



**UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**



Trabajo presentado para optar al título de  
*Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria*

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**  
**Prácticas realizadas en el Centro I.E.S. Universidad Laboral**  
**Con el tutor D. José Manuel Fuentes García (Profesor del Dpto. de Lengua y**  
**Literatura)**

Presentado por  
**David Domínguez Manzano**  
Dirigido por  
Miryam Librán Moreno / Área de Filología Griega / Departamento de Ciencias de la  
Antigüedad

**Curso Académico 2013-2014**



## Índice

<b>A. Programación de la materia y desarrollo de una Unidad Didáctica.</b>	<b>6</b>
1. INTRODUCCIÓN.	6
2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO Y DEL GRUPO DE ESTUDIANTES.	7
2.1. El centro	7
2.2. El alumnado	9
2.3. El grupo de 2º de ESO C	9
3. CORRESPONDENCIA DE LA PROGRAMACIÓN DE LA UD CON LOS DIFERENTES NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR.	11
4. COMPETENCIAS BÁSICAS	14
5. OBJETIVOS	17
5.1. Objetivos Generales de Etapa	17
5.2. Objetivos Generales de Área	20
5.3. Objetivos Didácticos	22
6. CONTENIDOS: SECUENCIACIÓN Y DISTRIBUCIÓN TEMPORAL	24
6.1. Contenidos curriculares	24
6.2. Bloques de contenidos	26
6.3. Temporalización y secuenciación	28
6.4. Desarrollo de la UD obligatoria:	28
<i>Tipos de actividades realizadas</i>	29
<i>Recursos utilizados</i>	30
7. METODOLOGÍA	30
7.1. Principios metodológicos generales	31
7.2. Atención a la diversidad y actividades de refuerzo y ampliación	33
7.3. Uso de las nuevas tecnologías	34
8. EVALUACIÓN	35
8.1. Criterios de evaluación	35
8.2. Técnicas e instrumentos de evaluación	40
8.3. Criterios de calificación	41

9. EDUCACIÓN EN VALORES E INTERDISCIPLINARIDAD	42
10. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y COMPLEMENTARIAS.	43
<b>B. Autoevaluación</b>	<b>44</b>
1. INTRODUCCIÓN	44
2. ANÁLISIS CRÍTICO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	44
2.1. Competencias Básicas	44
2.2. Objetivos	46
2.3. Contenidos: secuenciación y distribución temporal	49
2.4. Metodología	51
2.4.1. Principios metodológicos generales	51
2.4.2. Atención a la diversidad	55
2.4.3. Uso de las nuevas tecnologías	56
2.5. Evaluación	56
2.6. Educación en valores e interdisciplinaridad	59
3. VALORACIÓN GENERAL DE LAS PRÁCTICAS	59
<b>C. Bibliografía utilizada</b>	<b>61</b>
<b>D. Anexos</b>	<b>63</b>
I. DESARROLLO DE LA UD OBLIGATORIA	63
II. DESCRIPCIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DE AULA DE 2º DE ESO	68
III. ACTIVIDADES DE INICIACIÓN AL ESTUDIO DEL LENGUAJE FIGURADO	70
IV. PROPUESTA DE PRUEBA DE EVALUACIÓN ESCRITA	71

**RESUMEN**

En este trabajo realizo una descripción y análisis exhaustivos de una Unidad Didáctica impartida a un grupo de 2º de ESO durante mi período de prácticas en el I.E.S. Universidad Laboral.

El trabajo está dividido en dos partes. En la primera me centro en la descripción de los diversos elementos curriculares de mi Unidad, justificando cada una de mis decisiones metodológicas por referencia al Currículo Oficial y la Programación de Aula del Departamento de Lengua y Literatura del I.E.S. Universidad Laboral.

En la segunda parte procedo a analizar críticamente mi Unidad. Destaco como elementos positivos su enfoque en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el papel otorgado en ella a la evaluación formativa. En cambio, critico su falta de integración y la insuficiente implementación del enfoque comunicativo.

Finalizo mi trabajo con una valoración general de este Máster y de su período de prácticas.

**Palabras clave:** crónica, sintaxis, lenguaje figurado, narraciones, enfoque comunicativo, proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluación formativa

**ABSTRACT**

In this paper I carry out a thorough description and analysis of a Didactical Unit taught to a 2<sup>nd</sup> ESO group during my internship in the I.E.S. Universidad Laboral.

This paper is divided in two parts. In the first one, I focus on the description of the different curricular elements of my Unit, grounding every single methodological decision in the Official Curriculum and the Course Plan of the Department of Spanish Language and Literature of the I.E.S. Universidad Laboral.

In the second part I proceed to analyze my unit from a critical point of view. I highlight as positive features its focus on the teaching-learning process, as well as the role given to formative assessment. On the other hand, I criticize its lack of integration and the insufficient implementation of a communicative approach.

I finish this paper with a general assessment of this Master and its internship program.

**Key words:** chronicle, syntax, figurative language, narration, communicative approach, teaching-learning process, formative assessment.

## **A. PROGRAMACIÓN DE LA MATERIA Y DESARROLLO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA.**

### **1. INTRODUCCIÓN**

Para la realización de las prácticas docentes del Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria se me adjudicó el I.E.S. Universidad Laboral, de la localidad de Cáceres, en cuyo departamento de Lengua y Literatura permanecí entre el 14 de Marzo y el 13 de Mayo. Era este precisamente el centro que yo había elegido como primera opción al solicitar plaza, fundamentalmente por tres razones: sus peculiares características, que hacen de él un centro único en toda la provincia; su cercanía a mi domicilio habitual; y el hecho de que fue precisamente allí donde concluí mis estudios de secundaria, con lo cual contaba ya con una importante familiaridad con las instalaciones del centro y una gran parte de su personal docente y no docente.

El tutor que se me asignó dentro del departamento de Lengua y Literatura fue el profesor D. José Manuel Fuentes García, quien durante el curso 2013-2014 ha impartido clases de Lengua Castellana y Literatura a tres grupos de 2º de ESO y dos grupos de 2º de Bachillerato.

A lo largo de mis ocho semanas como alumno en prácticas, las actividades formativas que pude llevar a cabo fueron las siguientes:

- Lectura de documentos oficiales (Proyecto Educativo del Centro, Programación General Anual, Programación del Departamento).
- Reuniones informativas con la dirección y con el Departamento de Orientación.
- Visita guiada por las instalaciones del centro.
- Participación en las reuniones semanales del Departamento de Lengua y Literatura.
- Asistencia a la junta de evaluación del grupo de 2º de ESO C correspondiente al segundo trimestre.
- Asistencia a un claustro de profesores.
- Observación de la práctica docente del Prof. Fuentes e intervención docente en todos los grupos en los que impartía clase.

Como es obvio, la actividad a la que dediqué más tiempo y mayores esfuerzos –así como la que ha tenido un efecto más relevante en mi formación– fue la intervención docente. Aunque acometida en cinco grupos de dos niveles distintos (2º de ESO y 2º de Bachillerato), fue con el grupo de 2º de ESO C con el que desarrollé una labor más prolongada y exhaustiva, llegando a impartir con ellos una Unidad Didáctica completa.

A lo largo de este trabajo mi propósito principal será describir y analizar la labor realizada en torno a dicha Unidad Didáctica, titulada «Hechos unos zorros». En esta

primera parte me centraré en justificar y fundamentar las decisiones tomadas en su planificación y en su traslado al aula. Dejaré la evaluación y el análisis de los resultados de la intervención, así como las posibles propuestas de mejora, para la segunda parte del trabajo.

Justificar las decisiones tomadas en mi intervención docente me llevará más adelante a referirme a la legislación y los documentos reguladores en los que esta ha de hallar necesariamente su fundamento; concretamente –y como explicaré en el §3 de esta primera parte–, tendré que referirme al Decreto 83/2007, de 24 de abril, y a la programación de aula elaborada por el Departamento de Lengua y Literatura del I.E.S. Universidad Laboral para la materia de Lengua Castellana y Literatura. Pero la acción del docente no se ve limitada tan solo por la legislación y la regulación a la que debe atenerse, sino también por los recursos materiales con los que cuenta y por las peculiares características del centro educativo en el que trabaja. El tipo de alumnado al que se imparte clase también es un condicionante importantísimo, y ha de tenerse en cuenta.

Será necesario, por tanto –y antes de entrar en materia con otras cuestiones–, hacer alguna referencia al contexto en que se desarrollaron mis prácticas, y señalar en qué medida este ha podido condicionar mis decisiones.

## 2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO Y DEL GRUPO DE ESTUDIANTES.

### 2.1. EL CENTRO

El I.E.S. Universidad Laboral es un centro público de enseñanza secundaria situado en la periferia de la ciudad de Cáceres; concretamente en su extremo este, colindando con la carretera nacional 521 (Trujillo – Valencia de Alcántara). Su dirección es: Avda. de la Universidad, nº53, 10003 Cáceres. Se trata de una zona bastante alejada del centro urbano, y en el entorno más próximo tan solo hallamos la Comandancia de la Guardia Civil (situada justo enfrente del centro), el Campus de la UEx y el Residencial Universidad – una de las barriadas de Cáceres que aportan alumnos al centro, junto a Pinilla, La Mejostilla y el extremo este del casco antiguo. La comunicación con el centro de la ciudad se establece a través de las líneas de autobuses LC, RC y L3, que se dirigen al campus universitario (las dos primeras) y al Centro Penitenciario Cáceres II (la tercera).

El relativo aislamiento físico del centro es uno de los factores que condicionan el funcionamiento de su comunidad educativa, pues impide que exista el mismo nivel de implicación por parte de las familias de los alumnos en la vida del centro que podría haber, por ejemplo, en un instituto situado dentro del mismo barrio en el que residen sus

alumnos. Esta circunstancia se ve agravada por el hecho de que el I.E.S. Universidad Laboral recibe a numerosos alumnos en régimen de internado o que llegan desde otras localidades mediante rutas de transporte escolar. Es significativo que la Asociación de Madres y Padres de Alumnos no se constituyera hasta fecha tan tardía como 2008.

Otra de las peculiaridades del I.E.S. Universidad Laboral es su tamaño. Al igual que otras sedes de la antigua Universidad Laboral Hispanoamericana, la de Cáceres cuenta con unas amplísimas instalaciones, pensadas originalmente para cubrir todas las necesidades de un alumnado muy numeroso que debía residir en el mismo centro. Por ello, junto a instalaciones típicas como son las aulas, los laboratorios y talleres, la biblioteca, el salón de actos, el polideportivo o la cafetería –instalaciones que podemos encontrar en casi cualquier centro educativo de una dimensión mediana– el I.E.S. Universidad Laboral cuenta con algunas infraestructuras bastante menos corrientes, como un observatorio astronómico, una piscina climatizada, un huerto escolar o una pista de atletismo. Tiene además tres alas de residencia, y anexas a ellas encontramos una enfermería, una lavandería, una cocina y un comedor, así como numerosos almacenes.

Las enormes dimensiones del centro –que ocupa una superficie aproximada de 80.000 m<sup>2</sup>, de los cuales 30.000 están edificados–, unidas a la diversidad de sus instalaciones, dan cuenta de su enorme potencial, pero también de las severas dificultades de mantenimiento que conlleva su gestión.

Por lo que respecta a la oferta educativa, en el I.E.S. Universidad Laboral se imparten estudios de ESO, Bachillerato y Formación Profesional, además de varios Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI):

- En la etapa de *ESO* se cuenta con una Sección Bilingüe en Inglés, en funcionamiento para todos los cursos, y un Programa de Diversificación Curricular para los dos últimos cursos. La oferta de asignaturas de los tres primeros cursos se ajusta escrupulosamente a lo estipulado por el artículo 7 del Decreto 83/2007, de 24 de abril, del DOE.
- Para la etapa de *Bachillerato* se ofrecen las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales y de Ciencia y Tecnología.
- En el centro se imparten, además, diversos *Ciclos de Formación Profesional*, tanto de grado medio como de grado superior, en las familias de Hostelería y Turismo, Edificación y Obra Civil, y Textil.
- Por último, el I.E.S. Universidad Laboral imparte varios programas de *PCPI*: hay dos aulas profesionales (“Auxiliar de Restaurante y Bar” y “Ayudante de Cocina”), un aula experimental (Auxiliar de Albañilería y de Revestimientos en la Construcción”), talleres específicos para Alumnos con Necesidades Educativas

Especiales (“Limpieza de Alojamientos y Auxiliar de Catering” y “Auxiliar de Reprografía”), y módulos de PCPI voluntarios.

La oferta de actividades complementarias y extraescolares incluye: la Revista IRIS, el Día del Centro, el Viaje Cultural de Segundo de Bachillerato, las Actividades de la Residencia y el Viaje Cultural de 4º de ESO en la Sección Bilingüe.

## 2.2. EL ALUMNADO

Una de las singularidades del I.E.S. Universidad Laboral es que no solo recibe alumnos de Cáceres, sino que, al contar con un internado y diversas rutas de transporte escolar, está preparado para acoger –y, de hecho, acoge– a alumnos de diversos puntos de la región. Así, de los más de 1000 alumnos que cada año cursan estudios en el centro<sup>1</sup>, 100 de ellos suelen ser internos, y alrededor de 300 de transporte escolar.

Los centros adscritos al I.E.S. Universidad Laboral en la etapa de ESO son los siguientes:

- *De adscripción única:* CRA “Los Cuatro Lugares” (Talaván, Hinojal, Monroy y Santiago del Campo), CEIP “Virgen de Monfragüe” (Torrejón el Rubio), CEIP “Santísimo Cristo del Risco” (Sierradefuentes).
- *De adscripción múltiple:* Todos los colegios de la Zona 1 de Cáceres: CEIP “Las Delicias”, CEIP “Extremadura”, CEIP “Castra Caecilia”, CEIP “Gabriel y Galán”, CEIP “Francisco de Sande”.

En definitiva, el I.E.S. Universidad Laboral recibe a un alumnado de procedencia geográfica muy diversa. En lo que respecta a su extracción social, sin embargo, hay una mayor uniformidad: casi todos los alumnos que acuden al centro proceden de un entorno socioeconómico medio-bajo –o como solía decirse en otros tiempos: pertenecen a familias de clase trabajadora.

## 2.3. EL GRUPO DE 2º DE ESO C

El grupo de 2º de ESO C del I.E.S. Universidad Laboral en el curso 2013/2014 estaba conformado por 19 alumnos. Dos de ellos tenían adaptaciones curriculares significativas, con sesiones de refuerzo externo en Lengua y Matemáticas. Tres de ellos asistían a la asignatura optativa Destrezas Básicas Matemáticas, mientras que otros cinco recibían clases de Lengua como Herramienta de Aprendizaje. El resto de alumnos cursaban Francés

---

<sup>1</sup> Este curso de 2013/2014, en concreto, se matricularon en el centro 1190 alumnos.

como asignatura optativa. El grupo, por otro lado, no estaba adscrito a la sección bilingüe del centro.

El hecho de haber tenido la oportunidad de asistir, durante mi primera semana de prácticas, a la junta de evaluación en la que se discutieron los resultados obtenidos por este grupo en el segundo trimestre, me permitió hacerme una idea aproximada de las características de estos alumnos, de su evolución, de sus carencias y de sus dificultades de aprendizaje. Contar con semejante conocimiento previo me resultó extremadamente útil de cara al momento inminente en que tuviera que trabajar con ellos en el aula. Así, por ejemplo, de los comentarios y las discusiones del profesorado colegí –y pude comprobarlo luego en la práctica– que se trataba de un grupo poco problemático a nivel de comportamiento, con el que no era difícil trabajar en el aula, pero que sin embargo manifestaba una severa falta de interés por el trabajo continuado en casa –lo cual se reflejaba en su rendimiento y en sus calificaciones<sup>2</sup>. Tener conciencia de este hecho fue relevante de cara a la planificación de mi Unidad Didáctica, como explicaré más adelante.

Finalizo esta sección con un breve comentario sobre el aula en el que impartí mis clases a este grupo. Aunque esta contaba con todo el equipamiento básico (pupitres para todos los alumnos, pizarra tradicional, murales de corcho, perchas, papelera, buena iluminación y calefacción), su equipamiento digital se reducía al ordenador del profesor y unos cuantos ordenadores portátiles guardados a buen recaudo en un armario metálico. No había pizarra digital, y los ordenadores de sobremesa que la Junta de Extremadura instaló en todos los centros públicos de nuestra comunidad hace once años fueron jubilados hace tiempo. Por lo que respecta a los portátiles, el protocolo interno que regulaba su uso suponía perder tal cantidad de tiempo que al final resultó ser disuasorio. Por todo ello, las decisiones metodológicas a las que más tardé haré referencia tuvieron que adaptarse a un entorno educativo íntegramente analógico.

---

<sup>2</sup> En la segunda evaluación hubo una media de casi tres asignaturas suspensas por cada alumno, y solo tres alumnos se hallaban limpios de suspensos de cara a la tercera evaluación. En la asignatura que a mí me concernía, Lengua Castellana y Literatura, hubo en principio ocho suspensos, pero tres alumnos recibieron el aprobado a modo de voto de confianza por parte del profesor.

### 3. CORRESPONDENCIA DE LA PROGRAMACIÓN DE LA UD CON LOS DIFERENTES NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR

Si entendemos, con Casanova (2012: 25), que el diseño curricular es «la propuesta teórico-práctica de las experiencias de aprendizaje básicas, diversificadas e innovadoras que el centro docente, en colaboración con el entorno, ofrece al alumnado para que consiga el máximo desarrollo de sus capacidades y dominio de competencias», entonces lo que hacen los profesores de un centro al elaborar las Programaciones de Aula de sus respectivas materias y planificar las distintas Unidades Didácticas en las que se desglosará su impartición no es otra cosa que diseñar un currículum concreto para sus alumnos –es decir, establecer cuáles son las experiencias de aprendizaje que deben recibir. Ahora bien, ¿en qué deben basarse los profesores para diseñar sus programaciones? ¿Cuáles han sido mis referencias a la hora de elaborar mi Unidad Didáctica?

En un Estado democrático y de derecho, donde la regulación de las enseñanzas básicas es prerrogativa de los organismos públicos, el referente primero de nuestras acciones educativas ha de ser la Ley de Educación en vigor. Aunque las cámaras legislativas aprobaron recientemente la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa<sup>3</sup>, su implantación solo empezará a hacerse efectiva a partir del curso 2014/2015, de modo que la ley vigente durante mi período de prácticas era todavía la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006, de 3 de mayo).

El art. 6 de la LOE –titulado precisamente «Currículo»– contiene las directrices básicas sobre cómo han de concretarse los diseños curriculares bajo su norma. Partiendo de una definición del currículum como «conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley» (apartado 1), en el segundo apartado del artículo se establece que compete al Gobierno central fijar «los aspectos básicos del currículum que constituyen las enseñanzas mínimas». Por su lado, «las administraciones educativas [de las comunidades autónomas] establecerán el currículum de las distintas enseñanzas reguladas en la presente Ley [...]. Los centros educativos desarrollarán y completarán, en su caso, el currículum de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía» (apartado 4).

Las enseñanzas mínimas para la etapa que nos concierne (la Educación Secundaria Obligatoria) quedaron fijadas en el RD 1631/2006, de 29 de diciembre. En él se recogen los principios generales, fines y objetivos de la etapa (artículos 1-3) –que habían sido establecidos ya en el Capítulo III del Título I de la LOE–; se establecen una serie de

---

<sup>3</sup> Cf. España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.

directrices en torno a aspectos como la organización de los cursos (artículos 4 y 5), los horarios (artículo 9), la promoción (artículo 11) o la atención a la diversidad (artículo 12); y por último, en una serie de anexos, se describen las competencias básicas que debe alcanzar el alumnado al finalizar la etapa (Anexo I), se desglosan los objetivos, contenidos, y criterios de evaluación que han de constituir las enseñanzas mínimas de cada materia (Anexo II), y se fija el número mínimo de horas anuales que ha de dedicarse a cada una de ellas (Anexo III).

Estas enseñanzas mínimas –según quedó ya fijado en la LOE<sup>4</sup>– han de abarcar el 65% de los horarios escolares en aquellas Comunidades Autónomas que –como es el caso de Extremadura– carecen de lengua cooficial. La fijación del 35% restante queda al albedrío de las consejerías de educación de las diversas comunidades, que son las que han de concretar los diseños curriculares básicos establecidos por el Gobierno en el RD 1631/2006, de 29 de diciembre, en un currículo que regule la enseñanza de las diversas materias de la Educación Secundaria Obligatoria en todos los centros de la comunidad.

En Extremadura, el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria quedó establecido en el Decreto 83/2007, de 24 de abril. Por él han de regirse los centros docentes a la hora de elaborar –en virtud de su autonomía, y siempre «de acuerdo con las características de su entorno y de su alumnado»<sup>5</sup>– aquellos documentos regulativos que constituyen la concreción última del currículo: el Proyecto Educativo del Centro y la Programación General Anual – en la cual se recogen, precisamente, las programaciones de aula que elaboran los distintos departamentos.

Una vez hecho este repaso por las distintas concreciones curriculares, estamos ya en condiciones de responder a las preguntas que planteaba al principio de este epígrafe.

¿En qué deben basarse, aquí en Extremadura, los profesores a la hora de elaborar sus programaciones de aula? Es evidente que en el Decreto 83/2007, de 24 de abril, y, en su caso, en las directrices generales que sus centros incorporen al PEC y/o a la Programación General Anual.

¿Y cuáles han sido mis referencias a la hora de elaborar mi Unidad Didáctica? La primera y fundamental ha sido (como no podía ser de otra manera) la programación de aula elaborada por el departamento de Lengua y Literatura del I.E.S. Universidad Laboral para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de 2º de ESO<sup>6</sup>. Esta programación es

---

<sup>4</sup> Cf. art.6, apartado 2 LOE 2/2006, de 3 de mayo.

<sup>5</sup> Cf. art. 19 Decreto 83/2007, de 24 de abril.

<sup>6</sup> Este trabajo incluye como Anexo II la descripción de esta Programación de Aula que realicé para mi Informe de Prácticas.

el currículo concreto que el departamento en el que he realizado las prácticas quería que llegase a los alumnos, y yo no podía sino ceñirme a él.

En materia de legislación, mi referencia exclusiva fue el Decreto 83/2007, de 24 de abril, pues es el currículo en vigor para la Enseñanza Secundaria Obligatoria en Extremadura. Hubiera sido trivial consultar el RD 1631/2006, de 29 de diciembre, pues todo lo incluido en él aparece reproducido o concretado en el decreto extremeño. Y la LOE, por su parte, no incluye en su texto diseño curricular alguno –tan solo directrices sobre cómo debe llevarse este a cabo.

Dado que estos dos documentos fueron los que me sirvieron para diseñar mi Unidad Didáctica<sup>7</sup>, a ellos apelaré en las páginas siguientes para justificar y fundamentar las decisiones tomadas con respecto a cada uno de los elementos constituyentes de la misma. Puntualmente, me apoyaré también en un tercer punto de referencia: los conocimientos de didáctica y metodología adquiridos en el Máster de Formación del Profesorado, que fueron de utilidad para planificar algunos aspectos de mi intervención.

---

<sup>7</sup> Aunque el Proyecto Educativo del Centro y la Programación General Anual son concreciones del currículo elaboradas por los propios centros educativos, su utilidad como referencia para elaborar una Unidad Didáctica dentro de una materia concreta y para un nivel determinado es más bien escasa. Según leemos en el art. 121 de la LOE, el PEC debe recoger los valores, objetivos y prioridades de actuación del centro, así como la forma de atención a la diversidad y de acción tutorial y el plan de convivencia. Y en efecto, el PEC del I.E.S. Universidad Laboral incluye un apartado de principios educativos, el Reglamento de Organización y Funcionamiento, el Plan de Atención a la Diversidad y el Plan de Acción Tutorial del Centro. Ahora bien, en el apartado 1 del citado artículo de la LOE se dice también que el PEC «incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas». ¿Cómo se aborda este asunto en el PEC del I.E.S. Universidad Laboral? Además de los apartados ya citados, lo único destacable que incluye es la descripción pormenorizada de la oferta de estudios del centro y de los proyectos educativos y actividades extraescolares que este suele poner en marcha. La Programación General Anual, por su parte, no hace sino concretar y pormenorizar para cada curso específico los diversos elementos abordados en el PEC.

Entiendo que todos estos aspectos que vienen recogidos en el PEC y la PGA son concreción del currículo en la medida en que constituyen el armazón de una oferta educativa *concreta* basada en las directrices de la legislación en vigor. Pero si queremos ir más abajo y buscar las concreciones de los elementos curriculares de una materia determinada –es decir, las concreciones de las competencias, los objetivos, los contenidos, la metodología y los criterios de evaluación de cada asignatura para cada nivel–, entonces tenemos que remitirnos a las programaciones de aula.

#### 4. COMPETENCIAS BÁSICAS

Según leemos en el art. 5, apartado 1 del Decreto 83/2007, de 24 de abril, «Las competencias básicas [...] constituyen el referente fundamental para determinar los aprendizajes que se consideran imprescindibles para el alumnado desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos».

Con la incorporación, a partir de la implantación de la LOE, de las competencias básicas a los diseños curriculares del sistema educativo español, la enseñanza obligatoria en nuestro país se decantó por un modelo que favorece la búsqueda de aprendizajes más funcionales, susceptibles de aplicación por parte de los alumnos y útiles de cara a su futura inserción en la vida social y laboral de los adultos. Sin embargo, y al mismo tiempo, la inserción de las competencias genera una suerte de duplicidad en el currículo, pues obliga a las diversas materias a articularse a partir de la necesidad de conseguir dos tipos de fines educativos heterogéneos: los objetivos específicos del área, y las competencias comunes a todas las áreas. Quizás sea la dificultad de conciliar estos dos tipos de fines una de las razones por las que la implantación de las competencias a la planificación de la acción educativa es todavía bastante deficiente. En la Programación de Aula de mi asignatura, por ejemplo, no hay ningún apartado en el que se aborde de manera explícita y diferenciada el tratamiento de las competencias; y aunque se las tiene en cuenta, lo cierto es que no se puede aseverar ni que constituyan el «referente fundamental» de los aprendizajes, ni que exista un propósito claro de hacer de ellas la herramienta para la integración de los saberes de nuestra materia con los de otras áreas distintas.

Como mi Unidad Didáctica debía responder a las necesidades impuestas por la Programación –y lo que se esperaba de mí era, básicamente, que impartiese una serie de contenidos previstos en ella–, no vertebré el diseño de mi intervención sobre las competencias básicas, sino sobre los contenidos que necesariamente debían integrarla. Sin embargo, tampoco quise desaprovechar la oportunidad de trabajar con las competencias en aquellos casos en los que los contenidos impartidos podían contribuir a su desarrollo, y me impuse una serie de pautas metodológicas para optimizar este aprovechamiento.

En la medida en que en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura se enseña a los alumnos a ejercer un dominio consciente y reflexivo sobre su capacidad para comprender y expresarse en su lengua materna –y dado que la lengua es el medio indispensable para todos los conocimientos y para una gran parte de las acciones humanas–, se podría decir que nuestra materia contribuye al desarrollo de todas y cada una de las competencias básicas recogidas por nuestra legislación educativa. Ahora bien, resulta evidente que algunas de ellas son susceptibles de recibir un tratamiento más directo e intenso que

otras. Según se recoge en el apartado dedicado al área de Lengua Castellana y Literatura del Anexo III del Decreto 83/2007, de 24 de abril (pp. 8069-70), de las ocho competencias básicas que contempla la legislación española, las seis a cuya adquisición más contribuye nuestra asignatura son las siguientes:

- *Competencia en comunicación lingüística* (por razones más que obvias).
- *Competencia para aprender a aprender* (porque «el currículo de nuestra materia es eficaz para acrecentar la capacidad de adquisición de nuevos conocimientos»).
- *Autonomía personal* (porque la lengua es «una ayuda eficaz en el análisis y solución de problemas, en la elaboración de planes y en la toma de decisiones»).
- *Competencia social y ciudadana* (porque «aprender lengua ayuda a comunicarse con los demás y a respetar las lenguas y culturas de los otros»).
- *Competencia artística y cultural* (porque se ve acrecentada «a través de la lectura, análisis e interpretación de las obras literarias»).
- *Tratamiento de la información y competencia digital* (porque saber lengua puede «proporcionar conocimientos y destrezas en la búsqueda, selección, tratamiento y elaboración de información de acuerdo con necesidades diferentes»).

En la planificación de mi Unidad Didáctica tuve en cuenta la posibilidad de trabajar con algunas de estas competencias, además de otra –la *competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico* – no contemplada en el currículo de la asignatura:

- Para contribuir a la *competencia en comunicación lingüística* me propuse adoptar un enfoque comunicativo en la impartición de aquellos contenidos que así lo permitían, procurando que los alumnos aplicasen los conocimientos adquiridos al uso real de la lengua, y privilegiando por tanto los ejercicios de comprensión y de producción lingüística sobre las actividades de carácter más mecánico o más desvinculadas del ámbito de la comunicación. La adopción de este enfoque –en cuya idoneidad para nuestra asignatura tanto había insistido el Prof. Martín Gijón en sus clases de Metodología– no fue posible a la hora de abordar los contenidos relacionados con la sintaxis, pero intenté hacerlo efectivo en el desarrollo del resto de contenidos de la Unidad.
- Me propuse ayudar a los alumnos a mejorar su *competencia para aprender a aprender* mediante el trabajo exhaustivo con los textos de los temas teóricos incluidos en su libro de texto. Lejos de limitarme a explicarlos y mandar ejercicios, o de leerlos en clase y preguntar si se había entendido, procuré

afianzar su comprensión, una vez leídos, mediante preguntas, propiciando un diálogo que pudiera suscitar en los alumnos una toma de conciencia en torno a la manera en que procesan, jerarquizan y almacenan la información. En el fondo se trataba de afianzar la comprensión lectora –pues comprender bien lo que se lee es *conditio sine qua non* para aprender, ya sea en nuestra asignatura, en las otras, o de manera informal en la vida diaria.

- El trabajo en torno a la *competencia social y ciudadana* no fue objeto de planificación, pero sí contemplado y previsto mediante una pauta metodológica clara: no tolerar ningún tipo de transgresión de las normas de convivencia básicas, y aprovechar las situaciones de esa índole –en el caso de que se dieran– o cualquier otra en que aspectos conflictivos de la convivencia social y política salieran a colación para propiciar un debate constructivo en torno a los que los alumnos, el currículo o este humilde docente en prácticas consideran que debieran ser los valores éticos y políticos que regulen el buen funcionamiento de la sociedad.
- El profesor de lengua se encuentra en una situación privilegiada para contribuir no solo a la *competencia artística y cultural* de sus alumnos, sino también a su *competencia para el conocimiento y la interacción con el mundo físico*. Dado que además de trabajar con la lengua como sistema debe abordar también –y cada vez se le da más importancia a esto– la lengua como producto, uno de sus cometidos fundamentales es el de seleccionar textos para trabajarlos en clase –ya sean literarios (que habrán de contribuir siempre a la primera de las dos competencias señaladas), periodísticos o de otra índole. Y puestos en esa tesitura, ¿qué mejor que buscar textos que puedan servir a los alumnos para mejorar sus conocimientos culturales o de su entorno? Eso, justamente, hice yo al planificar mi unidad, procurando seleccionar crónicas y narraciones adecuadas para el desarrollo de estas competencias.
- El *tratamiento de la información y la competencia digital* no fueron objeto de planificación, y la única reflexión realizada con respecto a ellas fue para descartar abordar esta competencia en el desarrollo de la Unidad Didáctica. Carecíamos de un entorno tecnológico adecuado en el aula para trabajar en torno a ella, y su abordaje mediante trabajo para casa no me parecía especialmente efectivo: aun cuando un número suficiente de alumnos realizase las tareas eventualmente encomendadas a este respecto, el hecho de no poder regular el tratamiento de la información por parte de los alumnos en el acto, sino solo a posteriori, dificultaría enormemente el desarrollo de la competencia.

- Tampoco se tomó decisión alguna para abordar explícitamente el desarrollo de la *autonomía personal*. En cualquier caso sobrentiende que todo lo que el alumno aprende en esta etapa educativa contribuye a su consecución –y muy especialmente el desarrollo de la competencia comunicativa.

## 5. OBJETIVOS

Como ya señalamos más arriba, de los cinco elementos que conforman el Currículo Oficial hay dos que funcionan como fines educativos: los objetivos y las competencias básicas. Los otros tres –los contenidos, la metodología y los criterios de evaluación– son medios al servicio de la consecución de dichos fines.

El currículo establecido en el Decreto 83/2007, de 24 de abril, incorpora dos tipos de objetivos: los objetivos generales de la etapa (incluidos en el artículo 3), y los objetivos propios de cada área (especificados en el Anexo III del decreto).

A diferencia de los contenidos, que se presentan distribuidos por cursos, los objetivos de área aparecen en el currículo adscritos al conjunto de la etapa: se sobreentiende que, al finalizar esta, el alumno deberá haber alcanzado todos los objetivos. En las Programaciones de Aula del departamento de Lengua y Literatura del I.E.S. Universidad Laboral, esta circunstancia permanece inalterada: no se ha optado por una concreción de los objetivos de etapa en objetivos para los diversos cursos.

Así pues, a la hora de elegir los objetivos didácticos para mi UD, fueron dos los criterios que seguí: por un lado, procurar que se ajustaran a los contenidos impuestos por la programación; y por otro lado, cuidar de que su consecución contribuyera a alcanzar los objetivos más generales establecidos por el currículo.

### 5.1. OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA

De los diversos objetivos recogidos en el art. 23 de la LOE 2/2006, de 4 de mayo, y reproducidos en el art. 3 del Decreto 83/2007, de 24 de abril, aquellos a los que más he intentado contribuir a través de mi Unidad Didáctica han sido los siguientes:

*b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo:* la consecución de este objetivo ha de estar siempre en mente de todos los docentes. Además de impartir los contenidos de nuestras materias, nuestra tarea es formar a ciudadanos responsables y autónomos, capaces de dirigirse a sí mismos en el cumplimiento de sus deberes y obligaciones y preparados para colaborar con los

demás en la consecución de metas colectivas. Yo intenté contribuir a ello generando un ambiente de trabajo continuado en clase, proponiendo tareas para casa y valorando de manera explícita su realización. Me faltó, sin embargo, planificar alguna tarea que exigiera a los alumnos trabajar en equipo; pero no me veía preparado para mantener el control del aula en semejantes circunstancias<sup>8</sup>.

*d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos:* en la clase de Lengua Castellana y Literatura, el trabajo con este objetivo puede planificarse mediante la selección de textos adecuados a él, o proponiendo debates en torno al asunto. También podemos, sin planificarlo previamente, prepararnos para trabajarlo cuando se presenten situaciones propicias. A este respecto, me remito a lo ya dicho más arriba con respecto a la competencia social y ciudadana –pues aquella es en cierta medida identificable con este objetivo.

*h) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades:* de la ristra de actitudes, valores o capacidades que incluye este objetivo, aquellos a los que me propuse prestar más atención fueron:

- *La confianza en uno mismo:* como vimos en la asignatura de Psicología y Educación del Adolescente del Máster, el docente debe ser consciente de hasta qué punto la autoestima y el autoconcepto del alumno condicionan su rendimiento académico. Por ello, es importante que intentemos transmitir a nuestros alumnos que no se pide de ellos un imposible, que lo que se propone en clase es alcanzable por todos. También es necesario que ayudemos a los más rezagados para que se den cuenta de que también ellos pueden progresar. Y es que la confianza en uno mismo, además de ser en sí un valor apreciable, es un requisito indispensable para el éxito escolar, y yo fui consciente desde el principio de la necesidad de guiarme en la interacción con mis alumnos de tal manera que ninguno terminara por bajar los brazos, siendo concienzudo en las explicaciones (en la medida en que el tiempo me lo permitiese), animando

---

<sup>8</sup> Pude comprobar la dificultad de dirigir a un grupo de 2º de ESO en una sesión de trabajo por equipos después de haber finalizado la impartición de mi UD, cuando, en mi última sesión con ellos, les propuse jugar a las palabras tabú. La tendencia a la dispersión de los alumnos de esta edad es alta, y hace falta experiencia y preparación para mantenerlos centrados en la tarea.

a los alumnos con dificultades a salir a la pizarra y resaltando siempre la utilidad del error como medio para el aprendizaje.

- *El sentido crítico*: dado que considero que el desarrollo de la capacidad crítica debería ser uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza obligatoria, puse mucho empeño –sobre todo al programar el trabajo con los textos– en incitarles a poner en tela de juicio la presunta validez incuestionable de algunas de sus opiniones o idea preconcebidas, animándoles así a la reflexión sobre la forma en que vemos el mundo que nos rodea.
- *La capacidad para aprender a aprender* (véase lo dicho más arriba con respecto a la competencia para aprender a aprender).
- *La capacidad para planificar y asumir responsabilidades*: este fue uno de los objetivos que me propuse al encomendar a mis alumnos, con suficiente antelación, la redacción de una crónica.

*i) Comprender y expresar con corrección textos y mensajes complejos, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura*: si los objetivos comentados hasta ahora comentados son en gran medida comunes a todas las materias, la consecución de este es, si no prerrogativa exclusiva, sí al menos una tarea a la que la asignatura de Lengua Castellana y Literatura contribuye mucho más que todas las demás. Como se verá más adelante, todos los contenidos de mi Unidad Didáctica –incluso aquellos que se centran más en el estudio de la lengua como sistema que en la comunicación lingüística *sensu stricto*– están encaminados a la consecución de este objetivo, y en los criterios de evaluación procuré que las destrezas comunicativas básicas (expresión y comprensión oral y escrita) ocupasen un lugar destacado.

*k) Conocer, analizar los rasgos básicos y apreciar el patrimonio natural, cultural, lingüístico e histórico, priorizando las particularidades de la Comunidad Autónoma de Extremadura como referente y punto de partida para mejorar el futuro de nuestra comunidad y abordar realidades más amplias, contribuyendo a su conservación y mejora*: sin entrar en particularidades extremeñas, intenté introducir, mediante la selección de textos y la elección de ejemplos para ilustrar mis explicaciones, referencias al patrimonio natural, cultural e histórico que pudieran ampliar los conocimientos de mis alumnos.

*m) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación:* en la medida en la que en nuestra asignatura lidiamos con el estudio de la literatura, desde ella contribuimos continuamente a la consecución de este objetivo. En concreto, los contenidos relativos a la narrativa incluidos en mi unidad son de ayuda para que los alumnos comprendan los medios de expresión de uno de los grandes géneros de la creación literaria.

## 5.2. OBJETIVOS GENERALES DE ÁREA

De los objetivos para el área de Lengua Castellana y Literatura recogidos en el Anexo III del Decreto 83/2007, de 24 de abril (pp. 8069-70), estos son los que mi Unidad Didáctica –en virtud de los contenidos que se tratan en ella y del modo en que estos se abordan– contribuye a conseguir:

*1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural:* en la UD se trabaja la comprensión de crónicas periodísticas y narraciones breves. Se sobreentiende, además, que el alumno debe comprender las explicaciones e instrucciones del profesor, así como los textos en los que se plasman los contenidos teóricos de la Unidad.

*2. Expresarse oralmente y por escrito de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural:* en la UD se prevé trabajar con la narración oral de relatos tradicionales y con la redacción escrita de una crónica. Además, se sobreentiende que el alumno deberá responder adecuadamente a las preguntas que se le formulen en clase, así como expresar sus eventuales dudas con claridad y corrección.

*3. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación:* se le pide al alumno que, en las situaciones enumeradas en relación al objetivo anterior, emplee un registro lo más adecuado posible, y que en la interacción en el aula hable y se comporte con educación, respetando turnos de intervención y empleando un lenguaje correcto.

4. *Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral:* en mi UD se prevé la elaboración de uno de tales escritos – una crónica.

5. *Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico y, en general, para adquirir nuevos conocimientos:* como se explicó con relación a la competencia para aprender a aprender, en la UD se intentó ejercitar con los alumnos la comprensión lectora en su aplicación al estudio de los propios contenidos teóricos de la Unidad.

7. *Conocer los principios básicos de la norma lingüística del castellano y aplicarlos con cierta autonomía para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia y corrección:* mi UD incluye una serie de contenidos relacionados con el conocimiento de la lengua (sintaxis de la oración simple, el uso del punto y coma y los puntos suspensivos) cuyo dominio debería reflejarse en la comprensión lectora y la expresión lingüística de los alumnos.

11. *Hacer de la lectura y la escritura una fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores:* es una obligación del docente de Lengua Castellana y Literatura intentar que los contenidos de literatura que imparte no sean sentidos por los alumnos como una imposición pesada y penosa, sino como algo valioso y placentero. Por mi parte, en mi UD intenté adoptar un enfoque lúdico en el tratamiento del lenguaje figurado, e hice lo que estuvo en mis manos por despertar el interés de los alumnos por los contenidos de literatura.

12. *Comprender textos literarios utilizando los conocimientos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos literarios:* mi UD preveía el tratamiento de algunos elementos del género de la narración (el espacio, el tiempo y los personajes<sup>9</sup>), así como de las diferencias entre el relato tradicional oral y la narrativa escrita.

13. *Aproximarse al conocimiento del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva de diferentes contextos histórico-culturales:* aunque el enfoque de la enseñanza de la literatura en 2º de ESO se centra

---

<sup>9</sup> El narrador había sido trabajado en una unidad previa.

en los géneros y no en la historia literaria, el hecho de trabajar sobre los relatos de tradición oral podía contribuir, en mi opinión, a la consecución de este objetivo.

### 5.3. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Como expliqué más arriba, los objetivos didácticos de mi Unidad fueron elaborados a partir de los contenidos de la Programación de Aula y planteándolos de tal manera que que hallasen justificación en los objetivos del currículo.

En el siguiente cuadro enumero los objetivos de mi UD y señalo con cuáles de los objetivos ya comentados guardan relación:

	OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA						OBJETIVOS GENERALES DE ÁREA								
	b	D	h	i	k	m	1	2	3	4	5	7	11	12	13
1. Conocer las características definitorias del género periodístico de la crónica, y ser capaz de usar este conocimiento para comprenderlas.															
2. Expresarse con corrección en la redacción escrita de una crónica, ateniéndose a las normas gramaticales y ortográficas, adecuándose a la intención comunicativa y cuidando la presentación del escrito.															
3. Reconocer la estructura sintáctica básica de las oraciones simples, siendo capaces de identificar el sujeto, el predicado y sus tipos (verbal y nominal), y algunos de sus complementos principales: el atributo, el complemento directo, el complemento indirecto y el complemento de régimen preposicional.															

	OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA						OBJETIVOS GENERALES DE ÁREA								
	b	d	h	i	k	m	1	2	3	4	5	7	11	12	13
4. Entender el concepto de lenguaje figurado, reconocer ejemplos de su empleo y utilizarlo en las propias producciones															
5. Aplicar adecuadamente las reglas de puntuación relativas al punto y coma y los puntos suspensivos.															
6. Expresarse con corrección y coherencia en la narración oral de un relato tradicional, adecuando el uso de la lengua a la situación comunicativa del aula.															
7. Reconocer la diferencia entre relatos de tradición oral y de relatos escritos.															
8. Conocer los elementos fundamentales de la narración: el espacio, el tiempo y los personajes.															
9. Leer y comprender textos narrativos, identificando las expresiones que nos indican su marco espacial y su situación y desarrollo temporal.															
10. Valorar los textos leídos en clase y mostrar interés por el aprendizaje															
11. Mostrar respeto hacia las intervenciones orales del profesor y de los compañeros y contribuir al mantenimiento de una buena dinámica de aprendizaje en el aula.															

## 6. CONTENIDOS: SECUENCIACIÓN Y DISTRIBUCIÓN TEMPORAL

La Programación de Aula con la que trabajé para la realización de mi Unidad Didáctica tiene como referente fundamental para las intervenciones didácticas lo que toda la vida se ha llamado un *temario* –es decir, un conjunto de contenidos divididos por bloques y secuenciados para los distintos trimestres. Así pues, los contenidos elegidos para la UD no fueron sino los previstos por el departamento de Lengua y Literatura del centro para el momento del curso en el que nos encontrábamos, de tal modo que mi único cometido fue darles un poco más de concreción y clasificarlos –siguiendo las indicaciones que nos proporcionó el Prof. Rosado en la asignatura de Procesos Educativos del Máster– en conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Antes de detallar los contenidos de mi unidad, procederé a enumerar los contenidos curriculares con los que están relacionados –y en los cuales reside, por tanto, su justificación.

### 6.1. CONTENIDOS CURRICULARES

De los numerosos contenidos consignados en el Anexo III del Decreto 83/2007, de 24 de abril, fueron contemplados como objeto de trabajo en mi UD los siguientes:

*Bloque I. Hablar, escuchar y conversar.*

6. Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.

*Bloque II. Leer y escribir*

#### COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

2. Comprensión de textos de los medios de comunicación, incluyendo la estructura del periódico digital (secciones y géneros) y atendiendo a la información de hechos en noticias y crónicas.

5. Actitud reflexiva y crítica ante los mensajes que suponen cualquier tipo de discriminación.

#### COMPOSICIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

1. Composición de textos propios de los medios de comunicación, especialmente crónicas, destinadas a un soporte impreso o digital, a audio o a vídeo.

2. Composición, en soporte papel o digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente resúmenes, exposiciones y explicaciones sencillas, glosarios e informes de tareas y aprendizajes efectuados.
4. Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios y como forma de regular la conducta.
5. Aprecio por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas ortográficas y tipográficas.

*Bloque III. La educación literaria*

2. Lectura comentada y recitado de poemas, prestando atención al valor simbólico del lenguaje poético, al sentido de los recursos retóricos más importantes, reconociendo los procedimientos de versificación y valorando la función de estos elementos en el poema.
3. Lectura comentada de relatos, comparando y contrastando temas y elementos de la historia, formas de inicio, desarrollo cronológico, desenlaces...

*Bloque IV. Conocimiento de la lengua*

6. Reconocimiento del funcionamiento sintáctico del verbo a partir de su significado; identificando el sujeto y los complementos del predicado; transformando oraciones para observar diferentes papeles semánticos del sujeto; utilización de una terminología sintáctica básica: oración; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; núcleo y complementos; agente, causa y paciente.
10. Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística en los escritos.

Se trabajó con contenidos de todos los bloques porque así acostumbran a hacerlo en el departamento de Lengua y Literatura del I.E.S. Universidad Laboral –una pauta metodológica que lo que quiere es evitar el tedio que podría provocar a los alumnos el tener que trabajar de manera continuada y durante demasiado tiempo con contenidos de la misma índole.

## 6.2. BLOQUES DE CONTENIDOS

Divido los contenidos de mi Unidad Didáctica en los mismos tres bloques que estipula la Programación de Aula: un primer bloque dedicado al uso de la lengua (en el que se aúnan los bloques I y II del currículo); otro dedicado al conocimiento de la lengua; y un último bloque de literatura. Además, dentro de cada uno de ellos clasifico los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales.

A continuación enumero los contenidos de mi UD y justifico su elección relacionándolos con los contenidos del currículo enumerados más arriba. También señalo cuáles son los objetivos didácticos con los que se relaciona cada uno.

BLOQUE I: USO DE LA LENGUA		
<i>Contenidos conceptuales</i>	<i>Contenidos procedimentales</i>	<i>Contenidos actitudinales</i>
<p>1. Conocimiento de las características que definen al género de la crónica y de su clasificación geográfica (local, nacional o internacional) y temática (de espectáculos, deportiva, política, etc.). <i>Bloque II, Comprensión de textos escritos, §2 / O.D. §1</i></p>	<p>2. Comprensión de crónicas reales y reconocimiento de su asunto, su estructura y su tipo. <i>Bloque II, Comprensión de textos escritos, §2 / O.D. §1</i></p> <p>3. Composición de resúmenes sobre las crónicas leídas. <i>Bloque II, Composición de textos escritos, §3 / O.D. §1</i></p> <p>4. Composición escrita de una crónica sobre un asunto cualquiera. <i>Bloque II, Composición de textos escritos, §2 / O.D. §2</i></p>	<p>5. Aprecio por la escritura y por la buena presentación de los textos escritos, con respeto hacia las normas ortográficas. <i>Bloque II, Comprensión de textos escritos, §§ 4 y 5; Bloque IV, §10 / O.D. §2</i></p> <p>6. Actitud respetuosa al intervenir en clase y al escuchar las intervenciones de los demás. <i>Bloque I, §6 / O.D. §11</i></p>
BLOQUE II: CONOCIMIENTO DE LA LENGUA		
<i>Contenidos conceptuales</i>	<i>Contenidos procedimentales</i>	
<p>1. Conocimiento de la diferencia entre predicados verbales y nominales.</p> <p>2. Conocimiento de las funciones sintácticas de sujeto, atributo, complemento directo, complemento indirecto y complemento de régimen preposicional.</p> <p>3. Conocimiento de algunos de los verbos más comunes que rigen proposición, de cara a la identificación del complemento de régimen preposicional. <i>Todos ellos relativos a Bloque IV, §6 / O.D. §3</i></p> <p>4. Comprensión del concepto de lenguaje</p>	<p>6. Identificación del sujeto en la oración simple mediante la regla de la concordancia.</p> <p>7. Identificación del atributo en la oración copulativa simple mediante la sustitución pronominal.</p> <p>8. Identificación del complemento directo en la oración predicativa simple mediante la sustitución pronominal y la transformación a la voz pasiva.</p> <p>9. Identificación del complemento indirecto en la oración predicativa simple mediante la sustitución pronominal. <i>Todos ellos relativos a Bloque IV, §6 / O.D. §3</i></p>	

<p>figurado. <i>Bloque III, §2<sup>10</sup> / O.D. §4</i></p> <p>5. Conocimiento de las situaciones en que han de usarse el punto y coma y los puntos suspensivos. <i>Bloque IV, §10 / O.D. §5</i></p>	<p>10. Identificación de expresiones en lenguaje figurado en muestras de la lengua cotidiana.</p> <p>11. Uso consciente del lenguaje figurado en las propias producciones lingüísticas. <i>Bloque III, §2 / O.D. §4</i></p> <p>12. Empleo adecuado del punto y coma y los puntos suspensivos en las propias producciones. <i>Bloque IV, §10 / O.D. §5</i></p>	
BLOQUE III: LITERATURA		
<i>Contenidos conceptuales</i>	<i>Contenidos procedimentales</i>	<i>Contenidos actitudinales</i>
<p>1. Comprensión de la diferencia entre la narración de tradición oral y las narraciones escritas.</p> <p>2. Conocimiento de algunas variaciones en relatos populares famosos y de sus causas. <i>Bloque III, §3 / O.D. §7</i></p> <p>3. Conocimiento de los elementos fundamentales de la narración: el espacio, el tiempo y los personajes. <i>Bloque III, §3 / O.D. §8</i></p>	<p>4. Narración oral de relatos tradicionales. <i>Bloque III, §3 / O.D. §6</i></p> <p>5. Clasificación de los personajes de las narraciones en principales y secundarios. <i>Bloque III, §3 / O.D. §8</i></p> <p>6. Composición de resúmenes de las narraciones leídas. <i>Bloque II, Composición de textos escritos, §3; Bloque III, §3 / O.D. §9</i></p> <p>7. Identificación, a través de las marcas del texto, del espacio en que se ubican las narraciones y de su situación y desarrollo temporal. <i>Bloque III, §3 / O.D. §9</i></p>	<p>8. Actitud receptiva y de interés por los textos leídos en clase. <i>Bloque III, §3 / O.D. §10</i></p>

Como puede comprobarse, la Unidad Didáctica que llevé al aula aglutina contenidos bastante heterogéneos. Le proporciona unidad el tenue hilo temático reflejado en su título: «Hechos unos zorros». Se trata de una expresión de lenguaje figurado que alude a un animal, el zorro, que hace acto de presencia en varios momentos de la secuencia formativa –concretamente al trabajar las crónicas, pues la primera que se propuso para leer trataba

<sup>10</sup> Aunque el estudio del lenguaje figurado no encuentra una fundamentación explícita en los contenidos del Bloque IV del Currículo Oficial, se puede justificar su impartición –además de por la evidente utilidad de que los alumnos aprendan a distinguir entre usos connotativos y denotativos del idioma– por su contribución a este contenido del Bloque III, en el que se hace mención explícita a los recursos retóricos. Mi foco de atención en esta UD fue el uso del lenguaje figurado en situaciones cotidianas, pero no cabe duda de que todo lo aprendido sobre los tropos en este contexto es aplicable luego al estudio de la poesía.

sobre los zorros que pueblan las calles de Londres; y al trabajar las narraciones, pues al hablar a los alumnos de las variaciones en los relatos para el público infantil tomé como ejemplo, entre otros, la película de Disney *El zorro y el sabueso*.

### 6.3. TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN

Una de las limitaciones que el docente en prácticas percibe tan pronto como entra en el aula es la del tiempo: las programaciones exigen que se impartan muchos contenidos en muy pocas sesiones –sobre todo en casos como el de mi grupo, que por diversas circunstancias (sobre todo algunas excursiones y actividades extraescolares realizadas unas semanas antes) iba ligeramente retrasado con respecto a la planificación–, y aunque a veces uno desearía detenerse más largamente en determinados puntos, lo cierto es que la mayoría de las veces esto no es posible.

Así pues, mi Unidad Didáctica fue planificada para su impartición en nueve sesiones, con una décima sesión reservada para la evaluación sumativa:

- Sesión 1: La crónica (I).
- Sesión 2: La crónica (II). Sintaxis (I).
- Sesión 3: Sintaxis (II).
- Sesión 4: Sintaxis (III).
- Sesión 5: El lenguaje figurado (I).
- Sesión 6: El lenguaje figurado (II).
- Sesión 7: Ortografía. La narración (I).
- Sesión 8: La narración (II).
- Sesión 9: La narración (III). Repaso.
- Sesión 10: Prueba de evaluación escrita.

### 6.4. DESARROLLO DE LA UD OBLIGATORIA:

Para una descripción pormenorizada de las acciones realizadas durante la aplicación de la UD me remito al apartado correspondiente de mi *Informe de Prácticas*, incluido aquí como Anexo I. Por lo demás, aquí me limitaré a consignar la tipología de actividades propuesta para cada uno de los bloques de contenidos de mi UD, y a referir los recursos con que contaba y los que utilicé para su impartición.

*Tipos de actividades realizadas*

He aquí las actividades que propuse a los alumnos en el desarrollo de mi Unidad Didáctica:

BLOQUE I		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Resumen oral y escrito de las crónicas leídas en clase.</li> <li>– Preguntas cerradas de comprensión lectora sobre las crónicas: reconocimiento de temas principales y secundarios, búsqueda de informaciones concretas.</li> <li>– Clasificación de textos, siguiendo las tipologías enseñadas en clase.</li> <li>– Preguntas abiertas en torno a las crónicas: elección de titulares alternativos, debates en torno a asuntos conflictivos y/o de interés tratados en los textos.</li> <li>– Ejercicio de redacción de una crónica.</li> </ul>		
BLOQUE II		
<i>Sintaxis</i>	<i>El lenguaje figurado</i>	<i>Ortografía</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Clasificación del predicado de oraciones simples (predicado verbal o nominal).</li> <li>– Compleción libre de oraciones inacabadas con un Atr, un CD, un CI o un CReg.</li> <li>– Sustitución pronominal de complementos.</li> <li>– Transformación de oraciones activas en pasivas para identificar el CD.</li> <li>– Análisis sintáctico de oraciones simples: identificación de determinados complementos, o del sujeto y todos los complementos del verbo estudiados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Identificación de metáforas en oraciones coloquiales y reconocimiento de su significado.</li> <li>– Reconocimiento del significado de locuciones y frases hechas.</li> <li>– Ejercicios de distinción entre usos literales y figurados de una misma palabra.</li> <li>– Ejercicios de empleo de las expresiones en lenguaje figurado aprendidas: ejemplificación; descripción de un personaje mediante metáforas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Colocación de punto y coma y puntos suspensivos en oraciones o textos a los que se les han sustraído estos signos de puntuación.</li> </ul>
BLOQUE III		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Narración oral de relatos populares.</li> <li>– Identificación de los elementos de la narración en relatos –literarios, televisivos o cinematográficos– conocidos por los estudiantes.</li> <li>– Resumen oral y escrito de narraciones leídas en clase.</li> <li>– Preguntas cerradas de comprensión lectora: reconocimiento de temas principales y secundarios, de la estructura de la narración y de sus elementos, de las enseñanzas que se extraen de él, etc.</li> <li>– Preguntas abiertas en torno a las narraciones leídas: propuesta de finales</li> </ul>		

alternativos, debate en torno a las acciones de los protagonistas, o en torno a la moraleja que se desprende del relato, etc.

No justifico todavía la propuesta, pues considero que esto debe hacerse cuando hable de la metodología empleada en mi UD. Fundamentar las actividades por remisión a los contenidos es baladí: se da por sentado que seleccionamos actividades con las que se trabajen los contenidos que hemos elegido, y eso es algo que no merece mayor comentario. Sin embargo, la elección de unos principios metodológicos determinados condiciona que, de entre todas las actividades que se podrían realizar en torno a un mismo contenido, optemos por las de un tipo concreto en detrimento de las otras –y esto sí es una decisión pedagógica relevante.

#### *Recursos utilizados*

Como ya expliqué en el segundo epígrafe de este trabajo, mis clases se desarrollaron en un entorno íntegramente analógico. Por tanto, los recursos empleados fueron los siguientes:

- El libro de texto empleado por el departamento de Lengua y Literatura: Alsina, R., Fortuny, J.B., Martí, R. y Picó, C. (2008). *Lengua castellana y Literatura 2º ESO*. Barcelona: Editorial Teide.
- Materiales fotocopiados de elaboración propia.
- El cuaderno del alumno.
- La pizarra analógica.

## 7. METODOLOGÍA

Si entendemos que la metodología concierne a los medios que han de movilizarse para conseguir determinados fines, entonces en la docencia las decisiones sobre los contenidos que se van a impartir, la secuencia formativa que se va a implementar o el modo en que se va a evaluar serían, todas ellas, de carácter metodológico. Sin embargo, todas estas cuestiones tienen un apartado propio dentro del diseño curricular; así que cuando hablemos aquí de metodología, nos referiremos fundamentalmente cómo se pretende trabajar en el aula: cuál va a ser el papel del profesor y cuál el de los alumnos; cómo van a interactuar estos entre sí y con el docente; o cómo va a explicar el profesor, y qué tipo de actividades va a proponer.

### 7.1. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS GENERALES

El Decreto 83/2007, de 24 de abril, incluye como Anexo II un documento titulado «Principios Metodológicos Generales» (pp. 7999-80000), en el que se ofrecen una serie de pautas metodológicas aplicables a todas las áreas del currículo.

La primera de ellas es que debemos trasladar nuestros contenidos al aula «desde una perspectiva integradora y funcional», reforzando «su aplicación práctica en situaciones procedentes del entorno del alumno o de la realidad escolar», y asumiendo «la inevitable diversidad» con la que nos vamos a encontrar. A ese objetivo se encamina, precisamente, la inclusión en el currículo de las competencias básicas: ellas vertebran el conjunto de las enseñanzas de la educación obligatoria.

Por lo que respecta a nuestra materia, considero que solo podremos integrar todas las enseñanzas que se imparten en Lengua Castellana y Literatura y hacerlo, además, desde una perspectiva funcional, si situamos como horizonte final de todos los aprendizajes el objetivo final de lograr que los alumnos adquieran una competencia comunicativa aceptable. Por eso, al planificar mi Unidad Didáctica intenté elaborar y plantear actividades que respondieran a un *enfoque comunicativo* y que, por lo tanto, insistieran en la comprensión lectora y en la producción lingüística. Consideré necesario, por ejemplo, que de cada texto leído en clase se extrajeran las ideas principales e intentásemos entre todos elaborar un resumen oral –sobre cuya base debían luego los alumnos hacer un resumen escrito en casa. A las actividades sobre las crónicas y narraciones incluidas en el libro de texto, que eran en su mayoría de respuesta cerrada, intenté añadir otras de respuesta abierta, o que no pudieran contestarse sencillamente buscando una información precisa en el texto. Por lo demás, incorporé a la evaluación sumativa la redacción de una crónica y un ejercicio de comprensión de un texto narrativo.

Una segunda pauta que encontramos en el decreto es la siguiente: «El profesor facilitará la construcción de aprendizajes significativos». Para ello, «los contenidos deben presentarse con una estructuración clara de sus relaciones tanto internas, entre partes de la propia materia, como externas, con otras materias».

El concepto de integración de aprendizajes y el de *aprendizaje significativo* son correlativos, pues el segundo de ellos –acuñado, como vimos en las asignaturas de Didáctica de la Lengua y Psicología y Educación del Adolescente, por el pedagogo constructivista David Ausubel– lo empleamos para referirnos a aquellos aprendizajes que solo se pueden adquirir cuando los conocimientos que adquirimos presentan una estructura lógica clara –es decir, *están integrados entre sí*– y son asimilables desde nuestra estructura cognitiva previa –o lo que es lo mismo: *son integrables* de manera orgánica con

el resto de nuestros conocimientos. Dicho esto, es evidente que la adopción de un enfoque comunicativo ayuda a generar aprendizajes significativos en el área de Lengua Castellana y Literatura. En todo caso, teniendo en cuenta las especiales características del alumnado con el que trabajé –un grupo que se caracterizaba por su escasa motivación, y por tanto por tener una facilidad pasmosa para olvidar incluso las cosas que habían visto el día anterior– puse especial cuidado en llevar a cabo una intensiva labor de *andamiaje* en todas mis explicaciones. Cada vez que presentaba un contenido nuevo empezaba con preguntas sobre otros contenidos que habían visto anteriormente y con los que el nuevo estaba estrechamente vinculado, haciéndoles ver en todo momento dicha vinculación y apoyándome en ella para ayudarles a afianzar mejor el aprendizaje.

Otra indicación que encontramos en el Anexo II del currículo es que hay que «mantener en el alumnado una intensa actividad mental». El constructivismo y la psicología cognitiva nos han enseñado que el aprendizaje no es mera recepción, que hay que estar activos para aprender, y es necesario que apliquemos esto en el aula. En este sentido, yo me propuse reducir al máximo las actividades mecánicas, que requieren una menor concentración por parte de los alumnos, e intenté que la interacción con ellos en el aula fuera lo más constante posible, para evitar cualquier tipo de distracción. Optar por implementar el *aprendizaje por descubrimiento* –del cual también hablamos en las asignaturas de Didáctica de la Lengua y Psicología y Educación del Adolescente, y que si bien exige una actividad cognitiva mucho mayor que otros métodos, conlleva el riesgo de que el alumno se desoriente o no sea capaz de reconocer lo que se le está intentando enseñar– optar por este método de enseñanza-aprendizaje, digo, me pareció poco viable, dadas las características de mi grupo: lo ensayé con la crónica, con escaso resultado. De cara a contenidos posteriores, como los relativos al lenguaje figurado y la narración, seguí optando por emplear un *método inductivo* –pues considero que si partimos desde el trabajo con las realidades (con los textos, en el caso de nuestra asignatura) y desde ellas nos elevamos a la teoría, propiciamos un aprendizaje más activo y más significativo que si tomamos el camino contrario–, pero sin dejar el descubrimiento de los conocimientos al albedrío de los alumnos. En el caso de los contenidos de ortografía y sintaxis, por otro lado, seguí un *método deductivo* más tradicional: primero la teoría y luego los ejercicios.

El currículo recoge indicaciones sobre otras cuestiones, tales como la necesidad de mantener la autoestima de los alumnos o incitar su sentido crítico, acerca de las cuales ya me he extendido más arriba. Quisiera cerrar este apartado mencionando un aspecto que debería tener una relevancia metodológica fundamental, y que sin embargo no es tratado con la atención que se merece: la motivación.

Motivar a los alumnos nunca ha sido tarea fácil, y mucho menos en edades como las que cubre la Educación Secundaria Obligatoria. Pero podríamos afirmar, sin temor a equivocarnos, que hoy la empresa es aún más difícil; pues cuando los jóvenes entran en las aulas, dejan fuera un mundo cotidiano que las nuevas tecnologías han plagado de entretenimientos y de distracciones, mermando su capacidad de concentración y su predisposición hacia el arduo trabajo que supone aprender unos contenidos impuestos y que seguramente no les interesen demasiado.

Siendo consciente de esta circunstancia, en el desarrollo de mi Unidad Didáctica intenté tener presente la necesidad de motivar a los alumnos apelando a sus propios gustos e intereses, siempre que ello fuera posible. Por ejemplo, mi explicación de los elementos de la narración la preparé valiéndome más de ejemplos de la cultura cinematográfica y televisiva que pensé que podrían resultarles familiares que de narraciones literarias propiamente dicha. Los resultados de este ensayo –que comentaré en la autoevaluación– fueron bastante curiosos e inesperados.

## 7.2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y ACTIVIDADES DE REFUERZO Y AMPLIACIÓN

En el segundo apartado del artículo 14 del Decreto 83/2007, de 24 de abril, titulado «Medidas de atención a la diversidad» leemos lo siguiente:

2. Para atender a las diferentes capacidades, motivaciones o intereses del alumnado en esta etapa, los centros establecerán medidas de atención a la diversidad orientadas a responder a sus necesidades educativas concretas, asegurando una enseñanza individualizada, y a conseguir las competencias básicas y los objetivos de la Educación secundaria obligatoria; dichas medidas no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente.

Entre estas medidas se contemplarán los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, el apoyo individual o en pequeño grupo, los desdoblamientos de grupo, la oferta de materias, las medidas de refuerzo, las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los programas de diversificación curricular, los programas de cualificación profesional inicial y otros programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Todo ello con la dotación de los recursos necesarios (pp.7986-87).

Ninguna de las medidas de atención a la diversidad consignadas en este artículo concierne directamente al docente en prácticas, que cuando llega al centro se encuentra ya

con las adaptaciones curriculares hechas y los alumnos que lo necesitan asignados a sesiones de refuerzo.

Como ya comenté más arriba, en mi grupo había dos alumnos con adaptaciones curriculares significativas, que recibían ingentes sesiones de apoyo de Lengua y Matemáticas, impartidas por el PT y el AL del Departamento de Orientación: de las nueve sesiones que duró la impartición de mi UD, estos dos alumnos solo estuvieron presentes en tres. Su presencia en el aula durante esas tres clases fue la única situación derivada de la diversidad que precisó un verdadero reajuste de la docencia –y en tanto que constituyó una situación significativa, la comentaré más largamente en la parte de este trabajo dedicada a la autoevaluación. Más allá de ella, mi única decisión con respecto a la atención a la diversidad fue procurar estar atento a las necesidades de los alumnos y actuar en función de las dificultades percibidas a través de la evaluación formativa –por ejemplo, explicando dudas de manera individualizada a determinados estudiantes, o animándolos a salir a la pizarra a intentar hacer, bajo mi supervisión y con la ayuda de sus compañeros, alguna actividad del tipo de las que le suelen salir mal.

El tímido progreso del grupo –en el cual, además, ningún alumno destacaba de manera significativa sobre el resto– me llevó a decidir no proponer actividades de ampliación<sup>11</sup>. Por otro lado, su desdén por el trabajo fuera del aula indicaba poca predisposición a realizar actividades de refuerzo en casa, razón por la cual opté por programar la última sesión de manera que pudiéramos dedicar gran parte de la misma al repaso y a insistir en la práctica de las actividades con las que los alumnos habían mostrado tener más problemas a lo largo de la secuencia formativa.

### 7.3. USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Como ya avancé, el uso de las TIC no fue tenido en cuenta en la planificación de la Unidad Didáctica, pues no se contaba con los medios necesarios para incorporarlas.

En la segunda parte de este trabajo incluyo algunas propuestas sobre cómo podrían haberse empleado las Tecnologías de la Información y la Comunicación para impartir los contenidos de mi unidad, de haber contado con la posibilidad de utilizarlas.

---

<sup>11</sup> En el grupo de 2º de ESO F, por el contrario, sí tuve un alumno sobresaliente, siempre dispuesto a realizar cuantas actividades de ampliación se le propusiesen.

## 8. EVALUACIÓN

En el apartado 1 del artículo 10 –titulado «Evaluación»– del Decreto 83/2007, de 24 de abril, leemos que los aprendizajes del alumnado deben evaluarse de manera «continua, formativa y diferenciada según las distintas materias».

Según Salinas (2002: 51-52), llamamos *función formativa de la evaluación* a «la potencialidad para definir o delimitar el aprendizaje del alumno a lo largo del proceso de enseñanza y utilizar esa información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje»; la distinguimos de la *función sumativa de la evaluación*, consistente en «la normalización de un juicio [evaluativo] en forma de calificación».

Es evidente que todo el proceso evaluativo debe culminar en momentos de evaluación sumativa, pues el rendimiento de los alumnos –su grado de consecución de los objetivos y de adquisición de las competencias básicas– debe concretarse en unas calificaciones numéricas que puedan servir de referente para la toma de decisiones sobre la promoción y la titulación. Sin embargo, el Currículo Oficial nos advierte de que lo más relevante del proceso evaluativo es su función formativa –función que no ha de concentrarse en momentos específicos, sino que debe ejercitarse de manera *continua*: evaluar ha de ser, ante todo, recabar información de manera diaria sobre cómo se está desarrollando el aprendizaje; mantenernos informados continuamente sobre cómo están aprendiendo nuestros estudiante, para así tomar conciencia de qué deficiencias hay que atajar, en qué contenidos hemos de insistir, o qué alumnos precisan de un incentivo mayor o de más trabajo si queremos que logren los objetivos didácticos.

A la hora de diseñar mi Unidad Didáctica tuve muy en cuenta esta necesidad de hacer un seguimiento formativo continuo de los aprendizajes, y muchos de los criterios de evaluación recogidos aquí fueron aplicados diariamente a lo largo de las nueve sesiones, tanto mediante la observación directa como a través de continuas preguntas. También tuve oportunidad de emplear algunos mecanismos de evaluación sumativa, que me sirvieron no solo para calificar a mis alumnos, sino para tener una referencia fiable sobre la calidad de mi desempeño como docente en prácticas.

### 8.1. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

El tercer apartado del ya citado artículo 3 del Decreto 83/2007, de 24 de abril, establece lo siguiente:

3. Los criterios de evaluación de las materias serán referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos. Los criterios de evaluación deberán concretarse en las programaciones didácticas, expresando de manera explícita los niveles imprescindibles para superar las correspondientes materias, que vendrán señalados por su relación con las competencias básicas. (p.7985).

Teniendo en cuenta esta directriz, elaboré los criterios de evaluación de mi Unidad Didáctica tomando como referencia tanto los que vienen incluidos en el Currículo Oficial, como los que el departamento de Lengua y Literatura del I.E.S. Universidad Laboral recoge en su Programación de Aula. De todos ellos, seleccioné los que más se avenían a mis objetivos y contenidos. A la hora de adaptarlos, tuve muy en cuenta también en los niveles mínimos de aprendizaje que incluye la Programación de Aula: decidí formular algunos de mis criterios en forma de escalas graduadas, construyendo sobre la base de esos niveles mínimos una jerarquía de aprendizajes. De este modo, pensé, no solo lograría hacerme una idea más exacta de dónde estaban los alumnos con respecto al grado óptimo de aprendizaje previsto, sino que me facilitaría a mí mismo la tarea de cara a la evaluación sumativa y podría encararla con mayor transparencia.

A continuación enumero los criterios de mi UD, señalando los criterios del currículo en los que se fundamentan<sup>12</sup>:

1. *Reconocer la idea general y las ideas secundarias en las explicaciones del profesor, así como captar el propósito de sus instrucciones y ser capaz de seguirlas* (Criterio §1).
2. *Comprender cabalmente una crónica escrita de los medios de información generalistas* (Criterio §2). La escala, de menor a mayor grado de aprendizaje, sería la siguiente:
  - i. El alumno reconoce los elementos que componen la estructura formal de la crónica (titular, primer párrafo, cuerpo) y es capaz de identificar el tema o idea principal de la misma. Es capaz de responder a preguntas de comprensión que solo requieren buscar una información concreta en el texto.
  - ii. El alumno es capaz de clasificar la crónica según su asunto y procedencia. Capta ideas secundarias en el texto, y sabe responder a

---

<sup>12</sup> Cf. Extremadura. Decreto 83/2007, de 24 de abril, Anexo III, pp.8076-78.

- preguntas de comprensión que requieren razonar a partir de una o dos informaciones del texto.
- iii. El alumno capta las ideas principales de la crónica y el propósito de su autor. Es capaz de dividir el texto en partes en función de su contenido, y sabe responder a preguntas de comprensión que requieren razonar a partir del sentido general del texto.
3. *Analizar oraciones simples desde el conocimiento de una terminología sintáctica básica* (Criterio §9). La escala sería la siguiente:
- i. El alumno discierne el sujeto del predicado, y es capaz de señalar si este último es verbal o nominal.
  - ii. El alumno suele identificar correctamente los complementos del predicado, con errores en casos de especial ambigüedad.
  - iii. El alumno identifica correctamente todos los complementos estudiados.
4. *Aplicar los conocimientos adquiridos sobre el lenguaje figurado a la comprensión y composición de textos* (Criterio §8):
- i. El alumno discierne las expresiones empleadas en sentido figurado de las utilizadas en sentido literal.
  - ii. El alumno identifica el significado de las expresiones de sentido figurado estudiadas en clase.
  - iii. El alumno emplea conscientemente las expresiones estudiadas en clase en sus propias producciones lingüísticas.
5. *Aplicar los conocimientos adquiridos sobre las reglas de uso del punto y coma y los puntos suspensivos a la composición de textos* (Criterio §8).
6. *Narrar oralmente y de manera clara relatos tradicionales* (Criterio §4).
- i. El alumno narra con dicción clara y siguiendo un orden reconocible. Su vocabulario no es inadecuado.
  - ii. El alumno narra con buena entonación, de manera cohesionada y empleando un vocabulario adecuado.
  - iii. El alumno narra con fluidez y soltura, empleando un vocabulario rico e hilando el discurso con naturalidad y versatilidad (sin repetir siempre los mismos conectores).
7. *Aplicar los conocimientos adquiridos acerca de los elementos de la narración a la comprensión de textos narrativos breves* (Criterio §6):
- i. El alumno, además de identificar el tema de la narración y sintetizar su argumento, es capaz de clasificar los personajes que aparecen en

él en principales y secundarios. También identifica el espacio y el tiempo en el que acontece la narración, siempre que no haya ambigüedades al respecto.

- ii. El alumno es capaz de hacer un resumen aceptable de la narración, diferenciando el planteamiento, el nudo y el desenlace. Con respecto al espacio, sabe indicar si hay en ella dinamismo o inmovilidad, o si transcurre en espacios abiertos o cerrados. También es capaz de indicar cuánto dura su desarrollo.
- iii. El alumno sabe resumir la narración. Además, cuando hay ambigüedad, sabe distinguir los espacios meramente mencionados en ella de aquellos en los que la narración efectivamente acontece. Asimismo, sabe clasificar las expresiones que nos dan cuenta del tiempo y su transcurso en directas e indirectas.

8. *Mostrar una actitud respetuosa y participativa en clase*<sup>13</sup>:

- i. El alumno asiste a todas las clases, respeta al profesor y sus compañeros y realiza las actividades propuestas para casa.
- ii. El alumno participa regularmente en las actividades del aula y muestra interés por la asignatura a través de esporádicas preguntas al profesor.
- iii. El alumno participa continuamente y muestra una continua dedicación a la asignatura.

9. *Redactar con corrección y pulcritud una crónica sobre un asunto cualquiera* (Criterio §3). Al ser la redacción una actividad compleja, y que además fue objeto de evaluación sumativa, apliqué a su corrección varios criterios combinados (algunos graduados y otros no) que recojo en el cuadro de la página siguiente.

Todos estos criterios reflejan, como no podía ser de otra manera, los objetivos didácticos de mi Unidad. Sin embargo, puse mucho cuidado en todo momento en no equiparar ambos elementos: el propósito de los criterios de evaluación ha de ser el de servir de referencia para juzgar la evolución de los aprendizajes, no el de presentarse como su meta final. Y aunque los niveles mínimos deben estar claros, por encima de ellos la evaluación debería de ser flexible: hemos de tener en cuenta que no todas las variables involucradas en la enseñanza están bajo nuestro control –y que, por lo tanto, a veces no resulta posible alcanzar del todo los objetivos que nos hemos propuesto.

---

<sup>13</sup> Curiosamente, no hay ningún criterio en el Currículo Oficial referido a la evaluación de la actitud. Yo he basado el mío en los niveles mínimos incluidos en la programación, referentes a asistencia, puntualidad, participación, interés, trabajo diario y respeto hacia las instalaciones y la comunidad educativa.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA CRÓNICA	
CONOCIMIENTO DEL GÉNERO	El alumno se ciñe a las convenciones formales y de contenido de la crónica, tal y como han sido estudiadas en clase.
ESTRUCTURA	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. El texto es legible a pesar de carecer de una estructura clara.</li> <li>ii. El texto presenta una estructura tripartita discernible.</li> <li>iii. El texto está bien ordenado, con una buena distribución de las ideas en párrafos y marcadores discursivos que introducen las distintas partes.</li> </ul>
COHESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. Los enunciados que componen el texto presentan un cierto grado de cohesión.</li> <li>ii. El alumno emplea algunos conectores discursivos para enlazar sus ideas.</li> <li>iii. El texto está debidamente cohesionado mediante el empleo consciente de marcadores discursivos.</li> </ul>
RIQUEZA LÉXICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. El alumno emplea un vocabulario pobre y repetitivo, pero adecuado.</li> <li>ii. El alumno emplea un vocabulario suficientemente amplio y procura emplear sinónimos para no repetir palabras.</li> <li>iii. El alumno emplea un vocabulario rico y variado, haciendo uso puntual del lenguaje figurado (Cf. el grado [iii] del cuarto de mis criterios).</li> </ul>
CONTENIDO	Se valorará la originalidad del contenido, además de su adecuación a la tarea.
CORRECCIÓN ORTOGRÁFICA	El alumno tendrá que respetar las normas ortográficas. Ello supondrá, por un lado, que se le aplique el sexto de mis criterios de evaluación, y por otro, que se le aplique el criterio de penalización por faltas recogido en mis criterios de calificación.
PRESENTACIÓN	La mala presentación o la falta de pulcritud será objeto de evaluación desfavorable.

## 8.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Desde la perspectiva de la evaluación formativa, es trivial distinguir entre actividades de desarrollo y actividades de evaluación: todas las actividades realizadas en clase son de evaluación, pues de su corrección se desprende siempre una información sobre el progreso y el estado del aprendizaje de los alumnos.

Lo que haré aquí, por tanto, no será inventariar una serie de actividades especiales, distintas a las realizadas durante la intervención docente. En primer lugar, explicaré cómo intenté recabar información para hacer un seguimiento de mis alumnos durante la docencia; y en segundo lugar, indicaré qué medios empleé para la evaluación sumativa.

### *Técnicas de evaluación formativa*

- *Observación directa*: como procedimiento de evaluación formativa estándar decidí adoptar el de la observación. Aunque no es un método exhaustivo, proporciona un conocimiento bastante fiable de cómo se está desarrollando el aprendizaje de los alumnos. Para optimizar su efectividad, procuré incentivar la participación de todos los alumnos del grupo el máximo posible.

Los resultados de la observación decidí trasladarlos a un *registro anecdótico*, dejando constancia tan solo de los hechos más significativos observados durante la docencia –es decir, aquellos que podrían motivar una decisión metodológica relevante en sesiones subsiguientes. Descarté el empleo de listas de control, pues la brevedad de mi intervención docente no aconsejaba el uso de un instrumento que requiere de un seguimiento bastante continuado para resultar práctico y fiable.

- *Preguntas*: como ya he señalado más arriba, en el desarrollo de mi Unidad Didáctica insistí mucho en la continua realización de preguntas a los estudiantes. Y es que las preguntas –además de favorecer el aprendizaje significativo, como ya he explicado– son una utilísima e indispensable fuente de información sobre los conocimientos de nuestros alumnos: realizadas antes de impartir nuestros contenidos, equivalen a una evaluación diagnóstica, pues de ellas colegimos los conocimientos previos de los estudiantes; formuladas durante nuestras explicaciones, nos sirven para comprobar si se nos está siguiendo; y planteadas al final de la clase, nos ayudan a evaluar si nos han entendido.

*Instrumentos de evaluación sumativa*

- *Prueba de evaluación escrita:* incluida en este trabajo como Anexo IV, la prueba escrita que propuse a mis estudiantes constaba de una pregunta teórica sobre la crónica, una batería de actividades de sintaxis y ortografía, y una serie de preguntas en torno a un texto narrativo.
- *Recogida de cuadernos:* el día de la prueba escrita recogí los cuadernos de los alumnos para evaluar si efectivamente habían estado trabajando activamente durante el período de mi intervención docente, así como la calidad, corrección y pulcritud en la presentación de sus actividades.
- *Crónica:* la redacción de la crónica fue encomendada en la segunda sesión. Los trabajos fueron recogidos el día de la prueba escrita.

## 8.3. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

En lo relativo a los criterios de calificación, seguí rigurosamente las pautas del departamento de Lengua y Literatura en su Programación de Aula:

- *Actitud:* «Se valorarán en un 30% la asistencia, la participación, interés, motivación, atención, esfuerzo, educación, respeto, urbanidad, tolerancia». Para calificar la actitud me serví de la observación directa y de la evaluación de los cuadernos de clase.
- *Procedimientos y contenidos:* «Se valorarán en un 50% las pruebas escritas y en un 20% los trabajos individuales o en grupo, léxico, redacciones, fichas de lecturas, preguntas orales, exposiciones orales, debates, concursos, etc.». En virtud de estas indicaciones, otorgué un valor del 50% de la nota final a la prueba escrita, un 15% a la crónica, y un 5% a la corrección de las actividades de los cuadernos.
- *Criterios de ortografía:* «20% de errores en las pruebas específicas (con flexibilidad atendiendo a la diversidad), y en el resto de pruebas se baja un punto por cada 4 faltas y 0,25 por cada 2 errores de acentuación». En el caso de los dos alumnos con adaptación significativa, reduje la penalización a la mitad.

## 9. EDUCACIÓN EN VALORES E INTERDISCIPLINARIDAD

El apartado 5 del artículo del Decreto 83/2007, de 24 de abril, establece que «La educación en valores, con especial referencia al valor del esfuerzo personal, la igualdad entre hombres y mujeres, el respeto a las diferencias individuales, sociales o culturales, la educación para la salud, la educación afectivo-sexual, la educación ambiental, la educación del consumidor y la educación vial se trabajarán en todas las materias».

Como ya dijimos más arriba, la LOE 2/2006 regula, en su artículo 121, que sea en el Proyecto Educativo del Centro donde se establezca «el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas». Y en efecto, en el PEC del I.E.S. Universidad Laboral encontramos una sección dedicada a los principios, valores y objetivos educativos del centro, que incluye un apartado dedicado a la educación en valores –y donde se enumeran, como valores susceptibles de tratamiento docente, los siguientes:

- La paz.
- El cuidado del medio ambiente.
- El rechazo del sexismo.
- La salud.
- La tolerancia.
- La solidaridad y el desarrollo.

La Programación de Aula del departamento de Lengua y Literatura, por su parte, afirma que para el enfoque práctico de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura se habrá de intentar seleccionar, en la medida de lo posible, textos que incorporen «aspectos y contenidos de gran importancia social», y que estos textos son los que servirán de soporte a la educación en valores dentro de la asignatura.

En mi Unidad Didáctica trabajamos con dos crónicas y una narración extraídas del libro de texto de la asignatura. Una de las crónicas versaba, como ya he señalado, sobre la sobreabundancia de zorros callejeros en la ciudad de Londres; la segunda tenía como tema el uso abusivo que hacemos de los móviles en los transportes públicos; en cuanto a la narración, se trataba de un relato fantástico de corte edificante, en el que una mujer pobre que se veía favorecida por el azar recibía una recompensa de parte de una bruja por ayudar a los más necesitados. Todos estos textos podían ser aprovechados para educar en valores, y al finalizar las actividades de comprensión en torno a ellos intenté siempre guiar a los alumnos hacia una discusión sobre temas conflictivos. Así, a partir del primer texto debatimos sobre la higiene pública en las ciudades y sobre los derechos de los animales; del segundo surgió una discusión en torno al uso de los móviles y las normas básicas de

convivencia; y tomando pie en el tercer texto, lancé a mis alumnos dos preguntas que dieron bastante juego: ¿somos recompensados por nuestras buenas acciones?; y si supiéramos que no íbamos a ser recompensados por ellas de ninguna de las maneras, ¿tendría sentido que siguiéramos obrando bien?

Al finalizar cada sesión, les encomendé como tarea para casa que, junto a los resúmenes de los textos, expusieran brevemente por escrito su opinión respecto a los temas debatidos. Estos escritos serían luego evaluados, al entregarme los alumnos sus cuadernos el día de la prueba escrita.

## 10. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y COMPLEMENTARIAS

En el I.E.S. Universidad Laboral existe un Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares, coordinado por el profesor Valérico Romero. Su actuación se regula cada año en la Programación General Anual, donde se recogen, además, las actividades propuestas por cada departamento didáctico.

Para el curso 2013/2014, el Departamento de Lengua Castellana y Literatura tan solo propuso dos actividades: la realización de una ruta literaria con los alumnos de 4º de ESO y la representación de una obra de teatro en el Salón de Actos del centro. Mientras que la primera se realizó en un nivel en el que yo no estaba desarrollando mis prácticas, la segunda actividad no tuvo lugar durante mi estancia en el centro.

## B. AUTOEVALUACIÓN

### 1. INTRODUCCIÓN

Una vez descrita mi Unidad Didáctica y explicadas las razones que justificaban cada una de las decisiones tomadas en su diseño, ha llegado el momento de valorar los posibles aciertos y errores de su planificación. Para ello partiré de la experiencia ya culminada de su aplicación en el aula y de las lecciones extraídas de ella, pero también de algunas referencias bibliográficas que, consultadas a posteriori, me han abierto nuevas perspectivas sobre determinados aspectos que –percibo ahora– podría haber planteado mucho mejor. A partir de estas reflexiones, intentaré poner sobre la mesa una serie de propuestas de mejora. También será este el lugar para hacer mención a aquellas ideas surgidas durante la planificación que se quedaron en el tintero por la imposibilidad de llevarlas a la práctica.

Culminaré esta segunda parte de mi trabajo con un epígrafe dedicado a la valoración general del Máster y del período de prácticas.

### 2. ANÁLISIS CRÍTICO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

#### 2.1. COMPETENCIAS BÁSICAS

Al hablar en la primera parte de este trabajo de las competencias básicas, señalé cómo su inclusión en los currículos oficiales se había justificado en su capacidad para integrar los diferentes saberes y otorgarles una orientación práctica. Esto mismo es destacado por Casanova (2012: 23), quien señala que las competencias son una novedad importante «porque sirven para cohesionar los saberes y, además, permiten que estos se apliquen y se demuestren en la vida habitual –en buena parte–, evidenciando la funcionalidad de los aprendizajes».

Sin embargo, la propia Casanova reconoce que la implementación de las competencias básicas no es tarea fácil, pues para hacerla efectiva sería necesario que todas las competencias se trabajen en todas las áreas curriculares y, por tanto, que «todas las áreas curriculares contribuyan al logro de las competencias» (2012: 44). Por tanto, su desarrollo ha de ser *transversal* para ser efectivo: no compete a cada docente por separado, sino a todo el profesorado de un centro. Por eso yo, en mi intervención docente, me limité a planificar tímidas aportaciones al desarrollo de las competencias básicas; era lo único que estaba en mi mano. Ahora bien, también he de reconocer que, dentro de mi estrecho

margen de maniobra, hay dos aspectos en mi tratamiento de las competencias que podrían haberse mejorado.

El primero de estos aspectos está relacionado con la funcionalidad de los aprendizajes. Si las competencias son capacidades actualizadas que permiten desarrollar una acción en forma óptima, entonces la enseñanza tiene que virar del 'saber qué' hacia el 'saber cómo' (Casanova, 2012: 14 y 16). Ello implica, como bien señala Millet (2010), que el aprendizaje por competencias es un aprendizaje *de* la acción *mediante* la acción –y además de un tipo de acción útil para la vida real: «El aprendizaje por competencias consiste en que el alumnado aprenda practicando y que lo que aprenda le sirva para utilizarlo en la vida fuera del ámbito escolar» (Millet 2010: 341). En resumidas cuentas, bajo el modelo competencial los aprendizajes deberían caracterizarse por su *aplicabilidad*, y por tanto ser constatables en algún tipo de producto real (una conducta, una práctica, un texto) realizado por los alumnos.

El problema con mi Unidad es que su presunta contribución a las competencias raramente se ajusta a este tipo de condiciones. En el caso de la competencia social y ciudadana, la competencia artística y cultural o la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, esto es especialmente patente; pero también la competencia en comunicación lingüística y la de aprender a aprender –aunque trabajadas más concienzudamente que las otras– podrían haber sido objeto de un tratamiento más efectivo. Si nos centramos en la primera de ellas, he de decir que mi intento de adoptar un enfoque comunicativo en la enseñanza fue poco ambicioso, con demasiadas actividades de respuesta cerrada<sup>14</sup> y muy pocas que exigieran que los alumnos *produjeran* textos. Además, la actividad más comunicativa de todas las que realicé –la redacción de la crónica– vio severamente mermada su utilidad formativa por el hecho de que no abordé antes con los alumnos la enseñanza de estrategias de escritura. En el fondo, no les enseñé a escribir, sino que me limité a pedirles que me escribieran como ya sabían. Tan solo a posteriori, con las indicaciones surgidas de la evaluación, pudo adquirir esta actividad algún carácter formativo.

En cualquier caso – y como bien señala Millet (2010: 342)–, la docencia por competencias en el área de Lengua Castellana y Literatura exigiría, para ser realmente efectiva, la adopción de un enfoque por tareas. Esto supondría integrar todos los contenidos de nuestras unidades en secuencias formativas orgánicas, en las cuales todos los aprendizajes, sin excepción, estuvieran encaminados a la consecución de un producto

---

<sup>14</sup> Esta deficiencia es especialmente acusada en el segundo bloque de mis contenidos. En el apartado de ortografía, por ejemplo, todos los ejercicios fueron de respuesta cerrada, y podría haberse intentado alguno en el que, en vez de puntuar textos ya dados, los alumnos hubieran tenido que demostrar su capacidad para puntuar correctamente sus propios textos.

final –por ejemplo, una crónica. Nada más lejano a esta organicidad que mi heteróclita Unidad Didáctica.

Otra deficiencia que presenta mi tratamiento de las competencias es la ausencia de una verdadera evaluación de las mismas: he tenido en cuenta la necesidad de trabajar con ellas al elaborar mis mecanismos de evaluación (así, por ejemplo, en el control escrito preferí evaluar los contenidos de literatura mediante actividades de comprensión lectora, en vez de mediante una pregunta teórica); pero –salvo en el caso de la redacción de la crónica– no he evaluado las competencias *per se*.

Si hemos de trabajar las competencias, lo razonable sería que las convirtiésemos en objeto de evaluación y seguimiento continuo. A este respecto, un modelo de evaluación por indicadores<sup>15</sup> como el que propone Casanova (2012) me parece bastante razonable.

## 2.2. OBJETIVOS

Al enumerar los objetivos didácticos de mi Unidad y describir su contribución a los objetivos generales del área y de la etapa, señalé ya que había una carencia importante en mi planificación: me faltó proponer alguna actividad de trabajo en equipo, con lo cual la contribución de mi UD al objetivo general de etapa *b* se vio algo mermada.

Otra deficiencia que podría señalar ahora es la falta de un trabajo suficiente con el séptimo de los objetivos de área: «Conocer los principios básicos de la norma lingüística del castellano y aplicarlos con cierta autonomía para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia y corrección». Creo que realicé una buena labor con la primera parte de ese objetivo (i.e. con el conocimiento de los principios), pero no con la segunda (su aplicación). De hecho, localizaría aquí uno de los problemas más importantes del diseño general de mi Unidad: falta una verdadera y efectiva conexión entre la esfera del conocimiento del sistema y la norma de la lengua y la esfera de su uso; los dos ámbitos se han trabajado bien por separado, pero no se ha

---

<sup>15</sup> «Un indicador se define como la descripción de una situación, factor o componente educativo en su estado óptimo de funcionamiento, cuyo cumplimiento constituye una señal sobre el grado en que se está consiguiendo el objetivo propuesto de forma general» (Casanova, 2012: 188). Entre los indicadores que Casanova propone para la evaluación de la competencia en comunicación lingüística podríamos mencionar los siguientes (2012: 153-155):

- Saber leer.
- Leer comprensivamente
- Leer expresivamente
- Expresarse oralmente con propiedad, corrección y fluidez
- Comprender la expresión oral de los demás
- Dialogar respetuosamente
- Argumentar
- Mantener un coloquio
- Adaptar su expresión al contexto
- Componer distintos tipos de texto según la intención comunicativa

logrado tender puentes entre ellos. A posteriori me doy cuenta de que, si bien esa conexión sí está expresada como desiderátum en mis objetivos didácticos 4 y 5, en el tercero (el relativo a la sintaxis) ni siquiera la contemplé. Volveré sobre esta cuestión al analizar la metodología.

A mis objetivos didácticos podría hacerseles un reproche más: no están enunciados en forma de conductas observables, y por lo tanto no existe un criterio sólido para constatar su consecución. Si respondiera señalando que dichas conductas están debidamente expresadas en los criterios de evaluación, podría reprochárseme que algunos de mis objetivos –por ejemplo, y muy destacablemente, el 7– no se hallan reflejados en los mencionados criterios. Sin embargo, semejantes críticas, siendo muy razonables y entendibles desde un modelo de *objetivos de conducta*, pierden validez si otorgamos a los objetivos un valor *heurístico*<sup>16</sup>.

Según Eisner, los objetivos se han venido formulando tradicionalmente como conductas observables por varias razones: «porque proponen las metas hacia las que se dirige el currículo»; «porque una vez establecidas claramente, facilitan la selección y organización del contenido»; y «porque una vez especificados en términos de comportamiento y contenido, hacen posible evaluar los resultados del currículo» con neutralidad y objetividad (1989: 257). De estas premisas se deriva un modelo de enseñanza que, en teoría, debería funcionar como una maquinaria perfectamente engrasada:

1. La enseñanza es una actividad con finalidades explícitas marcadas por la ley y por las normativas y regulaciones.
2. Esas finalidades se determinarán en forma de objetivos y contenidos para las diferentes etapas, niveles y asignaturas (o áreas).
3. Esos objetivos generales se concretarán en forma de objetivos operativos (conductas del alumno observables) para las diferentes lecciones, temas o unidades didácticas.
4. Los ámbitos de conducta en los que los objetivos educativos pueden ser definidos son: cognitivo, afectivo y psicomotor<sup>17</sup>.
5. La enseñanza será, entonces, el proceso que ponemos en marcha para que el alumno alcance esos objetivos (conductas) [...].
6. La evaluación será el proceso de comprobar hasta qué punto el alumno ha alcanzado los objetivos previstos o no. Para ello hemos de identificar situaciones en las que el

---

<sup>16</sup> Ya señalé más arriba que, en cualquier caso, la Programación Anual del Departamento de Lengua y Literatura del I.E.S. Universidad Laboral no contempla la concreción de los objetivos de área en objetivos de conducta específicos para cada curso o para cada unidad.

<sup>17</sup> Aquí encontramos el fundamento psicológico de la distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que yo mismo he ensayado en mi Unidad Didáctica.

alumno demuestre las conductas esperadas, y crear instrumentos que reflejen dichas conductas de forma objetiva (Salinas 2002: 37-38).

Este modelo, sin embargo, presenta una serie de limitaciones que, en mi opinión, desaconsejan su adopción y traslado al aula:

- Se parte de la presuposición de que «es posible predecir, con bastante grado de exactitud, cuáles serán los resultados de la instrucción». Sin embargo, dichos resultados suelen ser «demasiado numerosos para ser pre-especificados en términos de comportamiento y contenido» (Eisner 1989: 260). No sería razonable excluir esos aprendizajes de nuestra reflexión a posteriori sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje por el mero hecho de que no estuvieran planificados.
- Hay materias en las que es recomendable que la instrucción se dirija a la consecución de conductas creativas y, por tanto, impredecibles. Y qué duda cabe de que la nuestra es una de ellas.
- Como bien señala Salinas, « desde el modelo de objetivos de conducta, dos de las características que debía tener un objetivo operativo correctamente formulado eran que la conducta enunciada debía “ser observable” y “sujeta a medición”» (2002: 45). De este modo, «si definimos correctamente los objetivos operativos (conductas observables de los alumnos) prácticamente ya tenemos definido el objeto de la evaluación» (2002: 16). Sin embargo, la mayoría de los objetivos que podemos marcarnos en una asignatura como Lengua Castellana y Literatura son difícilmente medibles: como dice Eisner (1989: 261), más que realizar mediciones, muchas veces lo que hemos de hacer es elaborar juicios –unos juicios que quizás no se ajusten tanto como querríamos a los cánones de la racionalidad científico-técnica.

– Al modelo de objetivos de conducta subyace una concepción instrumental de la racionalidad (Cf. Salinas 2002: 39) según la cual lo que debemos hacer en la enseñanza es movilizar una serie de medios (contenidos, actividades, instrumentos de evaluación) para alcanzar unos fines (los objetivos) que tendrían prioridad lógica y cronológica sobre aquellos medios –o lo que es lo mismo: primero estableceríamos los objetivos, y luego, condicionados a ellos, seleccionaríamos los medios para alcanzarlos. Sin embargo, el proceso psicológico por el que los profesores suelen planificar sus intervenciones didácticas raramente se ajusta a esta lógica. Como señala Eisner (1989: 263), a

veces lo que hacemos es « identificar actividades que parezcan útiles, adecuadas, o ricas en oportunidades educativas y, considerando lo que se puede hacer en clase, identificar los objetivos o consecuencias posibles de realizar estas actividades». Yo mismo, al desarrollar mi Unidad Didáctica, partí de unos contenidos, y no de unos objetivos: estos los formulé a posteriori, y tan solo con el fin de hacerme explícito a mí mismo qué era lo que andaba buscando –en ningún caso con el fin de predeterminarlo.

En resumidas cuentas, el problema con el modelo de objetivos de conducta es que opta por ignorar la gran cantidad de variables que intervienen en la enseñanza y que, al estar fuera de nuestro control, se resisten a la planificación. Esto no es algo que pase solo en la educación: todo proceso que todavía no ha sido será, siempre, un proceso abierto. Como profesores, tenemos que ser conscientes no solo de la incertidumbre del futuro, sino de nuestra propia falibilidad<sup>18</sup>.

Por este motivo, me parece plenamente acertada la decisión que adopté en su momento de entender mis objetivos como recursos heurísticos: estos no han de constituir un rígido condicionante a nuestra labor, sino que deben servirnos como guía y faro en un trabajo que, por mucho que planifiquemos –y la planificación, de más está decirlo, es *indispensable*–, siempre tendrá algo de tanteo, de ensayo y error, de moverse a tientas en un espacio tan complejo como es un aula poblada de adolescentes.

A esta decisión ha de acompañar otra: la de abandonar un modelo de enseñanza centrado en el producto (las conductas especificadas en los objetivos), y que hace recaer todo el peso en la evaluación sumativa, en favor de un modelo alternativo, centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en el que la evaluación formativa tenga un papel fundamental<sup>19</sup>.

Creo que solo desde esta perspectiva podemos sostener cabalmente una concepción humanista de la educación<sup>20</sup>.

### 2.3. CONTENIDOS: SECUENCIACIÓN Y DISTRIBUCIÓN TEMPORAL

He insistido ya en varias ocasiones en que mi Unidad Didáctica fue elaborada a partir de unos contenidos previamente dados, y que, por tanto, este elemento fue precisamente

---

<sup>18</sup> En este sentido, son muy esclarecedoras las palabras de McDonald recogidas por Eisner (1989: 263).

<sup>19</sup> Cf. Salinas (2012: 48).

<sup>20</sup> «en las acciones educativas no se puede pretender adoptar criterios únicamente técnicos (aunque tienen su cota de importancia), ni se puede buscar un producto muy concreto, detallado y definido de manera muy pormenorizada; y si fuera posible, aún sería dudoso que fuese ético» (Giné y Parcerisa, 2003: 8).

sobre el que tuve menor margen de decisión: me limité a concretarlos, dividiéndolos en conceptuales y procedimentales, y a añadir algún contenido de cosecha propia –en concreto, los contenidos actitudinales y los relativos a la narración oral.

Donde sí podría haber introducido algunas modificaciones –que no se me ocurrieron en su momento, pero que ahora se me aparecen como altamente recomendables– es en la secuenciación de los contenidos. A pesar de su heterogeneidad, creo que hubiese sido posible ensayar el diseño de una secuencia formativa unitaria, en la que todos los contenidos estuvieran integrados en torno al objetivo fundamental de lograr la competencia comunicativa. Para ello tomaría como hilo conductor la común naturaleza narrativa de los dos géneros textuales trabajados en la Unidad (el género periodístico de la crónica y el género literario de la narración breve), y elaboraría una secuencia dividida en tres fases: una primera de comprensión de textos, una fase intermedia de reflexión en torno al uso, y una tercera de producción. Las tres estarían íntimamente imbricadas –no como los tres bloques de contenidos de mi Unidad, entre los cuales no hay solución de continuidad alguna.

Esta propuesta presenta, sin embargo, un problema no exento de relevancia: ¿dónde situamos los contenidos de sintaxis en una secuencia formativa como la que he descrito? Según Felipe Zayas (1993: 199), la reflexión sobre cómo integrar la gramática en un enfoque didáctico que busca la competencia comunicativa ha de producirse a tres niveles:

- A. Qué contenidos gramaticales han de figurar en el currículo, no según el criterio de su legitimación por las ciencias del lenguaje, sino por su pertinencia para la adquisición y desarrollo de un saber práctico en el terreno de la producción e interpretación de la diversidad de los discursos.
- B. Cómo se secuencian estos contenidos a lo largo de los ciclos y cursos de una etapa educativa, teniendo en cuenta que como eje de la secuenciación se han de tomar los procesos discursivos y no los conocimientos aportados por las disciplinas lingüísticas.
- C. Cómo se articulan estos contenidos dentro de las secuencias didácticas organizadas en torno a actividades de composición e interpretación de textos.

Si nos atenemos al nivel A –el más básico de los tres– la opinión de Zayas es que el ámbito de reflexión gramatical que más concierne al aprendizaje de «la producción e interpretación de la diversidad de discursos» es el «textual, es decir, el de las unidades lingüísticas que aseguran la cohesión y la conexión entre las oraciones que configuran la linealidad del texto» (1993: 201). Si aceptamos esto, ello querría decir que marramos al poner tanta insistencia en la sintaxis, y que lo que deberíamos estar enseñando a nuestros

alumnos tendrían que ser procedimientos de cohesión textual, de referencia anafórica y catafórica, de deixis, etc.

No creo que sea este el lugar para debatir sobre el lugar que debe ocupar la sintaxis en los currículos de Lengua Castellana y Literatura en la educación secundaria –es más, ni siquiera tengo una opinión debidamente madurada a este respecto. Lo que sí quiero destacar es la dificultad que reviste para mí, como docente, la integración de la sintaxis con el resto de contenidos de nuestra asignatura –y lo problemático que resulta, a consecuencia de ello, intentar explicar a los alumnos por qué es tan importante que aprendan a distinguir el complemento directo del atributo.

## 2.4. METODOLOGÍA

A lo largo de esta segunda parte de mi trabajo, el análisis de los diversos elementos curriculares de mi Unidad Didáctica me ha llevado a hacer ya algunas observaciones metodológicas. Así, al hablar de las competencias he señalado la falta de un método adecuado para trabajarlas y he apuntado a las deficiencias de mi implementación del enfoque comunicativo. Al referirme a los objetivos, he defendido mi decisión de otorgarles un valor heurístico. En repetidas ocasiones he afirmado que el principal defecto de mi unidad es su falta de integración, y he insistido en ello al tratar los contenidos.

En las páginas siguientes intentaré profundizar en estas observaciones, sistematizándolas junto a nuevas reflexiones sobre algunas decisiones metodológicas que todavía no han sido comentadas

### *2.4.1. Principios metodológicos generales*

#### *Enfoque comunicativo*

Como ya indiqué más arriba, mi uso del enfoque comunicativo en la UD fue bastante deficiente. Ya he hablado de los problemas a la hora de integrar los contenidos de sintaxis y ortografía en un marco didáctico enfocado al uso real del lenguaje. Pero es que además, por mucho que en el desarrollo de los bloques 1 y 3 (así como en las actividades de iniciación a los contenidos sobre el lenguaje figurado) incluyera un número considerable de actividades abiertas, mi docencia siguió apoyándose más de lo deseable en actividades mecánicas y preguntas de respuesta cerrada.

De todos modos, tampoco es que todas mis actividades presuntamente “abiertas” y “comunicativas” puedan escaparse a la crítica: hay que tener en cuenta que enseñar a los

alumnos a ser competentes en comunicación no consiste tan solo en darles oportunidades para ejercitar las cuatro destrezas básicas mientras aprenden otras cosas (por ejemplo, qué es una crónica, o cuáles son los elementos de la narración), sino que ha de consistir ante todo en *enseñarles a mejorar esas destrezas*. Yo no fui suficientemente consciente de esa necesidad durante la impartición de mi Unidad.

Así pues, y en virtud de todo lo dicho, mi propuesta de mejora en este apartado metodológico pasaría por incorporar a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura la enseñanza de *estrategias de aprendizaje*.

Monereo (2000: 34) define las estrategias de aprendizaje como «un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, que consiste en seleccionar los conocimientos, conceptuales, procedimentales y actitudinales, necesarios para cumplimentar un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción». Enseñar a los alumnos estrategias para leer o para escribir consistiría, por tanto, en enseñarles a optimizar el proceso de toma de decisiones que siempre subyace a estas actividades, así como a adecuarlo a cada situación concreta.

Escribir conlleva toda una serie de decisiones que no se agotan en la planificación previa y la revisión posterior, sino que afectan a la regulación de la acción durante el propio proceso de escritura (Monereo 2000: 160-161). La gestión de estas decisiones puede ser perfectamente objeto de enseñanza y de aprendizaje –mediante la explicación, el modelado, el ofrecimiento de pautas, etc. Hubiera estado bien que yo hubiera intentado hacerlo antes de encomendar a mis alumnos la redacción de una crónica.

También a la hora de leer tomamos decisiones sobre cómo abordar los textos basándonos en qué tipo de texto tenemos ante nosotros, o cuál es el objetivo de la lectura (Monereo 2000: 192-93), y también estas decisiones podemos enseñar a regularlas. A este respecto, en cualquier caso, estoy más que contento con el trabajo realizado con mi Unidad. Porque si en algo puse verdadera insistencia, fue en que los alumnos entendieran a la perfección todos los textos que leíamos –no solo las crónicas o la narración, sino también, y muy especialmente, las explicaciones del libro de texto. Si no puedo decir que les haya enseñado a escribir, sí puedo al menos afirmar que les enseñé a leer y a estudiar un poco mejor.

### *Aprendizaje significativo*

Al describir cómo intenté implementar aprendizajes significativos en el aula hablé de una labor de *andamiaje*: mi actuación se centraba en refrescar la memoria de los alumnos para hacerles ver la conexión de los conocimientos ya adquiridos con los nuevos, y en

general en insistir en las conexiones entre los conocimientos tanto como en los conocimientos mismos.

A posteriori, me he dado cuenta de que podría haber logrado una mejor predisposición psicológica por parte de mis alumnos empleando una mayor variedad de lo que Ausubel denomina *organizadores previos*:

Un 'organizador previo' debe poseer las siguientes características:

1. Es un conjunto breve de información verbal o visual.
2. Se presenta antes del aprendizaje de un amplio cuerpo de información.
3. No incluye contenido específico de la información a aprender.
4. Proporciona medios para generar relaciones lógicas entre los elementos de la información a aprender.
5. Influye en los procesos de codificación del alumno.

[...] Los O.P. cumplen, pues, alguna o ambas de las siguientes funciones:

- Proporcionar una fijación óptima para el material de aprendizaje dentro de un contexto rico de asimilación que de otro modo no estaría presente y/o
- La activación de los conceptos más relevantes de la estructura cognitiva del alumno para integrar el nuevo material que normalmente éste no movilizaría para tal fin (Pérez Gómez, 1989: 330).

Lo que yo presentaba a los alumnos eran siempre repasos, bastante enojosos para ellos, y no habría estado mal que en algún momento empleara algún otro tipo de actividad de iniciación que, siendo más motivadora, cumpliera con el mismo objetivo de preparar a los alumnos para asimilar mejor los nuevos aprendizajes.

Hubo otra carencia en mi tratamiento de este asunto –que se hace patente en seguida si recordamos que en el Anexo II del currículo se decía que, para lograr este tipo de aprendizajes, «los contenidos deben presentarse con una estructuración clara de sus relaciones tanto internas, entre partes de la propia materia, como externas, con otras materias». Nuevamente nos topamos con el problema de la falta de integración de los contenidos de mi Unidad. Pero no voy a volver sobre este tema, del que ya he hablado sobradamente.

### *Método inductivo*

Después de ensayar infructuosamente el aprendizaje por descubrimiento en la impartición de los contenidos relativos a la crónica, la adopción de un método inductivo

guiado para introducir los contenidos del lenguaje figurado y los elementos de la narración fue francamente exitosa. Por tanto, no puedo sino calificarla como un acierto.

Según Zabala (citado en Salinas 2002: 51), uno de los requisitos para que los alumnos construyan verdaderos aprendizajes activamente y de manera significativa es que se vean en situaciones que «provoquen un conflicto cognoscitivo y promuevan la actividad mental del alumno necesaria para que establezca relaciones entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos». Este requisito se ve mucho más favorecido por los métodos inductivos que por los deductivos, pues en estos últimos los alumnos han de recibir pasivamente los contenidos antes de ponerlos en práctica. Con estudiantes de estas edades, hemos de buscar siempre lo contrario: que aprendan *mediante* la práctica.

### *La motivación*

#### SITUACIÓN SIGNIFICATIVA #1: ADOLESCENTES Y SOCIEDAD DEL ESPECTÁCULO

Una de las estrategias docentes que intenté emplear para mejorar la motivación de mis alumnos fue la de intentar darles rienda suelta para que expresaran libremente sus gustos y sus aficiones cuando las circunstancias lo propiciaran.

Siguiendo esta premisa, hice del fútbol un recurso comodín. No creo exagerar si digo que la mitad de las oraciones propuestas para analizar sintácticamente versaban sobre algún partido de la última jornada de Liga o Champions.

También fue siguiendo esta pauta que decidí, al introducir el tema de los elementos de la narración, servirme de las películas y las series de televisión para explicar los conceptos de personaje, espacio y tiempo. No en vano, «el cine no es más que un nuevo medio de expresión para narrar historias», y si tanto cine como televisión «forman parte del canon real del alumnado, deben ser aprovechados en las clases para realizar un aprendizaje mucho más motivador y significativo» (García Martínez, 2010: 218 y 220).

Así pues, empecé a introducir el tema preguntándoles cosas como quiénes eran el protagonista y el antagonista de *Harry Potter*, o qué personajes secundarios había en *Batman*. Mi sorpresa al descubrir que no habían visto las películas de *Batman* de Christopher Nolan, y que a *Harry Potter* lo conocían solo de oídas, fue mayúscula. No parecía comprensible, y no veía que el salto generacional fuera una explicación suficiente –pues yo a su edad había visto muchas películas pertenecientes a épocas anteriores a la mía, como *E.T.* o *La historia interminable*. Les pedí entonces que me señalasen los protagonistas, antagonistas, aliados, oponentes, etc. de alguna película o serie que les gustase. Como era de esperar, no reconocí ninguna –o si acaso alguna serie me sonaba

ligeramente.

Esta situación me hizo reflexionar sobre hasta qué punto podría ser conveniente o necesario que los docentes conozcan el horizonte cultural en el que se mueven sus alumnos. ¿Qué series ven? ¿Qué películas les gustan? O incluso, ¿siguen viendo películas, o ya solo juegan a juegos de ordenador? No me pareció una cuestión trivial, pues si bien es cierto que la educación ha de servir para elevar a los alumnos más allá de su mundo de referencias inmediatas, no menos cierto es que esas referencias inmediatas han de ser el punto de partida de todo el proceso.

De todos modos, mis precauciones a este respecto se esfumaron en seguida. Cuando dejé de lado los personajes para adentrarme en el concepto de espacio narrativo, y les expliqué que hay narraciones que cambian continuamente de espacio –de las cuales decimos que son *dinámicas*–, pero también otras que no cambian nunca de localización, no pude resistir la tentación de exponerles el extraño caso de una narración que es extraordinariamente dinámica a pesar de desarrollarse siempre en la misma habitación: *Viaje alrededor de mi cuarto*, de Xavier de Maistre. Quedaron tan extrañados con la anécdota, que tuve que explicarles por qué aquel francés insensato dedicó tantas páginas a algo que ellos podrían haber despachado fácilmente en cuatro líneas. En ningún momento de la clase estuvieron tan atentos.

No sé si ese momento de distensión contribuyó a que entendieran mejor el concepto de espacio narrativo –de hecho, puede, incluso, que les confundiera. Pero de él extraje la conclusión de que las herramientas de que disponemos para hacer a nuestros alumnos las clases más llevaderas son ingentes: ¿Por qué tenemos que dar vueltas siempre a lo mismo, si saben tan poco y tienen tanto por aprender?

#### 2.4.2. Atención a la diversidad

##### SITUACIÓN SIGNIFICATIVA #2: ACNEE

Una de las situaciones más comprometidas a las que tuve que enfrentarme en mi intervención docente se dio cuando cierto día, al entrar en clase, me topé con dos alumnos a los que no había visto en mis sesiones anteriores con el grupo. En seguida supuse que debía tratarse de los dos alumnos con adaptaciones curriculares significativas, y ellos me lo confirmaron prontamente: si no los había visto hasta entonces, era porque mi docencia había coincidido siempre con sus sesiones de apoyo.

Mi desconocimiento sobre el nivel exacto y las necesidades específicas de estos dos alumnos (las indicaciones de mi tutor, por más exhaustivo que intentara ser, no podían

ser sino aproximativas) hacían más difícil si cabe una tarea para la que, en cualquier caso, no estaba debidamente preparado: incorporarlos a la dinámica del aula sin perjudicar ni a ellos ni a los demás alumnos.

La solución provisional que adopté fue sustituir mi sistema habitual de turnos rotativos en la realización de preguntas y actividades por uno de turnos aleatorios. De este modo evitaba ponerme a mí mismo ante la disyuntiva de tener que saltarlos en la rotación o encomendarles una tarea que no estaba seguro de que pudieran realizar. Cuando llegábamos a alguna actividad que pensaba que podían realizar, les animaba a participar.

Estos dos alumnos realizaron con los demás la prueba de evaluación escrita al final de mi intervención docente, y uno de ellos logró llegar al aprobado.

#### *2.4.3. Uso de las nuevas tecnologías*

Dado que no empleé las TIC en la impartición de mi Unidad Didáctica, en este apartado solo hay cabida para propuestas de mejora –o mejor, y más exactamente: propuestas de uso.

De entre los innumerables usos que podemos encontrarle a las TIC en la docencia, hay uno que me parece especialmente atractivo y que, de haber tenido oportunidad, me hubiera gustado llevar a la práctica en mi Unidad: hablo del uso de los blogs de aula.

Con un blog de aula, el proceso de evaluación formativo se habría visto sensiblemente facilitado. En vez de en su cuaderno, los alumnos podrían haber escrito sus redacciones y sus textos argumentativos en el blog; y así, sin tener que esperar al momento de la evaluación sumativa para poder recoger los cuadernos, el profesor podría haber realizado un seguimiento continuado de su trabajo, contando así con información actualizada día a día sobre el progreso y el interés de los estudiantes por realizar sus tareas.

### 2.5. EVALUACIÓN

Como ya he comentado, considero un acierto en la planificación de mi Unidad Didáctica el haber privilegiado la función formativa de la evaluación sobre sus momentos sumativos. Si la evaluación ha de servir para algo más que para medir y calificar el aprendizaje de nuestros alumnos –si ha de servir, sobre todo, para detectar las deficiencias de su aprendizaje y para ayudarnos (y ayudarlos a ellos) a mejorarlo –entonces, mucho mejor que asediarlos con exámenes que les generan ansiedad y miedo a fallar, es generar un buen ambiente en clase, que favorezca el intercambio de información

continuo, que les incite a plantear sus dudas sin temor, y que les haga entender sus errores como un paso normal, e incluso necesario y positivo, en su proceso de aprendizaje.

Ello no quiere decir que no practicara la evaluación sumativa también en mi Unidad. A continuación comento algunos de los problemas que se me presentaron en las dos funciones.

### *Problemas de la evaluación formativa*

El principal escollo al implementar unas técnicas de evaluación formativa como la observación directa y las preguntas en clase es el de la exhaustividad. Con todo, he de decir que durante las nueve sesiones que duró la impartición de mi Unidad Didáctica logré percibir con bastante precisión cuál era el ritmo de aprendizaje de cada alumno, y en qué nivel se situaban con respecto a mis criterios de evaluación. Al realizar la prueba de evaluación escrita no me llevé casi ninguna sorpresa con los resultados, y solo algunas de las crónicas que me entregaron no se ajustaron a las expectativas. La evaluación formativa de la capacidad de expresión escrita fue el gran punto ciego de mi Unidad y, como ya he señalado, el uso de un blog de aula me habría resultado extremadamente útil a este respecto.

#### SITUACIÓN SIGNIFICATIVA #3: ¿QUIÉN RESPONDE?

Según Salinas (2002: 90), las preguntas «representan un potente instrumento a la hora de pensar en una evaluación de carácter diagnóstico, es decir, que sea capaz de situarnos ante los aprendizajes previos que los alumnos tienen ante el comienzo de un tema o unidad didáctica. Pero también es un potente instrumento para comprobar el desarrollo progresivo de la enseñanza y aprendizaje».

En la impartición de mi UD, yo empleé las preguntas para ambos fines. Ahora bien, ¿cómo preguntar?

Mi primer método, cuando empecé a impartir mis sesiones, fue lanzar las preguntas al aire y pedir voluntarios para que las respondiesen. Pero pronto percibí que este modo de proceder era poco recomendable: me vi ante situaciones un poco conflictivas, como que los alumnos con voluntad de participar se pelearan por responder, o que alguno me afeara que hubiese concedido el privilegio de responder a otro, cuando él o ella había levantado la mano primero. Además, había alumnos que nunca participaban, y otros que querían acaparar toda la atención.

En vista de esta situación, decidí establecer turnos rotativos, tanto para las

preguntas como para la corrección de las actividades. Mantuve este método excepto –como ya he explicado– en las sesiones en las que estaban presentes los dos alumnos con adaptaciones curriculares significativas, o en alguna ocasión en que me convenía que fuese algún alumno en concreto el que me contestase a una determinada pregunta. Estas ocasiones, obviamente, solo empezaron a darse en las últimas sesiones, cuando ya los conocía mejor.

### *Problemas de la evaluación sumativa*

Como bien dicen Giné y Parcerisa (2003: 15), «una evaluación final no puede aspirar a más que a acercarse parcialmente al conocimiento de los aprendizajes que ha realizado una persona». Yo intenté acercarme a ello lo más posible, sirviéndome de tres fuentes para la evaluación y procurando incluir en mi prueba escrita actividades representativas de todos los contenidos trabajados. A posteriori, considero que la inclusión en esta prueba de un texto con preguntas de comprensión fue una decisión acertada, pero tengo mis dudas sobre si la pregunta teórica debería haber estado ahí, o si debería haber dado tanto peso en la calificación a las preguntas de sintaxis.

#### SITUACIÓN SIGNIFICATIVA #4: ¿OÍDOS SORDOS?

Como puede verse en el Anexo I de este trabajo, en la quinta sesión de mi Unidad Didáctica hice hincapié en la posibilidad que tiene nuestra lengua para expresar el mismo contenido semántico mediante estructuras sintácticas que, a pesar de su aparente parecido superficial, son radicalmente distintas. Quise así advertir a los alumnos sobre las dificultades que presenta a veces el análisis sintáctico, y aconsejarles que se ciñeran a la pauta que les ofrecí el día anterior para no incurrir en algunos errores típicos como, por ejemplo, analizar como sujeto los complementos indirectos seleccionados por el verbo ‘gustar’.

Unos días después, en mi prueba de evaluación escrita les propuse que analizaran esta oración:

A mi hermano no le gustan las aceitunas.

A pesar de toda mi insistencia en decirles que realizaran la prueba de la concordancia para identificar el sujeto, de los diecinueve alumnos del grupo, tan solo se dieron cuenta de que el sujeto de la oración era ‘las aceitunas’, y no ‘A mi hermano’.

Fue una constatación bastante sonrojante, y me llevó a preguntarme si no había

insistido en el asunto de la manera adecuada, o si más bien se trataba de que no habíamos practicado lo suficiente. Del diálogo que tuve con los alumnos el día que les entregué sus exámenes colegí que una conjunción de ambos problemas podría haber sido la causa. Me di cuenta de que mis alumnos tenían una tendencia demasiado arraigada a proceder de manera automática, y de que para desarraigar esa tendencia no bastaba con advertirles de dónde podían acabar fallando si seguían procediendo así. Lo que había que hacer era, más bien, incitarles a fallar una y otra vez, para que del error emergiera una reconsideración de sus procedimientos.

## 2.6. EDUCACIÓN EN VALORES E INTERDISCIPLINARIDAD

Mi trabajo en educación en valores fue exiguo y poco profundo. A posteriori, considero que mucho mejor que tocar el asunto tangencialmente con tres textos habría sido preparar actividades en torno a uno de ellos para trabajarlo concienzudamente –por ejemplo, con la narración, que daba pie a una serie de cuestiones morales de gran interés.

## 3. VALORACIÓN GENERAL DE LAS PRÁCTICAS

A lo largo de estas páginas he llevado a cabo una descripción y un análisis profundo de una Unidad Didáctica que fue impartida en dos grupos de 2º de ESO –aquí he hecho referencia a uno de ellos– a lo largo de dos intensas semanas. Esa experiencia fue sin lugar a dudas la más productiva y gratificante de todas cuantas realicé durante mi período de prácticas, También, no está de más decirlo, una de las más duras. En cualquier caso, no fue la única: lo que aquí me ha mantenido ocupado durante varios días de un arduo trabajo –materializado, como puede verse, en más de medio centenar de prácticas– fue tan solo una de las muchas actividades realizadas y experiencias vividas durante mis dos meses de estancia en el I.E.S. Universidad Laboral. Sirva esto para ilustrar hasta qué punto ha sido fructífero este período de prácticas.

Al igual que muchos de mis compañeros, experimenté mi llegada a mi centro de prácticas como una verdadera prueba de fuego. No solo se trataba de entrar en contacto, por fin, con la realidad de las aulas de secundaria, sino de comprobar hasta qué punto lo aprendido durante los cinco meses previos podía tener una utilidad efectiva de cara a los retos con los que nos íbamos a encontrar en las próximas semanas. En un principio, mi impresión a este respecto fue bastante desfavorable: la realidad del día a día en el centro desbordaba cualquier previsión basada en la teoría, las primeras clases no salían según el plan establecido, y en las innumerables ocasiones en las que había que pensar rápido o

improvisar sobre la marcha sentía que lo único que podría ayudarme sería una experiencia de la que carecía. No ha sido hasta realizar este trabajo y reflexionar serenamente sobre cómo se desarrolló mi intervención docente que me he dado cuenta de hasta qué punto todas esas situaciones, sin los conocimientos adquiridos en el Máster, habrían sido mucho más difíciles de afrontar.

En varios momentos he aludido aquí a algunas de las enseñanzas recibidas en el Máster que luego me fueron útiles para planificar e impartir mi Unidad. Vuelvo ahora a recogerlas aquí, y añado algunas otras que no había tenido ocasión de mencionar antes.

Las sesiones impartidas por el Prof. Francisco Javier Rosado en Procesos Educativos y por el Prof. José Soto en Didáctica de la Lengua y la Literatura me fueron de gran ayuda para aprender a manejarme con el Currículo Oficial y el resto de la legislación vigente, así como para comprender el diseño de una programación y aprender a elaborar unidades didácticas –cosa, esta última, a la que también contribuyeron las clases de Didáctica del Prof. Mario Martín y la experiencia adquirida en las tareas realizadas con el Prof. Francisco Javier Grande.

Al Prof. Martín y al Prof. Francisco Javier Méndez (docente de Psicología y Educación del Adolescente) debo agradecerles que me refrescaran y ampliaran las nociones de pedagogía constructivista y de teoría cognitivo-social adquiridas en mis estudios previos. Fueron de gran utilidad también las indicaciones del Prof. Méndez sobre el funcionamiento psicológico de los adolescentes –especialmente, aquellas relativas a cuestiones tan importantes como la ansiedad y la motivación.

Los dos aspectos en los que más eché en falta una mayor formación previa fueron el tratamiento de las competencias básicas y la interacción entre el alumno y los docentes. Con respecto a esto último, algo se habló en Psicología y Educación del Adolescente, y en Procesos Educativos el Prof. Rubén Arriazu nos trasladó algunas nociones valiosas sobre el fenómeno del etiquetado y el efecto Pigmalión. Tuve muy presentes, además, las indicaciones que nos dieron las dos profesoras del I.E.S. Norba Caesarina que ofrecieron una charla en la asignatura de Fundamentos I, y los consejos que nos dio la Prof.<sup>a</sup> Miryam Librán en su última sesión de la asignatura de Fundamentos II. En cualquier caso, entiendo que la interacción en el aula es asunto complicado, y la mayoría de lo que podamos aprender vendrá de la experiencia.

Para terminar, no puedo dejar sin mencionar y agradecer la inestimable ayuda del Prof. José Manuel Fuentes García, quien fuera mi profesor de Lengua Castellana y Literatura en 2º de Bachillerato –hace ya ocho años–, y que este año ha demostrado ser también un inmejorable tutor de prácticas.

## C. BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

### TRATADOS PEDAGÓGICOS

- Casanova, M.A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Eisner, E. (1989). "Los objetivos educativos: ¿Ayuda o estorbo?". En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 257-264). Madrid: Akal. (Trabajo original publicado en 1967).
- García Martínez, V. (2010). "Cine y educación literaria: motivos para el encuentro". En J. Herrera Cubas, M. Abril Villalba y C.A. Perdomo López (Eds.). *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas* (pp. 207-224). Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Laguna.
- Giné, N. y Parercisa, A. (Coord.) (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Editorial Graó, Biblioteca de Aula.
- González Nieto, L. (1993). "La determinación de unas secuencias de aprendizaje en Lengua y Literatura". En C. Lomas y A. Osoro (Eds.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 159-179). Barcelona: Paidós, Papeles de Pedagogía.
- Kliebard, H.M. (1989). "Teoría del currículum: Póngame un ejemplo". En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 224-230). Madrid: Akal. (Trabajo original publicado en 1977).
- Lomas, C. y Osoro A. (1993). "Enseñar lengua". En C. Lomas y A. Osoro (Eds.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 17-30). Barcelona: Paidós, Papeles de Pedagogía.
- Millet Rodríguez, G. (2010). "Competencias y tareas en la enseñanza-aprendizaje de la lengua". En J. Herrera Cubas, M. Abril Villalba y C.A. Perdomo López (Eds.). *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas* (pp. 339-348). Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Laguna.
- Monereo Font, C. (Coord.) (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor Aprendizaje.
- Navarro Pablo, M. (2010). "Actividades para el uso de estrategias de aprendizaje en el área de lengua y literatura". En J. Herrera Cubas, M. Abril Villalba y C.A. Perdomo López (Eds.). *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas* (pp. 181-198). Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Laguna.

- Pérez Gómez, A. (1989). "Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases para el diseño de la instrucción". En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 322-348). Madrid: Akal.
- Rincón, F. (1993). "La enseñanza de la literatura en la última década". En C. Lomas y A. Osoro (Eds.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 223-233). Barcelona: Paidós, Papeles de Pedagogía.
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Editorial Graó, Biblioteca de Aula.
- Schwab, J. (1989). "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum". En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 197-209). Madrid: Akal. (Trabajo original publicado en 1969).
- Zayas, F. (1993). "Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual". En C. Lomas y A. Osoro (Eds.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 199-222). Barcelona: Paidós, Papeles de Pedagogía.

#### LEGISLACIÓN

- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- España. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero de 2007, núm. 5, pp. 677-773
- Extremadura. Decreto 83/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Documento Oficial de Extremadura*, 5 de mayo de 2007, núm. 51, pp. 7980-8152.

## D. ANEXOS

### ANEXO I. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA<sup>21</sup>

#### PRIMERA SESIÓN: LA CRÓNICA (I).

Empezamos la Unidad Didáctica con la crónica. El enfoque adoptado aquí fue inductivo: partimos de dos textos reales extraídos de los medios de comunicación – sendas crónicas, recogidas en las páginas 206-208 del libro de texto – para después, sobre la base del trabajo realizado con ambos, afianzar con mayores garantías la adquisición del conocimiento teórico de en qué consiste una crónica y cuáles son sus características.

Las dos crónicas fueron leídas en clase en voz alta por los alumnos (un párrafo cada uno), pues la programación didáctica insiste en la necesidad de que estos aprendan a leer con un ritmo y una entonación adecuados. Una vez finalizada la lectura de cada una de ellas, les pedí que me resumieran el contenido de las mismas y les hice algunas preguntas básicas para asegurarme que se había alcanzado un suficiente grado de comprensión.

Dedicamos gran parte de la clase a realizar las actividades sobre los textos propuestas en el libro. Hacia el final de la sesión, pregunté a los alumnos qué elementos distintivos creían ellos que tenían los dos textos que habíamos leído y trabajado, y en qué se diferenciaban de las noticias que habían leído y estudiado en unidades previas. Hubo un pequeño intercambio de ideas guiado por mí, a partir del cual llegamos a una idea aproximada de lo que es una crónica. Para la sesión siguiente les pedí que leyeran el tema de la crónica en el libro de texto (pp.210-211), con el fin de consolidar la cuestión.

#### SEGUNDA SESIÓN: LA CRÓNICA (II). SINTAXIS (I).

Teniendo en cuenta la tarea mandada al final de la clase anterior, la segunda sesión la empecé con una serie de preguntas sobre el género de la crónica: cómo se define, cómo se puede clasificar, cuál es su estructura y qué tipo de lenguaje se emplea en ella. Y es que me pareció que en vez de leer el tema en clase y darlo luego por sabido, era mucho más razonable mandar su lectura como tarea y comprobar después de manera activa que efectivamente se había entendido. De este modo salen a reducir todas las fallas de comprensión lectora, los problemas de los alumnos para organizar en su cabeza la información que reciben. Es también un modo de observar el trabajo en casa y la predisposición a la participación activa. En cualquier caso, una vez concluida la ronda de preguntas, ofrecí una explicación sintética del tema y pasamos a otros asuntos, aunque no

---

<sup>21</sup> Extraído de las páginas 13-15 de mi *Informe de prácticas*.

sin antes encomendarles que redactaran en casa una crónica, sobre el tema que ellos prefirieran, con el fin de entregármela el día del control para incorporarla a su evaluación.

En esta segunda clase empezamos con la explicación de la sintaxis. Antes de adentrarnos en los contenidos correspondientes a mi unidad – es decir, los tipos de predicado y sus complementos – procedimos a un repaso de lo que habían visto hasta ese momento: si un aprendizaje ha de ser significativo, los contenidos nuevos tienen que integrarse en una estructura orgánica con los ya adquiridos, y muchas veces, para que esto sea posible, hace falta refrescar la memoria. Así que pregunté a los alumnos qué es un sintagma, qué una oración, y en qué dos partes dividimos esta última. Fue sobre la base de estos conceptos rememorados que pasamos luego a ver la diferencia entre predicados verbales y nominales.

Finalicé la sesión poniendo como tarea para casa una actividad que, dentro de la aridez que supone trabajar la sintaxis, pensé que podría resultar más o menos lúdica. Les pedí que escribieran la descripción de dos personajes famosos: la del primero tenía que estar escrita usando exclusivamente oraciones copulativas, y la del segundo, con oraciones predicativas. Mi idea, obviamente, era que al día siguiente las pusiéramos en común y los compañeros intentasen adivinar a quién se referían las descripciones de cada cual.

#### TERCERA SESIÓN: SINTAXIS (II).

Nuestra tercera clase comenzó con la puesta en común de las descripciones mandadas para casa el día anterior. Aunque como alivio lúdico para iniciar la sesión la actividad funcionó a las mil maravillas, lo cierto es que la mayoría de las descripciones presentadas no guardaron fidelidad a las instrucciones que había dado a los alumnos – que pusieron poco cuidado en no mezclar oraciones copulativas con predicativas. Dedicamos algunos minutos al juego, y más tarde, a la hora de adentrarnos en los contenidos de la sesión – el atributo, el complemento directo y el complemento indirecto – echamos mano de algunos ejemplos extraídos de las descripciones tanto para la explicación de los conceptos como para el ejercicio práctico. Luego realizamos algunas actividades de identificación de complementos, de sustitución pronominal y de conversión de oraciones activas en pasivas. Más actividades del mismo tipo fueron encomendadas como tarea para casa.

## CUARTA SESIÓN: SINTAXIS (III).

Tras la corrección de los ejercicios para casa, empezamos la cuarta sesión con la explicación del último complemento que íbamos a tratar en esta unidad: el complemento de régimen preposicional.

Una vez concluida la explicación teórica de todos los complementos, y habiendo ya realizado ejercicios en torno a cada uno de ellos por separado, era llegado el momento de integrar todos los conocimientos para ejercitarse en el análisis sintáctico de oraciones completas<sup>22</sup>. Pero antes de sumergirnos en la práctica, realicé con los alumnos una labor de recapitulación de lo aprendido hasta el momento, a partir de la cual extraje una suerte de “procedimiento para analizar oraciones” que fui copiándoles en la pizarra:

- I. Identificar el verbo y clasificarlo como copulativo o predicativo.
- II. Identificar el sujeto: preguntar al verbo “¿Quién...?” y hacer la prueba de la concordancia.
- III. Si el verbo es copulativo, el predicado es nominal y hay que identificar el atributo mediante sustitución pronominal (lo).
- IV. Si el verbo es predicativo, lo primero es descartar la existencia de complementos de régimen, buscando preposiciones distintas de “a” y comprobando (I) si son exigidas por el verbo y (II) si el complemento que introducen se puede sustituir por un pronombre tónico.
- V. Identificar el complemento directo preguntando al verbo “¿Qué...?” y realizando las pruebas de la sustitución pronominal (lo, la, los, las) y la conversión a pasiva.
- VI. Identificar el complemento indirecto preguntando al verbo “¿A quién...?” y realizando la prueba de la sustitución pronominal (le, les).

Empezamos a practicar con este procedimiento, y al terminar les mandé para el próximo día tres oraciones.

## QUINTA SESIÓN: EL LENGUAJE FIGURADO (I).

Las tres oraciones encomendadas en el día anterior para esta sesión fueron las siguientes:

- (a) *Pedro está preocupado por la economía*
- (b) *Pedro se preocupa por la economía*
- (c) *A Pedro le preocupa la economía*

---

<sup>22</sup> Aunque bien es cierto que todavía no se habían explicado los complementos circunstanciales y el complemento predicativo, y por lo tanto en todo momento procuré proponer oraciones que carecieran de este tipo de complementos.

La razón de esta propuesta era cortar de raíz la tendencia natural de los alumnos a asignar automáticamente las funciones sintácticas de la oración en virtud de intuiciones ligadas a la semántica y sin prestar la debida atención a la forma. Aquí tenemos la misma información organizada en tres estructuras sintácticas completamente distintas. Esto confundió sensiblemente a los alumnos – y de hecho los resultados del ejercicio fueron, objetivamente, bastante malos; pero en el fondo, la propuesta cumplió su función, que no era otra que la de alertar a los alumnos para que estuviesen atentos, no se dejasen engañar por las apariencias y se ciñesen, en la medida de lo posible, al procedimiento que les expliqué el día anterior.

Después de dictarles otras tres oraciones para el día siguiente, procedimos a empezar con la parte de semántica de la unidad, dedicada al lenguaje figurado. Para iniciar esta parte elaboré un material didáctico propio (incluido en este informe como anexo I) con una serie de actividades en torno a una tira cómica de Quino, en la que el cómico argentino ironiza sobre las metáforas propias de la poesía amorosa. El propósito de esta propuesta fue doble: introducir el tema de una manera motivadora y mantener el enfoque inductivo ya empleado en la explicación de la crónica.

Las tres primeras actividades fueron realizadas en clase. La última se mandó como tarea para el día siguiente.

#### SEXTA SESIÓN: EL LENGUAJE FIGURADO (II).

Como en la sesión anterior, empezamos con la corrección de las tres oraciones y el dictado de otras tres para el día siguiente. Luego dedicamos algunos minutos a la actividad sobre el lenguaje figurado.

A continuación, se leyó la explicación teórica acerca del lenguaje figurado de la página 218 del libro de texto. Una vez leída, lancé algunas preguntas a los alumnos para corroborar que se había comprendido todo. El resto de la clase la empleamos en realizar los ejercicios sobre el lenguaje figurado del libro, que giraban en torno a la identificación de expresiones muy comunes y la elucidación de su sentido.

#### SÉPTIMA SESIÓN: ORTOGRAFÍA. LA NARRACIÓN (I).

Tras la corrección de las tres oraciones y el dictado de las tres para el día siguiente, dedicamos el grueso de la sesión a las reglas del punto y coma y los puntos suspensivos.

En este caso, la metodología empleada fue deductiva, y nos ceñimos a la propuesta y las actividades del libro de texto.

Una vez concluido el apartado de la ortografía, empezamos a preparar el terreno para las clases siguientes, que debían dedicarse a la literatura. Hicimos un ejercicio de rememoración de lo que los alumnos habían visto hasta el momento acerca de la narración (técnicas expresivas, subgéneros) y les encomendé una tarea para el día siguiente: aprenderse algún cuento tradicional con el fin de relatarlo en clase.

#### OCTAVA SESIÓN: LA NARRACIÓN (II)

Iniciamos la sesión con las tres oraciones rutinarias y pasamos en seguida a los cuentos. Tres alumnos ofrecieron su relato de sendos cuentos muy conocidos: “Los tres cerditos”, “Caperucita Roja” y “El lobo y los siete cabritillos”. La actividad surtió el efecto deseado, pues con ella no solo buscaba que los alumnos ejercitaran la expresión oral, sino también y sobre todo que percibieran la variabilidad de los cuentos tradicionales, que tienen muchas versiones. Muy pronto empezaron a acusarse entre ellos de relatar versiones espurias de los cuentos, y el conflicto (una vez sofocado) me dio pie para explicarles, por un lado, las diferencias entre la tradición oral y la tradición escrita, y por otro, la diferente función que han tenido los cuentos infantiles a lo largo de la historia (advertencia, enseñanza moral, entretenimiento...).

Tras concluir esta actividad procedimos al estudio de los contenidos teóricos de literatura de la unidad: los personajes, el espacio y el tiempo en la narración. Para elucidar estos conceptos, echamos mano de los tres cuentos de los que acabábamos de hablar y de ejemplos de series y películas conocidas por los alumnos.

Para el día siguiente se encomendó la lectura del relato corto incluido en las páginas 203-204 del libro y la realización de las actividades relativas a él.

#### NOVENA SESIÓN: LA NARRACIÓN (III). REPASO.

Comenzamos esta última sesión de clase con la lectura en voz alta del relato (un párrafo cada alumno) y la corrección de las actividades de comprensión relativas a él.

El resto de la sesión se dedicó a la resolución de dudas en torno a los contenidos de la unidad y a la realización de actividades de repaso, del tipo de las que – tal y como se advirtió a los alumnos – podían entrar en el control de la sesión siguiente.

## ANEXO II. DESCRIPCIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DE AULA DE 2º DE ESO<sup>23</sup>

La Programación Didáctica elaborada por el Departamento de Lengua y Literatura para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en el nivel de 2º de ESO cuenta con siete secciones. Procederé a comentarlas una a una:

- I. *Contenidos y distribución temporal*: los cuatro bloques en que se distribuyen los contenidos en el currículo extremeño quedan aquí reducidos a tres, pues los dos primeros (“Hablar y escuchar” y “Leer y escribir”) se funden en uno solo (“Comprensión y expresión oral y escrita”). Así, la programación recoge, para cada una de las tres evaluaciones, los contenidos que han de verse en cada bloque, además de las lecturas obligatorias (dos libros por trimestre):
  - i. Comprensión oral y escrita: los dos primeros trimestres se centran en el texto escrito, mientras que el tercero gira en torno a la expresión oral.
  - ii. Conocimiento de la lengua: en gramática, se refresca la estructura de las palabras y la morfología derivativa; se repasan las categorías gramaticales en estrecha vinculación con la introducción de conceptos sintácticos (el sintagma, la estructura del predicado). Se explican algunos conceptos básicos de semántica (homonimia, sinonimia, polisemia...) y se refuerza la ortografía, con especial atención a la acentuación de diptongos, triptongos e hiatos.
  - iii. Literatura: al igual que en 1º de ESO, el enfoque es genérico. Se refresca el concepto de lenguaje literario, se amplían los conocimientos de métrica y sobre las figuras retóricas. Se introducen los subgéneros de la lírica, la narrativa y el teatro.
- II. *Temas transversales*: la programación supedita la selección de textos para el trabajo de la asignatura a su relación con los temas transversales.
- III. *Criterios y procedimientos de evaluación y criterios de calificación*:
  - i. Criterios de evaluación: la programación recoge hasta quince, manteniendo una relativa fidelidad a los indicados por el currículo extremeño – cuyo énfasis recae sobre todo en la comunicación – pero ampliándolos en lo relativo a los conocimientos léxicos y gramaticales.
  - ii. Procedimientos de evaluación: se especifican en este apartado procedimientos específicos para la expresión oral (lectura, exposición, debates), la expresión escrita (caligrafía, ortografía, trabajos escritos),

---

<sup>23</sup> Extraído de las páginas 10-12 de mi *Informe de prácticas*.

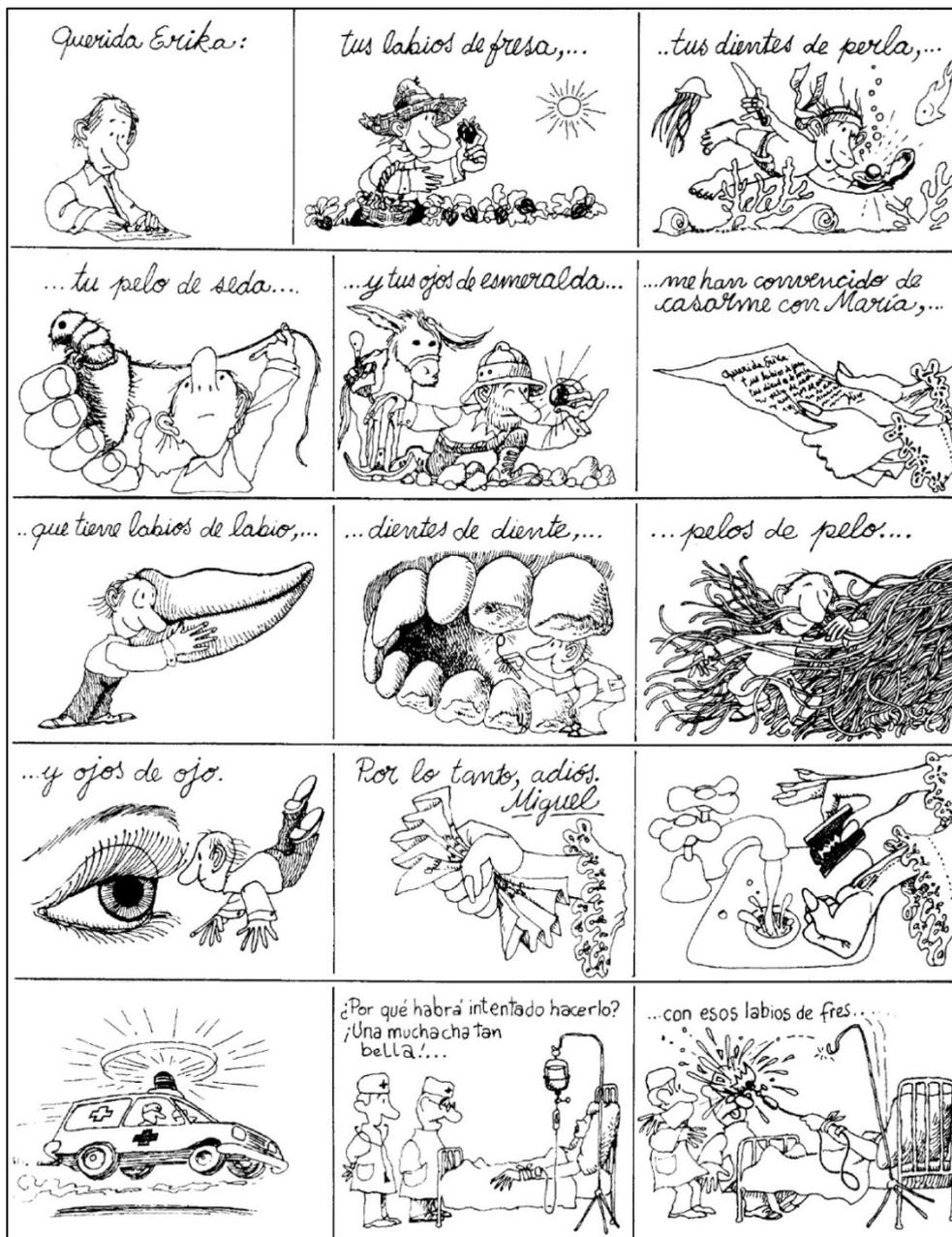
la gramática (reconocimiento de clases de palabras, de sus relaciones semánticas, análisis sintáctico) y la literatura (análisis métrico sencillo, exposición de conocimientos teóricos básicos sobre los géneros).

iii. Criterios de calificación: la actitud se valora un 30%, las pruebas escritas un 50% y el trabajo diario en clase y en el aula un 20%. En las pruebas escritas se establece una reducción de 1 punto por cada cuatro faltas de ortografía cometidas y de 0,25 puntos por cada dos errores de acentuación. Se estipula, además, la posibilidad de realizar una prueba extraordinaria para recuperar contenidos de todo el primer ciclo.

- IV. *Metodología didáctica*: no se propone una metodología única, sino que se indica la necesidad de favorecer que los aprendizajes sean significativos, activos, participativos y, en la medida de lo posible, personalizados.
- V. *Recursos didácticos*: el departamento emplea para el nivel de 2º de ESO el libro de texto de la Editorial Teide (escrito por R. Alsina, S. Martí y otros). Aparte, se prevé el empleo de material reprográfico, diccionarios, medios audiovisuales, prensa, y, por supuesto, los libros de lectura obligatoria. Se estipula la posibilidad de emplear las TIC para la consulta de algunas páginas de interés didáctico.
- VI. *Contenidos mínimos*: la programación estipula una serie de contenidos mínimos cuya adquisición se considera un requisito indispensable para que un alumno apruebe la asignatura. Estos contenidos están supeditados a ese marco de referencia que son las competencias básicas, haciendo especial hincapié en los aspectos básicos de la competencia en comunicación lingüística (expresión oral y escrita, comprensión de textos sencillos); si bien hay también contenidos relativos a la gramática (distinción de categorías, conocimientos de la conjugación verbal) y a la actitud (respeto a la opinión de profesores y compañeros, asistencia, puntualidad, participación...).
- VII. *Procedimientos de recuperación*: aparte de la ya mencionada prueba extraordinaria, existe la posibilidad de recuperar la primera y la segunda evaluación en sendas pruebas que se realizarán cuando el profesor lo determine.

## ANEXO III. ACTIVIDADES DE INICIACIÓN AL ESTUDIO DEL LENGUAJE

### FIGURADO



- ¿Qué le dice Miguel a Erika en su carta? ¿Cómo reacciona ella? ¿Por qué Erika estampa el gotero en la cabeza del médico?
- ¿Qué es una metáfora? ¿En qué se distingue de una comparación? Puedes consultar la página 300 de tu libro para responder a esta pregunta.
- En esta tira cómica aparecen varias metáforas muy empleadas en la poesía amorosa para describir la belleza de la amada. Pero si quisiéramos describir a una persona fea... ¿qué metáforas podríamos emplear?
- Intenta describir a un personaje famoso empleando metáforas y lenguaje figurado. Lee la descripción a tus compañeros para que averigüen quién es el personaje que has elegido.

## ANEXO IV. PROPUESTA DE PRUEBA DE EVALUACIÓN ESCRITA

CONTROL DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA  
2º ESO C. 9 de mayo de 2014

Nombre:

1.- La crónica: definición, clasificación y estructura (1,5 puntos).

2.- Sintaxis.

- a. Juan ha comprado un ramo de flores **a su novia**.
- b. Mi madre se preocupa **por sus amigas**.
- c. La última película de Spiderman es muy mala.
- d. El señor Arias posee **numerosas fincas**.
- e. Pareces **cansado**.
- f. A mi hermano no le gustan las aceitunas.
- g. Maribel se ha casado con un cantante famoso.
- h. Marcos ganó **la apuesta a su amigo Carlos**.

2.1.- Señala el sujeto y el predicado de las oraciones, indicando si el predicado es verbal o nominal. Luego, señala los complementos del predicado (2 puntos).

## Abreviaturas

S = Sujeto

PV = Predicado verbal

PN = Predicado nominal

Atr = Atributo

CD = Complemento directo

CI = Complemento indirecto

CReg = Complemento de régimen

2.2.- Reescribe las oraciones sustituyendo por un pronombre los complementos que aparecen en negrita (1 punto).

2.3.- Reescribe en voz pasiva las oraciones en las que esto sea posible (1 punto).

### 3.- Ortografía

3.1.- Escribe punto y coma (;) donde creas conveniente (1 punto).

- El Atlético de Madrid tiene 88 puntos el Barcelona, 85 el Madrid, 84.
- El joven, exhausto, entró en su habitación y cerró la puerta de un portazo luego se quitó la ropa, se puso rápidamente el pijama y se metió en la cama.
- Siempre me han gustado mucho los canelones pero hoy pediré unos espaguetis a la carbonara.

3.2.- Escribe puntos suspensivos (...) donde creas conveniente (1 punto).

- Cuando el río suena
- Como vuelva a ponerte las manos encima en fin, que no respondo de mí
- Artrosis, osteoporosis, psoriasis, artritis, otitis, colitis conformaban el largo inventario de sus achaques

4.- Lee el siguiente relato corto y contesta a las preguntas:

Había en Bagdad un mercader que una mañana envió a su criado al mercado a comprar provisiones, y al poco tiempo el criado regresó a la tienda pálido y tembloroso y dijo:

– Señor, mientras estaba en la plaza del mercado una mujer me hizo muecas entre la multitud, y cuando me volví pude ver que era la Muerte. Me miró y me hizo un gesto de amenaza; por eso te pido que me prestes tu caballo para irme de la ciudad y escapar así a mi destino. Huiré a Samarra, y allí la Muerte no me encontrará.

El mercader le prestó su caballo, y el sirviente montó en él y le clavó las espuelas en los flancos huyendo a la velocidad del viento.

Aquella tarde el mercader fue a la plaza y vio entre la muchedumbre a la Muerte, a quien preguntó:

– ¿Por qué amenazaste a mi criado cuando lo viste esta mañana?

–No fue un gesto de amenaza –le contestó la Muerte–, sino de sorpresa. Me extrañó verlo aquí en Bagdad, porque tengo una cita con él esta noche en Samarra.

4.1.- ¿Qué personajes aparecen en el relato? Según la clasificación que has estudiado, ¿qué tipo de personaje sería cada uno de ellos? (0,5 puntos)

4.2.- ¿En qué espacios transcurre la narración? ¿Crees que hay dinamismo, o inmovilidad? (0,5 puntos)

4.3.- ¿Hay expresiones de tiempo en la narración? Subráyalas y señala si nos sitúan la historia en una época concreta o expresan la evolución de los hechos (0,5 puntos).

4.4.- Busca en el texto un ejemplo de empleo del lenguaje figurado (0,5 puntos).

4.5.- ¿Qué enseñanza podemos extraer de la historia? (0,5 puntos).