



Trabajo Fin de Máster

La vida es puro teatro

Life is pure theater

Autor

Joel Ruiz Marín

Directora

Concepción Salinas Espinosa

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2018-2019

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
1.1. Reflexión sobre las competencias adquiridas en el Máster	5
1.1.1. Contexto de la actividad docente	5
1.1.2. Interacción y Convivencia en el aula	6
1.1.3. Procesos de enseñanza y aprendizaje	8
1.1.4. Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura	9
1.1.5. Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura	10
1.1.6. Prevención y resolución de conflictos	10
1.1.7. Prácticum I	11
1.1.8. Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura	12
1.1.9. Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura	13
1.1.10. Contenidos disciplinares de literatura	14
1.1.11. Contenidos disciplinares de lengua	14
1.1.12. Prácticum II y III	15
2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN Y DESARROLLO DE LOS PROYECTOS ELEGIDOS	16
3. UNIDAD DIDÁCTICA	17
3.1. Contextualización	17
3.2. Contribución de la unidad para la adquisición de las competencias clave ..	18
3.3. Tabla	19
3.4. Metodología	23
3.5. Actividades de enseñanza-aprendizaje	26
3.6. Criterios de evaluación relacionados con los estándares o indicadores de aprendizaje	31
3.6.1. Procedimientos de evaluación	31
3.6.2. Criterios de calificación e instrumentos de evaluación	31
3.7. Medidas de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que se van a desarrollar	32
3.8. Materiales y recursos didácticos empleados	33

3.9. Evaluación de la unidad didáctica y la actividad docente	34
3.10. Reflexión crítica	34
4. PROYECTO DE INNOVACIÓN	36
4.1. Introducción	36
4.2. Estado de la cuestión	37
4.3. Marco teórico	38
4.4. Proyecto	40
4.4.1. Tabla	40
4.4.2. Competencias	43
4.4.3. Metodología	43
4.4.4. Desarrollo de la sesión	43
4.4.5. Evaluación	44
4.4.5.1. Criterios de calificación e instrumentos de evaluación.....	44
4.4.6. Medidas de atención a la diversidad	45
4.4.7. Materiales y recursos didácticos	45
4.5. Análisis de los resultados	45
4.6. Reflexión crítica: propuestas de mejora y conclusiones	46
5. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE LA ELABORACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y EL PROYECTO DE INNOVACIÓN	49
6. CONCLUSIONES	49
7. BIBLIOGRAFÍA	53

1. INTRODUCCIÓN

Para comenzar este Trabajo de Fin de Máster, que es fruto del trabajo de todo el curso y de mis reflexiones sobre toda la experiencia vivida, creo que es necesario tratar de abordar los antecedentes a mi decisión de matricularme en el Máster en Profesorado de ESO y Bachillerato y contar cómo fueron cambiando mis expectativas sobre la profesión docente durante todo este proceso de aprendizaje.

Soy graduado en Filología Hispánica por la Universidad de Zaragoza, pero mis primeros tres cursos universitarios se desarrollaron dentro del Grado en Estudios Clásicos. Pese a que durante todo el Bachillerato la profesión que más me llamaba la atención era la de periodista, acabé sucumbiendo al gusto por la docencia. Para este primer cambio de opinión, fueron fundamentales tanto mi profesor de Lengua de 2º de Bachillerato como, y en especial, mi profesora de Latín y Griego en el IES Cabañas de La Almunia de Doña Godina. La pasión con la que impartían sus clases ambos profesores sembró en varios alumnos la semilla que ha terminado germinando en este máster, pues después de varios años coincidiendo los dos profesores en 2º de Bachillerato, somos tres los alumnos del IES Cabañas que este año hemos cursado el Máster en Profesorado en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura.

Así, gracias a ellos, comencé el Grado en Estudios Clásicos, con una gran convicción en cuanto a mi futuro profesional. Sin embargo, la apatía y la desilusión que me provocaron algunas materias de la filología clásica hicieron que toda esa certeza sobre mi futuro se acabara difuminando. Gracias a que los dos primeros años del grado eran comunes con Filología Hispánica descubrí otras disciplinas que me animaron a solicitar el cambio de estudios. Con ese cambio me sentí liberado y volví a disfrutar las letras como en Bachillerato, pero la vocación por la enseñanza no regresó.

Al terminar el grado, busqué alternativas profesionales a la docencia, pero dedicarme a la educación siempre era una opción que me parecía más viable. Si he de ser sincero, debo confesar que me matriculé en el Máster con la idea de habilitarme como profesor para no tener que hacerlo dentro de quince o veinte años. No entraba en mis planes más inmediatos dedicarme a la enseñanza. Incluso amagué con abandonar en alguna ocasión. Pero, si no lo hice, fue por dos razones. La primera de ellas fue que ya se habían constituido los grupos trabajo en las asignaturas y habría dejado a mis compañeros en una situación incómoda. La segunda razón fue la que todos los compañeros y profesores repetían: las prácticas en el instituto. Durante las vacaciones, había decidido

que, si a la vuelta del *Prácticum I* no deseaba volver al centro de prácticas, abandonaría el Máster sin dudar.

De este modo llegué a Escuelas Pías, con toda la incertidumbre del mundo y aquella promesa en mi mente. Observar desde el primer día las clases de mi tutor, José Luis Muñoz, que se adaptaba perfectamente al modelo de profesor que yo podría llegar a ser, hizo que regresara, al menos, una parte de esa vocación que creía perdida. El trato con los alumnos y la buena acogida que me brindaron tanto el centro como el resto de docentes, hicieron el resto. La ilusión por enseñar había vuelto a aparecer en mí y, de esta manera, afronté los exámenes del Máster con la convicción necesaria para seguir adelante y formarme como futuro profesor de Lengua Castellana y Literatura.

Durante los *Prácticum II y III*, en los que ya pude poner en práctica la Unidad Didáctica y mi Proyecto de Innovación, confirmé esas buenas sensaciones que había percibido en el primer periodo de prácticas. De una vez por todas, sentía que por fin había encaminado mi futuro profesional a un destino que realmente me hacía sentir realizado. Pude comprobar en primera persona la utilidad de muchos de los contenidos que se nos habían explicado en las asignaturas del Máster, lo que me lleva a señalar algunos de los retos a los que se enfrenta la Didáctica de Lengua Castellana y Literatura en la actualidad.

En primer lugar, partiendo de la diferenciación entre Lengua y Literatura, en la parte dedicada a Lengua, es incuestionable el desapego que existe entre el alumnado, la gramática y el análisis sintáctico. El uso cotidiano del aprendizaje escolar es algo que llama la atención de los estudiantes y no se ha sabido inculcar la importancia de la gramática y la sintaxis en el alumnado en general. Para que aprender gramática y realizar análisis sintácticos correctamente no sea una tarea tediosa, debemos intentar trasladarla a lo más cotidiano y ese es, según mi punto de vista, el reto más complicado al que nos podemos enfrentar como docentes de Lengua. Para esa correcta expresión, especialmente, escrita, es importantísimo saber utilizar todas las estructuras y recursos que la lengua pone a nuestra disposición. El buen uso de los signos de puntuación es esencial en este sentido. A este contenido, como se verá más adelante, se le ha dado una importancia especial, incluyéndolo como contenido principal del Proyecto de Innovación.

Además, una de las razones por las que una persona desarrolla una buena expresión oral y escrita es su hábito de lectura, por lo que voy a centrarme ahora en la parte literaria de la asignatura. La lectura ha quedado deteriorada con el paso de los años y el alumnado actual, en general, no se acerca a la literatura por gozo o disfrute. Obligarlos a leer en la escuela o en el instituto puede desarrollar ese hábito lector en algunos alumnos,

pero, por el simple hecho de ser una obligación, muchos de ellos ya detestan leer. Más todavía si los libros que se mandan leer no son de una temática que les llame la atención. Por eso, podemos seguir algunas estrategias distintas para intentar captar a los estudiantes con lecturas de su agrado, mediante un plan lector bien estructurado y diverso. Actualmente, las nuevas tecnologías ponen énfasis en las imágenes visuales que nos proyectan el cine, la televisión o las plataformas de vídeo que han aparecido a través de internet. Existen muchas adaptaciones literarias al cine o a la televisión, pero también ocurren en el sentido contrario, como podrá verse en el desarrollo de mi unidad didáctica. Enseñar a los alumnos la interrelación existente entre todas las artes puede ser una oportunidad para acercarlos a la literatura, ampliando su bagaje cultural por otros medios y despertando su curiosidad por el argumento de muchas obras literarias. Esa unidad didáctica, además, está dedicada al teatro, que, mediante la representación de un guion, es la literatura adaptada a lo visual más antigua que existe. Por tanto, relacionar lo visual con lo literario, creo que puede ser una buena estrategia para incrementar el hábito lector en nuestro alumnado.

Así pues, con esta explicación de mi trayectoria, del redescubrimiento de mi vocación docente y de una exposición de los retos a los que se enfrenta la didáctica de la lengua y la literatura, podemos comenzar esta memoria que pretende ahondar en el desarrollo de todo el curso y en la puesta en práctica de la unidad didáctica y del proyecto de innovación diseñados para los Prácticum II y III.

1.1. Reflexión sobre las competencias adquiridas en el Máster

1.1.1. Contexto de la actividad docente

De esta asignatura, en primer lugar, debemos destacar que está dividida en dos partes claramente diferenciadas. Por un lado, encontramos la rama de *Sociología de la Educación* y, por otro, *Didáctica y Organización Escolar* (D. O. E.). Las dos ramas de la asignatura combinaban las clases teóricas con prácticas en grupo. En *Sociología*, con Cristina Monge como profesora, elaboramos un portafolio grupal. Mediante el mismo, pudimos observar una panorámica de la sociedad española a través de los indicadores educativos, la situación educativa en Aragón y en España y aprendimos a manejar bases de datos sociológicos como el informe PISA. Esto, unido a la teoría, nos sirvió para tener en cuenta cómo es el entorno social y familiar que rodea a un centro educativo y cómo puede afectar a nuestro trabajo. En la actualidad, los modelos de familia, la multiculturalidad, el acoso escolar o la violencia de género son elementos sociales que un

profesor no puede obviar. Además, llegamos a la conclusión de que, si queremos educar a nuestros alumnos como ciudadanos activos y críticos, los profesores debemos convertirnos en intelectuales transformativos, tal y como dice Henry Giroux en su estudio *Los profesores como intelectuales* de 1990.

Por otra parte, en las prácticas de *Didáctica y Organización Escolar*, impartidas por Luis Ángel Martínez, aprendimos a revisar los documentos organizativos de los centros educativos. En nuestro caso, el trabajo grupal que realizamos fue una revisión de un Plan de Atención a la Diversidad. Este análisis, guiado por las pautas que el profesor nos había marcado, nos sirvió, en gran parte, para acometer la memoria de prácticas que debimos realizar durante el *Prácticum I*, lo que la hizo mucho más llevadera que si nos hubiéramos enfrentado a ella sin ninguna experiencia.

En cuanto a la relación de sus contenidos con la experiencia que se ha ido gestando en los tres periodos de *Prácticum*, hay que justificar su puesta en práctica dependiendo de cada una de las partes de la asignatura. Los de la rama de *Sociología de la Educación* los hemos podido ejecutar, sobre todo, en los periodos II y III, ya que en el día a día de las clases se iban observando conductas de los alumnos y se podían intuir sus formas de pensar y cómo podría afectar su entorno social y familiar a su rendimiento académico. Por su parte, los de *Didáctica y Organización Escolar*, fueron más útiles en el *Prácticum I*, como digo, por el carácter burocrático y administrativo de la memoria de prácticas que debíamos realizar.

Tal y como establece la Memoria del Máster (<https://educacion.unizar.es/sites/educacion.unizar.es/files/archivos/NormativaMasterProf/memoriamastrerprof.pdf>) existe una competencia específica que debe desarrollar cada una de sus asignaturas. En este caso, el alumno que curse la asignatura de *Contexto*, debe “Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y objetivos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades”. Como hemos visto, se ha cumplido con creces, por lo que *Contexto* ha sido una asignatura de gran utilidad para nuestra formación personal como docentes y para nuestro trabajo en el propio Máster.

1.1.2. Interacción y Convivencia en el aula

Interacción y Convivencia en el aula también se encuentra dividida en dos ramas: *Psicología Evolutiva* y *Psicología Social*. Dos tercios de la asignatura pertenecían al

bloque de *Psicología Evolutiva* y un tercio al de *Psicología Social*. En la parte teórica de cada una, íbamos visualizando los contenidos a través de presentaciones en PowerPoint y las explicaciones pertinentes de cada uno de los profesores: Concha Ramo en la parte de *Psicología Evolutiva* y Francisco López en la de *Psicología Social*.

En *Psicología Evolutiva*, por su parte, también hay una subdivisión en dos bloques distintos. El primero de ellos está dedicado al desarrollo del adolescente. A través de él, aprendimos cómo funciona el cerebro de nuestros potenciales alumnos influido por los cambios fisiológicos que irá experimentando a lo largo de su adolescencia. El segundo bloque de *Psicología Evolutiva* se centra en las labores de tutoría y orientación. En él, pudimos ver aspectos generales de la acción tutorial o cómo está diseñado un Plan de Acción Tutorial como documento de un centro educativo. En *Psicología Social*, aprendimos a observar el aula como colectivo. Además, pudimos analizar experimentos reales de cómo funcionan las relaciones de poder, como el experimento de la cárcel de Zimbardo. Estos rasgos que fuimos observando pueden aplicarse en cuestiones tutoriales tan banales como, por ejemplo, la organización de la clase; de dónde sentar a cada alumno para favorecer un buen clima de aula y la integración de todos sus componentes.

Además de las clases teóricas, también teníamos prácticas grupales en las dos ramas de la asignatura. En *Psicología Evolutiva*, en primer lugar, aprendimos dinámicas de grupo que podrían ser aptas para conocer a nuestros alumnos en los primeros días de clase que, además, servirán para empezar a crear una buena atmósfera en el aula. Después, fuimos orientando poco a poco nuestro trabajo a la realización de un informe sobre cuatro adolescentes a través de la cumplimentación de dos cuestionarios sobre autoestima y motivación. Este trabajo nos sirvió para aprender a manejar los resultados de los cuestionarios para desarrollar un perfil personal de nuestros alumnos que nos ayude a comprenderlos para llevar a cabo nuestra acción tutorial de la forma más honesta y práctica posible. Las prácticas de *Psicología Social*, en las que tuvimos que recordar a alguien que marcara de manera crucial el camino que hemos seguido para llegar a donde estamos, fueron uno de los momentos más emotivos a los que nos enfrentamos. Nos ayudaron a conectar con nuestro pasado y a aprender que nosotros también podemos ser una figura de referencia para alguien, por lo que siempre tenemos que intentar actuar de la forma que creamos correcta. También nos sirvieron para observar las relaciones de poder que se dan dentro de un grupo a través de la película *Doce hombres sin piedad*, analizando el comportamiento y la manera de pensar de cada miembro del jurado en las distintas fases de la película.

En los tres periodos de *Prácticum* que hemos desarrollado en nuestros centros educativos, hemos tenido la oportunidad de observar y aplicar los contenidos de esta asignatura. En mi caso, lo que más me llamó la atención fue la reorganización de las aulas, algo que conecta las dos partes de la asignatura: la acción tutorial con las relaciones grupales. Al coincidir con el paso de segunda a tercera evaluación, pude ver cómo mi tutor organizaba su clase atendiendo a las relaciones que mantenían los alumnos entre sí.

Los contenidos de esta asignatura son muy útiles para cuestiones como esta, por lo que su aplicación en el aula se percibe como parte de un trabajo invisible que sirve como trasfondo del correcto funcionamiento de una clase en el día a día de un instituto. Por tanto, se han desarrollado la competencia específica que establece el máster para esta asignatura, ya que nos ha servido para “saber propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, para poder contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares”.

1.1.3. Procesos de enseñanza y aprendizaje

Al contrario que en las dos asignaturas anteriores, en *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje* tuvimos una sola profesora, Cristina Bravo. Sin embargo, sí que estaba dividida en clases teóricas y clases prácticas. En las clases teóricas comenzamos viendo temas relacionados con la motivación y cómo está diseñado el sistema educativo actual como introducción a los distintos epígrafes que debemos incluir en una unidad didáctica. Incidimos bastante en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, publicada en 1983 en su obra *Estados de ánimo*. Cuando llegamos al apartado de la metodología, dedicamos gran parte de la asignatura al aprendizaje de los conceptos metodológicos novedosos que sirven para innovar en nuestra futura profesión.

Se incidió mucho en el aprendizaje cooperativo y colaborativo. El trabajo en grupo, en mi opinión, es uno de los puntos en los que más debemos incidir para que nuestro alumnado llegue a su futuro laboral con plenas garantías. Este modo de trabajar es cada vez más frecuente en los empleos que van surgiendo a través del desarrollo de las nuevas tecnologías, por lo que, si desde su propia formación, cuando se encuentran dentro del sistema educativo, aprenden a trabajar de esta forma, será mucho más sencillo que, individualmente, puedan acoplarse a distintos grupos de trabajo en un futuro. En la práctica, como trabajo en grupo, fuimos diseñando una unidad didáctica paso por paso, desde la contextualización hasta la evaluación. Estas prácticas fueron similares a las de

otras asignaturas, por lo que fuimos asentando una base de conocimiento que nos facilita la realización de este tipo de trabajos de manera casi automática.

En este caso, la Memoria del Máster establece que la competencia de esta asignatura debe servir al alumno para “Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo”. Por tanto, los contenidos de *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje* nos han servido para, por un lado, saber cómo diseñar una unidad didáctica y, por otro, aprender nuevas técnicas metodológicas y evaluativas que nos servirán para el desarrollo de nuestra labor docente en un futuro.

1.1.4. Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura

Si en *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje* se nos mostró la teoría de los principios metodológicos que podemos aplicar en nuestras clases para innovar, en *Fundamentos* se nos enseñó la forma práctica de llevarlos a cabo. Las clases de María José Galé nos mostraban ejemplos prácticos de estas metodologías. En mi opinión, la forma de impartir esta asignatura ha sido la más coherente de acuerdo a los contenidos que estamos aprendiendo en el máster. Incidió mucho, por ejemplo, en el concepto de *Art Thinking*, tratado por María Acaso y Clara Megías en el libro que lleva el mismo nombre del concepto (2017). Incluso su examen lo realizó de forma que parecía un menú de un restaurante, con cada pregunta incluida como un plato de la carta.

En cuanto al trabajo práctico de esta asignatura, por grupos, realizamos un proyecto que, finalmente, tuvimos que defender. Con la asignatura de *Procesos de enseñanza y aprendizaje, Diseño curricular* y esta misma, continuamente estábamos manejando el Currículo, por lo que, como ya he dicho, trabajábamos de una manera casi automática a la hora de elaborar los apartados del trabajo. Así, nos vimos inmersos en un Aprendizaje Basado en Proyectos que nos serviría para comprobar en primera persona si es o no factible trabajar de este modo con nuestros futuros alumnos.

Desde mi punto de vista, creo que un profesor novato tiene que estar muy seguro de sí mismo para empezar a aplicar estos principios metodológicos innovadores en sus primeras clases. De todos modos, si es cierto que se obtienen mejores resultados, la educación deberá avanzar hacia un modelo basado en esas innovaciones para garantizar

que nuestros alumnos aprendan los contenidos de nuestra asignatura, ya que, al fin y al cabo, ellos son el núcleo de nuestro trabajo.

1.1.5. Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura

La asignatura de *Diseño curricular*, en mi opinión, fue la más práctica de todas. Basamos toda la asignatura en el diseño de una programación didáctica completa de forma individual. De este modo, en esta asignatura dejamos de lado el trabajo en grupo, lo que ayudó a que afianzáramos los conceptos mucho más. Si el trabajo en grupo es esencial para llegar al mundo laboral bien preparado, el individual no lo es menos, por lo que no hay que dejarlo de lado. Desde mi punto de vista, la soledad en la que te encuentras cuando te enfrentas a la elaboración de un trabajo de manera individual ayuda a la concentración y a garantizar que hemos asentado una base de conocimiento. Es cierto que la asignatura, con tres créditos y dos horas a la semana, era demasiado corta para el volumen del trabajo que debíamos realizar, pero la profesora, Diana Muela, siempre se puso a nuestra disposición para resolver en sus tutorías las dudas que pudieran surgirnos. Es de agradecer todo el tiempo extra que nos dedicó para que pudiéramos entregar el trabajo de su asignatura en las mejores condiciones posibles.

Finalmente, tuvimos que defender la programación didáctica igual que si nos encontráramos ante un tribunal. La profesora nos corrigió algunos aspectos formales de nuestra exposición oral, lo que nos llevó a aprender algunas nociones básicas de expresión que nos servirán en el futuro.

Diseño curricular, como digo, ha sido una de las asignaturas más útiles que hemos cursado en el Máster. Creo que, si conocer distintos tipos de metodologías que hagan más interesantes nuestras clases es importante, también lo es saber elaborar los documentos que tendremos que ir presentando año tras año en nuestro trabajo. Dedicar una asignatura entera a este cometido es uno de los mayores aciertos del Máster, ya que ese pragmatismo es lo que, en definitiva, necesitamos para poder ejercer nuestra profesión de la manera más eficiente posible. Por tanto, hemos desarrollado la competencia específica del máster inherente a esta asignatura, que dice, literalmente, “Planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia”.

1.1.6. Prevención y resolución de conflictos

La optativa que elegí para cursar en el primer cuatrimestre fue *Prevención y resolución de conflictos*. Esta asignatura también se dividía en dos partes con dos

profesores distintos. Por un lado, con Pablo Palomero, observamos algunos aspectos más relacionados con la psicología social: cómo entender el conflicto; su estructura, que según Farré (2004) puede ser intrapersonal, interpersonal, intergrupar e intragrupal; habilidades para resolverlos y técnicas de grupo y negociación. Por otro, Esperanza Cid, centró su rama de la asignatura en aspectos más puramente didácticos y de organización escolar, en los que vimos, entre otras cosas, el carácter regulador y sancionador de los centros educativos a través de sus documentos.

Además de la teoría, también teníamos algunas horas dedicadas a la práctica. En la parte de Pablo Palomero, realizamos técnicas de grupo para resolver conflictos y técnicas de relajación como el Mindfulness. Con Esperanza Cid, dedicábamos las prácticas a realizar pequeños teatrillos que mostraran situaciones conflictivas en un instituto y cómo las iríamos resolviendo. Estas prácticas fueron muy fructíferas y creo que pueden llegar a ser útiles en nuestro trabajo, ya que te muestran la cara más amarga de la docencia. Puede haber conflictos entre alumnos, entre alumnos y profesores o entre los propios profesores y debemos tener las herramientas necesarias para manejar estas situaciones. Como profesores, debemos saber manejarnos en esta situación y creo que, los contenidos de esta asignatura, han sido de gran utilidad en mi formación. Además, realizamos un mismo trabajo para las dos asignaturas. Para llevarlo a cabo, por grupos, tuvimos que ver un capítulo de la serie *Merlí* y analizar un conflicto que apareciera en él, ejemplificando la propia estructura del conflicto, la manera en la que lo resuelven en la serie y la forma en la que lo resolveríamos nosotros a través de los documentos del centro. Trabajar los contenidos de la asignatura a través de una serie de televisión me pareció una idea muy original.

En la Memoria del Máster, la competencia que aparece ligada a esta asignatura dice así: “Profundización en aspectos específicos de las competencias fundamentales de los Módulos 1, 2 y 3”. Con la revisión de cómo se elabora un Reglamento de Régimen Interno, por ejemplo, se trataron competencias específicas de *Contexto*. De igual manera, en la parte de *Psicología Social*, se trataban contenidos de la misma sección de *Interacción*. Por tanto, podemos afirmar que esta asignatura optativa desarrollaba, de forma ampliada, algunos aspectos concretos de otras asignaturas del cuatrimestre.

1.1.7. Prácticum I

Después de pasar los diez días lectivos que comprenden el periodo del *Prácticum I* en Escuelas Pías, a través del estudio y el análisis de los documentos del centro, las

charlas de expertos que nos han preparado desde el propio colegio y la asistencia a las clases que impartía mi tutor, pude observar que la organización y la metodología que se presupone en la documentación se encuentra muy ajustada a la realidad diaria de la comunidad educativa. Las clases a las que pude asistir con el tutor me sirvieron como una primera toma de contacto con el alumnado.

Del mismo modo, pude observar en primera persona cómo se desarrollaban en la práctica algunos contenidos que se imparten en las asignaturas del máster. Para el estudio de los documentos, fue de gran ayuda la parte de *Didáctica y Organización Escolar* de *Contexto de la Actividad Docente*, ya que toda la terminología de los documentos de centro que he manejado pude adquirirla gracias a esta asignatura. La otra parte, de *Psicología Social*, me ayudó a observar la diversidad del alumnado que se congrega en el centro. Otras asignaturas como *Interacción y convivencia en el aula* también fueron de gran ayuda para entender el funcionamiento de los grupos de adolescentes. Gracias a *Procesos* y a *Fundamentos*, observé las distintas metodologías que se han usado en el aula, incidiendo en el trabajo cooperativo que supone la publicación de “La voz de Escuelas Pías”, además de la actividad transversal e interdepartamental que se estaba preparando para el segundo trimestre sobre científicos ilustres. Una de las medidas incluidas en el Plan de Convivencia, la mediación, que se ha implantado en este curso, ya la conocía tras haberla estudiado en *Prevención y Resolución de Conflictos*. Finalmente, *Diseño Curricular* resultó fundamental para poder entender el cambio en el currículo que supone la Adaptación Curricular Significativa que presentaba una alumna de uno de los cursos a los que impartía clase mi tutor.

Así pues, es necesario señalar que el estudio de los documentos de centro y la experiencia adquirida en la observación de algunas clases de mi tutor fueron una gran ayuda para comprobar cómo funciona un centro educativo desde la perspectiva del profesorado. Como se puede observar a lo largo de este apartado, en el *Prácticum I* tratamos competencias de todas las asignaturas que habíamos cursado hasta entonces, cumpliendo con el desarrollo de la competencia asignada por el máster a este periodo de prácticas.

1.1.8. Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura

Con “*D. O. D. A.*” comenzamos el bloque de asignaturas del segundo cuatrimestre. Esta asignatura también se dividía en dos ramas, la dedicada al diseño de

actividades de lengua, impartida por Ángeles Errazu, y la que se centraba en el diseño de actividades de literatura, desarrollada por Concha Salinas. Ambas secciones de la asignatura se dividían también en sesiones teóricas y en sesiones prácticas. Tanto en la parte de lengua como en la de literatura, las sesiones dedicadas a la teoría se desarrollaban, en muchas ocasiones, a través de tertulias y diálogos que nos ayudaban a afianzar los contenidos para, después, en las clases prácticas, poder aplicarlos de una forma rápida y eficaz.

De la misma manera, las clases prácticas, tanto en lengua como en literatura, tenían la función de ayudarnos a comprender los mecanismos de elaboración de una unidad didáctica y a diseñar todo tipo de actividades que podamos integrar en ella. Además, la realización de la propuesta didáctica grupal fue un buen preliminar para conocer cómo debíamos desarrollar el diseño de nuestras actividades para implementar en el aula.

En mi opinión, todo el trabajo, encaminado al diseño de la unidad didáctica que impartimos en nuestros centros de prácticas, fue especialmente útil para nuestra formación. El hecho de desglosar la asignatura en dos partes diferenciadas, si bien al principio resultaba un poco desconcertante, finalmente nos ayudó mucho a la hora de distinguir distintas estrategias metodológicas más o menos viables en una parte u otra de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Además, hemos desarrollado perfectamente la competencia que el máster indica para esta asignatura, que tal y como dice la Memoria del Máster sirve a los alumnos que la han cursado para “Planificar y diseñar las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia”, desarrollando, además las “subcompetencias de los Bloques 2 y 3, relacionadas con el diseño instruccional y a la organización y desarrollo de actividades de aprendizaje”.

1.1.9. Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura

En *Evaluación e innovación docente*, el profesor, Fermín Ezpeleta, nos dotó de multitud de ideas para la realización de nuestro proyecto de innovación e investigación. A partir de la selección de artículos que nos entregó, clase a clase, fuimos observando distintos tipos de actividades desarrolladas a través de herramientas y estrategias metodológicas novedosas. Ese proyecto de innovación e investigación que se nos pidió implementar en los *Prácticum II y III* se relacionaba estrechamente, como he dicho, con

esta asignatura. Las estrategias que nos proporcionó el profesor Ezpeleta fueron una gran inspiración, no solo para el diseño e implementación de dicho proyecto, también para algunas otras actividades que pude llevar a cabo en mi unidad didáctica.

Por tanto, *Evaluación e innovación docente* ha sido una asignatura que nos ha proporcionado las herramientas necesarias para la elaboración de ese proyecto de innovación e investigación, así como una visión más moderna y amplia del diseño y la evaluación de actividades relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto último, nos ayuda a mejorar nuestro desempeño como docentes, tal y como indica la competencia asignada por el máster a esta asignatura, que dice, literalmente, que el alumno debe saber “evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro”.

1.1.10. Contenidos disciplinares de literatura

En *Contenidos disciplinares de literatura* pudimos acercarnos de manera bastante aproximada al futuro más inmediato que nos espera al terminar este máster: las oposiciones. El profesor, Juan Carlos Ara, desarrolló la asignatura de manera que, al terminar, hubiéramos pasado por pruebas similares a las que nos encontraremos cuando tengamos que examinarnos ante un tribunal de oposiciones.

Las primeras sesiones fueron puramente teóricas, en las que el profesor nos explicó cómo debíamos elaborar los temas de literatura mediante ejemplos claros. También nos enseñó la manera en la que debíamos realizar el comentario de texto. Después de esto, comenzó el trabajo práctico: las exposiciones de los guiones de los temas, en los que nos iba corrigiendo lo que creía conveniente para que pudiéramos elaborarlos de la mejor forma posible, y las defensas de los comentarios de texto, en los que debíamos analizar un poema posterior a 1966 y defenderlo como si nos encontráramos ante un tribunal.

Estas experiencias resultaron bastante positivas para nuestro aprendizaje, ya que nos han servido para aprender a desarrollar los temas para las oposiciones que, después, serán la base del conocimiento que deberemos enseñar a nuestros alumnos en el momento que comencemos nuestra carrera como docentes.

1.1.11. Contenidos disciplinares de lengua

Como en *Contenidos disciplinares de literatura*, en *Contenidos disciplinares de lengua* encaramos muchos de los contenidos hacia nuestro futuro como opositores. Sin

embargo, el profesor, José Antonio Saura, también quiso incidir en los conocimientos lingüísticos que teníamos hasta entonces, realizando algunos ejercicios básicos que hicieron que nos percatáramos de que nuestro nivel no era tan bueno como creíamos. Sin embargo, esos mismos ejercicios nos sirvieron también para aprender de nuestros errores y recordar algunas reglas que habían quedado oxidadas con el paso del tiempo.

Además, el profesor nos examinó sobre el libro *La dignidad e igualdad de las lenguas* de Juan Carlos Moreno Cabrera, una excusa para que leyéramos el libro y recordáramos algunas cuestiones lingüísticas que ya habíamos visto en asignaturas del grado como Lingüística general. Esa lectura enfocó nuestra mirada a la situación en la que se encuentra una lengua tan cercana a nosotros como es el aragonés, que está en peligro de desaparecer si no se le pone remedio.

Por último, como he dicho, también elaboramos trabajos con el objetivo de familiarizarnos con las oposiciones. Por parejas, elaboramos un tema de la sección de lengua y lo defendimos ante el profesor y la clase como si fueran un tribunal. La experiencia, como en *Contenidos disciplinares de literatura*, fue también gratificante y útil para nuestros intereses.

Así pues, *Contenidos disciplinares de lengua* fue un reaceramiento a la lingüística general, un descubrimiento de nuestra propia ignorancia y una experiencia enriquecedora para nuestro futuro como opositores y como profesores.

1.1.12. Prácticum II y III

Durante mi experiencia en los *Prácticum II y III* he podido comprobar que todas las dudas que albergaba cuando comencé el máster en cuanto a la profesión docente se fueron disipando con el paso de los días.

Ya durante el *Prácticum II* pude implementar al completo la unidad didáctica. El tema sobre el que versaba la unidad era el teatro. Lo preparé de una manera muy general, ya que iba dirigido a las clases de 2º de la ESO. El viernes de esa primera semana ya comencé con la primera clase de mi unidad, por lo que antes de Semana Santa pude terminar de explicarla. Para la implementación de la unidad, tuve muy en cuenta los métodos que se nos explicaron en las asignaturas del máster. Para el diseño de las actividades, al elaborar una unidad de literatura, me fueron muy útiles los contenidos de *Procesos* de la profesora Bravo, los de *Fundamentos* de la profesora Galé y los de *D. O. D. A.* de la profesora Salinas. Además, para el control y manejo de la clase, también

recordé la teoría y la práctica de asignaturas como *Interacción o Prevención y resolución de conflictos*.

Ya a la vuelta de Semana Santa, en el *Prácticum III*, tras haber implementado la unidad, realicé mi proyecto de innovación. Al comprobar el pésimo nivel que tenían los alumnos en el uso de los signos de puntuación, decidí realizar mi proyecto sobre este tema. Utilicé la técnica del rompecabezas y los grupos de expertos para innovar en este sentido, pasándoles, al final, una ficha que debían completar para comprobar si había surtido efecto la aplicación de este principio metodológico. Por las respuestas de los alumnos, parece que les quedaron mucho más claros, aunque sí es cierto que habría que aplicar algunas propuestas de mejora que explicaré en el apartado del proyecto de innovación.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN Y DESARROLLO DE LOS PROYECTOS ELEGIDOS

A través de la observación en el primer periodo de prácticas, para la elaboración de la unidad didáctica y del proyecto de innovación, pude percatarme de que el alumnado no siente una gran motivación hacia la literatura. Los elementos visuales, como son el cine o la televisión, resultan mucho más atractivos en los momentos de ocio de los adolescentes que sentarse a leer un libro. El atractivo de las series y las películas, por la rapidez de la trama y todos sus elementos visuales para contar una historia, son mucho más estimulantes y los profesores de literatura tenemos que adaptarnos a esta situación para motivar a nuestros alumnos en el estudio de la literatura. Ese intento de motivación a través de los elementos visuales fue la razón principal por la que decidí seleccionar el teatro como tema central de mi unidad didáctica. La dramatización de un texto escrito y la interrelación existente entre todas las artes, especialmente, entre la literatura y el cine a través de las adaptaciones, fueron los pilares principales de la unidad para mantener la motivación de mi alumnado.

En dicha unidad, implementada en 2º de la ESO, pude sentar una base firme sobre qué es el teatro, cuáles son los elementos de un texto teatral y de una representación o cuáles son los subgéneros teatrales principales. A partir de ahí, junto con esa simbiosis existente entre teatro y cine y un aprendizaje basado en proyectos, los estudiantes podrán ir adquiriendo cada vez más conocimientos relativos a este tema conforme vayan avanzando a cursos superiores.

Además, la observación y la corrección de sus trabajos hicieron que cayera en la cuenta de que el alumnado de 2º de la ESO no había alcanzado un buen nivel en cuanto al uso de los signos de puntuación. A la costumbre de elisión de los signos de exclamación e interrogación en las redes sociales, se suma que este es uno de los problemas generales en toda la etapa de la ESO, Bachillerato e, incluso, en la etapa universitaria. La puntuación, que permite pausar los discursos de forma correcta, resulta tan importante para la comprensión de un texto como la selección del vocabulario o una buena estructura sintáctica. Por ello, seleccioné esta temática para desarrollar mi proyecto de innovación, implementado a través de la técnica del rompecabezas y los grupos de expertos. Este método, incluido dentro del principio metodológico del aprendizaje cooperativo y colaborativo, resultó bastante motivador para el alumnado y, en líneas generales, obtuvo un resultado positivo.

3. UNIDAD DIDÁCTICA

La presente unidad didáctica está dedicada al teatro desde un punto de vista bastante general. Para desarrollarla, fueron necesarias ocho sesiones, que se detallan en su punto correspondiente más adelante. El libro de texto de 2º de la ESO para Lengua y Literatura de la Serie Libro Abierto, incluida en la Editorial Santillana, fue el material de referencia que se utilizó. Para las cuestiones generales del teatro, nos guiamos por el tema número 8 y por un PowerPoint que ampliaba la parte dedicada a los subgéneros teatrales. Además, se puso en relación con el cine mediante el adelanto de parte del tema número 10 del libro de texto, con el objetivo de que el alumnado se percatara de la retroalimentación que existe entre las distintas artes.

3.1. Contextualización

Esta unidad didáctica se diseñó para ser impartida en el Colegio Escuelas Pías de Zaragoza. Se trata de un centro concertado que engloba todos los cursos desde 1º de Educación Infantil hasta 4º de la ESO. En el mismo edificio encontramos también el Bachillerato, aunque esta etapa es de carácter privado. Si nos centramos en la ESO, observamos que existen tres clases por curso desde 1º hasta 4º, por lo que, en total, esta etapa presenta doce unidades con sus respectivos tutores. Cabe destacar que, en este centro, por su situación en el mismo centro de Zaragoza, encontramos una variedad muy importante en cuanto al alumnado, que refleja perfectamente las diferencias

socioculturales de la población que reside en esa zona. La propia institución de los Padres Escolapios, a través de la fundación Itaka-Escolapios, proporciona becas de estudios para los alumnos en situaciones más desfavorecidas. Esta política de ayudas es habitual en esta orden religiosa desde que José de Calasanz fundara la primera Escuela Pía en Roma en el año 1597, con la idea de que todos los niños tuvieran un acceso gratuito a la educación.

El curso al que fue dirigida es 2º de la ESO. La clase en la que se implementó presentaba veinte alumnos. Es necesario señalar que a esa clase asiste una alumna que cursaba 2º con una Adaptación Curricular Significativa, por lo que tuve que tener muy en cuenta las medidas de atención a la diversidad que presentan el centro y el currículo para estos casos. Los miembros de esta clase llevan conviviendo en el mismo grupo desde 1º de la ESO, por lo que este ha sido su segundo año como grupo. En otros centros, se cambian cada año, pero, en Escuelas Pías, se mantienen los mismos desde 1º hasta 3º de la ESO con el fin de que la estructura del grupo esté bien cohesionada durante la mayor parte de la etapa.

Por último, hay que señalar que esta unidad didáctica es coherente con el currículo aragonés, tal y como puede observarse en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre y en la sección de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura del Anexo de la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo.

3.2. Contribución de la unidad para la adquisición de las competencias clave

Esta unidad didáctica resulta muy completa en cuanto a su contribución para la adquisición de las competencias clave. Podemos observar que, al impartir las diferentes clases programadas, se favorece la adquisición de las siete competencias. En primer lugar, la Competencia en comunicación lingüística (CCL) va a aparecer en todas aquellas actividades que impliquen una comunicación entre los propios alumnos o de los alumnos con el docente. La Competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT), según el currículo, se anclan en aquellos ejercicios en los que el alumnado debe ser capaz de reconocer y analizar la estructura de las palabras pertenecientes a las distintas categorías gramaticales, siendo capaz de distinguir las flexivas de las no flexivas. Otra, la Competencia de aprender a aprender (CAA), se desarrolla a partir de las actividades en las que el alumno construye su propio aprendizaje a partir de una base previa de conocimiento. También favorece la adquisición de la Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (CIEE) en todas aquellas actividades que conllevan un aprendizaje de hablar en público o de elaborar sus propias

producciones escritas. Además, las Competencias sociales y cívicas (CSC) se desarrollan en la sesión que permite una reflexión sobre la interrelación de unas artes con otras a partir de la visión crítica del ser humano. Del mismo modo, la Competencia de conciencia y expresión cultural (CCEC) radica en las sesiones que se dedican a la lectura de pasajes literarios o a la visualización de distintos ejemplos de subgéneros teatrales, así como en la propia representación del proyecto final. Por último, la Competencia Digital se adquiere a partir del uso de la plataforma Clickedu para consultar las tareas que deben realizar en casa o en el uso de los ordenadores portátiles que cede el centro para la realización del test final a través de la plataforma Kahoot.

3.3. Tabla

La siguiente tabla aglutina los objetivos generales, los objetivos didácticos, los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje de cada sesión de esta unidad didáctica. Los objetivos de la materia se disponen en la sección de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura del Anexo II, en el currículo de las materias de la ESO. Están regidos mediante la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Los objetivos didácticos se relacionan con los objetivos generales de materia. Los contenidos aparecen recogidos en el currículo aragonés y aparecen divididos por bloques. Por último, es necesario señalar que, en 2º de la ESO, el currículo no aporta estándares de aprendizaje. Por ello, los estándares que se incluyen en esta unidad didáctica fueron seleccionados a partir de los que se exponen en 3º, según el nivel que considero que pueden tener en 2º. Así pues, la tabla que relaciona todo esto se desarrolla de este modo:

Sesión	Objetivos generales	Objetivos específicos	Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Sesión 1	Obj.LE.1. Comprender textos orales y escritos del ámbito familiar, social, académico (...).	Conocer, de forma general, las partes de un texto teatral, los elementos principales de una representación teatral.	BLOQUE 2: Comunicación escrita: Leer y escribir. Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos (...).	Crit.LE.2.2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos.	Est.LE.2.2.1. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos escritos propios del ámbito personal y familiar (...).
			BLOQUE 4: Educación literaria. Introducción a la literatura a través de textos.	Crit.LE.4.3. Reflexionar sobre las analogías existentes entre la literatura y el resto de las artes (...).	Est.LE.4.3.1. Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación (...).
Sesiones 2, 5 y 6	Obj.LE.2. Expresarse oralmente y por escrito con claridad, coherencia y corrección (...).	Elaborar textos propios a partir de ejemplos vistos en clase.	BLOQUE 2: Comunicación escrita: Leer y escribir. 1. Conocimiento y uso de técnicas y estrategias para la	Crit.LE.2.7. Valorar la importancia de la escritura como herramienta de organización del contenido (...).	Est.LE.2.7.3. Valora e incorpora progresivamente una actitud creativa ante la escritura.
					Est.LE.2.7.4. Conoce y utiliza herramientas de las

			producción de textos escritos (...). 2. Escritura de textos relacionados con los ámbitos personal, académico/escolar y social.		Tecnologías de la Información y la (...).
	Obj.LE.7. Redactar distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y (...)			Crit.LE.4.6. Redactar textos con intención literaria a partir de la lectura (...).	Est.LE.4.6.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos (...).
Sesión 3	Obj.LE.14. Conocer los géneros literarios y los principales movimientos literarios (...).	Conocer los subgéneros teatrales más importantes.	BLOQUE 4: Educación literaria. Conocimiento de los géneros y principales subgéneros literarios (...).	Crit.LE.4.3. Reflexionar sobre las analogías existentes entre la literatura y el resto de las artes: (...).	Est.LE.4.3.1. Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación (...).
Sesión 4	Obj.LE.1. Comprender textos orales y escritos del ámbito familiar, social, académico (...).	Valorar la literatura, concretamente el teatro, tanto el texto como la representación, como una expresión artística y comprender su	BLOQUE 2: Comunicación escrita: Leer y escribir. Lectura, comprensión, interpretación y	Crit.LE.2.2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos.	Est.LE.2.2.1. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos escritos propios del ámbito personal y familiar, (...).

		interrelación con otras artes como el cine.	valoración de textos escritos (...).		
	Obj.LE.14. Conocer los géneros literarios y los principales movimientos literarios (...).		BLOQUE 4: Educación literaria. Introducción a la literatura a través de textos.	Crit.LE.4.3. Reflexionar sobre las analogías existentes entre la literatura y el resto de las artes (...).	Est.LE.4.3.1. Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación (...). Est.LE.4.3.2. Reconoce y comenta la pervivencia o evolución de personajes-tipo, temas y (...).
Sesión 7	Obj.LE.2. Expresarse oralmente y por escrito con claridad, coherencia y corrección (...).	Expresarse oralmente con corrección al representar una obra teatral.	BLOQUE 1: La comunicación oral: escuchar y hablar. Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público.	Crit.LE.1.8. Reproducir situaciones reales o imaginarias de comunicación potenciando (...).	Est.LE.1.8.1. Dramatiza e improvisa situaciones reales o imaginarias de comunicación.

3.4. Metodología

Antes de concretar los principios metodológicos y las estrategias que se implantaron, es necesario enmarcar el movimiento pedagógico por el que se rige la unidad didáctica. El aprendizaje constructivista, por el que el alumnado va adquiriendo, partiendo desde su propio nivel de conocimiento, nuevas estructuras cada vez más complejas, parece el más indicado para llevar a cabo la metodología en esta unidad.

Para desarrollarla, debemos seleccionar los principios y estrategias metodológicas generales que se siguieron durante su implementación. Uno de los principios que se abordaron durante las sesiones que ocupó la unidad fue el fomento de la creatividad y del pensamiento crítico, ya que la propia elaboración del proyecto final fomenta la creatividad del alumnado o la comparación entre un texto teatral y un guion cinematográfico permite que los alumnos desarrollen su pensamiento crítico para analizar cuáles son las similitudes y diferencias que se dan entre ambos. Otro de los principios que se han tenido en cuenta es el de la aplicación de lo aprendido en diferentes contextos reales o simulados. Por ejemplo, durante parte de la segunda sesión, por parejas, los alumnos tuvieron que redactar unos diálogos en los que debían someter a sus personajes de cine o televisión favoritos a una situación cotidiana. El uso de las TIC y las TAC fue un recurso didáctico esencial para el desarrollo de las clases, ya que permitía la familiarización de los alumnos con las nuevas tecnologías, algo que se desarrolló mediante el uso de la plataforma Clickedu para recordar las tareas que tenían que realizar en casa o el uso de los Chrome Books durante la redacción de los guiones del microteatro que realizaron como proyecto final. Finalmente, se ha tenido muy en cuenta el principio de Atención a la Diversidad, que se puede observar en su apartado específico. Para el desarrollo de estos principios, variaron las Lecciones Magistrales Participativas con distintas actividades que veremos más adelante.

Como podremos observar en el apartado de las sesiones, durante la implementación de la presente unidad didáctica se utilizaron distintas metodologías para que el alumnado no se adentrara en una rutina que fomentara su apatía hacia los contenidos. El uso de esta variedad de principios metodológicos permite que los alumnos mantengan la atención de una manera más sencilla y que aumente su motivación a la hora de afrontar las actividades.

Uno de los principios metodológicos esenciales que se usaron fue la Lección Magistral Participativa (LMP). Se utilizó, sobre todo, en las sesiones 1, 3 y 4, en las que había que explicar a los alumnos los contenidos teóricos que tenían que aprender. Esta metodología tradicional, actualmente, es todavía uno de los métodos docentes más usados en la enseñanza. Amparo Fernández March, en su artículo “Nuevas metodologías docentes” (2008), señala que, bien realizada, la Lección Magistral Participativa es “pertinente para el logro de ciertos objetivos”. Los objetivos a los que se refiere Fernández March son “adquirir información actualizada y bien organizada procedente de fuentes diversas y de difícil acceso al estudiante; facilitar la comprensión y aplicación de los procedimientos específicos de la asignatura y elevar los niveles motivacionales de los estudiantes hacia la asignatura”. Además, sigue a De la Cruz (1998) para dar unas características básicas de la Lección Magistral Participativa. Estos rasgos a los que alude son que debe promover el conocimiento por comprensión, que tiene que crear la necesidad de seguir aprendiendo, un ambiente de trabajo personal y colaborativo entre los alumnos y que el alumno asuma la responsabilidad y el protagonismo en el aprendizaje.

Así pues, como bien dice Fernández March en su artículo, la Lección Magistral Participativa, pese a las críticas que recibe en la actualidad, se sigue utilizando porque es “el método más eficaz para la transmisión de información”. Además, facilita la comprensión de temas más complejos, eleva la motivación del alumnado y sirve para resumirles un gran número de fuentes informativas y de difícil acceso para ellos.

Como ya he dicho en otros apartados, esta unidad didáctica se implementó de manera que el trabajo en grupo adquiriera una especial relevancia. Todas las pruebas y producciones que se evaluaron y calificaron fueron desarrolladas de este modo. Por tanto, esta unidad didáctica, además de cobijarse bajo el paraguas del aprendizaje constructivista, hizo que se desarrollara también un aprendizaje cooperativo y colaborativo.

Dos de los autores que más han investigado sobre el aprendizaje cooperativo son David Johnson y Roger Johnson. En su trabajo “El aprendizaje cooperativo en el aula” (1994), lo definen como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”. Por tanto, este tipo de aprendizaje sirve para que los alumnos aprendan a trabajar en equipo y que todos sean capaces de aprender los contenidos marcados en la unidad. En este artículo se manifiesta también el contraste con el aprendizaje competitivo, en el que se trabaja en

contra de los demás para obtener la mayor calificación posible y del aprendizaje individualista en el que el alumnado trabaja por su cuenta sin importarle lo que puedan aprender el resto de sus compañeros.

El aprendizaje cooperativo y colaborativo se une al Aprendizaje basado en proyectos. Consiste en un conjunto de actividades, organizadas y secuenciadas de tal forma que al final se obtenga un resultado o producto determinado. La elaboración del proyecto del microteatro, con la escritura del guion y su posterior dramatización, representa de forma clara este tipo de aprendizaje en la unidad didáctica.

Las características que se dan en el Aprendizaje basado en proyectos son que el proceso de aprendizaje se da en la acción, que el alumno aprende haciendo, que adquiere una metodología adecuada para afrontar los problemas que se le presentarán en su futura práctica profesional y que demanda la aplicación de conocimiento interdisciplinario. Existen proyectos constructivos, estéticos, problemáticos y de aprendizaje. En este caso, se realizó un proyecto estético, ya que el fin último era la representación de una pequeña obra de teatro. También, en menor medida, podría considerarse constructivo, pues la escritura del guion es, en sí misma, una construcción artística.

La ludificación será otra de las estrategias metodológicas a tener en cuenta en esta unidad, habiéndolo utilizado como una forma de evaluar y calificar a nuestro alumnado a través de la plataforma Kahoot. Debo aclarar que, pese a que el término más extendido para referirse a este principio metodológico es el de “gamificación”, prefiero utilizar el término de “ludificación”. Verónica Marín Díaz, en su artículo “La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa” (2015), define el término como un método de aprendizaje que “trata de potenciar procesos de aprendizaje basados en el empleo del juego, en este caso de los videojuegos para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos, los cuales faciliten la cohesión, integración, la motivación por el contenido, potenciar la creatividad de los individuos”. El uso de las técnicas derivadas del juego hace que esta metodología contraste con la del aprendizaje cooperativo que hemos desarrollado anteriormente. Estas técnicas favorecen la competitividad, por lo que se fomenta un aprendizaje competitivo.

Si nos centramos ahora en la metodología específica de la materia de Lengua Castellana y Literatura, fijaremos nuestra mirada en los principios metodológicos de la parte literaria. Para esta unidad didáctica se presentaron dos tipos de herramientas metodológicas específicas pensadas para el aprendizaje de la literatura: la escritura creativa y la lectura dramatizada.

Por un lado, comenzamos con la escritura creativa. Francisco Alonso, en su artículo publicado en la revista *Tarbiya* en el año 2001 y titulado “Didáctica de la escritura creativa”, nos indica las actitudes y valores que ampliarán los alumnos a través de la escritura creativa. Alonso (2001) señala que mediante esta herramienta metodológica el alumnado será capaz de “desarrollar el deseo de escribir, desde un criterio propio, sobre la realidad”. También desarrollarán “una sensibilidad y visión productiva del texto literario” y “el uso de la literatura con fines placenteros y lúdicos”. Además, un último valor que adquirirán será que podrán “aprender a objetivar una intención comunicativa”. Estas actitudes se vieron reflejadas en la actividad práctica correspondiente a la segunda sesión y en las clases dedicadas a la elaboración del proyecto final. La escritura creativa tuvo bastante peso en esta unidad para favorecer, como se ha indicado anteriormente, el desarrollo de la creatividad.

Por otro, tenemos la lectura dramatizada. Tanto la actividad práctica de la segunda sesión como el proyecto final de la unidad estaban destinados a la lectura dramatizada de los textos que previamente se habían elaborado. Gregorio Valera-Villegas, en su artículo “Lectura dramatizada e interrumpida. El sebucán emancipador”, publicado en la Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación en 2015, indica que la lectura dramatizada pone de manifiesto una serie de elementos dinamizadores. Entre ellos, encontramos la voz, los gestos o la risa, por lo que los alumnos, cuando desarrollen este tipo de actividades, tienen la oportunidad de caracterizar al personaje que se está representando a través de estos elementos. Esta metodología permite que el alumnado salga de la monotonía de las lecciones magistrales participativas y se acerque a la literatura de una manera lúdica y creativa.

Así pues, se han podido observar un buen número de principios metodológicos en la presente unidad didáctica con actividades que fueron realizadas en grupo, lo que fomentó la cooperación, la solidaridad y la colaboración entre los alumnos para que todos pudieran aprender los contenidos de la unidad desde la atención a la diversidad.

3.5. Actividades de enseñanza-aprendizaje

SESIÓN 1

Para comenzar con la implementación de la unidad didáctica, se programó ocupar los primeros diez minutos de la clase en exponer en la pizarra las partes de las que constaba la unidad y el porcentaje que se aplicaría a cada una de las actividades para su posterior calificación. Creí que era conveniente comenzar de este modo porque, según lo

observado hasta ahora, a los alumnos les interesa, sobre todo, la forma en la que van a ser calificados. De este modo, si les quedaba del todo claro, era una buena forma de ahorrarse resolver más dudas durante el resto de las clases. En esta clase, leímos tema 8 del libro de texto, dedicado al teatro y realizamos algunos ejercicios.

Como reflexión sobre la puesta en práctica de esta primera sesión, debo confesar que los nervios me jugaron una mala pasada. Tenía la sesión preparada para que ocupara toda la hora. Sin embargo, esos nervios del primer día, hicieron que me saltara algunas partes de mi explicación y hablara más deprisa de lo que pensaba, lo que provocó que terminara casi veinte minutos antes. De este modo, rápidamente pensé que los ejercicios que tenía previsto mandar como tarea para casa podrían realizarlos en el tiempo restante. Así, ocupé el tiempo que me sobraba y los alumnos, además, agradecieron no tener que realizar deberes. Esta primera sesión me sirvió para percatarme de que, en muchas ocasiones, el tiempo que estimamos necesario para realizar una actividad no se ajusta a lo que inicialmente creíamos. Por eso, es fundamental una buena planificación y disponer, en la medida de lo posible, de actividades que puedan servirnos de comodines en caso de tener que cambiar nuestra estrategia para impartir las clases.

SESIÓN 2

La implementación de esta segunda sesión fue mucho más distendida y relajada que la primera. Ya tenía más confianza en mí mismo y con los alumnos, algo que me calmó esos nervios iniciales de la primera clase. Corregimos los ejercicios y les facilité ocho consejos para una buena redacción de diálogos. Esos consejos eran una base teórica para el ejercicio por parejas que debían realizar a continuación: un diálogo entre sus personajes de cine o televisión favoritos en una situación cotidiana. Observé que los alumnos, aunque al principio tenían sus recelos, se divertían a la vez que aplicaban los conocimientos que habían adquirido sobre los diálogos. Una vez escrito, cada pareja salió a la pizarra a leerlo y representarlo. Esas representaciones, muy vagas y sin apenas dramatización, me sirvieron para explicarles a cada uno los puntos que debían mejorar para el momento en el que realizaran el proyecto final de la unidad. La clase se hizo amena, todo salió tal y como estaba previsto y, para mí, fue muy gratificante, ya que varios alumnos me preguntaron si íbamos a hacer más actividades de este tipo. Esto me lleva a pensar que la escritura creativa en las aulas se desarrolla menos de lo que debería. Si ponemos una base teórica antes, en la que expliquemos cómo escribir ciertas composiciones, esa redacción creo que ayuda a sellar los conocimientos. De la misma manera que nosotros aprendemos mucho más sobre nuestra labor como docentes

realizando prácticas, nuestros alumnos aprenderán los contenidos mucho mejor si les ayudamos a ponerlos en práctica con un contexto. Por tanto, la escritura creativa, además de fomentar el desarrollo de la creatividad de nuestro alumnado, sirve para aplicar los conocimientos teóricos de forma que los asienten de un modo bastante efectivo.

SESIÓN 3

En la tercera clase, se explicaron los subgéneros teatrales (tragedia, comedia y drama). Esta explicación se realizó mediante una presentación de PowerPoint como apoyo visual, en la que se ofrecieron obras y autores destacados en la historia del subgénero y se ejemplificó cada uno de ellos con vídeos en YouTube de Romeo y Julieta de Shakespeare para la tragedia, de Tres sombreros de copa de Miguel Mihura para la comedia y de La Celestina de Fernando de Rojas para el drama. Finalmente, se terminó la explicación con el apartado de otros subgéneros, en el que se explicaron, como he dicho, el entremés, el sainete y la farsa de manera muy breve.

En cuanto a la puesta en marcha de esta tercera sesión, debo decir que fue la más puramente magistral que realicé durante toda la implementación de la unidad didáctica. Con la presentación en PowerPoint me adentraba en el mundo de las TIC, algo que no me resultaba del todo cómodo. Además, tuve que solventar algún obstáculo tecnológico y, aunque en las exposiciones de la universidad suelo ponerme bastante nervioso, contra todo pronóstico, en este caso me encontré bastante cómodo. Creo que la razón de esa comodidad se debe a un tema psicológico, ya que no es lo mismo defender un trabajo en la universidad ante un profesor que te está evaluando y que tiene, previsiblemente, un mayor nivel de conocimiento que explicar algo a unos alumnos que asumen que lo que estoy contando es cierto. Por eso creo que esos nervios, que provienen de un miedo a ser juzgado o cuestionado por la veracidad del contenido de mi exposición, acaban desapareciendo.

Además, la clase magistral que impartí fue bastante participativa. Preguntaba a los propios estudiantes sobre algunas cuestiones de la exposición para comprobar si controlaban los contenidos. Me percaté, por ello, de que el alumnado actual posee un bagaje cultural más amplio a través del cine que de la literatura. Cabe reflexionar si, realmente, nos importa más que se conozcan las historias que cuenta la literatura a través de la propia lectura o de las adaptaciones que puedan surgir al cine o la televisión. Creo que es conveniente que el alumnado actual lea, pues es la forma más completa de aprender y ampliar nuestro vocabulario, así como mejorar nuestra expresión escrita. Pero, conocer previamente las historias, quizá pueda fomentar también que quieran leerlas. En mi caso,

no me importa saber qué ocurre al final de un libro antes de leerlo. Es más, durante la carrera, prefería conocer la trama de los clásicos de la literatura previamente y, después, leerlos. Quizá ese sea un hábito de mal lector, pero a mí me funciona y creo que cada uno debemos utilizar distintas estrategias para enriquecer nuestro acervo cultural.

SESIÓN 4

En esta cuarta sesión, mi objetivo era explicar a los alumnos la simbiosis que existe entre las diferentes artes, ejemplificándola con las similitudes y diferencias que se observan entre un texto teatral y un guion cinematográfico. Procuré que cada alumno recibiera una fotocopia de una página del guion de *Animales fantásticos y dónde encontrarlos*. Cuando mandé leerlo, se veía la sorpresa en los rostros de varios de ellos al descubrir que era parte del guion de una película. Además, al pertenecer al mundo mágico de la saga de *Harry Potter*, un ídolo para muchos de ellos por lo que pude observar a través de los motivos de sus mochilas, estuches o sudaderas, aumentó su atención y participación en la clase.

Terminada esta parte se dedicó el resto de la sesión a la explicación del proyecto final de la unidad didáctica: la elaboración y representación de un microteatro en grupos de 4 a 6 personas. Para ello, se escribieron en la pizarra los pasos para realizar la actividad, en la que debían elegir una canción para inspirarse a escribir el guion del microteatro que, en su representación, no tendría que ocupar más de entre cinco y diez minutos. Además, también tuvieron que cumplimentar una ficha con algunas cuestiones que les planteé.

De las tres lecciones magistrales, esta fue, sin lugar a dudas, la más participativa. Continuamente preguntaban por obras literarias que habían pasado al cine. Además, se interesaron mucho por las adaptaciones de los cómics de *Marvel* y, como les indiqué que con *Star Wars* había ocurrido lo contrario, algunos de ellos se interesaron por esas novelas y cómics que se encuentran dentro del “Universo Expandido”. Esto me lleva a pensar que la motivación mediante el uso de conceptos que puedan reconocer o que, incluso, lleguen a gustarles, es clave para mantener la atención de nuestros alumnos. Por ello, introducir en nuestras clases este tipo de detalles, por muy ínfimos que puedan ser en ocasiones, nos ayuda a que se centren en la explicación y puedan retener los contenidos de forma más interactiva. Como he dicho antes, el bagaje cultural de nuestro alumnado es más amplio por el cine que por la literatura. Unir el tema de la interconexión entre las distintas artes, poniendo como ejemplo más claro el cine y la literatura a través de las adaptaciones, creo que puede ser un comienzo para que puedan despertar su curiosidad en materia literaria.

SESIONES 5, 6 Y 7

La quinta clase se programó para ser dedicada completamente a la elaboración del microteatro. Para guiar la elaboración de su trabajo de forma que les quedara más claro, esta sesión se segmentó de manera que, primero, se eligiera rápidamente la canción; que, después, se estructurase la historia a través de un resumen del planteamiento, el nudo y el desenlace y, durante el resto de la clase, que se elaborara el guion de su microteatro. Con los guiones terminados, la sexta sesión se dedicó a pulirlos y a ensayar las representaciones. Por último, para terminar con el proyecto, en la séptima clase, cada grupo representó su microteatro en la pizarra. Además, entregaron los guiones y los documentos con las preguntas para poder ser corregidos.

Como reflexión de la implementación del proyecto, hay varias cuestiones que señalar. Debo decir que me arriesgué demasiado con el desarrollo de este aprendizaje basado en proyectos con una evaluación grupal. Observé que había un desorden continuo en estas sesiones, aun habiendo segmentado el trabajo por tiempo y actividades. Debía advertir continuamente sobre el volumen, ya que tendían a gritar cada vez más.

Como he apuntado, creo que quizá fue demasiado arriesgado evaluar de forma grupal. Surgió un imprevisto que no me permitió calificar el proyecto final con normalidad. El día de las representaciones, faltó un alumno y un compañero de otro grupo realizó su papel. La ausencia de este alumno fue un problema para calificarlo en la nota global de toda la unidad didáctica, ya que la representación valía un 20 % del total y su falta estaba justificada. Así, tras pedir consejo a mi tutor, decidí dividir ese 20 % entre el resto de los instrumentos de evaluación de los que disponía, ya que era lo más justo para él y para el grupo.

Para terminar con la valoración del proyecto, debo ser honesto y admitir que no salió tan bien como esperaba. Los guiones sí que tenían todo lo que les pedí, pero, la mayor parte de ellos, me los entregaron escritos a mano en lugar de impresos como les dije. Con el documento con las preguntas ocurrió igual y las representaciones, menos en un caso, no llegaron a los cinco minutos de mínimo que había fijado. Tampoco se aprendieron los papeles, pero es cierto que tenían poco tiempo para ensayar y aprenderse los guiones. Quizá si les hubiera bajado nota por no aprenderse los hubieran hecho mejores representaciones, pero creo que era cargarlos con demasiado trabajo.

SESIÓN 8

Finalmente, para terminar de implementar mi unidad didáctica, la última sesión se dedicó en exclusiva a la realización de un Kahoot por grupos que servía también como instrumento de evaluación.

Para que pudieran realizar el Kahoot por grupos, llevé a la clase cinco Chrome Books. Con esto, me adentré en el mundo de la ludificación, un principio metodológico que empieza a ser cada vez más frecuente en las aulas. Las preguntas eran bastante sencillas pero concisas para precisar si habían aprendido los contenidos básicos de la unidad. Quedé bastante contento por los resultados, ya que, de veinticinco preguntas, el grupo con peor puntuación acertó dieciocho.

Mi problema con las nuevas tecnologías volvió a ser un pequeño obstáculo, pero con ayuda de mis compañeros de prácticas pude aprender a manejar esta herramienta online. Sobre la propia plataforma Kahoot, quiero señalar que, en dosis reducidas para que lo tomen como algo extraordinario, es una buena herramienta que, además de simular un juego o una competición que divierte a los alumnos, te da datos que permiten evaluar y calificar sus conocimientos de una forma amena, rápida y sencilla.

3.6.Procedimientos de evaluación

3.6.1. Criterios de evaluación relacionados con los estándares o indicadores de aprendizaje

Como hemos podido observar anteriormente, esta relación se encuentra en la tabla del punto 3.3. , junto a los objetivos y los contenidos que se tuvieron en cuenta para la elaboración de esta Unidad Didáctica.

3.6.2. Criterios de calificación e instrumentos de evaluación

Dentro de este apartado debo recordar que la evaluación de esta unidad didáctica se va a llevar a cabo de manera grupal. Sin embargo, gracias a la observación sistemática, las notas individuales de cada alumno podrán cambiar en función de su comportamiento y su participación. Se han diseñado distintos instrumentos de evaluación. Así, la relación entre procedimiento, instrumento de evaluación y porcentaje se dividirá así:

Procedimiento	Instrumento	Porcentaje
Análisis de las producciones	Rúbrica (guion del microteatro)	40 %
	Documento con preguntas	10 %
Análisis de las pruebas	Kahoot (test de contenidos)	20 %
Observación sistemática	Rúbrica (representación/dramatización)	20 %
	Escala de valoración (comportamiento y participación)	10 %

3.7. Medidas de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que se van a desarrollar

Teniendo en cuenta las disposiciones curriculares y los principios que dicta el centro, es importante señalar el principio de atención a la diversidad. Pilar Arnaiz y Carlos Garrido (1999), introducen seis puntos clave para tratar la atención a la diversidad en la metodología. En primer lugar, recomiendan “priorizar métodos que favorezcan la expresión directa, la reflexión, la expresión y la comunicación”. El siguiente punto incide en la adecuación del lenguaje dependiendo del nivel de comprensión que observemos en los alumnos. A continuación, resaltan la selección de técnicas y estrategias metodológicas que sean útiles para todos los alumnos, incluyendo a los que presentan necesidades específicas. Además, indican que el aprendizaje por descubrimiento puede favorecer a este tipo de alumnado. Otra cuestión a tener en cuenta es “favorecer el tratamiento globalizado e interdisciplinar de los contenidos de aprendizaje”. Finalmente, recomiendan “partir de centros de interés sobre los que se globalice el tratamiento de los contenidos”.

Estos puntos que se señalan resultaron fundamentales para aplicar el principio de atención a la diversidad con la alumna que presenta la Adaptación Curricular Significativa. Para favorecer la inclusión y el aprendizaje de esta alumna, puse en práctica algunas estrategias recomendadas. En primer lugar, como he dicho, la hice partícipe del proyecto final de la unidad didáctica. Pese a que la condición de alumna con ACS no permite una evaluación y calificación en igualdad de condiciones que sus compañeros, fue incluida en uno de los grupos para favorecer su integración. Acompañé a sus compañeros durante la elaboración del guion del microteatro, pero, para la representación, no se ajustó a los mismos criterios que el resto. En lugar de tener que participar en un mínimo de tres intervenciones como los demás, le di la posibilidad de participar solamente una vez. Aun así, esta representación favoreció su expresión directa y su comunicación.

Así, en las sesiones que dedicamos a la elaboración del guion, presté especial atención al grupo en el que se encuentra esta alumna para asegurarme de que comprendía el mensaje que tendría que transmitir en su dramatización y de que el resto de compañeros la ayudaran a avanzar en su aprendizaje.

3.8. Materiales y recursos didácticos empleados

En cuanto a los materiales y recursos didácticos que empleé en la puesta en marcha de esta unidad didáctica se distinguen tres tipos: personales, materiales y organizativos.

En primer lugar, los personales incluyen al profesor de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura para impartir las clases y el profesor de apoyo que ayudaba a la alumna que presenta una Adaptación Curricular Significativa. Los materiales que aportaba el aula y que se utilizaron para implementar la unidad fueron la pizarra tradicional con sus tizas, el ordenador del profesor con conexión a internet, un Chrome Book (ordenador portátil) para cada grupo, el proyector y los altavoces. Usé, además, mis propios materiales, como son mi ordenador portátil personal, la presentación en PowerPoint que sirvió como apoyo visual en sus explicaciones y las hojas que contenían parte del guion original de la película *Animales fantásticos y dónde encontrarlos*. Por último, los alumnos utilizaron como materiales propios el libro de texto de la serie Libro Abierto de la editorial Santillana y su cuaderno de apuntes y ejercicios para realizar las tareas que se mandaron durante el desarrollo de la unidad. Por último, como materiales organizativos, tuve elaborada la presentación de PowerPoint, el examen tipo test a través de la plataforma Kahoot, las rúbricas de evaluación y calificación y los cuestionarios de evaluación de la unidad didáctica y la actividad docente, además del libro de texto de la editorial Santillana que sirvió como base y guía para la impartición de las clases teóricas.

3.9. Evaluación de la unidad didáctica y la actividad docente

El último día, después del Kahoot, se pasaron en papel dos cuestionarios: el primero servía para que los alumnos evaluaran la unidad didáctica y, el segundo, para que hicieran lo propio con la labor propia del profesor. Con esto, pude observar las áreas de mejora de la unidad didáctica y de mi propio trabajo. Además, en el documento que entregaron junto con el guion del microteatro, también rellenaron una pregunta en la que indicaban cómo mejorarían el proyecto final de la unidad.

3.10. Reflexión crítica

Para reflexionar verdaderamente sobre la implementación de la unidad didáctica es necesario empezar contando cómo surgió la elección del tema y del curso y qué me llevó a ello. Durante el primer periodo de Prácticum mi tutor, José Luis Muñoz, me animó a asistir a sus clases como observador para no dedicar mi tiempo en el centro exclusivamente a la redacción de la memoria y el análisis de los documentos. Le hice

caso y preferí acompañarlo a la mayor parte de sus clases y redactar el trabajo en mi casa durante mi tiempo libre, ya que creo que como se aprende a trabajar es con la práctica y no con la teoría.

Así, asistía diariamente a las clases de mi tutor. Nada más llegar, mi tutor ya se interesó en conocer si prefería implementar una unidad didáctica de la parte de lengua, de la de literatura o una mixta, pues la clave de un trabajo exitoso es una buena preparación. En mi caso, le comenté que prefería desarrollar una unidad didáctica de literatura, ya que, en mi opinión, los contenidos son mucho más maleables a la hora de aplicar las herramientas metodológicas que habíamos ido adquiriendo durante el primer cuatrimestre del Máster. De esta forma, observando las clases de mi tutor, guiado por su experiencia y con la ayuda del libro de texto de la Editorial Santillana que me facilitó, decidí escoger el teatro como base de mi unidad didáctica. Además, en dicho libro de texto, aparece un tema dedicado a la adaptación de obras literarias al cine, algo que me permitía explicar la interconexión que existe entre todas las artes, comenzando con una comparación entre el texto teatral y el guion cinematográfico como introducción de esta parte de la unidad.

La observación, como digo, no solo se centró en la elección del tema, también en la del curso y la clase a la que iba a ir dirigida la unidad didáctica. José Luis Muñoz me recomendó elegir una de las unidades de 2º de la ESO, ya que eran clases en las que el clima de aula era bastante relajado, pues el alumnado, en general, estaba bastante predispuesto a la adquisición de nuevos conocimientos. Para implementar la unidad, seleccioné, finalmente, la unidad de 2º de la ESO B. Uno de los motivos por los que la elegí fue por la alumna que tenía seguía una Adaptación Curricular Significativa. Este hecho suponía una dificultad añadida que enriquecería mi aprendizaje. Preferí enfrentarme a ello durante las prácticas para que esta experiencia me sirva como escudo cuando tenga que afrontar un obstáculo similar al trabajar como docente en el futuro. Otra de las razones, fue por el número de alumnos. Eran veinte alumnos, un número redondo que me facilitaría la organización de los grupos para el proyecto. Pero, en el momento de llevar a cabo esa organización, me enteré de que había ya unos grupos de trabajo planificados desde el comienzo del trimestre y, por alguna razón, en lugar de haber cinco grupos de cuatro personas, había un grupo con tres integrantes y otro con cinco. Estos obstáculos, que en realidad son muy leves, me sirvieron como alerta para otros que pudieran ir surgiendo durante la implementación de la unidad.

Después de preparar los contenidos teóricos básicos que iban a regir mi unidad didáctica a través de Lecciones Magistrales Participativas, comencé a pensar cómo iba a

aplicar algunos de los principios metodológicos que hemos ido aprendiendo. Personalmente, no estoy en demasiada sintonía con este tipo de herramientas y principios metodológicos innovadores, pero creo sinceramente que para saber si algo es adecuado o no a tu forma de pensar, vivir o trabajar es necesario probarlo. Por eso, quise arriesgar y salir de mi zona de confort. Dispuestos ya todos los detalles previos, llegó el momento de implementar la unidad didáctica en el aula. En el apartado de las sesiones, ya he reflexionado sobre varias cuestiones que surgieron durante las ocho clases que impartí.

Con todo esto, creo que, al menos actualmente, no me siento demasiado cómodo con estos trabajos en grupo. Es cierto que los alumnos, en sus valoraciones, me dijeron que el proyecto les había gustado y que se habían divertido mucho, pero el alboroto que se forma en este tipo de sesiones no creo que favorezca demasiado su aprendizaje. Quizá soy demasiado tradicional y prefiero un clima de aula más sosegado. La Lección Magistral Participativa es la herramienta metodológica con la que más me identifico y creo que, si sigue utilizándose después de tantos años, es porque realmente funciona. Quizá lo ideal sea usar un modelo mixto para que el alumnado no se adentre en una rutina aburrida que los absorba y aplaste su motivación, pero no hay que olvidar que lo realmente importante es que adquieran los conocimientos fijados en el currículo en cada uno de los niveles. No quiero despreciar el resto de principios metodológicos, ya que creo que, en algunas ocasiones, son también efectivos, pero, sinceramente, pienso que se les da demasiada importancia.

La elaboración e implementación de esta unidad didáctica me ha servido para obtener el punto de vista del docente de una manera muy clara. Los alumnos han quedado contentos y he tenido la oportunidad de valorar mucho más todo el trabajo que han realizado todos los profesores que he tenido, tanto el que se ve en clase como el que se desarrolla fuera de ella. Pese a no estar demasiado convencido con algunas metodologías, probé a utilizarlas para asegurarme de esa convicción o desecharla. En algunos casos mantengo mi postura, pero en otros, como el uso de Kahoot, creo que podré incorporarlos a mis futuras clases. También creo que, en mi caso, para usar esos principios metodológicos tendría que tener ya una amplia experiencia, ya que la desconfianza que produce la inexperiencia no te deja desarrollarlas con la naturalidad que precisan. Por tanto, la implementación de mi unidad didáctica en una clase de 2º de la ESO en Escuelas Pías ha sido una gran experiencia que quedará para siempre en mi memoria.

4. PROYECTO DE INNOVACIÓN

4.1.Introducción

Este Proyecto de Innovación Educativa, que fue destinado al mismo grupo que la unidad didáctica anteriormente presentada, pretende ahondar en el aprendizaje y consolidación de los signos de puntuación por parte de los alumnos a través de la técnica del rompecabezas, incluida dentro del principio metodológico del aprendizaje cooperativo y colaborativo.

La propuesta surgió a partir de la implementación de la unidad didáctica en el *Prácticum II*, que fue desarrollada en el mismo centro y en la misma clase que al que va dirigido el proyecto. La escritura creativa fue una de las bases de dicha unidad y, al corregir los textos que habían generado los alumnos, era obvio que existía un problema con el uso de los signos de puntuación de forma muy generalizada. Identificada esta cuestión, era necesario aplicar un principio metodológico innovador que se adaptara al contenido seleccionado. Se eligió la técnica del rompecabezas porque es un método en el que se fomenta tanto el trabajo en equipo como la propia autonomía del alumno, ya que todos deben explicar a sus compañeros la parte que les corresponde como expertos en una materia concreta. Además, al haber cinco grupos prediseñados en la clase y cuatro temas que abordaban distintos signos de puntuación en el libro de texto de la editorial Santillana, añadiendo el profesor un quinto tema con los signos de puntuación básicos, la preparación del proyecto se realizó de una forma sencilla y práctica.

4.2. Estado de la cuestión

Para describir el estado de la cuestión debemos analizar, por un lado, las causas que motivan el proceso de enseñanza y aprendizaje de los signos de puntuación en la ESO y, por otro, el uso de la técnica del rompecabezas en Lengua Castellana y Literatura. Comenzando con la enseñanza y aprendizaje de los signos de puntuación, es necesario señalar la importancia que tiene saber utilizar estos recursos a la hora de redactar un texto, ya que la comprensión del mismo depende, en gran medida, de un uso correcto de la puntuación. Los signos de puntuación resultan fundamentales en ciertos contextos de la lengua escrita, pues, por ejemplo, evitan ambigüedades que pueden dar lugar a confusiones. También hay que señalar los errores en el uso de los signos de exclamación e interrogación. Estos fallos vienen derivados de la escritura que se viene observando desde hace unos años con la aparición de los chats en internet y que con los avances tecnológicos y aplicaciones tan generalizadas como WhatsApp han alcanzado a la gran

mayoría de los adolescentes. La ausencia del signo de interrogación o de exclamación de apertura es constante en los alumnos, como pude observar tras la entrega de algunas actividades de mi unidad didáctica. Esto, además de ser una consecuencia de la economía del lenguaje aplicada a la escritura en las redes, es también un extranjerismo, ya que en las segundas lenguas que estudian mayoritariamente los alumnos españoles (francés e inglés) no se utiliza ese signo de apertura que en español es obligatorio.

Para que nuestros alumnos aprendieran a utilizar de forma correcta los signos de puntuación, se han seguido distintas estrategias y técnicas a lo largo de la historia de la didáctica de la lengua. Daniel Cassany, en su artículo “Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica” de 1999, nos muestra los tres tipos de actividades más comunes que se han desarrollado para ello: la lectura en voz alta, la puntuación de textos desnudos y el análisis de la puntuación de textos. Además, realiza una reflexión crítica sobre estos tipos de actividades, como podremos observar más adelante.

Si bien se nos ofrecen estos distintos tipos de actividades tradicionales, la explicación de los signos de puntuación se suele desarrollar a través de la lección magistral participativa. El presente Proyecto de Innovación e Investigación trata de aplicar una técnica diferente a la explicación teórica de estos conceptos. Para ello, se ha seleccionado la técnica del rompecabezas o del puzle de Aronson. Este método de aprendizaje cooperativo lleva implementándose desde los años 70, cosechando excelentes resultados.

4.3. Marco teórico

Como se ha puesto de manifiesto en el estado de la cuestión, para este proyecto de innovación se va a aplicar la técnica del rompecabezas de Aronson para favorecer la fijación del buen uso de los signos de puntuación. Del mismo modo, también se ha señalado el estudio de Daniel Cassany en el que se habla sobre los tipos de actividades más frecuentes con las que se han trabajado los signos de puntuación. A partir de ahí, desarrolla una reflexión crítica sobre cada uno de estos tipos de actividades: lectura en voz alta, puntuación de textos desnudos y análisis de la puntuación de textos.

El primer tipo, la lectura en voz alta, subordina la escritura a la oralidad y obvia la parte de la comprensión, que es vital para la correcta adquisición de este conocimiento. Según Cassany, es más complicado comprender un discurso mientras se lee en voz alta que si se realiza una lectura silenciosa. Del segundo, el autor opina que la puntuación de textos desnudos es otro método tradicional criticable, ya que da la impresión de que la

puntuación es más un complemento que una parte esencial de la escritura, aunque sí que destaca que algunos ejercicios de este tipo sí pueden ser oportunos. Por último, sobre el análisis de la puntuación de textos, del artículo de Cassany se desprende que es una tarea que implica un gran nivel de reflexión y abstracción por parte del estudiante. Además, supone que el alumno debe poseer una buena base de conocimiento sobre el tema, ya que sin ese poso no es posible llegar a un análisis de calidad.

De estas críticas, el autor del artículo propone algunas orientaciones didácticas que podrían realizarse en la enseñanza de los signos de puntuación. En primer término, propone intentar que el alumno no conciba el sistema de puntuación como unas normas que debe seguir, sino, más bien, como un recurso lingüístico. Otra de sus propuestas es que cada uno construya su propia hipótesis personal sobre la puntuación. Por eso serían interesantes actividades en las que los alumnos justificasen la puntuación de sus textos, tanto entre ellos mismos como al profesor. Otra orientación que cree oportuna es “integrar la puntuación en la prosa y el discurso”. La cuarta propuesta que realiza el autor es sustituir la explicación y memorización de reglas por el uso. Finalmente, una última orientación que da es pasar de los usos “más globales a los más locales”, con actividades que muestren la interrelación entre aspectos formales y signos de puntuación.

Sobre la técnica del rompecabezas de Aronson, nos basaremos en un artículo de Francisca Gómez y Juan Pedro Martínez llamado “La técnica del puzzle de Aronson: descripción y desarrollo”, publicado en 2010. Para Gómez y Martínez, esta técnica, que lleva implementándose en las aulas desde los años 70, tiene varios objetivos. El primero de ellos es la mejora del aprendizaje cooperativo por parte del alumno. También debe rentabilizar el uso de las tutorías individuales y grupales, además de fomentar una actitud positiva entre los miembros del grupo. Otros objetivos claros que debe cumplir esta técnica es aumentar el rendimiento académico y favorecer un aprendizaje significativo y autodirigido. Tiene que fomentar el estudio continuado de una materia para que el alumno madure el conocimiento y desarrollar su solidaridad y su compromiso cívico, así como habilidades sociales para relacionarse con el grupo y exponer de forma asertiva el propio punto de vista. A todo esto, añaden que debe fomentar la autonomía en el aprendizaje y atender la diversidad de intereses, valores, motivaciones y capacidades del alumnado.

El proceso para aplicar esta metodología debe explicarse de forma muy clara, ya que el cambio de grupos puede resultar confuso para los alumnos si es la primera vez que se pone en práctica con ellos. Juan Pedro Martínez y Francisca Gómez explican la implementación de la técnica del rompecabezas de Aronson en cinco pasos. El primero

de ellos es la explicación de la técnica al gran grupo, es decir, a toda la clase. El segundo paso es la configuración del grupo nodriza. En el tercero, se diseña y se pone en marcha el grupo de expertos. A continuación, en el cuarto paso se produce el reencuentro del grupo nodriza, en el que cada experto debe explicar a sus compañeros la temática que ha elegido o que le han asignado. Por último, el quinto es la evaluación de la técnica, que se realiza mediante una tarea en la que los alumnos muestren si se han adquirido los conocimientos.

Podemos encontrar varios estudios que avalan los buenos resultados obtenidos mediante la técnica del rompecabezas de Aronson. Vicente Llorent y Juan Carlos Varo, en su artículo “Innovaciones didácticas para fomentar el aprendizaje y la cohesión social en el aula. La técnica puzzle con equipo de sabios” (2013) concluyen que, según Santos Rego y Lorenzo Moledo (2003), mediante la aplicación de esta metodología en el aula se cumplen los “cinco principios básicos del aprendizaje cooperativo”. Estos principios son, según sus conclusiones, el trabajo en un contexto de interdependencia positiva, el trabajo en grupos pequeños heterogéneos, la responsabilidad que adquieren los alumnos como miembros de un equipo, aprender a ayudarse mutuamente y aprender a hablar de manera significativa. Otro estudio que valora de forma positiva la implementación de esta técnica es el que publican Francesc Esteve-Turrillas y Sergio Armenta (2017), en relación con una asignatura del Grado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos en la Universidad Politécnica de Valencia. Los autores destacan los buenos resultados adquiridos por el alumnado y el aumento de la capacidad de trabajo en equipo. Además, han observado un desarrollo en sus habilidades sociales y en la integración dentro de grupos que ha acabado reduciendo la competitividad entre sus miembros. Sin embargo, existen también otras investigaciones que muestran algunas carencias en la aplicación de este método innovador. Susana Sousa, Eva Roperó y María Pilar López (2014), habiendo implementado este principio metodológico relacionado, además, con la técnica de la clase invertida en una asignatura de Gestión Financiera, concluyen que “la metodología del puzzle no es suficiente para que el alumno perciba un aprendizaje profundo de los apartados que él no ha trabajado como experto”. Dicen que esta carencia se evidencia en las presentaciones en público, donde se ha observado que las materias en las que no han sido expertos no tienen la misma consistencia en sus explicaciones. Así, podemos observar que, pese a que generalmente se obtienen buenos resultados, también hay muestras de insuficiencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje cuando se lleva a cabo una actividad basada en la técnica del rompecabezas de Aronson.

4.4. Proyecto

4.4.1. Tabla

En la siguiente tabla vamos a observar una relación de objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Todo esto, se establece en la misma normativa a la que se ha hecho referencia en la unidad didáctica. Así pues, la relación que se eligió para este proyecto de innovación, es la siguiente:

Objetivos generales de materia	Objetivos didácticos	Bloque de contenidos	Contenidos	Criterios de evaluación	CC	Estándares de aprendizaje
Obj.LE.2. Expresarse oralmente y por escrito con claridad, coherencia y corrección, enlazando adecuadamente las ideas entre sí desde el punto de vista gramatical y léxico-semántico.	Expresar y explicar oralmente a los compañeros los conocimientos adquiridos sobre los signos de puntuación durante la actividad. Afianzar el uso correcto de los signos de puntuación. Adquirir herramientas	BLOQUE 1: La comunicación oral. Escuchar y hablar.	Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público: planificación del discurso, prácticas orales formales e informales y evaluación progresiva de las mismas.	Crit.LE.1.1. Comprender, interpretar y valorar textos orales, propios del ámbito personal, académico/escolar y social.	CCL-CAA	Est.LE.1.1.1. Comprende el sentido global de textos orales propios del ámbito personal, escolar/académico y social, identificando la estructura, la información relevante y la intención comunicativa del hablante. Est.LE.1.1.3. Retiene información relevante y extrae informaciones concretas.
		BLOQUE 2: La comunicación	Aplicación de las normas ortográficas y gramaticales.	Crit.LE.2.5. Aplicar progresivamente		CCL-CAA-CIEE

<p>Obj.LE.10. Aplicar correctamente las reglas ortográficas y gramaticales en todos los escritos.</p>	<p>básicas para trabajar en grupo y desarrollar habilidades sociales que permitan esa adquisición</p>	<p>escrita. Leer y escribir.</p>		<p>las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.</p>		<p>mapas conceptuales, etc. y redacta borradores de escritura.</p>
--	---	---	--	--	--	--

4.4.2. Competencias

En cuanto a las competencias clave, hay que señalar que en la ejecución de este proyecto de innovación educativa se han desarrollado cuatro: la Competencia en comunicación lingüística, en la explicación que deben darse unos alumnos a otros al aplicar la técnica del rompecabezas de Aronson; la Competencia de aprender a aprender, en la preparación previa del tema que tienen que explicar a sus compañeros; la Competencia en iniciativa y espíritu emprendedor en el momento en el que se erigían como expertos en una materia y las Competencias sociales y cívicas gracias al trabajo en grupo.

4.4.3. Metodología

Como ya he explicado anteriormente, la metodología a seguir para aplicar los contenidos de este proyecto de innovación es la técnica del rompecabezas de Aronson, incluida dentro del aprendizaje cooperativo y colaborativo. La teoría seleccionada sobre la técnica del rompecabezas ya la hemos introducido en el apartado del marco teórico. Ahí a través del trabajo de Francisca Gómez y Juan Pedro Martínez (2010).

En cuanto al aprendizaje cooperativo, ya nos hemos referido en la metodología propia de la unidad didáctica al trabajo de David Johnson y Roger Johnson (1994). En dicho trabajo, definen el aprendizaje cooperativo, como ya hemos dicho, como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”.

Así pues, podemos pasar a explicar el desarrollo del proyecto, en el que se seleccionó la técnica del rompecabezas de Aronson, incluida dentro del aprendizaje cooperativo, para llevar a cabo este proyecto de innovación que se va a explicar en las siguientes líneas.

4.4.4. Desarrollo de la sesión

El presente proyecto de innovación fue diseñado para llevarlo a cabo en una sola sesión. Sin embargo, para agilizar su desarrollo, los alumnos se juntaron en los grupos nodriza, que eran los mismos que se usaron en la unidad didáctica, en los últimos minutos de la sesión anterior. A cada persona del grupo nodriza, se le asignó con anterioridad un signo de puntuación. Para ello, se les repartió una ficha con los signos de puntuación

básicos (punto, coma, dos puntos y punto y coma) y se utilizaron, además, los temas 9, 10, 11 y 12 del libro de texto. El tema 9 incluía los signos de interrogación y exclamación, el 10 hablaba sobre el guion, el 11 sobre la raya y el 12 sobre el paréntesis. La preparación de los temas se realizó en casa para llegar a la sesión y empezar con los grupos de expertos.

Así pues, al comenzar la sesión los alumnos se juntaron en grupos de expertos, debatieron sobre sus usos y ejemplos durante diez minutos y se organizaron para saber cómo y qué comentar a sus compañeros. Después, volvieron a sus grupos originales y explicaron a sus compañeros el signo de puntuación que se les asignó durante otros diez minutos. Por último, hasta el final de la clase, cada grupo rellenó una ficha con ejercicios para comprobar si habían retenido los conocimientos.

La ficha contaba con cinco ejercicios en los que debían demostrar sus capacidades. El primero de ellos es un texto mal puntuado que tenían que corregir. En el segundo, debían señalar las diferencias de uso entre el guion y la raya. En el tercero, que versaba sobre el uso del guion, tenían que indicar qué palabras están bien o mal señaladas. El cuarto ejercicio estaba diseñado para añadir los paréntesis en el lugar que corresponda. Finalmente, en el quinto, tenían que añadir los signos de puntuación correspondientes en cada una de las seis oraciones expuestas.

4.4.5. Evaluación

4.4.5.1. Criterios de calificación e instrumentos de evaluación

Dentro de este apartado debo recordar que la evaluación de este proyecto de innovación se llevó a cabo de manera grupal. Para evaluar el proyecto, se diseñó la ficha que se ha detallado en el apartado del desarrollo de la sesión. Se puede observar con detalle en la siguiente tabla:

Procedimiento	Instrumento	Porcentaje
Análisis de las producciones	Ficha grupal	80 %
Observación sistemática	Escala de valoración (participación y comportamiento)	20

4.4.6. Medidas de atención a la diversidad

Debo comentar el caso de la alumna con una adaptación curricular significativa. Pese a que esta técnica es muy apta para la atención a la diversidad, ya que fomenta la participación directa de todos los alumnos con el resto de compañeros, hablándolo con el tutor, crémos que no era recomendable que la realizara. Tener que explicar un tema que se repasa en diez minutos a unos compañeros habría resultado muy dificultoso para una alumna con estas características especiales, por lo que decidimos que realizara las tareas sobre signos de puntuación adaptadas de su cuaderno de actividades personal junto con el profesor de apoyo que la acompaña en el resto de las clases.

4.4.7. Materiales y recursos didácticos

Para realizar este proyecto de innovación se utilizaron varios materiales y recursos didácticos. Podemos distinguirlos entre personales, materiales y organizativos. En cuanto a los recursos personales, para la implementación del proyecto se contó con mi presencia como profesor de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, habiendo sido más un guía que un conductor de la clase. Además, para la alumna con Adaptación Curricular Significativa, fue de ayuda también su profesor de apoyo. De recursos materiales, para preparar la actividad se utilizó el libro de texto de la editorial Santillana. Por último, también se entregó a cada grupo la ficha con la que se evaluó el aprendizaje de contenidos de la actividad. Finalmente, los recursos organizativos de los que se dispuso fueron el ordenador personal del profesor, con el que se prepararon la ficha y el documento con los signos básicos, y el libro de texto, que fue leído para poder asignar un tema a cada alumno.

4.5. Análisis de los resultados

Sobre los resultados obtenidos por los alumnos, hay que extraer varias conclusiones. La primera de ellas tiene que ver con la actitud, la participación y el comportamiento de los alumnos en el momento de poner en práctica el proyecto. Excepto un grupo al completo y dos alumnos de otros dos distintos, todos obtuvieron el 20 % correspondiente a este apartado. Pese a que la calificación era grupal, la observación sistemática me permitió observar qué alumnos se tomaban en serio la actividad y cuáles no, por lo que estos últimos fueron penalizados. Los dos casos individuales no fueron calificados igual que el resto de su grupo por mal comportamiento y desinterés hacia la actividad. En el caso del grupo completo, no obtuvieron ese porcentaje de la nota por hablar de otros temas durante el tiempo que duró la tarea, un hecho que, después, se vio reflejado en la ficha que cumplimentaron.

Sobre la ficha, como he dicho, el grupo que no mostró interés fue el único que suspendió el proyecto con un 3,6 sobre 10 cada uno. El resto de grupos, sin embargo, obtuvieron resultados muy positivos. Todos superaron la barrera del 7,5, que indica el correcto aprendizaje de tres cuartos de los contenidos. Esos cuatro grupos restantes, obtuvieron un 7,8, un 8,2, un 9,4 y un 9,6. Es evidente, pues, que la aplicación de la técnica del rompecabezas de Aronson, si se ejecuta como es debido, es una forma aceptable de enseñar conocimientos a nuestros alumnos.

Sin embargo, el problema de la asistencia evidencia que ese aprendizaje se puede llevar a cabo también de una forma más tradicional. Como faltaron dos alumnos, en la siguiente clase les pedí que leyeran en casa los contenidos para, en la siguiente sesión, poder realizarles la prueba por parejas. De este modo, esta pareja obtuvo un 9 en su ficha, que era la misma que para el resto de grupos. Así, podemos ver que la calificación se encuentra más o menos en la media de la del resto de sus compañeros sin haber participado en la metodología del rompecabezas de Aronson.

Por tanto, puedo concluir que este método de enseñanza y aprendizaje es aceptable para realizarlo por grupos, aunque la manera en la que lo he implementado puede tener varios aspectos para mejorar, como se verá en el último punto del trabajo. En comparación con la pareja que realizó la ficha sin haber participado en el proyecto, la calificación no ha variado demasiado, por lo que es evidente que tanto lo tradicional como lo innovador pueden convivir perfectamente en el aula.

4.6. Reflexión crítica: propuestas de mejora y conclusiones

Sobre el desarrollo de mi proyecto de innovación docente, tengo que admitir que, pese a mis dudas, el resultado fue bastante positivo. Como digo, tenía algunas dudas sobre la puesta en práctica de este proyecto de innovación, ya que en esta técnica el profesor no participa explicando los contenidos, sino, más bien, como un guía que ayuda a estructurar las explicaciones de cada grupo.

Según mi experiencia, es cierto que se han dado buenos resultados. Sin embargo, encontré algunos problemas que se manifiestan en todo trabajo en grupo. En algunos grupos, había estudiantes que se hacían con el control del grupo y, pese a que no les tocaba explicar un determinado contenido, interrumpían continuamente a sus compañeros para explicarlo de otra manera. En ese momento, yo detenía la explicación y comentaba que el método no se debía ejecutar así y que tenían que dejar explicar a los compañeros. También observé lo contrario, alumnos con poco interés que no se molestaron en preparar

sus intervenciones o que lo hicieron de una manera muy poco eficaz. En ese caso, decidí no intervenir porque el resto de los compañeros fueron quienes les mostraron cómo debían haber trabajado y, uno de ellos, me dijo que si podía explicar él esa parte y acepté. Otro de los problemas que encontré en la aplicación del proyecto fue la falta de asistencia o la formación de los grupos. La mayoría de los grupos estaban formados por cinco personas, pero algunos grupos tenían menos en el momento de la implementación, bien porque estaban formados así, o bien porque faltaban alumnos a clase. Para suplir esas faltas, decidí que los que tenían el tema de los paréntesis debían explicar también a los grupos a los que les faltaba ese experto. Así, al menos, todos los grupos tenían toda la información necesaria para poder realizar la ficha.

Además, como ya he expuesto en el análisis de resultados, las faltas de asistencia no me permitían evaluar y calificar a los alumnos que no estaban en clase. Para poder calificarles esta actividad, decidí mandarles en la siguiente clase que se leyeran los contenidos en casa y, en clase, realizaran la ficha por parejas en la primera clase después de Semana Santa, ya que fueron dos los que se ausentaron. Así, aunque con ellos no pude aplicar la técnica, el tutor tenía una nota para ponerles.

También observé inconvenientes en el clima que se creaba en clase. Igual que en la unidad didáctica, cuando tenían que realizar el proyecto en clase, el tono de las voces subía demasiado y tenía que estar continuamente recordando que había que bajar el volumen. Por eso, creo que para aplicar este tipo de principios metodológicos los estudiantes deben estar muy acostumbrados a trabajar en grupo desde los primeros cursos de primaria. Si no tienen esa costumbre, es fácil que no tomen en serio este tipo de actividades, ya que en cuanto salen de la rutina de las lecciones magistrales participativas tienden a descontrolarse.

Pero no todo lo que observé eran problemas. También hubo reacciones positivas a este tipo de aprendizaje. La más clara es el resultado que obtuvieron los grupos en la ficha que les entregué para que rellenaran. Esto es una muestra de varios puntos. El primero de ellos es que, cuando tienen que ser autosuficientes, demuestran que tienen herramientas para ello. Cuando se reunían los expertos observaba que organizaban lo que tenían que decir al resto de forma que pudieran entenderlo y no como lo ponía en el libro. Esto es importante de cara a su futuro, ya que la capacidad de organización es indispensable para el desempeño de cualquier profesión.

Otro punto importante es que también sabían resolver problemas que les surgían. Como he dicho, uno de los alumnos no mostraba el interés necesario en realizar sus

funciones como experto y, rápidamente, un compañero decidió explicar esa parte al resto para que no se perdiera esa información. El compañero que no lo explicó, obviamente, no obtuvo la misma calificación que el resto. Pero lo importante es que supieron cubrir el vacío de información rápidamente, algo que va unido al punto anterior sobre la autosuficiencia. Finalmente, otra ventaja que observé mediante la aplicación de este proyecto de innovación fue que, al salir de la rutina de las clases magistrales, algunos alumnos que, en principio, no muestran demasiado interés por la asignatura, participaban en la actividad en igualdad de condiciones que los demás. Así, al menos, algunos de los alumnos menos motivados pudieron trabajar de otro modo y obtener una buena calificación que puede motivarlos para el resto de la asignatura.

Como propuestas de mejora, creo que, después de haber implementado el proyecto de innovación en el aula, habría sido interesante mandarles escribir un texto para observar si, realmente, los conocimientos que han trabajado han sido afianzados. También creo que es muy poco tiempo realizar esta actividad en una sola sesión, ya que, quizá, habría sido mejor dejar toda la clase para las explicaciones y rellenar la ficha en la siguiente, aunque, como digo, el clima del aula se descontrola mucho y no sé si hubiera sido tan buena idea. También creo que se habría observado mejor ese afianzamiento de los conceptos si la ficha se hubiera cumplimentado individualmente. Habiéndola realizado en grupo, no se adivina a ciencia cierta si los conceptos han sido bien aprendidos por cada uno.

Así pues, como reflexión final, creo, honestamente, que no he quedado muy satisfecho de mi proyecto de innovación. Si aplicara las propuestas de mejora que he expuesto en el párrafo anterior, quizá sería más interesante, aunque, como digo, los resultados que se obtuvieron fueron positivos. Sin embargo, creo que, realizar estos trabajos en grupo cuando todavía el docente no tiene demasiada experiencia o soltura en sus clases puede ser contraproducente. Todo depende de cada persona, pero, en mi caso, creo que tendría que aprender más con la práctica a saber llevar un grupo para volver a intentar este tipo de metodologías. También creo que, si no hubiera arriesgado en este periodo de aprendizaje, no habría conocido esa limitación que me marco. Los límites son para romperlos, pero también pienso que es necesario conocer hasta donde llegamos para, con el tiempo, poder superarlos. Por tanto, me alegro de haber implementado esta metodología para reconocer mis límites y poder intentar superarlos con trabajo y tiempo.

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

Si se observan desde un plano externo, en principio, no parece que la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación guarden especial relación. La unidad está dedicada a la literatura y el proyecto a un tema gramatical. Sin embargo, como ya he expuesto anteriormente, el Proyecto de Innovación que se ha desarrollado fue consecuencia del mal nivel del grupo en cuanto al uso de los signos de puntuación que se pudo observar a partir de las producciones escritas que los alumnos desarrollaron durante la implementación de la Unidad Didáctica.

Una vez llevados al aula ambos, se observaron similitudes en la cuestión del trabajo en grupo. Tanto en el proyecto que se incluía en la unidad como en el propio Proyecto de Innovación, fue constante la dificultad de guardar un clima de aula sosegado y productivo. También se pudieron observar individualmente cuáles eran los alumnos que trabajaban mejor y peor, coincidiendo los mismos tanto en la unidad como en el proyecto. La mayor diferencia se observó al introducir un tema gramatical. Parece que gustó más el proyecto de la unidad relacionado con la escritura creativa y la dramatización que el de los signos de puntuación, ya que, a juicio de los alumnos, era más tedioso. Con el paso de los días, además, pensé que el Proyecto de Innovación podría haber sido incluido dentro de la unidad si lo hubiera pensado con anterioridad a su puesta en práctica. Sin embargo, al ser consecuencia directa de ese bajo nivel de uso de los signos de puntuación que demostraron, no pude incluirlo al tener ya toda la unidad programada.

Por tanto, tanto la Unidad Didáctica como el Proyecto de Innovación, guardan una relación esencial en el uso del trabajo cooperativo y colaborativo en la parte más práctica de ambos.

6. CONCLUSIONES

Después de haber presentado todo lo aprendido y trabajado durante el curso, es el momento de comentar las conclusiones a las que he llegado mediante la experiencia vivida como alumno del Máster en Profesorado de ESO y Bachillerato.

En primer término, es necesario reflexionar acerca de la formación recibida en el Máster. Como ya he dicho durante todo el trabajo, los contenidos de las asignaturas que se han impartido se han visto reflejados durante el desarrollo de los tres periodos de prácticas. Creo que es necesaria una formación para los profesores después de salir de

terminar sus respectivos estudios. No es lo mismo poseer los conocimientos que saber transmitirlos y son muchas las asignaturas que nos han dado herramientas para hacerlo de una manera, normalmente, más innovadora. Quiero confesar también que, con la perspectiva que da el tiempo, me hubiera gustado estar más motivado en los primeros meses del curso, pues seguro que habría disfrutado más los contenidos de todas las asignaturas. Aun así, he aprendido a diseñar una programación didáctica, una unidad didáctica, técnicas de resolución de conflictos, herramientas y principios metodológicos que desconocía o cómo funciona la estructura de un centro de Educación Secundaria y Bachillerato. También he conocido otras formas de acercarme a la didáctica de la Lengua y la Literatura, que seguro me servirán en mi futura profesión, por lo que, todas las enseñanzas recibidas durante el curso, creo que han sido bien aprovechadas.

También quiero dedicar unas líneas a una breve reflexión sobre la profesión docente. Ya he señalado en varias partes del trabajo que mi estilo es bastante tradicional. Me cuesta aplicar las nuevas metodologías, ya sea por la falta de confianza en mí mismo o por la falta de convicción en las mismas. Estoy de acuerdo en que el aprendizaje constructivista debe ser la base de la enseñanza, pero no por eso creo que debemos rechazar todo el conductismo. Creo que un sistema mixto puede ser beneficioso tanto para el aprendizaje del alumno como para el trabajo del profesor. La Lección Magistral Participativa es un buen ejemplo de ello. En mi opinión, durante un curso entero hay tiempo para intentar aplicar todo tipo de metodologías y, en una misma unidad didáctica, podemos llegar a combinarlas con buenos resultados de aprendizaje. De igual manera, creo que es también esencial, aunque, en mi caso, me ha dado algunos problemas, el trabajo en grupo. Esto, como he repetido en varias ocasiones, permite que el alumno desarrolle herramientas fundamentales para su futuro, tanto individuales como colectivas. Por eso, creo que debemos enseñar a trabajar de este modo al alumnado desde las primeras etapas, para que, conforme vayan madurando, puedan adquirir todas esas herramientas con la mejor actitud posible, generando un buen clima de aula.

Como he señalado al comienzo de este trabajo, en la Didáctica de la Lengua y la Literatura se han planteado dos retos a los que hacer frente en el futuro. El primero de ellos, el acercamiento de la sintaxis y la gramática a lo cotidiano, debe ser primordial para que los alumnos no las entiendan como entes extraños y fuera del mundo real, deben aprender que son necesarias para poder expresarse con corrección y desarrollar la competencia lingüística, que es esencial en cualquier área del conocimiento.

En mi proyecto de innovación, un primer acercamiento a esto se realizó con un ejercicio que incluía la ficha con la que evalué su aprendizaje. El texto que debían puntuar estaba contextualizado en una situación cotidiana como es salir al parque después de un examen y planteaba ambigüedades que surgían dependiendo de cómo se colocara el signo de puntuación. Así, según el contexto, podían saber cuál era el signo que debían utilizar. El otro reto al que debemos enfrentarnos es la falta de hábito lector. En la clase que dediqué a la interrelación de las artes, fueron muchos los alumnos que supieron decir qué películas o series son adaptaciones de obras literarias. Películas como las de *Harry Potter* han sido el trampolín que necesitaban los alumnos para lanzarse a leer la saga de J. K. Rowling. Además, que las películas de *Marvel* estén basadas en cómics, también suscitó una especial atención, igual que las novelas que surgieron tras las películas de *Star Wars*. Todo esto, creo que fue una buena forma de acercar la literatura a una generación saturada por internet y las nuevas tecnologías, que tienen toda la información que necesitan al alcance de su mano. De igual modo que el reto anterior, queda mucho camino por recorrer hasta llegar a conseguir que la lectura se considere más un placer que una obligación, pero aplicando nuevas estrategias creo que se puede llegar, en gran medida, a ese fin.

Así pues, observamos que existen multitud de propuestas innovadoras para hacer de nuestras clases momentos diferentes de los que los alumnos puedan guardar buen recuerdo a la vez que aprenden los contenidos de la asignatura de una forma más amena y divertida. Es cierto que las técnicas tradicionales suelen ser sinónimo de eficacia, pero los métodos innovadores también pueden resultar igual de competentes. Para eso se realizan los proyectos de innovación educativa, para investigar si las propuestas didácticas y metodológicas que se están aplicando en las actividades son compatibles con la enseñanza docente. Las unidades didácticas, como ya he dicho anteriormente, están abiertas a la inclusión de estos proyectos innovadores que, sin duda, pueden ser capaces de conseguir que nuestro alumnado salga de una rutina prefijada y pueda mantener un nivel de motivación mayor en las clases. Pese a mi poca propensión a utilizar la mayor parte de estos métodos innovadores en mis primeros años de profesión, creo que, con el tiempo y con mayor experiencia, lograré ponerlos en práctica y observar con más detenimiento si realmente se adaptan a las necesidades de mis alumnos y a mi forma de trabajar.

Por tanto, como conclusión final, debo decir que la experiencia y los conocimientos que he adquirido al cursar el Máster en Profesorado de ESO y Bachillerato me han servido para conocer desde el otro lado de la mesa la profesión docente y que,

sobre todo, ha sido una liberación personal para mí, pues la vocación que creía haber perdido ha regresado y ha aclarado de una vez por todas qué es lo que quiero hacer con mi futuro profesional.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya, revista de investigación e innovación educativa*, 28, 51-64.
- Arnaiz, P. y Garrido, C. (1999). La atención a la diversidad desde la programación de aula. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 107-121.
- Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras, revista del CILLAB*, 58, 21-54.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori.
- Cros, A. (1996). La clase magistral. Aspectos discursivos y utilidad didáctica. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, 22-29.
- Esteve-Turrillas, F. y Armenta, S. (2017). Empleo de la estrategia puzle de Aronson para fomentar la cooperación en grupos. Comunicación presentada en el *Congreso In-Red 2017, Congreso Nacional de innovación educativa y de docencia en red*, Universidad Politécnica de Valencia. 1056-1064. DOI: 10.4995/INRED2017.2017.6867.
- Fernández March, A. (2008). *Nuevas metodologías docentes*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Valencia.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- González C., G. y Díaz Matajira, L. (2005). Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias, *Educación y Educadores*, Vol. 8, pp. 21-43.
- Johnson, D. y Johnson R. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Association For Supervision and Curriculum Development, Virginia.
- Llorent, V. J. y Varo, J. C. (2013). Innovaciones didácticas para fomentar el aprendizaje y la cohesión social en el aula. La técnica puzle con equipo de sabios. *Innovación educativa*, 23, 179-196.

- Mata, J. y Villarrubia, A. (2011). La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58, 49-59.
- Marín Díaz, V. (2015). La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, 27.
- Martínez, J. y Gómez, F. (2010). La técnica puzzle de Aronson: descripción y desarrollo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.). *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia. Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Mendoza, A. (coord.) (1998). *Conceptos clave de la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL/IDE/Horsori.
- Milian, M. (2010). La gramática en los manuales de lengua: ¿qué actividades se proponen a los alumnos? En T. Ribas (coord.) *Libros de texto y enseñanza de la Gramática*, 155-172. Barcelona: Graó.
- Molina, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en la ESO. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 2, 103-120.
- Moreno Cabrera J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43 (2), 379-392.
- Núñez Delgado, M. P. (2007). Leer para comprender y leer para disfrutar: sobre la lectura y la literatura en la Educación Secundaria. *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, 223, 67-75
- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Sousa, S., Roperó, E. y López, M. P. (2014). Metodología del puzzle aplicada a Flipped Classroom. *Centro del Conocimiento de Tecnologías aplicadas a la educación (CITA)*, 26, 173-179.
- Valera Villegas, G. (2015). Lectura dramatizada e interrumpida. El sebucán emancipador. *IXTLI – Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, Vol. 2, 3, 79-108.