuestro alumnado, pero la novedad radicó fundamentalmente en la presentación de numerosos autores (Monclús, Acaso, Rodari, Pennac) que lanzan planteamientos diferentes acerca de cómo abordar la Educación. Así, mediante la lectura de artículos de estos especialistas, la visualización de ponencias sobre innovación y los debates establecidos en clase, pude conocer y reflexionar junto a mis compañeros sobre el currículo oculto, las metodologías activas, las funciones de la educación, etc. Después de varias sesiones orientadas hacia aspectos más generales como los anteriormente citados, nos enfocamos, siguiendo la misma dinámica, en temas más concretos de la didáctica de la lengua y la literatura, como la expresión y la comprensión orales y escritas, la gramática o la literatura.

Algo muy positivo de estas clases y que las ha hecho diferentes de todas las demás que he experimentado en el máster ha sido la manera de introducir los contenidos por parte de la profesora. Sus clases eran muy participativas, se nos presentaban materiales innovadores con planteamientos distintos de los habituales en el aula tradicional y los libros de texto: tertulias dialógicas, ortografía basada en estímulos visuales, gramática como un medio en lugar de como un fin... Todo esto me ha hecho plantearme la enseñanza de un modo diferente, menos convencional, y en consecuencia me animó a presentar el portafolio de la asignatura buscando también ese planteamiento divergente. Lamentablemente, por motivos de trabajo no pude acudir a todas las sesiones de esta asignatura, algo que me apena mucho porque considero que he perdido parte de la dinámica especial que transmitía la profesora con sus clases. No obstante, aquellas en las que sí he estado me han ayudado a adquirir, como digo, una visión diferente sobre aspectos que pueden resultar arduos, como la gramática o la expresión escrita, dotándolos de una nueva perspectiva.

El trabajo grupal desarrollado fue también muy interesante no solo por su contenido y realización, sino por la manera de ser evaluado. Planteamos un proyecto didáctico basado en el enfoque por tareas y que tenía como finalidad la grabación en forma de radionovela de varios capítulos de *La Celestina*. Incluimos metodologías activas, trabajamos con las TIC, prestamos

atención a las competencias comunicativas... Pero sin duda llamó mi atención la manera de evaluarse este trabajo, ya que tras la primera presentación frente a los compañeros, recibíamos retroalimentación por su parte y por la de la profesora, de manera que una sección importante del resultado final era no solo la aplicación de estas mejoras, sino la reflexión sobre estos comentarios escuchados. En definitiva, lo visto en el aula se aplicó en nuestros trabajos como profesores, pero lo vivimos también como alumnado de la asignatura.

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

Esta asignatura fue una de las más extensas en cuanto a horas de clase. Estuvo impartida por dos profesoras, cada una de ellas encargada de una sección diferente: Lengua por un lado, y Literatura por el otro. Al mismo tiempo, el diseño de una unidad didáctica ha sido uno de los ejes vertebradores de la asignatura, estando las dos docentes encargadas de coordinar al alumnado, independientemente de la temática de la UD mencionada. Esto ha hecho que tengamos una sensación de menor separación entre cada una de las partes y que ambas secciones se perciban como bastante interrelacionadas, a pesar de estar guiadas por personas diferentes, algo que revierte muy positivamente en el estudiantado.

Las sesiones de clase estuvieron destinadas a presentar contenidos teóricos, reflexionar sobre ellos de manera más o menos extensa durante las explicaciones y, tras ello, trabajar en grupos partiendo de artículos de especialistas (sobre la expresión oral, etc.), de unidades temáticas ya diseñadas que analizábamos, o de directrices teóricas que servían como fundamento para el diseño de una propuesta de lecturas infantiles y juveniles, por presentar algunos casos vistos en el aula. Con todo este trabajo, desarrollado principalmente en las horas destinadas a clases prácticas, hemos ido generando un portafolio grupal y, al mismo tiempo, me ha facilitado la reflexión junto con mis compañeros sobre diversos temas relacionados con la disciplina que enseñaremos en un futuro. Además, es beneficioso que hayamos tratado siempre con las mismas personas, ya que facilita la creación de grupo y el entendimiento entre todos los miembros, reforzado además porque ya habíamos colaborado anteriormente. Compartir los resultados posteriormente o reunirnos con otros grupos ha permitido, a su vez, ampliar las perspectivas y experiencias derivadas de estas prácticas.

Como digo, uno de los componentes más importantes de la asignatura ha sido el diseño de una unidad didáctica, tutorizada por las profesoras de la asignatura. Toda ella debía estar consensuada, a su vez, con el tutor del Prácticum II (y III) y estar orientada para un grupo clase con el que trabajaríamos, ya que la finalidad era implantar dicha unidad en el aula y, tras ello, completar nuestro trabajo con una reflexión personal, las conclusiones de la observación en el centro y

propuestas de mejoras derivadas de esta observación. A pesar de que al principio me resultó un proyecto demasiado amplio y era algo difícil comprender cómo todas las partes se interrelacionaban entre sí, el material aportado por las dos profesoras ha sido suficiente para que, tras estudiarlo en detalle, haya podido diseñar una buena unidad didáctica. Su atenta ayuda, así como la del tutor del centro, ha sido también fundamental. Con el diseño de la UD he retomado contenidos de *Procesos de enseñanza-aprendizaje*, *Diseño instruccional* y *Diseño curricular*, sobre todo en lo referido al uso del currículo aragonés y a la interrelación entre objetivos, contenidos, evaluación, etc.

### Contenidos disciplinares para la materia de Lengua

Para aquellos que cursamos la especialidad de “Lengua castellana y Literatura”, se nos ofrece en el máster una asignatura centrada concretamente en Lengua y otra en Literatura, aunque podremos/tendremos que impartir las dos partes de la asignatura en los centros educativos.

En el caso de Lengua, las sesiones consistieron por una parte en diferentes ejercicios en el aula destinados a reflexionar y abrir debate sobre reglas de ortografía, gramática, léxico, sintaxis, etc. Por otra parte, leímos diferentes artículos que nos hicieron plantearnos cuestiones lingüísticas de actualidad, como de qué manera puede ser tratado el bilingüismo exitosamente en las regiones donde hay dos lenguas oficiales o si la lengua oral e informal debe ser llevada al aula, tanto a la de ELE como a la de lengua materna. Todos estos aspectos teóricos que vinculan la lengua con aspectos sociales, que trascienden a la gramática teórica, fueron muy motivadores para mí y, creo, también para el resto de mis compañeros. He disfrutado mucho esta asignatura ya que me ha permitido reflexionar y conocer otras opiniones y visiones sobre aspectos muy polémicos, de actualidad y que al mismo tiempo nos competen como lingüistas y filólogos. En este sentido, la lectura de *La dignidad e igualdad de las lenguas*, de Juan Carlos Moreno Cabrera, ha sido transformadora porque aporta un estudio fundamentado y argumentado basado en la tesis de que todas las lenguas, con mayor o menor número de hablantes, independientemente de su localización geográfica y de su contexto histórico, tienen igual validez e importancia. Esto me ha llevado a reflexionar sobre algunas premisas muy extendidas, aunque incorrectas, acerca de lenguas minoritarias —*minorizadas*, según Moreno Cabrera— y, pensando en la actualidad de nuestro territorio, sobre el debate de las lenguas cooficiales, segundas lenguas y bilingüismo en el territorio del Estado español.

Por último, dedicamos algunas sesiones al comentario lingüístico de textos, una de las partes del examen de oposición para profesorado de Secundaria de Lengua castellana y Literatura. Otra de las partes de dicho examen consiste en desarrollar un tema dado, el cual posteriormente se lee

delante de un tribunal con un tiempo máximo de treinta minutos. Por esto, distribuidos de dos en dos, cada pareja escogió uno de los temas posibles y lo preparó, con lo que hemos seguido una metodología colaborativa para así beneficiarnos todos del trabajo hecho conjuntamente. Esta iniciativa, que me consta que se siguió también en el curso correspondiente de Literatura, nos ha facilitado la preparación de estos temas, pensando en un futuro real y que se presenta cercano para algunos de nosotros. Así pues, la distribución de la asignatura ha permitido tanto tratar temas de interés social y filológico, como reflexionar sobre aspectos más puramente lingüísticos y también trabajar pensando en unas oposiciones que tendrán lugar dentro de dos años.

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

Esta asignatura ha estado orientada hacia la presentación de diferentes propuestas de innovación e ideas para abordar la enseñanza-aprendizaje de una manera diferente al enfoque tradicional, confiando en dinámicas, materiales, metodologías, agrupamientos..., menos convencionales, y que por ello no suelen ser las habituales en el aula, pero que, en cambio, está probado que son exitosas. Todo el trabajo realizado en clase tendrá su culminación en un proyecto de innovación, donde diseñamos una secuencia didáctica a la manera de las leídas y vistas en el aula. La comprobación de su eficacia se vio en el Prácticum III, cuando puse en práctica mi proyecto y pude reflexionar sobre los resultados. Esto último se comentará en el capítulo 1.2.3. y, más detalladamente, en el 2.2. “Proyecto de innovación docente”.

Antes de comenzar, leímos un artículo acerca de los diferentes modos de investigación científica que existe en Educación, *cuantitativa* y *cualitativa*, y sus distintos subtipos. Al mismo tiempo, vimos las etapas de las que consta un proceso investigador: hipótesis, objetivos, recogida de material y de datos, cuantificación y análisis de esos datos, e informe final. De este modo, tuve una idea general y organizada de qué iba a encontrar en los artículos sobre innovación que leería durante el cuatrimestre y, pensando ya en el proyecto, sobre cómo tendría que abordar yo también el trabajo.

Las sesiones de clase solían consistir en la lectura de uno de estos artículos, normalmente de manera colaborativa entre todos los compañeros —cada uno leía y presentaba un fragmento del texto, una fase de la investigación, haciéndose así la sesión más rápida y sencilla—. Después, se abría un debate acerca de la propuesta leída, reflexionábamos entre todos y compartíamos nuestro punto de vista. Esto me ha parecido de gran relevancia; siempre es beneficioso compartir opiniones con nuestros compañeros y discutir sobre los aspectos más polémicos. Esto en la innovación es aún más importante porque ante lo nuevo suele haber posiciones más discutidas. Nuestro grupo de clase

se caracteriza por ser muy hablador y participativo, y al mismo tiempo las conversaciones de este tipo se mantienen dentro de la corrección y el respeto, por lo que los debates son enriquecedores.

En otras ocasiones, la lectura versaba sobre una propuesta didáctica y, tras extraer la idea principal que seguía el autor, creábamos por parejas o en pequeños grupos ejercicios semejantes. Siempre se compartían estas propuestas, exponiéndolas delante de los otros estudiantes, con lo cual hemos ido adquiriendo poco a poco más estrategias de comunicación oral a través de estas presentaciones. Esto último lo considero especialmente valioso, ya que se trata de un punto débil que hasta el momento tenía y las exposiciones orales me han ayudado a ganar confianza. A su vez, compartir ideas y propuestas ha estimulado mi imaginación para posteriormente diseñar mi proyecto de innovación para la asignatura y para el Prácticum III.

### *Asignaturas optativas*

#### **Prevención y resolución de conflictos**

Esta asignatura consta de dos partes, cada una impartida por una profesora diferente. En este caso, encontramos una sección sobre *Psicología social* y otra de *Didáctica y Organización Escolar*.

Psicología social se centra en qué es un conflicto, su análisis y el diagnóstico de cuáles son las razones profundas de éste y las posibles soluciones. En el aula, se plantearon diferentes situaciones conflictivas que pueden ocurrir en un instituto. A partir de este contexto, analizábamos las posiciones, intereses y necesidades de los implicados y establecíamos si el conflicto era directo, estructural o cultural. Es importante determinar bien cuál es el conflicto y dónde radican las verdaderas necesidades de las partes afectadas para dar una solución correcta. Además de tratar el conflicto con supuestos inventados, también usamos ejemplos de películas e incluso personales. Por lo tanto, esta parte me fue útil no solo como futura docente, sino también para analizar conflictos propios, verlos con otra perspectiva y ser capaz de afrontarlos de manera eficaz.

Didáctica y Organización Escolar (DOE) nos presentó algunas de las estrategias para enfrentarse a los conflictos que pueden surgir en el ámbito escolar. La comunicación es el primer paso para tratar los problemas interpersonales, de modo que debatimos sobre estrategias comunicativas (escucha activa, asertividad, negociación, comunicación no violenta, etc.). Como adultos, tenemos un papel fundamental, pero el peso de la resolución de conflictos debe reposar igualmente en el alumnado, que gana así autonomía, madurez y confianza en sí para alcanzar entre sus pares una solución consensuada. Por eso, cada vez es más habitual la presencia de equipos de alumnos ayudantes, ciberayudantes y mediadores. Este es uno de los aspectos más interesantes de la asignatura, donde hemos observado cómo operan estas iniciativas y, mediante *role-play*, hemos

experimentado e interiorizado los pasos necesarios. Después, al llegar al centro educativo, conocí experiencias con estos programas a través de alumnos y profesores, que corroboran su eficacia. En esta parte de la asignatura también pudimos adentrarnos más en aquellos documentos centrados en normativizar la convivencia escolar y las medidas para luchar contra, por ejemplo, el *bullying*.

Englobando a las dos secciones de la asignatura, debo destacar que al principio tuve alguna reticencia al observar que compartían nombre (y por lo tanto, quizá contenido) con otras asignaturas del máster. En cambio, han complementado los contenidos vistos en *Interacción y convivencia en el aula*, añadiendo al estudio de los comportamientos del grupo, detalles acerca de cómo gestionar los conflictos que puedan aparecer en clase. Respecto a la segunda sección, ahora se ha dedicado más espacio a los documentos destinados a favorecer un buen ambiente escolar, como el *Plan de Convivencia* o la *Carta de derechos y deberes*.

### **Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante**

Se trata de una asignatura optativa destinada a todo el alumnado del máster, indistintamente de la especialidad que se curse, ya que la competencia lingüística no es solo una preocupación del profesorado de Lengua castellana y Literatura, sino que se extiende a todos los educadores del centro. Por lo tanto, nos reunimos en estas clases estudiantado de diferentes materias. Esto fue enriquecedor porque en los debates que surgían espontáneamente en clase pudimos aportar puntos de vista de acuerdo a nuestras distintos campos de conocimiento. Esto se observó sobre todo en la secuencia didáctica que tuvimos que diseñar y presentar posteriormente ante los compañeros, bien para un aula de español, bien de acceso al currículo. Si se trataba de este segundo tipo, se presentaban contenidos de biología, economía, historia, geografía..., adaptados al alumnado inmigrante. Esto me hizo conocer otros currículos distintos del de Lengua castellana y Literatura, que es con el único con el que he trabajado durante el máster por razones obvias, al tiempo que observaba distintas formas de introducir los contenidos de dichas asignaturas, algunas de las cuales pueden ser extrapoladas a mi especialidad. Por lo tanto, considero que fue no solo enriquecedor porque pudimos todos reflexionar acerca de aplicaciones para nuestro campo, sino que también nos aproximó a todos los compañeros, indistintamente de nuestra especialidad, y nos permitió compartir experiencias, impresiones y frustraciones. En un sistema en el que se busca la interdisciplinariedad, esta iniciativa, así como todos los ejercicios realizados en la asignatura presencialmente y en grupos heterogéneos, favorecen la comunicación y el trabajo con compañeros de otras ramas.

A lo largo de la asignatura tratamos diferentes temas. Nos aproximamos a algunos de los modelos teóricos actuales en la enseñanza de lenguas y se dedicaron distintas sesiones a cada una de

las competencias comunicativas (expresión y comprensión orales y escritas). Todo ello nos condujo hacia el diseño de una secuencia didáctica que, como he mencionado más arriba, presentamos delante de los compañeros en las últimas sesiones del curso, recibiendo retroalimentación a su vez por parte de la profesora y, con ello, pudiendo hacer las modificaciones pertinentes. Sin embargo, algo que me interesó especialmente fueron las primeras sesiones, donde conocimos los protocolos de acogida para el alumnado migrante existentes en nuestra Comunidad Autónoma y pudimos experimentarlos de primera mano con la visita de una profesora del PRES primero y posteriormente en otra sesión acudiendo nosotros al CAREI. Estas sesiones me aportaron información fundamental sobre estos programas tan particulares y útiles para nuestro alumnado extranjero. La labor que realiza el profesorado del PRES y el CAREI es imprescindible y conocerla convenientemente es esencial para aprovechar este recurso al máximo y poder colaborar con ellas también desde las aulas.

## **2.2. Competencias adquiridas en los periodos de prácticas**

Desarrollé los diferentes periodos de prácticas en el IES Ramón y Cajal de Zaragoza, situado en el centro de la ciudad, en el límite con el Casco Histórico. Es una zona muy dispar en cuanto al nivel socioeconómico y cultural, ya que está en pleno cambio; se combinan edificios antiguos, bastante deteriorados y con población de bajo nivel económico y en riesgo de exclusión, con viviendas nuevas, habitadas por población de nivel socioeconómico y cultural más alto. Todo este contexto se transfiere al instituto —la mayoría de su alumnado proviene de las inmediaciones: Casco Histórico, El Gancho, Almozara, Delicias—, por lo que se presentan diversos intereses y expectativas académicas y profesionales en el estudiantado y en sus familias, algo que encuentra su reflejo en la labor diaria y las características y necesidades del alumnado al que se atiende (PEC: 2).

El instituto, según recoge su Proyecto Educativo de Centro, se fundamenta en tres principios educativos: calidad, equidad y esfuerzo compartido. Tras ello, destaca que el profesorado tiene un peso fundamental y gracias a su labor y a la autonomía del centro se logra el éxito escolar, personal y académico. La equidad, por su parte, se alcanza con una educación en valores, con la detección temprana de necesidades específicas de apoyo educativo, con atención a la diversidad y abriendo el centro al entorno social.

Durante mi estancia, pude comprobar todas estas afirmaciones. Se trata de un centro con muchísima diversidad y una población inmigrante importante, pero la integración de todo el alumnado es muy buena, incluyendo no solo aulas de español, sino también apoyo por parte de los profesores y de sus compañeros en lo académico y en lo social y emocional. Por lo que respecta a



mi experiencia como alumna en prácticas, me he sentido muy acompañada por el alumnado y por el profesorado, he podido desarrollar con libertad mi unidad didáctica y mi proyecto de innovación y nos hemos adaptado mutuamente a las circunstancias de cada uno, algo que ha facilitado mucho mi Prácticum, ya que, por motivos laborales, contaba con restricción en mis horas disponibles.

Ha sido una experiencia inmejorable en la que he podido comprobar y demostrar el dominio de las competencias adquiridas en los periodos teóricos, en el aula universitaria. Así, y siguiendo la guía docente de los estudios de máster, el Prácticum I se encuentra estrechamente ligado con la competencia específica 1, ya que me aproximé a la organización escolar y a la documentación existente en el centro que lo regula y permite su buen funcionamiento. Además, el poder presenciar reuniones del profesorado y hablar con los especialistas me facilitó comprender mucho mejor la vida interna del centro. El Prácticum II fue muy completo, ya que implanté mi unidad didáctica en el aula y estuve presente en muchas otras sesiones como observadora y puntual colaboradora de la clase. Tuve la oportunidad a lo largo de las semanas de estancia de ver, experimentar y reflexionar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Competencia específica 3) en general y aplicados a mi especialidad y al diseño curricular de Lengua castellana y literatura en concreto (Competencia específica 4). No todo se reduce a los contenidos académicos, sino que se trata también de una vivencia humana, donde el docente propicia la convivencia formativa y estimulante en el aula (Competencia específica 3). Surgieron pequeños conflictos o contratiempos en los que tuve que intervenir o, en su lugar, que presencié como observadora, aprendiendo del tutor o de otros miembros de profesorado cómo actuaban para reconducir la situación. A nivel de centro educativo, fue muy fructífera la reunión del curso “Gestión del aula y convivencia” en el Prácticum I, pero indudablemente he aprendido también a lo largo de los otros dos periodos, en el desarrollo del día a día dentro del aula. Por último, el Prácticum III y la implantación del proyecto de innovación entronca con la Competencia específica 5 y refuerza la importancia de la evaluación y la constante reflexión para lograr así una mejor docencia. La Educación, al igual que todas las ciencias sociales, están en contante cambio ya que dependen de factores volubles, como la voluntad y actitud humana. Por eso, es indispensable investigar sobre los propios procesos de enseñanza con el objetivo de la mejora continua del desempeño docente y de la tarea educativa del centro.

### **2.2.1. Prácticum I “Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula”**

El periodo de prácticas correspondiente al Prácticum I constituyó una experiencia muy gratificante. El objetivo de estas dos primeras semanas es tener un primer acercamiento con el centro educativo y entrar en contacto con los distintos documentos con los que cuenta el instituto o

colegio. Además, si es posible, resulta interesante poder entrar a algunas de las clases de los profesores para observar cómo se desarrollan estas y conocer de primera mano la vida académica en la que luego intervendré, durante los dos periodos de prácticas siguientes.

En mi caso, tuve ciertos problemas con el primer centro de prácticas asignado, razón por la que tuve que posponer mi experiencia en el centro unas cuantas semanas. La acogida en el IES Ramón y Cajal fue estupenda, no solo por la simpatía y el compañerismo natural del profesorado y de todos los trabajadores en general y alumnos del instituto, sino también por su flexibilidad y amabilidad al aceptarme fuera del plazo. Por esta razón, no compartí mi experiencia con las otras alumnas en prácticas, dado que ya habían finalizado, pero sí fue muy atento conmigo el COFO, el Coordinador de Formación. Él me facilitó todos los documentos del centro que necesitaba y que solicité para poder realizar las tareas escritas del Prácticum I. Además, tuvimos varias reuniones para aclarar dudas o hablar del desarrollo del centro. El primer día me mostró el instituto, tanto las instalaciones como los distintos departamentos destinados a PAI, PMAR o FPB. Algo que caracteriza al IES Ramón y Cajal y que lo hace diferente es la existencia de estos módulos profesionales, que acogen a jóvenes ACNEAE principalmente, dotándoles de una formación de calidad al tiempo que se les instruye en un oficio que posteriormente podrán desempeñar en el mundo laboral y que, ya desde el instituto, pueden experimentar, entrando en contacto con empresas que utilizan sus servicios o tomando parte en el mantenimiento del instituto, en el caso del módulo de jardinería. Fue muy interesante, como digo, poder hablar con el alumnado y profesorado de este tipo de enseñanza, ya que es algo diferente a lo que se encuentra en otros centros y también un aspecto con el que, desde las clases de lengua castellana y literatura, no se suele entrar en contacto.

Las dos semanas fueron muy completas y estuvieron bien organizadas, de manera que algunos profesores me permitieron entrar en sus clases, incluidas de otras asignaturas o de cursos a los que no impartiría clase más adelante, pero de los cuales también pude aprender mucho: PAI, PMAR o inglés, asignatura para la que tengo pensada pedir una habilitación al finalizar el máster para poder impartirla también. Parte del profesorado del instituto participa en un curso de “Gestión del aula y convivencia” por la tarde bisemanalmente y tuve el honor de acudir a una de las sesiones. Aprendí muchísimo tanto de los contenidos generales que hablaron, propios de la programación del curso, como de la discusión acerca de un problema ocurrido en 1.º de PAI, grupo al que por otra parte conocía gracias a las visitas como oyente a algunas de las clases de lengua e inglés. En otra ocasión, pude acudir al taller “Leer juntos”, donde una vez al mes se debate acerca de una obra literaria planteada previamente, en horario extraescolar y organizado por el propio alumnado, con coordinación del profesorado y participación de familias y toda la comunidad que quiera acercarse.

En resumen, la estancia en el centro me dio una visión más cercana de la teoría que hasta el momento había aprendido en las clases de máster. Como señalé más arriba, *Contexto de la actividad docente*, y especialmente DOE, fue una materia algo dura para mí por no estar familiarizada con este tipo de documentos, organización y nomenclatura. Por ello, trabajar con esta documentación, conocer a los miembros de la comunidad educativa, conversar con ellos y plantearles mis preguntas, me ayudó sin lugar a dudas a comprender bien la estructura que conforma el mundo educativo. También me hizo sentirme más segura ante los exámenes que tuvieron lugar unos días después y frente a los siguientes Prácticum que llegarían en dos meses. Fue un buen colofón al primer cuatrimestre, una experiencia muy positiva que marcó el ecuador de estos estudios y un comienzo entusiasta en el mundo de la docencia en centros de Secundaria.

### **2.2.2. Prácticum II “Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua castellana y Literatura”**

Después de las vacaciones de primavera, regresé al IES Ramón y Cajal para realizar el segundo periodo de practicas, dividido en Prácticum II y III y orientado hacia la acción docente. El primero de ellos tuvo como finalidad la puesta en práctica de la unidad didáctica y tras ello, implanté mi proyecto de innovación, experiencia de la que hablo en el epígrafe siguiente, 1.2.3.

El diseño de la unidad didáctica lo esboqué a lo largo de la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades de aprendizaje* y tras hablar en los últimos días del Prácticum I con el que sería el tutor de este segundo periodo. Él me dio mucha libertad a la hora de seleccionar el tema que prefería y me dio acceso a su cuenta online del libro de texto electrónico, de manera que pude trabajar fácilmente como si tuviera la versión en papel, contando además con el material complementario que esta plataforma ofrece. Su amabilidad y ayuda, como se ve, fue total y en todo momento se mostró dispuesto a solucionar las dudas que iban surgiéndome, tanto fuera de los periodos de prácticas como, por supuesto, durante los mismos. Valoro y aprecio esto doblemente ya que además de docente, es también el Secretario del centro, así que sus ocupaciones se multiplican a lo largo del día. Esto no impidió que siempre se mostrara receptivo y dispuesto al diálogo en tutorías o de manera más informal antes, durante y después de las clases.

Realizar las prácticas junto con otra compañera de la especialidad, Yolanda Remiro Cinca, me permitió visitar sus clases y darnos así retroalimentación mutuamente sobre cómo mejorar, además de tomar nota de buenas propuestas didácticas para el futuro. Las dos impartíamos clase a una vía diferente de 2.º de ESO, los dos grupos en los que enseña nuestro tutor; esto nos benefició en la sesión que contrastamos ambas clases, ya que eran bastante semejantes en cuanto a edad,

nivel, las dos tienen el mismo profesor..., y, además, conocíamos previamente al grupo, aunque solo fuera como observadoras de la clase de la compañera. En este sentido, el tener la ayuda de Yolanda y el tutor me facilitó terminar de detallar la sesión comparativa, ya que ellos conocían al alumnado mejor que yo y pudieron aconsejarme, por ejemplo, sobre los agrupamientos más efectivos.

Me sentí muy acogida durante esta vuelta al centro y la experiencia fue altamente grata. El estudiantado estuvo muy receptivo y observé, en las clases en las que no impartí docencia yo, sino el tutor, su excelente manera de trabajar con estos jóvenes. Sienten verdadero respeto y admiración por él, sabe motivarles, ser cercano y al mismo tiempo exigir un ambiente de trabajo y estudio. Su manera de trabajar me sirvió como modelo de qué tipo de profesora me gustaría ser. Espero haber logrado acercarme un poco a ello, aunque como él destacó, es cuestión de tiempo, práctica, y de encontrar el estilo que más se adapta a la personalidad de cada uno.

### **2.2.3. Prácticum III “Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua castellana y Literatura”**

La última fase del periodo de prácticas (Prácticum III) estuvo destinada a la implantación del proyecto de innovación que había diseñado desde la asignatura de *Evaluación, innovación docente e investigación*. El tutor de la universidad me propuso al principio del cuatrimestre basarme en los microrrelatos para crear esta propuesta, un tema que me apasiona y en el que, de hecho, me gustaría especializarme en un futuro con estudios de doctorado. Por lo tanto, su oferta me entusiasmó desde el comienzo y, a la hora de preparar el proyecto, investigué sobre la materia para crear un buen marco teórico. A su vez, planifiqué la unidad didáctica teniendo en cuenta esta temática que abordaría tras el Prácticum II, introduciendo algunas referencias al microrrelato, como especificaré en el capítulo 2.1. “Unidad didáctica”.

Poner en práctica una secuencia de actividades diseñada por mí fue muy motivador y gratificante. El alumnado de este centro está acostumbrado a la escritura de microrrelatos, por lo que estaban familiarizados con el formato y algunas de sus características, sobre todo las más visibles como la brevedad. Por lo tanto, se mostraron motivados al trabajar con un tipo de texto que ya conocían y al que ahora solo tenían que añadir algunos requisitos añadidos, como que tuviera relación con algún cuento tradicional o centrarse en la narración de una acción.

Desarrollé el proyecto en una única clase la última semana del Prácticum III, dado que, por un lado, no era necesario más tiempo y, por el otro, el calendario académico y algunos otros sucesos hicieron que la unidad didáctica necesitara más sesiones para desempeñarla al completo. La gestión

del tiempo ha sido uno de mis puntos débiles; es un aspecto que debo revisar para clases futuras, aunque también encuentro su razón en que al principio no conocía al grupo ni estaba acostumbrada a la docencia de alumnado de Secundaria. En el caso del proyecto de innovación, en cambio, mejoré porque planifiqué la actividad teniendo en cuenta los distintos ritmos del alumnado y, a su vez, conocía mejor al grupo, con lo que pude ajustarme a su manera de trabajar.

Antes de adentrarme en el tema del microrrelato y el diseño del proyecto, sabía que había una cierta tradición en el centro en creación literaria usando este género. Me figuré cuáles serían las dificultades del alumnado, pero necesitaba pruebas de ello. Con motivo del Día del Libro (23 de abril), mi compañera de prácticas y yo organizamos para nuestros grupos de 2.º de ESO un concurso de microrrelatos. Muchos participaron y mostraron bastante interés, algo que fue muy gratificante para ambas al observar que nuestra iniciativa les gustaba. En mi caso, me valió también para tener ejemplos de producciones escritas basadas en la minificción y comprobar que mis hipótesis eran correctas; por ejemplo, respecto al uso de la descripción en lugar de la acción. Por ello, presté atención a este aspecto en la sesión de innovación, remarcando que el microrrelato cuenta una historia, hay acción, y no se detiene ni se reduce a la mera descripción. Tras esta indicación, interiorizaron la pauta y comprobé cómo esta segunda remesa de textos escritos mantenían la calidad y originalidad del anterior concurso del 23 de abril, pero contenían todos ellos una escena con acción y las descripciones habían desaparecido. En este sentido, el proyecto cumplió también mis expectativas, al tiempo que el alumnado disfrutó con la actividad y se mostró muy activo.

### 3. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE LOS PROYECTOS

A lo largo de estos meses de máster he diseñado, a través de los distintos trabajos desde las asignaturas, secuencias didácticas, proyectos de innovación, unidades didácticas, dinámicas de grupo, propuestas de actuación, etc. Algunos de ellos supusieron una inversión importante de tiempo y estudio, tanto en la creación como en la implantación. La temática también fue diversa, abarcando tanto distintos contenidos de las asignaturas que estaré habilitada para impartir como también otros enfocados a la labor tutorial: resolución de conflictos, fomento del espíritu de grupo, motivación del alumnado, entre otros.

De entre todos ellos, seleccionaré para este tercer capítulo la unidad didáctica *Cómo se construye un anuncio*, implementada en el Prácticum II, y el proyecto de innovación *Érase una vez un microcuento*, que llevé al aula en el Prácticum III. El contacto que he tenido con las aulas ha sido muy diverso y real, tratando con temas externos al currículo, sobre todo en el Prácticum I. Sin embargo, ya que mi labor se ha centrado en el trabajo en clase, impartiendo las sesiones programadas, creo que es más relevante enfocarme en estos dos proyectos, que a su vez cuentan con un amplio trabajo a sus espaldas a lo largo de los dos meses previos a mi llegada al centro.

#### 3.1. Unidad didáctica: *Cómo se construye un anuncio*

##### Presentación

La unidad didáctica *Cómo se construye un anuncio* está planteada para alumnos de 2.º de ESO de Lengua castellana y Literatura y se fundamenta en la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (LOMCE) y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Partiendo del diseño primero, he hecho las adaptaciones pertinentes para el grupo del IES Ramón y Cajal, donde desarrollé mis prácticas y pude poner en marcha dicha unidad didáctica. Esta se extenderá a lo largo de ocho sesiones, repartidas en cuatro semanas del tercer trimestre; es decir, cada semana impartía dos sesiones de las cuatro con las que cuenta el alumnado de este curso.

Se pretende acercar al estudiantado conocimientos que les hagan conscientes de la lengua española, con numerosas reflexiones acerca del lenguaje y su intencionalidad. El pensamiento crítico es uno de los preceptos marcados por el currículo y la publicidad, a la que estamos expuestos constantemente, contiene buena parte de estos mensajes indirectos que hay que aprender a desentrañar. Ahí radica parte del significado del título de la UD, pero también hace referencia a los textos instructivos, que junto con los normativos marcarán varias de las sesiones. La gramática (sustantivos y adjetivos) tendrá su espacio mediante textos breves y reales: los microrrelatos. Este

género literario se retomará en el proyecto de innovación, de manera que ahora se trata de una pequeña pista sobre lo planeado para el tercer Prácticum. Las dos últimas sesiones tratarán sobre el lenguaje literario, el cual está muy relacionado, una vez más, con la publicidad y los eslóganes. Traversalmente, repasaremos y profundizaremos en algunas reglas ortográficas mediante el enfoque lúdico y la gamificación.

#### Conexión con los elementos del currículo

A continuación, especifico los elementos curriculares que se desarrollan en esta unidad didáctica. Todo ello está recogido en una tabla a continuación, haciendo referencia a los objetivos generales de materia, objetivos didácticos, contenidos, criterios de evaluación, competencias clave y estándares. Estos aspectos proceden en su totalidad de la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo (currículo aragonés), a excepción de los objetivos didácticos, redactados por mí misma.

**Anexo I. Tabla de objetivos, contenidos, criterios de evaluación, competencias, y estándares de la unidad didáctica**

Objetivos generales	Objetivos específicos	Contenidos	Criterios de evaluación	Competencias clave	Estándares
7	- Escribir y presentar los estatutos de una asociación de manera adecuada.	Hablar: Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción y evaluación de textos orales.	Crit.LE. 1.4.	CCL	Est.LE.1.4.1.
	8				
7	- Escribir y presentar los estatutos de una asociación de manera adecuada.	Hablar: Participación en debates, coloquios y conversaciones espontáneas observando y respetando las normas básicas de interacción, intervención y cortesía que regulan las prácticas orales.	Crit.LE. 1.6.	CCL-CAA-CIEE	Est.LE.1.6.1. Est.LE.1.6.2. Est.LE.1.6.3. Est.LE.1.6.4. Est.LE.1.6.5.
	8				
1	- Leer, comprender y elaborar textos prescriptivos y correspondientes a otras tipologías.	Leer: Conocimiento y uso de técnicas y estrategias para la comprensión de textos escritos.	Crit.LE. 2.1.	CCL-CAA	Est.LE.2.1.1.
	8				
1	- Leer, comprender y elaborar textos prescriptivos y correspondientes a otras tipologías.	Leer: Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos de ámbito personal, académico/escolar y social.	Crit.LE. 2.2.	CCL-CAA	Est.LE.2.2.2. Est.LE.2.2.5.
	8				
7	- Escribir y presentar los estatutos de una asociación de manera adecuada.	Escribir: Conocimiento y uso de técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión de textos.	Crit.LE. 2.5.	CCL-CAA-CIEE	Est.LE.2.5.1.
	5				



**Anexo I. Tabla de objetivos, contenidos, criterios de evaluación, competencias, y estándares de la unidad didáctica**

Objetivos generales	Objetivos específicos	Contenidos	Criterios de evaluación	Competencias clave	Estándares
10	- Tener conocimiento y aplicar correctamente, tanto en textos propios como ajenos, las reglas ortográficas sobre el uso de <i>ll</i> y <i>s/x</i> .				
1	- Leer, comprender y elaborar textos prescriptivos y correspondientes a otras tipologías.	Escribir: Escritura de textos relacionados con los ámbitos personal, académico/escolar y social	Crit.LE. 2.6.	CCL-CAA	Est.LE.2.6.1. Est.LE.2.6.3. Est.LE.2.6.5.
7	- Escribir y presentar los estatutos de una asociación de manera adecuada.				
1	- Leer, comprender y elaborar textos prescriptivos y correspondientes a otras tipologías.	Escribir: Escritura de textos narrativos, descriptivos, dialogados e instructivos.	Crit.LE. 2.6.	CCL-CAA	Est.LE.2.6.2. Est.LE.2.6.3. Est.LE.2.6.5.
7	- Escribir y presentar los estatutos de una asociación de manera adecuada.				
1	- Leer, comprender y elaborar textos prescriptivos y correspondientes a otras tipologías.	Escribir: Interés por le escritura como forma de aprendizaje y de comunicación de conocimiento, ideas, sentimientos y emociones.	Cri.LE.2.7.	CCL-CAA	Est.LE.2.7.1. Est.LE.2.7.2.
7	- Escribir y presentar los estatutos de una asociación de manera adecuada.				
5	- Diferenciar los sustantivos de otras categorías gramaticales y analizar sus formas de variación de género y de número de manera correcta.	La palabra: Reconocimiento, uso y explicación de las categorías gramaticales: sustantivo, adjetivo, verbo.	Crit.LE. 3.11.	CCL-CAA	Est.LE. 3.11.3.
5	- Identificar adjetivos y determinar su tipo según modifiquen o no su terminación en cuanto al género.	La palabra: Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz.	Crit.LE. 3.5.	CAA-CSC	Est.LE.3.5.2.
10	- Distinguir las clases de adjetivos atendiendo a su significado.				
14	- Determinar y explicar algunos de los recursos literarios presentes en diversos fragmentos.	Plan lector: Introducción a la literatura a través de textos.	Crit.LE. 4.1.	CCL-CAA	Est.LE.4.1.1.
15	- Emplear las TIC como herramienta de aprendizaje.				
8	-Establecer relaciones entre la literatura y la publicidad y entre la literatura y otras artes.	Plan lector: Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos utilizando las convenciones formales de los distintos géneros y subgéneros con intención lúdica y creativa.	Crit.LE. 4.5.	CCL-CCEC	Est.LE.4.5.1.
14	- Determinar y explicar algunos de los recursos literarios presentes en diversos fragmentos.				
15	- Emplear las TIC como herramienta de aprendizaje.		Crit.LE. 4.6.	CCL-CAA-CIEE	Est.LE.4.6.1.

## Contribución a la adquisición de las competencias clave

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, siguiendo la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, establece unas competencias clave para el aprendizaje permanente que deben ser trabajadas y desarrolladas a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria. Como se indica en el currículo aragonés, en su artículo 7, las concreciones curriculares que se realicen en los centros de esta comunidad autónoma buscarán facilitar el desarrollo de estas competencias. Concretamente, con la UD que se presenta, se tiene como objetivo trabajar específicamente:

- Competencia en comunicación lingüística: es la que más predominio tiene al tratarse de Lengua castellana y Literatura. Se atienden las cuatro competencias (leer, escribir, hablar y escuchar), combinadas para presentar contenidos, reforzarlos, relacionarlos con otros aspectos de la unidad didáctica o vistos anteriormente en el curso, repasarlos, sintetizarlos y evaluarlos.
- Conciencia y expresiones culturales: se aborda con el estudio de la literatura y también en las sesiones de creación estética. Los microrrelatos, al atravesar la unidad didáctica para trabajar distintos aspectos, mantienen la importancia de esta competencia de manera directa o velada.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: una vez presentados los contenidos, se da libertad al alumnado para que trabaje con ellos y adapte el aprendizaje a su ritmo y sus propias estrategias de estudio. En muchas actividades y tareas existen diferentes posibilidades o temas para adquirir una misma habilidad para que el estudiante innove y trabaje con aquello que más le motive.
- Competencias sociales y cívicas: se utilizan distintos tipos de agrupamiento y se potencia el trabajo colaborativo, que no solo facilita el aprendizaje y dinamiza el ritmo de la clase, sino que es un pilar fundamental en la educación de los adolescentes.

## Metodología

Por un lado, en cuanto a la metodología didáctica específica, y siguiendo lo marcado en el currículo aragonés para nuestra asignatura, se trabaja especialmente la comprensión y elaboración de textos orales y escritos. La lectura es la base para otros aprendizajes y, además de explotarse la comprensión lectora, se utilizan estos textos como muestras a imitar para la posterior creación por parte del alumnado y para contextualizar contenidos como la gramática o la ortografía.

Respecto a los principios metodológicos generales, se promueve el aprendizaje autónomo y por descubrimiento. Existen dos sesiones destinadas a proyectos, donde el estudiantado es el protagonista y el docente solo es un guía; en otras ocasiones se recurre a la clase tradicional, generalmente para introducir temas más áridos. Se usan diferentes agrupamientos, predominando

siempre las tareas en pequeños grupos o por parejas. Esto, de nuevo, aporta autonomía al alumnado y permite que el profesorado pueda coordinar la sesión y atender más personalmente a quien lo requiera. El aprendizaje comunicativo, como se señaló en el párrafo anterior, es fundamental y se combinan todas las habilidades de este tipo. Además, se incluyen otras inteligencias aparte de la lingüística, como la musical (el lenguaje literario en las canciones), la cinético-corporal (dictado a la carrera) o la espacial y visual (diseño de carteles con un eslogan), entre otras. De este modo, se procura que todo el alumnado se sienta integrado. Las TIC tendrán también protagonismo mediante el uso del proyector aunque la unidad didáctica, por estar adaptada a los medios disponibles en el centro, utiliza otros recursos, también innovadores, pero de mayor accesibilidad.

Se ha seleccionado la metodología también considerando al alumnado con necesidades educativas especiales, como se mencionará en el apartado “Atención a la diversidad”.

### Gestión del aula

El curso para el que está orientada esta unidad didáctica es 2.º de ESO; en el IES Ramón y Cajal consta este curso de dos vías, cada una con 25 y 23 estudiantes. El grupo en el que aplicaré las sesiones será el más numeroso, de 25 personas. Se trata de un grupo heterogéneo: algunos de ellos obtienen buenas calificaciones, estudian regularmente y están motivados; otros consiguen resultados más irregulares y tienen menor interés en la asignatura. Existe un grupo importante de estudiantes cuya lengua materna es otra distinta del español; hablaremos de esto en el apartado de “Atención a la diversidad”. Por último, encontramos algunos absentistas que acuden muy irregularmente a clase; cuando lo hacen, algunos participan de manera más o menos activa aunque con dificultades para seguir la clase, como es esperable, y otros no interaccionan en absoluto.

Teniendo en cuenta estas particularidades y según la tarea que se desarrolle en el aula, se utilizará un tipo de agrupamiento u otro. El alumnado se encuentra distribuido en el aula por parejas y en este centro es el tutor quien determina en qué lugar deben sentarse, sobre todo los más jóvenes, dependiendo de su actitud, perfil académico, compatibilidad con los compañeros, etc. Esto otorga un equilibrio entre quienes cuentan con mayores dificultades o falta de motivación y los que pueden ayudarle y animarle a trabajar. He mantenido esta distribución no solo porque es lo marcado por la tutora del grupo, sino también porque tiene en cuenta la diversidad del aula. Además estoy de acuerdo con que esta distribución es idónea para fomentar el trabajo por parejas y colaborativo. En el caso de los trabajos en pequeños grupos, se han reorganizado por proximidad y preferencia de los propios alumnos, ya que quería que primara un buen ambiente a la hora de trabajar en grupo y estuvieran cómodos con sus pares. En otras ocasiones, a pesar de estar sentados por parejas,

potencié el trabajo individual para favorecer la reflexión y el trabajo personal. En todos los casos, siempre existe tiempo para que trabajen autónomamente, momento en el que aprovecho para revisar la progresión de la tarea que están realizando. La distribución en el aula facilita que pueda llegar a todas las mesas y al mismo tiempo atender personalmente sin molestar al resto de estudiantes.

### Materiales y recursos didácticos

Me he servido de diferentes materiales para diseñar la unidad didáctica, tanto del libro de texto y de los recursos electrónicos que se aportan desde la web de la editorial, como de otros de creación propia totalmente. Lo más habitual era que, basándome en alguna idea aportada en el libro de texto, vista en Internet o leída en artículos especializados, adaptara esta a las particularidades del grupo al que impartía clase. He creado bastante material destinado a esta unidad didáctica, especialmente diapositivas con las que explicar más visualmente ciertos contenidos o para concretar las instrucciones de los proyectos en grupo que debían realizar y para los que me basé en los talleres ideados en el manual. De manera esquemática, estos son los materiales y recursos:

- De la profesora:
  - Libro de texto Savia (editorial SM) de Lengua castellana y literatura y su recurso *online*
  - Antología de microrrelatos *Por favor, sea breve*
  - Presentaciones de diapositivas creadas a partir del libro de texto y de otras fuentes
  - Pagina web profedeele.com, para la enseñanza del español como lengua extranjera
  - Página web Pinterest, banco de imágenes
  - Artículo de Ana María Aguilar López, “La enseñanza de la morfología a través del enfoque comunicativo y el aprendizaje cooperativo [...]”
  - Rúbricas creadas para la evaluación y calificación de los alumnos
  
- Del alumnado:
  - Libro de texto Savia (editorial SM) de Lengua castellana y literatura
  - Cuaderno y material de papelería para escribir, dibujar, pintar...
  - Fotocopias de los materiales creados por la profesora o tomados de otras fuentes
  - Visualización en la pantalla de presentaciones de diapositivas y otras imágenes
  - Folio tamaño DIN-A3 para realizar el examen individual

En cuanto al equipamiento de las aulas, poseen pizarra digital y pizarra convencional. No he utilizado ningún recurso personal aparte de los alumnos y yo misma; durante las sesiones el tutor y la compañera de prácticas estaban en el aula e intervenían para complementar las explicaciones y hacer referencia a otros contenidos vistos durante el curso.

## Actividades de enseñanza-aprendizaje

A lo largo de ocho sesiones cubrí distintos contenidos. Enumero a continuación las sesiones con el esbozo de los contenidos tratados; luego, ampliaré cómo se desarrolló cada una de las clases:

- Sesión 1: Textos prescriptivos (instrucciones y normas). Comprensión escrita
- Sesión 2: Textos prescriptivos. Expresión escrita, expresión oral
- Sesión 3: El sustantivo
- Sesión 4: Proyecto en pequeños grupos. Escritura de unos estatutos. Expresión oral y escrita
- Sesión 5: El adjetivo. Ortografía
- Sesión 6: El lenguaje literario
- Sesión 7: El lenguaje literario y la publicidad. Expresión oral.
- Sesión 8: Evaluación, prueba escrita

### **Sesión 1**

#### *Textos prescriptivos*

- 1) Precalentamiento. Para comenzar de modo distendido, y tras presentarme, lanzo al grupo la pregunta: “Quiero hacerme una cuenta de Instagram, ¿cómo puedo hacerlo?”. Ellos responden oralmente, interviniendo en orden. Les señalo que están dando *instrucciones* para obtener el fin planteado. A continuación, se pregunta si tienen restricciones en el uso del móvil o el ordenador en casa; destaco que son *normas*. Trabajaremos con estos dos textos, llamados *prescriptivos*.
- 2) Trabajo con textos. En parejas recibirán un texto que se corresponderá con instrucciones o normas. Tras localizarlo, señalarán qué peculiaridades tiene el texto que se les ha entregado.
- 3) Recogida de información y síntesis. Se ponen en común las características y añado o corrijo lo que sea pertinente. El alumnado copia en su cuaderno el resultado, usando una tabla enfrentada.

#### *Ortografía*

- 4) Detección de conocimientos previos. Como se trabaja la ortografía en la unidad, me interesaba hacer un tanteo de sus conocimientos previos. En los últimos minutos jugamos a “Encuentra palabras con...”. Se proyecta una imagen con múltiples personajes y objetos y el alumno tiene que escribir, en un minuto, palabras que contengan la letra o fonema deseado (b, v, ll, y...).

### **Sesión 2**

#### *Textos prescriptivos*

- 1) Repaso contenidos. Se proyecta una diapositiva con una tabla semejante a la que copiaron el día anterior con las características de los textos normativos e instructivos.

- 2) Actividad profundización, *Sin noticias de Gurb*. Presento el argumento de la novela. Se insta al grupo a reflexionar sobre situaciones donde no sabemos cómo reaccionar, como la primera vez que usamos el metro: necesitamos instrucciones. Aporto fragmentos de las conversaciones de Marci, un alienígena que llega a la Tierra y no sabe utilizar un ascensor. Dos personas leen el diálogo y señalamos estructuras gramaticales para dar órdenes. A partir de una lista de tareas cotidianas, escogerán una y explicarán detalladamente y por escrito cómo se realiza esa acción.
- 3) Comprensión y expresión oral. Algunos alumnos voluntarios comparten los textos delante de la clase, sin mencionar para qué son las instrucciones. Los oyentes deberán acertarlo.

### *Ortografía*

- 4) Detección de conocimientos previos. Continuando con el tanteo sobre ortografía, concluí con un juego, un dictado a la carrera con pares mínimos difíciles, como *ll-y* o *s-x*.

### **Sesión 3**

#### *El sustantivo*

- 1) Activación de conocimientos previos. Definición, tipos, marcas de género y número...
- 2) Contenido teórico. Usamos el libro de texto, proyectado en la pizarra, para resolver las preguntas antes planteadas y añadir aquello que no había salido en la lluvia de ideas inicial.
- 3) Practica controlada. Los alumnos realizan alguno ejercicios del libro grupalmente y en voz alta.
- 4) Trabajo con textos. Por parejas, localización y clasificación de sustantivos en microrrelatos. Compruebo la correcta realización de la actividad caminando entre las mesas; recogeré al final de la sesión los textos para reutilizarlos en la sesión del adjetivo de manera semejante.

#### *El lenguaje de los anuncios*

- 5) Reflexión crítica. A partir de la visualización de un anuncio, debatiremos al final de la sesión sobre el objetivo de la publicidad y cómo se logra este fin, instando así al pensamiento crítico.

### **Sesión 4**

#### *Proyecto en grupos. Escritura de unos estatutos*

- 1) Precaentamiento y activación de conocimientos. Proyecto diferentes logotipos de ONG, se pide que identifiquen algunos de ellos y que establezcan qué tiene en común o por qué luchan.
- 2) Modelaje. Se proyecta la página del libro donde se ve un ejemplo de estatuto de una asociación. Señalamos algunos de sus rasgos característicos, que coinciden en parte con las normas.
- 3) Planificación del proyecto y elaboración. En grupos pequeños, voy dando las instrucciones para que elijan una temática, piensen 3 objetivos y 2 actividades para lograrlos, reflexionen sobre el lenguaje y la forma más adecuados, ideen un logotipo y, por último, escriban los estatutos.

- 4) Presentación oral y preparación. Primero organizarán qué van a decir, quién y cómo. Luego presentan su ONG y sus estatutos ante los compañeros. La profesora da *feedback* al alumnado.

## **Sesión 5**

### *El adjetivo*

- 1-4) Secuencia semejante a la sesión 3, pero con del contenido del adjetivo en lugar del sustantivo

### *Ortografía ll-y, s-x*

- 5) Aprendizaje autónomo. El alumnado leerá las reglas del libro y organizará la información en una tabla con los distintos usos. Practicamos con algunos ejercicios del manual.

## **Sesión 6**

### *El lenguaje literario*

- 1) Introducción. Presentación de diapositivas para ilustrar algunos recursos del lenguaje literario.
- 2) Práctica controlada. Competición por parejas, se muestran textos coloquiales que contienen alguno de los recursos anteriores y deben localizarlo. Vinculo así literatura y lengua cotidiana.
- 3) Refuerzo. Juego de Memory por grupos, emparejando el recurso literario con un ejemplo. La finalidad es que vayan adquiriendo los nuevos términos y los identifiquen por escrito.

## **Sesión 7**

### *Proyecto en grupos. El lenguaje literario y la publicidad*

- 1) Introducción. Proyección de diferentes anuncios, logotipos y eslóganes para deducir cuáles son las características de la publicidad impresa y qué intencionalidad tiene. Destacamos la presencia de lenguaje literario y de recursos como los de la sesión anterior.
- 2) Planificación del proyecto y elaboración. Cada grupo recibirá un tema para su producto; deberán concretarlo, pensar qué características destacarán, con qué adjetivos calificativos, inventar un nombre y un eslogan que contenga un recurso literario. Plasmarán todo por escrito.
- 3) Presentación oral y preparación. Primero organizarán qué van a decir, quién y cómo. Luego presentan su anuncio y el eslogan ante los compañeros. La profesora da *feedback* al alumnado.

## **Sesión 8**

### *Evaluación, prueba escrita*

- 1) Prueba individual. A partir de un folio DIN-A3 el alumnado escribirá las respuestas al examen. Se formula la primera pregunta y responden en la hoja, donde quieran; luego, doblan el folio y en la superficie resultante contestan a la segunda pregunta. Doblan sucesivamente hasta completar las cinco preguntas de la prueba, todas referidas a los contenidos mínimos marcados.

2) Prueba por parejas. El alumnado ha traído de casa la letra en español de una canción que le guste. Deberán por parejas localizar recursos literarios y señalar de qué tipo son.

### Criterios e instrumentos de evaluación

Seleccioné del currículo aragonés (Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo) los criterios de evaluación que seguiría y las competencias clave con las que se relacionaban (ver tabla resumen).

En cuanto a los instrumentos de evaluación, he seguido el modelo de la programación didáctica del departamento de Lengua castellana y Literatura del instituto con el objetivo de que el estudiantado no encuentre disparidad entre lo que está acostumbrado y lo que yo iba a exigirle. Así pues, evalué y puntué, con respecto a la calificación final, los siguientes aspectos:

<b>En la programación del departamento</b>		<b>En mi unidad didáctica</b>	
Examen	50 %	Examen	50 %
Trabajo en clase y cuaderno	20 %	Trabajo en clase y cuaderno	20 %
Trabajos escritos, exposiciones orales, lecturas	30 %	Trabajos escritos y exposiciones orales	30 %
Ortografía	± 10 %	Ortografía	± 10 %

### Contenidos y criterios de evaluación mínimos

En la programación del departamento se establecen una serie de estándares mínimos que todo alumno debe alcanzar. Son estándares tomados del currículo para el curso de 3.º de ESO, ya que en 1.º y 2.º no existen estándares. No obstante, al incluirse en la programación del centro, los tuve en cuenta para marcar los contenidos y criterios mínimos de mi unidad didáctica (ver tablas).

Enumero a continuación los contenidos mínimos, que he evaluado y calificado a lo largo de las sesiones programadas, especialmente y de forma más individualizada mediante el examen final:

- Conocimiento de las características gramaticales (tiempos verbales), estilísticas y tipográficas de los textos prescriptivos, tanto instructivos como normativos, y las diferencias entre ambos.
- Habilidad para crear sus propios textos prescriptivos, tanto instructivos como normativos.
- Conocimiento y uso de las principales reglas ortográficas relacionadas con las grafías *y-ll*.
- Conocimiento y uso de las principales reglas ortográficas relacionadas con las grafías *s-x*.
- Identificación y clasificación de los sustantivos y los adjetivos a partir de textos reales.
- Conocimiento de las posibilidades para marcar la flexión de género y número en sustantivos y adjetivos.



- Conocimiento e identificación de diferentes recursos literarios (aliteración, polisíndeton, asíndeton, metáfora, símil, personificación, hipérbole) en el lenguaje cotidiano.
- Habilidad para crear eslóganes publicitarios que contengan recursos literarios.

Los criterios de evaluación mínimos atienden a qué se considera imprescindible para que el alumno sea evaluado positivamente. Para ello, tuve en cuenta no solo lo académico, sino también la participación y el compañerismo dentro del grupo:

- Realizar al menos el 60 % de los trabajos escritos y las exposiciones orales.
- Realizar el examen final de la unidad didáctica, no dejando más de dos preguntas sin contestar.
- Presentar correctamente el cuaderno u hojas de apuntes y las actividades propuestas en el aula.
- Participar de manera responsable en los trabajos de equipo.
- Respetar a todos los miembros de la comunidad educativa, sin discriminar por ninguna razón
- Intercambiar opiniones, esforzándose por escuchar y comprender las propuestas de los demás.
- Asistencia a clase de al menos el 50 % de las sesiones impartidas por mí.

Respecto a los criterios de calificación, la nota media de evaluación será el resultado de las obtenidas en los distintos apartados que se señalaron en el epígrafe “Criterios e instrumentos de evaluación”. Serán tenidos en cuenta los resultados siempre que la asistencia a clase sea al menos del 50 % y se hayan presentado el 60 % de los trabajos escritos y las exposiciones orales. La realización del examen es condición *sine qua non* para la evaluación continua. Estos criterios están basados no solo en el fomento del trabajo continuo del estudiantado, sino que también buscan reflejar la evolución real del mismo, considerando de este modo al grupo de manera equitativa.

### Atención a la diversidad

La escuela, al igual que la sociedad, es diversa y nuestro papel es considerar esa diversidad y ofrecer un espacio a todas las necesidades de nuestro alumnado. No solo lo académico es importante, sino que también hay que prestar atención a lo emocional, y en este sentido todos, incluido nuestros estudiantes, requerimos ayuda y atención en mayor o menor grado.

Respecto a mi grupo de 2.º de ESO del IES Ramón y Cajal, uno de los rasgos más destacados es la gran proporción de alumnado con lengua materna diferente del español. Mucho son bilingües totalmente porque han vivido casi toda su vida en un país hispanohablante o porque llegaron recientemente —hace dos o tres años, por ejemplo— pero ya han adquirido la nueva lengua. Existen otros que todavía encuentran dificultades, pero que tienen conocimientos suficientes como para no ir al aula de español. Será en este sector en el que centre la atención a la diversidad,

ya que pueden encontrar problemas puntualmente en expresión o comprensión orales o escritas. Al encontrarse sentados por parejas, se promueve la ayuda entre pares y yo como profesora, además, he seguido de cerca el trabajo de estas personas, comprobando en el tiempo dedicado al trabajo individual o en grupos, que las instrucciones y contenidos se habían comprendido adecuadamente, con explicaciones personalizadas cuando era necesario.

Como he dicho, no solo lo académico es importante, sino que lo emocional juega un papel fundamental, especialmente al existir alumnado inmigrante. De hecho, sus intervenciones han enriquecido las sesiones de clase, hablando de experiencias propias, reflexionando sobre la lengua propia y comparándola con el español, presentando otros puntos de vista... Sin lugar a dudas, tanto yo como el resto de compañeros hemos aprendido de estas breves intervenciones, que al mismo tiempo aligeran el transcurso de la clase y sirven como válvula de escape cuando la materia es más académica, aunque por supuesto controlando las intervenciones y el tiempo dedicado a ellas.

Existe un grupo más reducido, de tres alumnos, que acuden al aula de español, generalmente durante las horas de Lengua, por lo que no se requiere una especial adaptación curricular. Su expresión y comprensión oral no es mala, por lo que en las contadas ocasiones en las que han estado en el aula, he reforzado su participación en clase animándoles a participar hablando, para así fomentar su inclusión en el grupo. Funciona también el refuerzo positivo cuando escriben, la ayuda extra en este tipo de actividades e interesarse por sus gustos y progreso en el aula de español.

### Reflexión crítica sobre la aplicación de la unidad didáctica

La experiencia en el centro de prácticas ha sido muy positiva, he disfrutado de mi estancia y me he sentido muy acogida por todos los compañeros y por el alumnado. Los estudiantes han sido muy receptivos y debo agradecer enormemente el buen ambiente generado por el profesor tutor en el grupo, promoviendo la atención y la participación. Esto ha favorecido también que la unidad didáctica se haya desarrollado como esperaba y que su implantación me haya enseñado tanto.

He observado diferencias entre los dos periodos semanales en los que he enseñado: a última hora los miércoles (13:35-14:25) y a segunda hora los jueves (9:25-10:15). Como era esperable, el horario de los miércoles es más propicio a la distracción de los alumnos, quienes están doblemente cansados e inquietos: por llevar ya un día completo de clases y porque vienen de Educación Física. Por su parte, los jueves están más despiertos y además, al haber tenido la clase anterior recientemente, recuerdan con facilidad los contenidos que tratados en la sesión previa.

A la hora de poner en práctica la unidad didáctica, me he percatado de cómo en ocasiones se avanza con rapidez y en otros momentos se tarda más. Esto ha afectado a mi unidad didáctica, pues

algunos de los ejercicios finalmente no los he realizado; no obstante, mi planificación estaba hecha partiendo de esta idea, dado que siempre prefiero tener más material del necesario. Aun así, es uno de los aspectos a mejorar como docente y confío en que la experiencia, tanto en general como profesora como con grupos concretos, me ayude a solucionarlo. De cara al futuro, además, planearía las secuencias para contar con unos diez minutos de tiempo en los que los estudiantes pudieran hacer siempre esquemas personales y consolidar lo aprendido a su propio ritmo.

### **3.2. Proyecto de innovación docente: *Érase una vez un microcuento***

#### Justificación de la investigación

El fin que se persigue con este proyecto de innovación es trabajar la escritura creativa y hacerlo mediante un género literario breve como son los microrrelatos. Además, se pretende trabajar previamente con una autora aragonesa actual que destaca en el género breve como es Patricia Esteban Erlés. En los manuales de Lengua castellana y Literatura no es habitual encontrar a escritores aragoneses a pesar de que el currículo de nuestra comunidad autónoma señala que estos deberían tener presencia en las programaciones. Aún es menos habitual el estudio de mujeres escritoras, con lo que a través de esta secuencia didáctica pretendo visibilizar a este cincuenta por ciento de los artistas. Al mismo tiempo, que se trate de una autora actual aproxima la literatura a lo contemporáneo y abre la posibilidad a una visita de la escritora, quien de hecho es y ha sido profesora de Lengua y Literatura en varios institutos de Zaragoza. Su temática predilecta, el terror gótico mezclado con el humor, acerca al alumnado a un género que suele ser de su agrado al tiempo que se presenta un tipo de literatura más adulta que juvenil, guiándolos hacia otros modos de escritura y tipos de textos.

El microrrelato, como indica su propio nombre, se caracteriza por su extensión breve. Esto, en un periodo como es la posmodernidad, donde se busca constantemente lo inmediato, rápido y sintético, explica por qué goza ahora el género de su época dorada. Para nuestro contexto de clase es también de gran utilidad porque permite ajustar la lectura, relectura, explotación del texto y creación literaria a una única sesión de 50 minutos. Nos centramos en la temática de los cuentos tradicionales (*Blancanieves* y *La princesa rana*) y de otros textos que ya conocen (*El dinosaurio* de Monterroso) para asegurarnos un bagaje literario común a todo el alumnado. Al mismo tiempo, y porque ya han abandonado la infancia, damos un nuevo enfoque a esos textos que todos comparten para aplicar una nueva perspectiva y crear nuevas versiones (humorísticas, de terror...). Los cuentos tradicionales nos servirán para señalar los elementos comunes que todos ellos poseen, como

describió el formalista Propp hace casi un siglo en su *Morfología del cuento*, y hacer consciente a nuestro estudiantado de los patrones en los que este género universal y atemporal se asienta.

Por último, introducimos en el aula la creación literaria y la expresión escrita, de manera guiada, con lo que cualquiera, independientemente de su pericia artística, puede comprobar cómo la escritura está a su alcance.

### Contextualización y estado de la cuestión

El grupo en el que he implantado el proyecto de innovación es una vez más la clase de 2.º de ESO con la que ya trabajé durante la unidad didáctica. Conozco al alumnado y esto ha favorecido que el resultado haya sido positivo, también en cuanto a la conexión emocional con ellos.

Para elaborar este proyecto me he servido de diferentes fuentes bibliográficas que me han ayudado a establecer el marco teórico, así como de documentos oficiales como el currículo aragonés para fundamentar los objetivos y contenidos de la secuencia. Antes de adentrarme en el diseño del proyecto, profundicé en el estudio de este género literario: denominación que utilizaría entre toda la variedad de nombres que recibe —optaré por *microrrelato*, pero también barajan algunos autores *minificción*, *minicuento*, *microcuento*, *relato hiperbreve*, etc.—, características, clasificación, evolución, autores destacados, otros géneros breves... Investigué sobre el cuento tradicional, ya que los textos que seleccioné tenían esta temática en su trasfondo, y sobre la autora con el objetivo de saber más sobre ella y su concepto de la literatura. Por último, la lectura de varios artículos de didáctica de la literatura a través de microrrelatos, especialmente los publicados en el monográfico de la revista *Textos* (2018), me aportaron ideas acerca de cómo plantear una actividad de innovación. Destaco el de Marta Rovira (2018: 30-36), quien también trabaja con cuentos tradicionales y utiliza una secuenciación de las tareas que he adoptado: a) Explicación por parte del profesor de la importancia de la estrategia; b) Modelaje del profesor como lector y escritor; c) Práctica guiada entre iguales y; d) Práctica independiente. Con estos pasos busca construir lectores autónomos y que hagan predicciones y establezcan conexiones entre el relato y otros cuentos.

Como remarca Ríos Rodríguez (2016: 32), “la literatura breve ocupa un lugar muy reducido en el currículo de Secundaria, y esta situación ha encontrado reflejo en el ámbito investigador”. Sí existen iniciativas a través de concursos de microrrelatos o talleres de escritura, pero no se aborda de manera académica en el aula de ESO. Al mismo tiempo, observa numerosas ventajas en el uso de esta literatura breve con las que coincido, dado que el género puede interesar a los adolescentes, que están acostumbrados a producir y leer mensajes breves en el entorno digital. El humorismo y lo lúdico suponen otras dos herramientas con las que atraerles. Aunque el humor no es exclusivo de

este género, sí se encuentra ampliamente representado y puede convertirse en la llave que dé paso a modelos expresivos de comunicación, información cultural y contenidos lingüísticos y literarios.

### Trabajo de campo

A la hora de diseñar este proyecto de innovación me valí de los estudios arriba indicados, pero también de mi percepción personal sobre lo atractivo que este género literario podía resultar para el alumnado, unido a una temática que suele gustar a los adolescentes como es el terror y el humor, basado en la reelaboración de modelos ya conocidos por ellos —los cuentos tradicionales en este caso—. Al mismo tiempo, siempre me había sorprendido la ausencia de autores aragoneses y de mujeres en los manuales de clase, a pesar de que en el currículo aragonés se explicita esto primero; por supuesto, editorialmente comprendo la dificultad de atender a las peculiaridades de cada Comunidad Autónoma, pero puede ser suplida esta laguna a través de proyectos y tareas externas al libro. Por último, sabía que eran habituales los concursos de microrrelatos en los colegios e institutos y que tenían bastante aceptación; esto se confirmó cuando el tutor nos dijo que en los dos grupos había grandes escritores de microrrelatos, con mucha sensibilidad.

Quería comprobar por mí misma esto, con lo que aprovechando el Día del Libro convocamos un concurso literario de microrrelatos. El resultado me sorprendió gratamente y nos tomó mucho tiempo elegir cuáles serían los tres finalistas. Sin embargo, muchos consistían en una descripción de una escena más que en una acción concentrada, que es lo que requiere un microrrelato. Tampoco existía título en muchos casos, un elemento muy importante en la minificción para generar el golpe de efecto y la resignificación. Por lo tanto, tomé nota de estas carencias y decidí que al llevar a cabo la actividad remarcaría especialmente estos dos rasgos del género, al tiempo que pautaría bien el resto de características. Observé un gran potencial en el alumnado y en su capacidad creativa, además de una alta motivación; las debilidades eran achacables a la falta de trasfondo teórico, algo que ahora aportaría mediante mi secuencia didáctica.

### Objetivos y contenidos

Para este proyecto de innovación que desarrollé en una sesión de 50 minutos me basé, de acuerdo con la ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, en el Objetivo general 14, el 13 y, parcialmente, el Objetivo 7, “Redactar [...] textos del ámbito [...] literario [...] teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia y la cohesión de las ideas y la estructura.”. A su vez, concreté diferentes objetivos didácticos; su denominación está basada en la taxonomía de Bloom. Utilizando el currículo, seleccioné también los contenidos curriculares, del bloque 2 y 4, los criterios de evaluación y las competencias clave. Todo esto está organizado en la siguiente tabla:

Anexo I

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	CRITERIOS EVALUACIÓN	COMPETENCIAS CLAVE
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar los rasgos que van a incluirse en el microrrelato que se escribirá</li> <li>- Escribir un microrrelato basado en los cuentos tradicionales</li> </ul>	<p><i>Escribir:</i> Conocimiento y uso de técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión de textos.</p> <p><i>Escribir:</i> Escritura de textos narrativos, descriptivos, dialogados e instructivos.</p>	Crit.LE.2.5.	CCL-CAA-CIEE
13	- Valorar el trabajo de los compañeros, el propio así como la labor creadora de autoras aragonesas contemporáneas	<i>Escribir:</i> Interés por le escritura como forma de aprendizaje y de comunicación de conocimiento, ideas, sentimientos y emociones	Cri.LE.2.7.	CCL-CAA
13	- Valorar el trabajo de los compañeros, el propio así como la labor creadora de autoras aragonesas contemporáneas	<i>Plan lector:</i> Lectura de obras o fragmentos de obras de la literatura aragonesa [...] como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de reconocimiento del mundo para lograr el desarrollo de los propios gustos e intereses literarios y consolidar el hábito lector.	Crit.LE.4.2.	CCL-CAA
14	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leer e interpretar lo narrado en un microrrelato, infringiendo su intertextualidad</li> <li>- Conocer y localizar las características propias del género del microrrelato a partir de un texto dado</li> </ul>	<i>Plan lector:</i> Introducción a la literatura a través de textos.	Crit.LE.4.4.	CCL-CAA-COEE
14	- Conocer y localizar las características propias del género del microrrelato a partir de un texto dado	<i>Plan lector:</i> Conocimiento de los géneros y principales subgéneros literarios y de sus características esenciales a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, textos completos.	Crit.LE.4.5.	CCL-CCEC
7	- Escribir un microrrelato basado en los cuentos tradicionales	<i>Plan lector:</i> Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos utilizando las convenciones formales de los distintos géneros y subgéneros con intención lúdica y creativa.	Crit.LE.4.6.	CCL-CAA-CIEE

## Metodología

En los principios metodológicos generales de la ORDEN del 26 de mayo de 2016, se recomienda prestar atención al “fomento de la creatividad y el pensamiento crítico a través de tareas y actividades abiertas”, en este caso con la escritura creativa, y al “aprendizaje por descubrimiento como vía fundamental para el aprendizaje”, ya que se llega a las características del género de manera deductiva. Además, sigo la indicación de las orientaciones metodológicas para la asignatura en ESO, que señalan que el texto tiene que ser el centro del que partan las posteriores actividades y tareas y que deben ser reales. Se impulsa el uso de una metodología activa, motivadora y cercana donde “ellos sean los protagonistas principales de su propio aprendizaje”. En el proyecto de innovación se cumple esto, el profesor se convierte en un mero guía de la sesión. Trabajar con distintos agrupamientos promueve la comunicación entre el alumnado y que alcancen los objetivos colaborativamente. Además, “se recomiendan los trabajos en equipo, trabajos por proyectos, equipos colaborativos, etc. sin olvidar el trabajo individual”, aspectos incluidos en mi actividad.

## Actividad de creación literaria

- 1) Introducción. Lectura del microrrelato y localización de su referente en su bagaje literario.
- 2) Tarea controlada, características cuento tradicional. A partir del cuento descubierto, completan una tabla con distintos aspectos del relato: protagonista, antagonista, otros personajes, tiempo y el lugar, objeto mágico y qué ocurre antes, durante y después de la escena leída. Esto último refuerza la importancia de la acción en el microrrelato. Deductivamente, obtienen las características de todo cuento tradicional (Propp). Se pone en común la tabla y se reflexiona sobre qué elementos están presentes en el texto de Esteban Erlés. Descubrirán que solo se mencionan dos o tres, pero es suficiente para localizar el referente.
- 3) Contenido teórico, características del microrrelato. Se proyecta la imagen de la Figura 1.
- 4) Planificación del texto. El alumnado escoge un cuento tradicional, completa una tabla como la del ejercicio 2 pensando en dicho cuento y, por último, selecciona dos celdas.

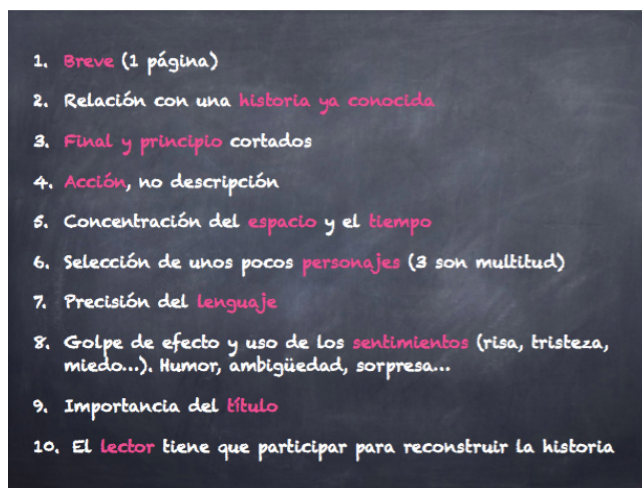


Figura 1. Características del microrrelato

- 5) Creación, escritura creativa. Utilizando esos dos elementos, escriben un microrrelato. Tienen que añadir un ambiente de terror, un giro cómico, algo sorprendente... y un título original.
- 6) Evaluación. Se cuelgan los microrrelatos durante una semana para que el estudiantado los vaya leyendo. En la siguiente sesión, dan puntos a los tres mejores, eligiéndose así el ganador.

### Resultados y evaluación

Llevé la secuencia didáctica de este proyecto de innovación al aula de 2.º A, donde desarrollé mi Prácticum II y III. Gracias a que conocía ya previamente al grupo y a que el profesor tutor me dio bastante libertad a la hora de impartir tanto la UD como este proyecto, pude preparar al estudiantado para la actividad que debían desempeñar. Sabiendo que trabajaría con microrrelato, incluí algunos guiños a este género en el Prácticum II. Por otro lado, el concurso de microrrelato con motivo del Día del Libro comenzó a despertar el interés por el tema y a su vez me dio información sobre las habilidades del alumnado con este género literario.

Todo ello hizo posible que el día de la implantación el resultado fuera bueno porque no era la primera vez que trabajaban con microrrelatos. Me sorprendió que captaron bastante rápido lo referido a la estructura de los cuentos tradicionales, una de las partes que más temía de mi secuenciación por su abstracción. Sin duda, trabajar en grupos les benefició; es una clase con buen compañerismo y se ayudan mutuamente. La segunda mitad de la sesión, orientada hacia la creación del microrrelato, tuvo resultados diversos según las habilidades creativas personales y algunos necesitaron también más tiempo para comprender qué se les pedía. Para esto, fue muy beneficioso que hubiera 15 minutos para la redacción, pues cada cual utilizó ese tiempo a su medida, para aclarar dudas, empezar a escribir o incluso terminar el texto. A pesar de que estaba planeado terminar dentro de la hora, cambié para dar la opción de entregarlo al día siguiente, lo que también movió a algunos que ya habían concluido a mejorar el escrito final en casa. Este pequeño desajuste de tiempo no me desanimó, más bien al contrario; la temporalización suele ser mi punto débil y me alegró ver que poco a poco iba dominándola. Creo que una de las razones es que, después de cuatro semanas con el grupo clase, ambas partes nos comenzamos a coordinar en el ritmo de trabajo.

### Conclusiones sobre la aplicación del proyecto

El llevar este proyecto de innovación al aula me ha permitido comprobar la hipótesis planteada al comienzo y observar de manera real los resultados de mi trabajo. La idea de un proyecto de innovación es realmente motivadora, aunque para que esta goce de todo sentido es necesario contar con un escenario donde poner en funcionamiento dicho proyecto. En mi caso, tuve



la suerte de poder realizarlo gracias a la amabilidad del profesor tutor y el resultado fue muy bueno gracias también a la colaboración del alumnado, que se mostró muy involucrado en el taller de escritura creativa. En mi opinión, el haber comenzado a introducir el tema a lo largo de las sesiones anteriores, unido al hecho de que después de un mes de convivencia tenía cierta cercanía con ellos, ha influenciado positivamente. Además, como ya mencioné, se trata de un grupo muy participativo y donde existe un buen ambiente de aula, factores que jugaban a mi favor. El concurso de microrrelato me permitió también hacer un primer diagnóstico sobre el interés que tenía el estudiantado en la materia, además de recabar información para comprobar mi primera hipótesis sobre los posibles errores en la escritura de microrrelatos, que se justifica por la falta de una instrucción teórica sobre este y se solventaría, por lo tanto, con ciertas directrices al respecto.

Siento, no obstante, que la multiplicidad de actividades que he debido realizar en el periodo de prácticas, unido al hecho de que finalmente la unidad didáctica me tomó más tiempo de lo planeado, ha impedido que haga un trabajo de investigación previo más extenso. Aunque el resultado de la sesión de escritura creativa ha sido muy satisfactorio para mí, siento que la recopilación de información en mi trabajo de campo habría sido más amplia si hubiera tenido muestras de cada persona, en lugar de solo de los participantes voluntarios en el concurso. No obstante, mi filosofía es que la escritura tiene que surgir sin imposiciones para que realmente sea motivadora, de calidad y provoque un buen sentimiento en el alumnado; de cualquier otra manera, promueve malos sentimientos hacia el arte, el cual debe ser fuente de placer y no una imposición. Por eso, aunque científicamente podría haber sido más recomendable tener muestras de toda la clase, educativamente estoy satisfecha con los pasos seguidos. En su lugar, me gustaría confirmar mis resultados con otros grupos, extendiendo así mi pasión por la literatura a otros estudiantes y confirmando la efectividad de la secuencia didáctica planteada.

#### **4. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE**

La relación existente entre la unidad didáctica y el proyecto de innovación procede de la propuesta del tutor del Prácticum II y III, el profesor Fermín Ezpeleta, quien para el proyecto de innovación de su asignatura me planteó el tema de los microrrelatos. Se trata de un género literario que me apasiona y me parece muy propicio para la enseñanza y el trabajo de aula. Por eso, accedí al instante, entusiasmada por adentrarme más en el componente teórico y, al mismo tiempo, porque sería una excelente razón para llevar los microrrelatos al centro.

El tutor de la universidad me proporcionó diversos artículos sobre didáctica de la lengua mediante microrrelatos, donde aparecían propuestas, sobre todo de creación de literaria. Así pues, determiné que sería una buena actividad, muy motivadora, basándome en las experiencias de otros investigadores y docentes. Al mismo tiempo, el tutor del centro me propuso “el lenguaje literario” como tema a trabajar para la unidad didáctica. En el libro de texto se abordaba este contenido acompañado de un taller sobre greguerías, que son consideradas un tipo de minificción —a pesar de no tener una acción, con lo que no pueden ser microrrelatos—. Finalmente, no hice uso de ese material y encaminé mi UD hacia la publicidad, también un género de breve extensión, pero con amplio significado y que requiere de tiempo y conciencia crítica para desentrañar su mensaje. Sin embargo, aunque no me centrara en las greguerías, sí quería utilizar el microrrelato en ciertos momentos para que el alumnado se familiarizara con este género y, junto con los anuncios, supusieran el hilo conductor de mi estancia en el centro.

Es fundamental contextualizar siempre todas las tareas que se realizan en clase y, previendo que el Prácticum III sería breve y que podría ocurrir algún imprevisto que me obligara a acortar el número de sesiones disponibles, comencé a utilizar este tipo de literatura en ciertas actividades, como el trabajo con sustantivos y adjetivos. Personalmente quedé muy satisfecha con el desarrollo de esa clase, ya que ante un contenido algo pesado como es la gramática, que no siempre gusta o engancha, todos trabajaron con tesón para encontrar palabras de esa categoría en la selección de *Por favor, sea breve* que llevé al aula. Esto supuso el uso de microrrelatos en dos sesiones (3 y 5), pero también durante las dos primeras semanas mencioné el género debido al concurso de microrrelato del Día del Libro, convocado por la compañera de prácticas y por mí misma. La dinámica de escribir a partir de un estímulo dado o respondiendo a ciertas directrices marcadas fue también habitual en las sesiones 2, 4 y 7; igualmente, en la prueba escrita (sesión 8) utilicé un microrrelato para evaluarlos, “Mascota”, el cual fue a su vez uno de los utilizados en el proyecto de innovación.

## **5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA**

Mi experiencia en el IES Ramón y Cajal y el aprendizaje alcanzado en el máster me ha permitido obtener nuevas habilidades y competencias que serán clave para construir mi futuro como docente y que también me han afectado muy positivamente a nivel personal. Siento que he crecido como persona y he aprendido acerca de la compleja realidad de la Educación, que ahora percibo de una manera nueva.

Los estudios de máster han estado divididos en dos cuatrimestres, el primero de ellos destinado a las asignaturas generales y a algunas específicas y el segundo, a materias orientadas a nuestra especialidad únicamente. Como señalé al comienzo de esta memoria, los contenidos vinculados con psicología y legislación fueron los más complejos para mí, pero también los más interesantes dado que se trataba de aquellos aspectos en los que, siendo fundamentales para la Educación de adolescentes, sentía que tenía una carencia mayor. Por ello, debo admitir que el comienzo fue algo duro por tratarse de asignaturas distintas de mi campo de estudio, pero a su vez enriquecieron mi conocimiento y me hicieron sentirme más segura al trabajar con documentación de la escuela; me permitieron comprender muchísimo mejor el funcionamiento de un centro y favoreció que pudiera tratar mejor con el alumnado lo referido a la gestión de aula y la prevención de conflictos, entre otros asuntos. Esto lo apliqué de manera general durante los periodos de prácticas, pero concretamente en el primero de ellos. Sé que anteriormente solía tener lugar este Prácticum I en noviembre en lugar de en enero, como ha sido nuestro caso. Observo ventajas e inconvenientes en ambas opciones; para el caso vivido, acudir al centro habiendo finalizado ya las sesiones presenciales me permitió tener ya toda la información teórica que necesitaba y que, gracias a las vacaciones de invierno, había comenzado a estudiar más concienzudamente. Por eso el aprendizaje fue en mi opinión más efectivo. En el segundo cuatrimestre, organizar todo orientado a los dos Prácticum fue positivo para que la reincorporación al instituto estuviera más pautada y, al menos en mi caso, me sintiera acompañada no solo por el tutor y el personal del centro en general, sino también porque sentía que tenía preparadas varias sesiones de las cuales partir mi labor.

En resumen, la formación recibida en el máster ha sido satisfactoria a pesar de su amplia duración. Personalmente, reduciría la estancia en la Facultad para permitir una experiencia más amplia en el centro educativo y poder así tener una visión de, por ejemplo, un trimestre completo, con todos los procedimientos que están relacionados como son las juntas de evaluación, las programaciones, exámenes finales, reuniones con los padres, actividades de final de trimestre, etc.

No obstante, todo esto son aspectos que iré adquiriendo conforme gane experiencia en el mundo de la enseñanza en centros de Secundaria, por lo que debo ser también paciente y enfrentar las nuevas posibilidades que se me presentan con ilusión, optimismo y ganas de continuar aprendiendo.

Es tan importante lo que se enseña en el aula como la manera en que se enseña, y lo académico resulta tan relevante como la enseñanzas humanas y sociales que transmitimos a los jóvenes. Es sencillo acceder a los conocimientos a través de libros o de la red, pero el factor humano no se puede sustituir. Por eso, el trabajo del profesor y de todo el personal del centro es fundamental. Aprendimos teóricamente primero algunas de las directrices propias de la psicología y del trabajo con adolescentes, pero sin lugar a dudas lo más enriquecedor ha sido observar en la propia práctica y en el día a día cómo el profesor se relaciona con su alumnado. Para esto, el haber tenido un tutor como Pedro Rubio me ha ofrecido un modelo ejemplar de cercanía, respeto y confianza para con el grupo clase.

Igualmente, puedo corroborar tras cursar el máster lo importante que es para el profesorado estar al tanto de las diferentes metodologías existentes para abordar los contenidos de la asignatura, sin dejar de prestar atención a aspectos como la atención a la diversidad o la inteligencia emocional. No quiere decir esto que las metodologías tradicionales deban desaparecer de raíz ni que la última novedad sea la panacea, pero sí deben considerarse y analizarse críticamente para obtener aquello que, personalmente y tras comprobarlo empíricamente con nuestro alumnado, es más efectivo. En el caso que he experimentado, implanté una unidad didáctica con metodologías activas y recursos “diferentes”, pero sin hacer un especial uso de las TIC. Ha sido algo, en cierto modo, creado a conciencia ya que no sabía con qué medios de este tipo contaría; al mismo tiempo, lo considero un reto y un alegato a que, aunque puede enseñarse con pantallas, también puede hacerse sin ellas y que no por ello sea menos efectivo y motivador.

De cara a un futuro, me gustaría seguir innovando e implantando tanto aquellas actividades que he podido llevar al aula, para mejorarlas o confirmar su efectividad, como otras diferentes, para proseguir experimentando. He descubierto y confirmado que me apasiona la profesión docente, la enseñanza a jóvenes y adolescentes y el ambiente de trabajo de un instituto. Si contara con más tiempo y mayor autonomía, desarrollaría talleres o un club de lectura dialógica, una iniciativa sobre la que he leído y en el máster hemos debatido, que observé brevemente en el instituto y que, indudablemente, resulta una experiencia transformadora para todos los asistentes. Me ha interesado también la función de la biblioteca, a pesar de que no he podido tener un contacto profundo con sus actividades. Sí pude, junto con mi compañera de prácticas, convocar un concurso de microrrelato para los dos cursos a los que impartimos clase, con excelentes resultados, como ya he destacado a lo

largo de la memoria. Implementaría este y otros concursos de este tipo, algunos con talleres previos para tratar el tema o género seleccionado y otros más libres. En el aula, tendría en cuenta los intereses del alumnado para adaptar y personalizar las tareas, y propondría algún proyecto que abarcara todo el curso, o al menos un trimestre, que desarrollaría por ejemplo un día a la semana, el viernes o en una clase que tuviera lugar al final del día. Una de mis conclusiones derivadas de la experiencia en el aula fue que, en aquellas sesiones que tenían lugar en la última hora, la concentración era naturalmente menor; con un proyecto así, basado tal vez en el enfoque por tareas o en ABP, fomentaría el espíritu de grupo, el aprendizaje de distintos contenidos y los valores solidarios y colaborativos, entre otras muchas habilidades y competencias fundamentales en la escuela y fuera de ella.

En conclusión, puedo afirmar que mi paso por el máster de Profesorado de Secundaria ha sido positivo, enriquecedor y una experiencia muy formativa, tanto en lo académico como en lo personal. Ha provocado un cambio en mí y me ha permitido conocer más profundamente el campo de la Educación y a los adolescentes, conocimientos todos ellos que pondré en práctica con mi alumnado y sobre los que reflexionaré, indagaré y continuaré desarrollando a partir de ahora, siempre procurando dar una visión crítica y abierta al cambio. Comienzo este camino con ilusión y esperanza, sentimientos que espero mantener a lo largo de mi carrera docente.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

### Obras de referencia citadas y consultadas

- ACASO, M. (2012). *Pedagogías invisibles*. Madrid, Catarata.
- AGUILAR LÓPEZ, A. M. (2015). La enseñanza de la morfología a través del enfoque comunicativo y el aprendizaje cooperativo en Educación Secundaria: propuesta práctica. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 15-33.
- AMBRÒS, A. (2018). Educación literaria y relatos breves. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 79, 22-29.
- ARISTIMUÑO, A. (2015), El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Interior. Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9 (1), 109-124.
- BERNAL AGUDO, J. L. (coord.), CANO ESCORIAZA, J., LORENZO LACRUZ, J. (2014). *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales*. Zaragoza, Mira editores.
- CABAÑAS MARTÍNEZ, M. J. (2008). La educación intercultural. *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. Málaga: ASELE.
- ESTEBAN ERLÉS, P. (2012). *Casa de muñecas*. Ilustraciones de Sara Morante. Madrid: Páginas de Espuma.
- FARRÉ SALVÁ, S. (2004). Análisis y diagnóstico básicos del conflicto social y organizacional. *Gestión de conflictos: Taller de mediación*. Barcelona, Planeta, 193-212.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educativo siglo XXI*, 24, 35-56.
- GARCÍA ACEÑA, Á. L., ESTEVE, P., y ZAYAS, F. (2016). *Lengua castellana y literatura. 2 ESO. Savia*. Madrid: SM.
- GARCÍA ACEÑA, Á. L., ESTEVE, P., y ZAYAS, F. (2016). *Lengua castellana y literatura. 2 ESO. Saviadigital*. Madrid: SM. Disponible en <http://www.smconectados.com>
- IES RAMÓN Y CAJAL (2017). *Proyecto Educativo de Centro (PEC)*. Zaragoza: IES Ramón y Cajal.
- MORENO CABRERA, J. C. (2016). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid, Alianza.
- MONCLÚS ESTELLA, A. (2011). El currículo oculto. *La educación entre la complejidad y la organización*. Granada, Grupo editorial universitario, 157-168.
- PROPP, V. (1998). *Morfología del cuento*. Madrid : Akal.
- RAMOS, J. M. y AMBRÒS, A. (2018). Relatos breves para desarrolla la competencia literaria. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 79, 7-13.
- REGUERO, J. (2012), El fracaso escolar, causas y alternativas, *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, 21, 9-13. Recurso electrónico <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3832080>
- RÍOS RODRÍGUEZ, H. (2015). Literatura breve del siglo XX hasta la actualidad: una propuesta para la educación literaria y lingüística (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación, España.

- RODRIGUEZ TORO, J. J. (2011). Los medios de comunicación hoy. Información, opinión y persuasión. La publicidad. *Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria. Lengua Castellana y Literatura*, vol. 1. Sevilla, Editorial MAD.
- ROVIRA, M. (2018). Los microrrelatos. Herramienta para formar lectores y escritores estratégicos. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 79, pp. 30-36.
- TORRADO, F. y GONZÁLEZ, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL. *Revista de educación*, 343, 71-91.
- VV.AA. (2018). *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 79 [numero monográfico sobre microrrelatos].
- VV.AA. (2009). *Por favor, sea breve: antología de relatos hiperbreves*. Ed. Clara Obligado. Madrid: Páginas de Espuma.

### Referencias legales

- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2011). *Decreto 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de Derechos y Deberes de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Zaragoza, BOA número 68 de 5 de abril de 2011.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). LOE, *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación*, Madrid: BOE número 106 de 4 de mayo de 2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2013). LOMCE, *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, Madrid: BOE número 295 de 10 de diciembre de 2013.