



TRABAJANDO POR PROYECTOS EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER. COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN EN LA RED,
DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN A LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.
SUBPROGRAMA DE INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN DIGITAL EN EDUCACIÓN.

CONVOCATORIA DE FEBRERO DE 2012

Marga Serrano Valdés

Israel Vacas Sánchez-Escribano

Título original:

**Trabajando por proyectos en el área de Lengua Castellana y Literatura.
Desarrollo de las competencias en la Educación Secundaria.**

Autores:

Marga Serrano e Israel Vacas.

Directora:

Sagrario Rubido.

Trabajo de Fin de Máster: Comunicación y Educación en la Red: de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento (UNED). Subprograma de Investigación en Comunicación Digital en Educación.

Esta obra se distribuye bajo una licencia Creative Commons. Se permite la copia, distribución, uso y comunicación públicos de esta obra bajo las siguientes condiciones:

- Se debe acreditar y reconocer explícitamente la autoría de la obra.
- No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.
- No puede utilizar esta obra para fines comerciales.



Este es un resumen fácilmente legible y jurídicamente válido del Texto Legal completo que puede encontrarse en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>

Diseño de las cubiertas e imágenes interiores:

Marga Serrano, Israel Vacas, Sonia Molina y Raúl Díez.

AGRADECIMIENTOS MARGA.

Si estoy escribiendo esto es porque hemos terminado, y estamos satisfechos con el resultado. Casi me resulta difícil expresarme en singular después de tanto tiempo pensando como dos personas. Esto tiene una consecuencia inmediata, y es recordar en este apartado personal a mi compañero y amigo Israel, con quien llevo seis meses de duro trabajo y de contacto diario. Somos dos personas muy distintas y, al mismo tiempo, tenemos muchas cosas en común. Estoy segura de que se trata de una buena asociación que ha permitido que construyamos este trabajo final de máster juntos.

Esta asociación surgió de la disgregación natural de un grupo mayor que formamos durante el primer curso de este máster. Algunos a los que no citaré se quedaron por el camino, pero no puedo otra cosa que mencionar a Ale, Amaia, Arturo, Jose, Lucía, Miriam, Raúl y Sole, como grandes apoyos en la batalla y espero que grandes amigos para toda la vida. Y no son los únicos, porque también echaré de menos, y en falta por su inestimable ayuda, a otros que he ido añadiendo a mi lista de inolvidables como son Alberto, Manuel y Pepe. Si alguno lee mis palabras, el orden lo establece el alfabeto para que no os peleéis. Gracias de verdad.

Cómo no podría ser de otra manera, aún pensando que sería original y no voy a serlo en absoluto, tengo que agradecer el crecimiento personal de este paso por el máster a mis profesores, con los que, como en la vida, he tenido mis momentos, debido sobre todo a una personalidad de fuego que cuando se apaga es capaz de ver el poso que se queda. Algunos de ellos son Ana, Ángel, Antonio, Carmen, César, Ramón, Roberto, Sagrario, nuestra directora, y Sara.

No menos importante ha resultado la colaboración de los profesores seleccionados para la investigación de este estudio, y a quienes también quiero agradecer su participación, porque sin ellos este trabajo no habría sido posible en absoluto. Me estoy refiriendo a Aitor, Estrella, José Luis, Lourdes, Marcos, Maru, Pep, Toni, Yolanda, y mi amiga Lola.

Parece mentira que después de mi paso por este máster siga teniendo familia y amigos, pero así es. Entre estos últimos he tenido olvidados a muchos y desatendidos a otros tantos. Eso sí, siempre han estado ahí para echarme una mano o para echarse unos *pacharanes*. Quiero mencionar a Ivi, Lu, Miki, Moñi-Moñi, Rebeee, Vane, y al Chuli, al Pai, y al Cabra.

Mi familia es lo mejor que tengo, y resulta que no sé si quiero que me entiendan o me vale con que me comprendan, como cantó alguien una vez. Y no quería tirar de tópicos pero ellos siempre han estado ahí, siempre están ahí, y sé que siempre estarán ahí cuando los necesite. Como no van a ser, ni mucho menos, menos que nadie, sino que son más que todos, pongo aquí sus nombres. Ellos son mi madre Conchi, mi padre Edi y mi hermano Aitor.

Pero si hay alguien a quién le tengo que agradecer su mera existencia en este mundo es mi amor y mejor amigo, Raúl, que es mi casa y mi universo. Él sabe mejor que nadie lo que me he esforzado, como hago siempre, en sacar adelante este proyecto, este máster, y cualquier otra cosa que haya hecho en esta vida. Siempre a mi lado, comparte el reflejo de mis ansiedades y mis alegrías, también en esas largas jornadas de trabajo de las que ha sido partícipe. Como resultaría insuficiente cualquier cosa que pudiera escribir de él, basten estos dos versos del poema 12 de Neruda.

*Para mi corazón basta tu pecho,
para tu libertad bastan mis alas.*

AGRADECIMIENTOS ISRAEL.

Soy consciente de que, con este Trabajo de Fin de Máster, hago tan solo una pequeña escala en mitad de una odisea posmodernista que terminará, si mi brújula personal no se equivoca, en una enigmática isla llamada Educación.

Tengo la impresión de que, en muy poco tiempo, mi compañera y yo hemos logrado definir con más precisión los contornos de un dibujo, el del aprendizaje por proyectos, que aparecía débilmente coloreado ante nuestros ojos, como una especie de borrador al que le hiciera falta todo el cromatismo que da la teoría cuando se combina con la experiencia directa en las aulas.

En este sentido, mi primer agradecimiento va para esos estupendos profesores de Lengua Castellana y Literatura que, sin apenas conocernos más que por nuestros nombres, por nuestros 'tuits' y por nuestras honestas intenciones, han querido ser nuestros lazarillos en esta oscura travesía por el intríngulis de su praxis. No se me ocurre mejor ejemplo que ellos y que muchos de los docentes de nuestro Máster (Roberto Aparici, Sara Osuna, Ramón Correa, Ana Sánchez Palacín, etc.) para ilustrar ese espíritu colaborativo que ojalá llegue a ser algún día la norma general en todos los ámbitos y no solo en los más innovadores.

Mi segundo recordatorio tiene que ir destinado a mi familia. Mis padres, Julio y Tere, me han ayudado mucho; tanto, que cuesta pensar en este trabajo sin que me venga el recuerdo de las múltiples escapadas con ellos –y necesarias desconexiones para mí- a una cafetería de la que tenemos cierta dependencia. En el mismo pedestal de oro pongo a Sonia, mi amor, mi amiga y mi ventana diaria de luz, que no solo ha soportado, y siempre con buena cara, mis largas tardes sentado frente al ordenador, sino que también ha colaborado con nosotros en la parte gráfica de este volumen.

Ya el año pasado, cuando los dos estábamos viviendo en Belfast y no contábamos con demasiadas vías de escape, el Máster supuso una dura prueba de fuego. No teníamos demasiados amigos, no teníamos familia y encima, para mayor soledad, nos quedábamos durante bastantes horas sin la compañía de la otra persona. Pero, a pesar de todo, Sonia siempre estaba ahí: dándome abrazos por detrás, preparándome cafés, restregándome los ojos estrellados o animándome con posteriores sesiones para ver la serie Mad Men. Gracias a

ella, a su generosidad, a su alegría natural y a su optimismo, sobreviví a todo aquello. Ahora no iba a ser menos después de ese entrenamiento a grados bajo cero.

Por último, y no menos sentido, es mi agradecimiento a mi compañera Marga, una persona batalladora, sincera y con mucha iniciativa con la que compartía, sin saberlo, muchos capítulos de la vida. Y, a partir de ahora, uno más. Bien es verdad que ya tenía a Marga entre mis compañeras favoritas del año pasado, pero, tras esta travesía conjunta, ahora puedo decir que la aprecio mucho más. Desde luego, sería la clase de persona con la que yo siempre querría colaborar. Con un poco de suerte, quizás la docencia en Secundaria nos dé una segunda -y añadiría que humildemente merecida- oportunidad para volver a hacerlo.

Había dicho 'por último' pero cómo no dedicar unas últimas líneas para mandar un abrazo muy fuerte a mis compañeros 'eluminados' del Máster: Sole, Raúl, Pepe, Jose, Ale, Lucía, Amaia, Miriam y Arturo. Aunque he dado pocas señales de vida en estos últimos meses, tampoco me olvido de los buenos, locos y surrealistas momentos que he compartido con ellos.

Solo me queda expresar un deseo: ojalá esta investigación que presentamos hoy siga palpitando con las futuras visitas de otros profesores o alumnos del Máster dentro del enorme baúl de los recuerdos que es internet.

ÍNDICE.

0. INTRODUCCIÓN.	13
0.1. El trabajo colaborativo.	16
0.2. Supuestos de partida.	23
1. INVESTIGACIÓN.	25
1.1. Justificación.	25
1.2. Objetivos.	28
1.3. Universo.	30
1.4. Fases. Cronograma.	32
2. UN TRABAJO EJEMPLARIZANTE.	39
2.1. Cuento I. Lo que les sucedió a unos profesores que nunca dejaban de aprender.	43
2.2. Cuento II. Lo que les sucedió a unos profesores que querían ajustarse a la LOE.	51
2.3. Cuento III. Lo que les sucedió a unos profesores que tenían dudas metodológicas.	73
2.4. Cuento IV. Lo que les sucedió a unos profesores que no se conformaban con un libro.	86
2.5. Cuento V. Lo que les sucedió a unos profesores que se crecían ante la adversidad.	90
2.6. Cuento VI. Lo que les sucedió a unos profesores que daban voz a sus alumnos.	96
2.7. Cuento VII. Lo que les sucedió a unos profesores que utilizaban las asombrosas TIC.	101
2.8. Cuento VIII. Lo que les sucedió a unos profesores que evaluaban de forma diferente.	113
3. TRABAJAR POR PROYECTOS.	123
3.1. Trabajar por proyectos. Características e implicaciones.	123
3.2. Conclusiones extraídas de la muestra.	128
3.3. Nuestro proyecto. Propuesta didáctica.	131
A. MARCO LEGAL.	131
B. SECUENCIACIÓN.	131
C. JUSTIFICACIÓN.	132
D. OBJETIVO.	132
E. TAREA FINAL.	132
F. ÁREAS. TRANSVERSALIDAD.	133
G. NIVELES EDUCATIVOS.	133

H. RELACIÓN CON EL CURRÍCULO.	133
a) BLOQUES DE CONTENIDOS.	133
b) COMPETENCIAS BÁSICAS.	135
c) EDUCACIÓN EN VALORES.	135
I. METODOLOGÍA.	135
J. DESARROLLO DEL PROYECTO.	136
a) FASES.	136
b) ACTIVIDADES.	136
c) MATERIALES Y RECURSOS.	138
K. EVALUACIÓN.	139
4. CONCLUSIONES.	145
5. GLOSARIO.	147
6. BIBLIOGRAFÍA.	153
7. WEBGRAFÍA.	156
8. ANEXOS.	161
8.1. Guión de la entrevista.	161
8.2. Carta de invitación para participar en la investigación.	169
8.3. Transcripción de las entrevistas.	171
8.4. Referencia de los blogs de los docentes de la muestra.	364
8.5. Referencia de los proyectos colaborativos consultados.	365

RESUMEN.

Este trabajo de investigación se compone de tres partes bien diferenciadas aunque interconectadas.

En primer lugar, en una fase más teórica, concretaremos qué vamos a abordar en este estudio y por qué consideramos que es relevante abordarlo desde nuestra doble perspectiva como discentes del Máster y profesores de Lengua Castellana y Literatura en formación permanente. Afrontaremos ambas misiones con el aval teórico que nos han proporcionado los enfoques educomunicativos y constructivistas que, como podremos comprobar, vienen a confluír en la misma necesidad: la de impulsar un aprendizaje creador, colaborativo y creativo que lleve a los alumnos a adquirir y ejercitar, de forma activa, sus conocimientos, sus competencias y sus destrezas.

Relacionada con lo anterior, la siguiente fase, sin dejar de basarse en una aproximación teórica, trata de ejemplificar uno de los preceptos del aprendizaje por proyectos: el contenido significativo y directamente aplicable en el entorno real de los estudiantes. Como profesores de Lengua y Literatura que aspiramos a ser, pretendíamos que la investigación cualitativa no solo tuviera validez por la muestra escogida de profesores y la profundidad de las cuestiones planteada, sino que también comulgara con los principios que estamos investigando y con la asignatura en que nos hemos concentrado. De ahí que no se nos haya ocurrido mejor manera de combinar la formalidad académica del trabajo y la búsqueda constante por que este sea comprensible y revelador que dar a nuestras conclusiones la forma de ejemplos medievales o de cuentos tomando como guía los que escribiera Don Juan Manuel en el libro *El Conde Lucanor*.

En una tercera fase, y ya después de haber ejemplarizado las palabras de los profesores, pasaremos a abordar el verdadero *leit motiv* de este trabajo: el planteamiento de una propuesta didáctica basada en el aprendizaje por proyectos facilite la adquisición de competencias entre los estudiantes, se ajuste a la realidad de los centros educativos públicos en España y se enriquezca de todas las indicaciones, condicionantes y recomendaciones recopiladas durante estos últimos meses.

Para ser consecuentes con el espíritu que impregna el aprendizaje por proyectos, esta investigación finalmente tenía que dar ejemplo sobre lo que significa, en verdad, el trabajo colaborativo: un aprendizaje de todos. Así es cómo hemos procedido, en todo momento, los autores de este trabajo: definiendo, en primer lugar, qué investigar; estableciendo, después, cómo hacerlo; entrevistando, como si se de dos periodistas del mismo medio se tratara, a los profesores de la muestra; y consensuando, al fin, las conclusiones y el diseño de la propuesta didáctica. Aprendizaje de igual a igual en el que también juegan un papel fundamental las enseñanzas de los diez profesores 'colaboradores' y, cómo no podía ser de otra manera, de los docentes de este Máster.

"Siempre que enseñes, enseña también a dudar de lo que enseñas."

José Ortega y Gasset.

0. INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo de investigación va más allá de las denominaciones oficiales que pueden figurar al respecto. Más que un fin en sí mismo que sirva como colofón a los estudios emprendidos hace un año, lo hemos planteado como un camino de iniciación al que hemos llegado, continuando el símil, con unos cuantos pasos adelantados gracias a la formación recibida durante el pasado curso académico.

Por una serie extraña de coincidencias, el destino, ese azar intangible al que podemos acudir cuando se presentan acontecimientos inexplicables, quiso que los dos autores que firmamos hoy esta investigación se conocieran en el aula virtual de la UNED. En aquellos primeros mensajes de bienvenida y de debate con nuestros compañeros del Máster, ambos ni siquiera podían intuir que tenían mucho en común. A saber:

- Ambos provenimos del campo de la comunicación: una, de Publicidad; otro, de Periodismo, cursando nuestros estudios de forma paralela durante algunos años en la misma institución, la Facultad de Ciencias de la Información perteneciente a la Universidad Complutense de Madrid.

- Bajo las mismas circunstancias habíamos sufrido los rigores de la crisis económica que además, en ambos casos, había propiciado el idéntico y fatídico final: el desempleo.

- Como consecuencia de esa situación, habíamos decidido reciclarnos hacia el sector de la educación y, de nuevo por casualidad, optamos por la especialización en el mismo área y campo: la enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura, en la etapa de la Educación Secundaria.

- En un nuevo giro retorcido de los acontecimientos, ambos nos habíamos examinado, justo unos meses antes, en el mismo centro que acogió la convocatoria de oposiciones al cuerpo de profesores de la Comunidad de Madrid, evaluados bajo responsabilidad del mismo Tribunal.

Por último, la necesidad de suplir la falta de experiencia con formación nos llevó a la elección de cursar este mismo máster, por la misma especialidad recogida en el Subprograma de Comunicación Digital.

Podríamos añadir muchas más cosas en común, como alguna que otra amistad o alguna que otra afición, pero, sin duda, la casualidad más importante, y la que ha tenido más repercusión en la génesis de esta investigación, es que ambos también queremos ser, además de comunicadores, unos buenos educadores.

De ahí verdaderamente procede nuestro interés, más o menos robustecido por las similitudes que hemos referido antes, por investigar acerca de ese enfoque comunicativo que, apenas sin saberlo, tan buenos resultados dio a Célestin Freinet a mitad de siglo y que, cincuenta años después, hemos visto reflejado en las prácticas del equipo docente de nuestro Máster.

Aceptando de antemano que aún nos queda mucho camino por recorrer, queremos que este proceso iniciado con asignaturas como Educación y Comunicación, Escenarios Virtuales o Principios de la Sociedad del Conocimiento nos sirva para abonar el terreno de nuestra propia acción docente y pueda ayudarnos a resolver muchas de las dudas que tenemos como profesores advenedizos que somos.

Quizás la más acuciante y la que fundamenta, en buena parte, nuestra inclinación final por una investigación de corte práctico es conocer, por medio del análisis bibliográfico y del análisis de las respuestas que nos den otros profesores, qué dificultades encontraremos en la educación pública cuando nos llegue la oportunidad de desarrollar, de manera independiente, un enfoque pedagógico comunicativo y constructivista basado en proyectos.

Como sabemos, la oleada de recortes acaecidos en estos últimos meses han puesto a la educación y, particularmente, a la que se considera más básica, en una coyuntura muy difícil, caracterizada, entre otros factores agravantes, por unas ratios muy elevadas, una escasez general de personal docente, la inestabilidad de las plantillas en los centros, y una dotación desigual y precaria, en algunos casos, de recursos generales y tecnológicos. Si a estos elementos añadimos otras influencias más estructurales y derivadas de las características del alumnado, de su contexto educativo, del nivel de formación e implicación del profesorado o del propio método de trabajo impulsado desde los centros, resulta conveniente que cualquier propuesta didáctica, sea del signo que sea (tradicional, innovadora o híbrida), parta, en primer lugar, del retrato de su entorno.

Pero, para saber de qué manera podríamos poner en práctica una metodología basada en el aprendizaje por proyectos dentro del escenario educativo actual, también necesitaremos

considerar, además de las espinas del tallo de la problemática, otras contingencias que nos pueden ayudar a ajustar el engranaje de esta estrategia de enseñanza y a hacer que esta sea factible. En este sentido, las últimas directrices y recomendaciones institucionales parecen virar hacia un aprendizaje más práctico y competencial que, en teoría, podría comulgar con elementos específicos del aprendizaje por proyectos como el atender a problemas del mundo real o brindar un contenido significativo para los estudiantes.

También habrá que saber si las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación pueden servir de estímulo para adoptar esta forma de enseñanza. Si bien es cierto que las herramientas 2.0 son tan deficitarias de personalidad como las tradicionales, en el sentido de que precisan de la intervención humana para cumplir la finalidad para la que han sido concebidas, no lo es menos que su configuración abierta e interactiva propicia intercambios sociales que las otras no pueden. Ahora bien, habrá que tener bien presente advertencias como las de Adell, que estima que “la tecnología solo facilita o dificulta el proceso, pero no garantiza el resultado” y que *“el ritmo del cambio de las ideas y de las prácticas de los profesores no es el ritmo de cambio de la tecnología”*.

Además de poner orden en todo lo concerniente al aprendizaje por proyectos, no podemos olvidar que la finalidad de esta investigación es que estas dos personas, a quienes casualmente unió el destino, puedan transformar los conocimientos adquiridos a lo largo de estos meses en un planteamiento propio.

0.1. El trabajo colaborativo.

Como consecuencia de todos los puntos en común referidos entre ambos investigadores, la primera decisión en torno al Trabajo de Fin de Máster tuvo que ver más con su *modus operandi* que con la temática en sí misma. Además contábamos con el recuerdo aún candente del trabajo colaborativo iniciado en asignaturas como Escenarios Virtuales o Narrativa Digital, en las cuales habíamos desarrollado, junto a otros añorados y estimados compañeros, algunos proyectos enriquecidos, a partes iguales, con tecnología e imaginación.

Se puede decir, entonces, que de tales experiencias primerizas e interactivas vinieron estos lodos. Es más, la palabra lodo, que remite inevitablemente a mezcla, a amalgama, a batiburrillo, a un todo abigarrado, describe de forma bastante gráfica los inicios de cualquier trabajo de esta índole, que siempre parte de una fase de caos controlado en donde se entremezclan las ideas de sus practicantes para después generar esa masa compacta que sería el proyecto final.

En nuestro caso, y después de las satisfactorias maniobras experimentadas durante el curso académico anterior, decidimos que la mejor manera de hacer algo verdaderamente innovador en el campo de la investigación social era continuar en esa línea colaborativa, aunque limitada, claro está, a dos componentes. Una forma de trabajar que, por cierto, estaba muy extendida en nuestros respectivos orígenes laborales, pero que, como hemos comprobado a lo largo de este Máster, aún no ha terminado de enfangar las riberas educativas.

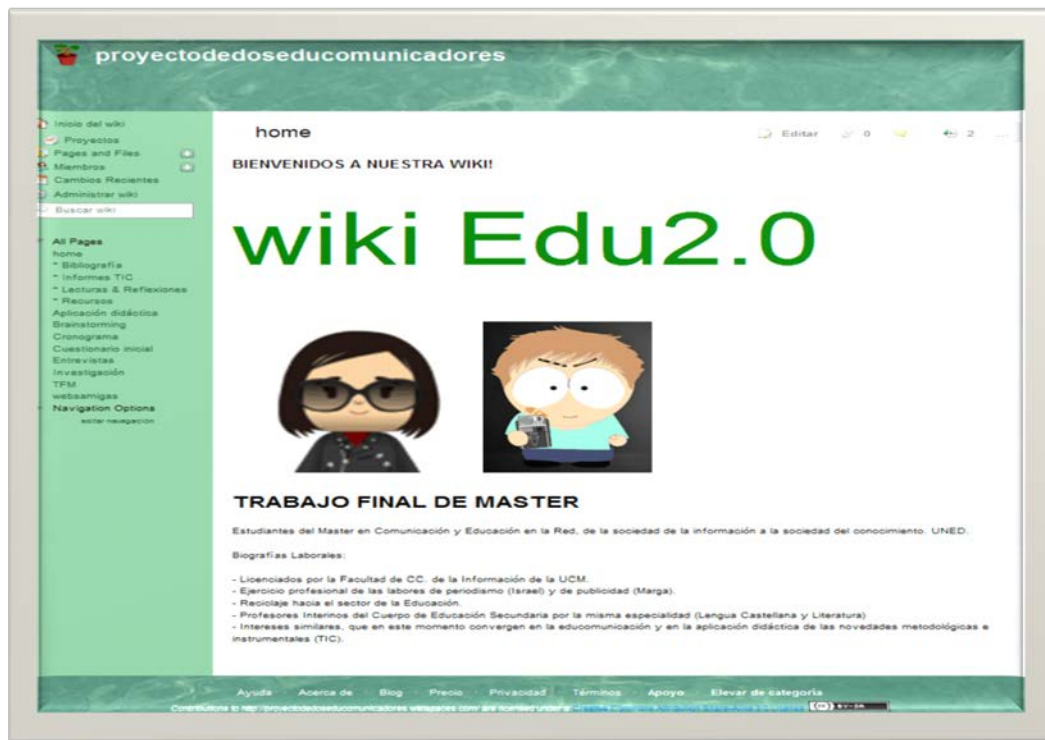
Y ello a pesar del respaldo bibliográfico que se ha originado en torno a esta forma de aprendizaje. Dentro del terreno de la psicología, una de sus fuentes más importantes es la tradición sociocultural con la aportación de autores como Vygotsky, que entendieron que los procesos mentales complejos (tales como la comprensión, la solución de problemas, el razonamiento, etc.) no se desarrollan de manera individual sino comunitaria. “Cuando los alumnos leen, comprenden, formulan hipótesis, razonan y solucionan problemas trabajando en un grupo que colabora con otros para llevar a cabo un proyecto, o aprender un fenómeno determinado, están llevando a cabo las premisas de esta tradición. Una de estas premisas afirma que el conocimiento no se halla en la mente individual de cada alumno, sino que se haya distribuida por todo el grupo, incluyendo todos los productos que se estén elaborando”, dice el profesor de la Universidad de Alcalá, Alejandro Iborra.

Así, guiados por ese espíritu de colaboración, en el que uno aprende alternativa y recíprocamente del otro como estudiante y como profesor, empezamos a dar pasos para convertir todos los propósitos fundacionales en algo visible. Tras elegir el método, lógicamente el siguiente paso era buscar una herramienta que sirviera de cuaderno de trabajo y, a la par, de foro común en que verter todo el diálogo que exige un proceso de estas características. En este sentido, y tomando como referencia en todo momento las enseñanzas del Máster, nos inclinamos por utilizar la herramienta wiki, definida por De la Torre y Muñoz, como un sistema que “sirve para crear páginas web estructuralmente complejas de forma eficaz, pues permite a sus usuarios incluir con sencillez textos, hipertextos, páginas, documentos digitales, enlaces y otros elementos”.

Lo que más nos atraía de ella era precisamente su dimensión colaborativa. La horizontalidad tan característica de esta herramienta nos permitía interactuar y consensuar todas nuestras decisiones de igual a igual, ya que ambos podíamos ser, a la vez, editores y gestores del proyecto; emisores de la información que volcábamos pero también receptores de la que ofrecía el/la compañero/a. Además, el hecho de contar con un espacio público y polivalente, que lo mismo servía como lugar para la reflexión grupal que para la negociación entre ambas partes, hizo posible que centralizáramos todo el trabajo en una sola utilidad, con lo que ello supone en términos de eficiencia organizativa. Por último, también valoramos los beneficios para nuestro proyecto que resultarían de utilizar una interfaz relativamente sencilla puesto que, como dice Sara Osuna, “el modo en que se presentan los contenidos determina, en buena parte, la usabilidad o facilidad de uso de una plataforma virtual”.

Concretando un poco más nuestra forma de trabajo, vamos a comentar a continuación cuáles han sido las partes fundamentales de esta bitácora compartida. Para ello, nos desplazaremos hasta la página principal del proyecto publicado en el gestor Wikispaces:

<http://proyectodedoseducomunicadores.wikispaces.com/>



Los principales apartados de nuestra wiki aparecen alineados en el menú de la izquierda, a excepción de la barra superior derecha que reúne, en su interior, todos los comentarios y todas las revisiones efectuadas en cada uno de los puntos de interés:

BIBLIOGRAFÍA contiene las referencias más importantes que han servido de fundamento teórico para nuestro trabajo: libros relacionados con lo pedagógico y metodológico, informes sobre TIC y su impacto en el profesorado y alumnado, artículos publicados en internet, recursos multimedia, enlaces a materiales didácticos, programaciones y estrategias de enseñanza, etcétera. Además, en este apartado hemos volcado la información obtenida a través de Evernote, una aplicación virtual que nos ha permitido elaborar, paralelamente, una libreta compartida con más notas y enlaces a actividades, recursos y ejemplos de proyectos colaborativos.

BRAINSTORMING es, como bibliografía, otro de los apartados iniciales en este proyecto. A través de él, se procedió al proceso de intercambio de ideas que requiere todo intento colaborativo. Los primeros pasos se refirieron a aspectos tan esenciales como la definición del propio proyecto a partir de una serie de posibilidades planteadas por ambos; el posible diseño metodológico; los instrumentos para llevarlo a cabo; el marco legal y la delimitación de los conceptos que serían tratados en el trabajo.

CRONOGRAMA ha sido, por su parte, una guía de trabajo muy útil para la definición, la orientación y el seguimiento de las distintas fases de la investigación. Aparece ordenado en tres grandes bloques: ¿Qué estamos haciendo? ¿Cómo lo hacemos? Y las fechas correspondiente a los estadios de nuestro trabajo.

CUESTIONARIO INICIAL es el espacio que hemos utilizado para elaborar, de manera colaborativa, la propuesta de trabajo final previa a la asignación del tutor de nuestro TFM. Sigue los mismos parámetros exigidos en la convocatoria: descripción del tema elegido, título del trabajo, hipótesis o supuestos, objetivos, autores de referencia, fuentes secundarias y propuesta del director del Trabajo de Fin de Máster.

ENTREVISTAS ha funcionado como espacio para la elaboración conjunta del guión de conducción de las entrevistas abiertas semiestructuradas que hemos utilizado en nuestra investigación. Además, en este lugar también hemos realizado colaborativamente el mensaje de invitación que se enviaría, a la postre, a una serie de profesores con el fin de contar con su colaboración.

INVESTIGACIÓN es la consecuencia directa del apartado anterior. Esa página dentro del wiki ha servido para extraer las conclusiones de las entrevistas efectuadas a los diez profesores de la muestra final. Hemos dividido los resultados en una decena de categorías temáticas: Identidad-Biografía Laboral; Pedagogía-Metodología didáctica; Normativa-Competencias Básicas; Trabajar por proyectos; Ejemplos de proyectos; Problemática; Competencia digital-TIC y Evaluación.

WEBS AMIGAS recoge un listado de los trabajos en soporte wiki de otros compañeros y compañeras.

Asimismo, no podemos olvidar otro apartado fundamental que aparece en la parte superior izquierda con el título de PROYECTOS. Se trata de un espacio que enlaza al 'esqueleto' de nuestro Trabajo de Fin de Máster. Dentro de él, también hemos construido colaborativamente el índice y delimitado los epígrafes que formarían parte del trabajo final. Una vez hecho esto, este espacio en cuestión nos ha permitido visualizar, modificar y valorar, de forma asíncrona, el trabajo realizado en cada uno de los puntos.

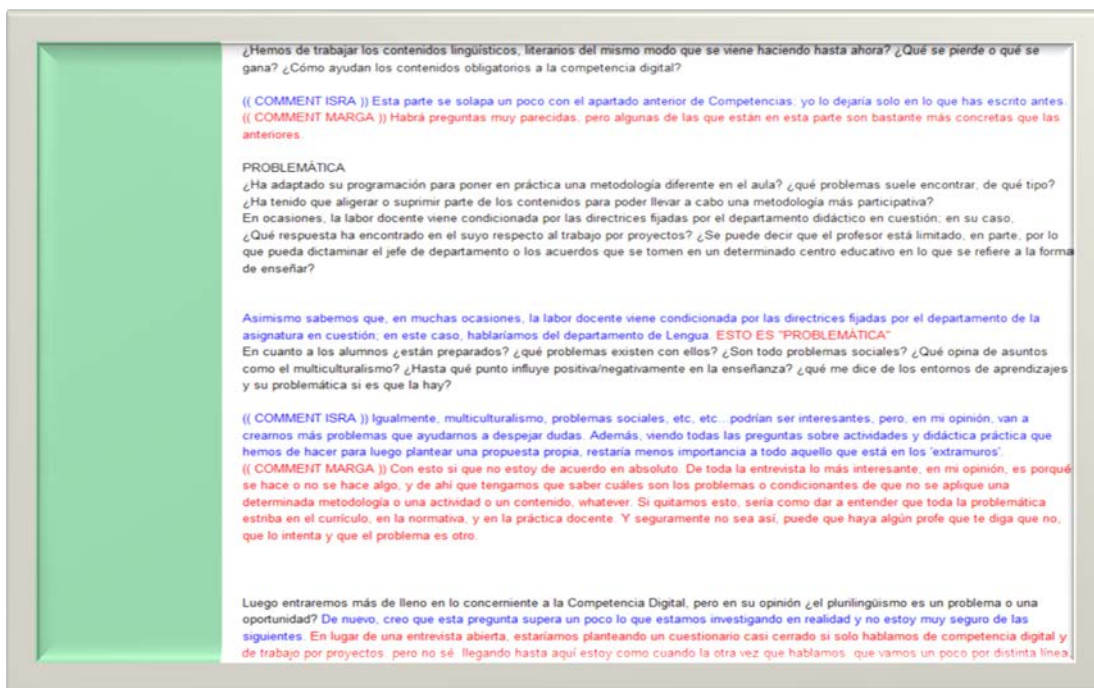
Sobre el trabajo colaborativo propiamente dicho, es preciso hacer hincapié en que la experiencia vivida nos ha aportado varias lecciones importantes que deseamos compartir con nuestros destinatarios. En primer lugar, y empezando por el 'debe', quizás la gran debilidad de la herramienta que hemos utilizado, y el hándicap que la hace perder puntos respecto a otro software colaborativo como Google Docs o Elluminate, es la falta de un sistema de mensajería interna que facilite a los usuarios la comunicación en tiempo real. Debido a esa traba, nos hemos visto obligados, en algunas ocasiones, a gestionar el trabajo colaborativo a través de otros métodos. Entre ellos:

- Comunicación a través de la aplicación WhatsApp para Smartphones.
- Reuniones vía Skype con posterioridad a las entrevistas realizadas a los profesores.
- Emails con regularidad diaria.
- Encuentros presenciales en Madrid.

Asimismo, y como complemento a todos estos instrumentos, recurrimos al servicio de alojamiento de archivos Dropbox para compartir virtualmente todos los documentos personales y bibliográficos que empleamos en la elaboración de este trabajo.

En cuanto a los aspectos positivos, destacamos, sin lugar a dudas, el componente motivacional de haber podido seguir una metodología con la que ambos investigadores nos sentimos plenamente identificados, hasta el punto de que nuestro propio trabajo versa sobre ella, aplicada a la elaboración de proyectos para el área de Lengua Castellana y Literatura. A pesar del esfuerzo que ha supuesto en materia de coordinación, dadas las diferentes circunstancias personales y laborales, este ha sido un trabajo de una involucración total. Prueba de ello son, por ejemplo, las numerosas revisiones que hemos hecho a nuestras aportaciones en el wiki o la asistencia de ambos investigadores a congresos y eventos relacionados con prácticas docentes innovadoras con el fin de obtener información adicional.

También queremos resaltar, entre otros aspectos, la versatilidad que nos ha ofrecido la plataforma wiki para trabajar la coautoría sobre un mismo documento. Gracias a ella, hemos podido rellenar ese espacio en blanco de una forma eminentemente colaborativa, que se nutría, con equidad, de las contribuciones de ambos integrantes. En este sentido, puede servir de ejemplo la siguiente imagen, que muestra, en azul y rojo, cómo se pudieron contraponer fácilmente varios puntos de vista y, a raíz de ese debate interno, concordar una respuesta conjunta a los diferentes apartados:



Sin embargo, esta oportunidad que nos da la herramienta para construir colectivamente con otras personas no implica que el proceso de redacción del documento haya resultado más sencillo. Ni mucho menos. Si algo nos ha enseñado esta experiencia es que el aprendizaje colaborativo va mucho más allá de apostar por una herramienta concreta o de cooperar, en un momento puntual, con otro compañero. La gran virtud y, a la vez, la gran dificultad de esta opción metodológica es que alimenta un proceso de negociación constante que, si bien suele estar enfocado de una manera constructiva, en ocasiones puede dar lugar a algunas diferencias de opinión que parecen insalvables.

Pero, paradójicamente, esa necesidad básica de llegar a un entendimiento –algo primordial para establecer un consenso- resulta, en sí misma, muy didáctica. Y lo será más en tanto en cuanto las personas que participen en ese tira y afloja sean capaces de flexibilizar posturas a favor de mantener una línea común. En nuestro caso, seguramente el aprendizaje derivado de esta negociación no hubiera sido igual de rico si hubiéramos adoptado una actitud pasiva y nos hubiéramos limitado a aceptar, sin más, los planteamientos del otro.

Por tanto, en esa labor de coevaluación ejercida mutuamente no solo ha sido fundamental que la comunicación haya sido fluida en la virtualidad, sino también que los participantes hayan sido sinceros con sus presupuestos de partida, que hayan adoptado una perspectiva emirec de escuchar y ser escuchado, y hayan luchado, en definitiva, por construir un trabajo común, que

es algo diferente a un trabajo de dos. Ya lo decía Mario Kaplún en *Una pedagogía de la comunicación*: “Comunicación es el proceso por el cual un individuo entra en cooperación mental con otro hasta que ambos alcanzan una conciencia común. Información, por el contrario, es cualquier transmisión unilateral de mensajes de un emisor a un receptor”.

En un aprendizaje como este, no menos relevantes han sido otros aspectos apuntados por Driscoll y Vergara sobre el aprendizaje colaborativo como la responsabilidad individual, la interdependencia positiva, la reflexión y evaluación periódicas y –esto es cosecha propia- la siempre imprescindible CONFIANZA entre los miembros de trabajo.

En buena parte gracias a ella se ha conseguido que el resultado final sea una obra que, sin alejarse de las exigencias académicas marcadas para el Trabajo de Fin de Máster, sea absolutamente personal y responda a los intereses de ambos investigadores.

0.2. Supuestos de partida.

Antes de afrontar la fase de investigación cualitativa, conviene hacer mención a una serie de hipótesis o premisas básicas de las que partimos en este trabajo y que constituirán un referente claro a la hora de afrontar los momentos posteriores de análisis teórico y de trabajo de campo.

El supuesto de partida sobre el que gira todo nuestro planteamiento es que el aprendizaje por proyectos amplía las posibilidades de desarrollar, desde un planteamiento activo, participativo y colaborativo, la competencia comunicativa y la competencia digital dentro del área de Lengua Castellana y Literatura.

Como hipótesis secundarias, aunque no menos importantes para la consolidación de la propuesta didáctica final, establecemos las que siguen a continuación:

-Los proyectos colaborativos suponen una estrategia válida para fomentar el aprendizaje efectivo de un conjunto de contenidos, destrezas y competencias.

-El ámbito educativo en Secundaria está expuesto a una serie de condicionantes internos y externos que dificultan la aplicación de metodologías colaborativas; en este caso particular, las basadas en el trabajo por proyectos.

-Debido a esas limitaciones, la elaboración de una propuesta didáctica basada en el trabajo por proyectos ha de prever siempre ciertas variables antes de su puesta en práctica.

-Algunas de ellas tendrán que ver con aspectos como el sistema de evaluación, las formas de agrupamiento de los alumnos, la resistencia de estos a las nuevas metodologías, las dotaciones tecnológicas de los centros, la heterogeneidad existente en cuanto a la capacidad de los diferentes alumnos, la orientación del Bachillerato a la preparación de la prueba de la selectividad, etcétera.

-Por todas estas variables intervinientes en el proceso, las propuestas didácticas basadas en proyectos deben tener una estructura flexible que pueda adaptarse a la realidad concreta de cada centro educativo.

-El marco normativo español y europeo proporcionan amparo legal suficiente a aquellos docentes de Secundaria que pretenden estimular el trabajo colaborativo desde un enfoque comunicativo.

-Las directrices normativas tratan de promover la adquisición y el desarrollo de competencias en la educación secundaria y, especialmente, en la obligatoria, desde un enfoque basado en el uso de la lengua.

-Dentro ya del área de Lengua Castellana y Literatura, la metodología del aprendizaje por proyectos presenta ciertas semejanzas con el enfoque basado en el uso de la lengua: de ahí que pueda convertirse en una estrategia idónea para poder desarrollar la competencia comunicativa y la competencia digital.

-El aprendizaje por proyectos se puede aplicar indistintamente tanto a los contenidos de Lengua como a los de Literatura.

-Las herramientas 2.0 se confirman, por sus características inherentes, como unos soportes apropiados para potenciar el aprendizaje por proyectos.

-Los profesores que ponen en práctica el aprendizaje por proyectos se definen por haber adquirido un buen nivel de competencia digital, tienen una actitud de aprendizaje permanente y hacen un uso comunicativo, y no meramente transmisivo, de las TIC.

1. INVESTIGACIÓN.

1.1. Justificación.

El diseño metodológico que establecimos para este trabajo viene articulado sobre una perspectiva cualitativa de investigación.

Algunos factores que determinan la elección de esta perspectiva son:

- la participación activa de los investigadores, que parten de su propio campo de interés y de su previsible actividad en el futuro como docentes en el área y etapa estudiados,
- la obtención de resultados interpretativos, mucho más ricos en contenido que en representatividad, ya que el objetivo es hacer una propuesta en base a la actividad de aquellos profesores que ya experimentan con metodologías innovadoras, y
- la recogida de datos profundos, en relación con lo anterior, que se ajusten a un discurso descriptivo más que expositivo.

Las pretensiones de nuestro trabajo exceden a las funciones de manual o guía docente.

La **recogida de información** queda pues supeditada a las siguientes técnicas:

- un primer análisis de fuentes de datos secundarias tales como documentos normativos (LOE, RD, Decretos, MCER, etc.), estudios pedagógicos, informes TIC y numerosos espacios virtuales con los trabajos curriculares y extracurriculares de aquellos profesores que integran la muestra principalmente, aunque no se han descartado los trabajos concernientes a otros expertos en la materia como Pere Marqués, y de otras especialidades como J. J. de Haro, entre otros.
- un segundo análisis, y fundamental en nuestra investigación, la herramienta conocida como entrevista personal. Se trata de un tipo de entrevista que podríamos denominar abierta y semiestructurada, atendiendo a la denominación que de ellas establecen los expertos en metodología de investigación como Corbetta. Antes de elaborar una propuesta didáctica propia, se hacía imprescindible conocer las opiniones al respecto de aquellos sujetos que se habían aventurado en trabajar por medio de nuestro objeto de estudio, esto es, la

metodología denominada Trabajo por Proyectos, y conocer, entre otras cosas, su opinión al respecto de la aplicabilidad de ésta bajo el paraguas normativo, la problemática que surgía de tal aplicación, las virtudes que acuña y otra serie de ítems que establecimos en un guión elaborado para tal fin, organizado por categorías de análisis. Estas categorías recogían multitud de preguntas relacionadas con el ítem, pero mediante entrevista abierta vimos que, respetando el orden categórico, se conseguía dar respuesta a la totalidad de las preguntas sin forzar el hilo conversacional. Esto resultó imprescindible para definir, dentro del diseño metodológico, el empleo de esta herramienta como base de la investigación. Asimismo, la organización semiestructurada de las categorías permitió que los entrevistados se expresasen con mayor sinceridad, extraer las conclusiones de un modo más operativo y establecer comparativas entre los discursos de los entrevistados.

Material resultante de la investigación.

De los métodos de recolección y análisis señalados en el apartado inmediatamente anterior a este, se configura pues el material resultante de la investigación. Tendríamos, por un lado, aquellos documentos trabajados de los anteriores, esto es, resúmenes, esquemas y cuadernos de bitácora de ambos investigadores, a propósito de las fuentes secundarias; y por otro, grabaciones de audio obtenidas por distintos medios y sus respectivas transcripciones a formato texto. De nuevo hemos de aludir a las categorías establecidas, que quedaron constituidas por los siguientes apartados:

- un apartado de **biografía personal**, que nos ayude a situar a los profesores de la muestra dentro del universo que pretendíamos estudiar,
- un espacio que hablara de la metodología didáctica empleada por estos docentes, así como los conocimientos que tienen sobre pedagogía comunicativa,
- un apartado que atendiera aspectos **normativos, legislativos** y de aplicación, englobándose aquí también aspectos como los concernientes a las competencias básicas,
- una categoría propia del área en la que se engloban los **contenidos** que pretendemos trabajar, es decir, de lo específico dentro de la lengua castellana y literatura como asignatura de Educación Secundaria,
- un apartado que nos ayudara a encuadrar y delimitar nuestro objeto de estudio, esto es, el **trabajo por proyectos**,
- una ayuda metodológica de cara a nuestra propuesta, con **ejemplos** de secuencias didácticas y de proyectos realizados por los profesores de la muestra,

- una categoría que habla de la **problemática** de esta metodología, y de otros aspectos a considerar de cara a garantizar el éxito de nuestra propuesta didáctica,
- un apartado exclusivo que afianzara nuestras hipótesis en términos de **motivación y participación** del alumnado que trabaja por proyectos,
- un espacio que tratara sobre la instrumentación, las **TIC**, y el correspondiente desarrollo de la competencia digital como competencia básica,
- por último, y en absoluto menos importante, una categoría dedicada a la **evaluación** como gran olvidada dentro de la renovación de nuestro sistema educativo.

Este material resultante acoge, por tanto, los intercambios sociales, los documentos estudiados, las transcripciones de los discursos y las conclusiones recopiladas a través de nuestra herramienta wiki. Como se puede apreciar, todas ellas recogerán información relevante para la culminación de nuestro informe.

1.2. Objetivos.

El objetivo primero y último de esta investigación es la elaboración de una propuesta didáctica fundamentada para el área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria, que tenga como base las pedagogías de enfoque comunicativo, y en particular, las metodologías que concretan la práctica docente en Trabajos por Proyectos.

De cara a perfeccionar este planteamiento con fines eminentemente prácticos, se valorará las conclusiones extraídas de los siguientes pasos introductorios e intermedios:

- Análisis de la bibliografía seleccionada que tenga relación con el trabajo por proyectos, el enfoque comunicativo y la didáctica de la lengua castellana.

- Identificación de las diferentes categorías en que se puede dividir la problemática actual en las aulas de Secundaria.

- Investigar a profesores que, dentro del área de la Lengua Castellana y la Literatura, y en la etapa educativa que nos concierne, la Educación Secundaria, tengan experiencia o una formada opinión acerca de las nuevas perspectivas metodológicas de la didáctica. Este objetivo se subdivide en:
 - Síntesis de los testimonios aportados en la fase de investigación cualitativa por parte de docentes que han puesto en práctica esta metodología.

 - Extracción de información relevante de lo investigado, así como de otras fuentes consultadas, para crear una opinión propia y argumentada que sirva como base del documento principal del TFM.

 - Descripción de los componentes fundamentales que han de presentarse en un proyecto inspirado en esta forma de enseñanza colaborativa.

Además de este objetivo orientador de toda la investigación, en nuestro camino hacia él afrontaremos, igualmente, otros objetivos secundarios pero no por ello menos importantes:

- Determinar las características que comparten los profesores que han trabajado por proyectos.

- Identificar las herramientas 2.0 utilizadas por profesionales de la docencia que cumplen este perfil.

- Profundizar en los usos basados en el trabajo por proyectos y con mediación de las TIC.

- Reflejar los condicionantes derivados de la situación actual en la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura y, más concretamente, en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

- Examinar de manera reflexiva las manifestaciones aportadas por los profesores entrevistados sobre cada una de las categorías en que se ha estructurado la problemática actual.

- Conocer buenas prácticas realizadas con la ayuda de las TIC.

- Establecer las líneas fundamentales de un enfoque comunicativo y dialógico.

- Ponderar el amparo legal que reciben las propuestas que apuestan por una metodología más participativa y competencial.

- Proporcionar recursos adaptados a esta metodología que se compartirían de manera abierta con todos los profesores internautas.

- Crear una web que haga pública la propuesta didáctica que se ha desarrollado en este trabajo de investigación.

1.3. Universo.

Esta investigación destaca por su afán de tomar en consideración todas aquellas circunstancias reales, actuales y abordables que pueden resultar decisivas en el momento de la aplicación de una propuesta didáctica basada en el trabajo por proyectos. Para ello, y con la intención de aproximarse lo más posible a ellas, este estudio parte de la necesidad de analizar, por medio de una investigación cualitativa, el discurso de una muestra compuesta por una decena de profesores, con edades comprendidas entre los 30 y los 60 años, que reúne las siguientes características:

-Son profesores en activo en centros educativos públicos de distintas Comunidades Autónomas (Cataluña, Madrid, Andalucía, Castilla-La Mancha, País Vasco, Comunidad Valenciana).

-Imparten la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria y/o Bachillerato.

-Han puesto en práctica, alguna vez o con frecuencia según los casos, proyectos colaborativos o actividades inspiradas en la metodología objeto de estudio de la investigación.

-Como consecuencia de lo anterior, contemplan y estimulan, dentro de sus prácticas didácticas habituales, el enfoque comunicativo, haciendo hincapié en el papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento.

-Utilizan con asiduidad las TIC y, en especial, las herramientas 2.0 basadas en la interacción y en la comunicación con otras personas.

-Tienen una presencia visible y reconocida en internet, ya sea como autores de blogs personales, blogs de aula, wikis, proyectos colaborativos y podcast o como participantes en redes sociales.

La investigación persigue, entre otros propósitos, ahondar en una metodología, el trabajo por proyectos, que, por su naturaleza colaborativa y participativa, casa perfectamente con aquellas aplicaciones informáticas más interactivas; las denominadas 2.0. Por tanto, se ha considerado

un factor relevante, a la hora de seleccionar los componentes de la muestra, el hecho de que estos tengan una competencia digital bastante notable, comprobable a través de sus proyectos o blogs publicados en internet, su asistencia como ponentes a congresos especializados en buenas prácticas con TIC y su uso diario de plataformas sociales como Twitter.

Además de esto, se ha valorado su experiencia docente y, especialmente, su apuesta personal por un enfoque comunicativo; una forma de entender la enseñanza que, como se verá más adelante, determina en buena parte la asunción de propuestas incentivadoras del trabajo por proyectos.

Asimismo, la elección de los componentes de la muestra ha tenido en cuenta otros aspectos que podrían ayudar a una mejor interpretación de la problemática actual; entre otros citaremos la labor investigadora y/o divulgadora de los profesores seleccionados, su formación actualizada y, en algunos casos, su intervención a nivel estatal o autonómico en programas de creación de materiales educativos.

Por último, para una valoración más igualitaria de los datos, esta investigación ha creído pertinente optar por la misma distribución numérica de profesores y profesoras –cinco en cada caso- y por una localización también heterogénea que posibilitara extender el análisis de la problemática a varias Comunidades Autónomas.

1.4. Fases. Cronograma.

Atendiendo a la investigación como cómputo global del desarrollo de nuestro trabajo, establecemos en este apartado un histórico de las decisiones y pasos que hemos ido dando hasta la concreción y elaboración del presente informe. De manera esquemática, y en apoyo al cronograma adjunto, las fases de la investigación han sido las siguientes.

Fase 1. Toma de contacto.

Esta primera fase la podemos situar entre los meses de septiembre y octubre de 2011, momento en el que nos decidimos a afrontar el proyecto final de máster como un trabajo colaborativo. Los pasos que se suceden a esta decisión, justificada, como hemos visto en apartados anteriores, en la oportunidad de poder reflejar un trabajo que se ajustara a la filosofía de este máster y en el recorrido formativo paralelo que compartimos ambos investigadores, se fijaron en la concreción de aspectos como la elección del tema y el desarrollo del procedimiento. Tras una reunión presencial con el coordinador Roberto Aparici y otros compañeros, llegamos a la conclusión de que para empezar a trabajar de forma colaborativa nos valdríamos de una herramienta que nos permitiera tal colaboración; es entonces cuando abrimos nuestra wiki, en la que primeramente experimentamos con diversos materiales e informes que nos eran de interés, surgiendo entonces de ese brainstorming la temática general de nuestro proyecto y algunas cuestiones metodológicas que afectarían a la investigación, como la lectura de documentos o análisis de fuentes secundarias.

Fase 2. Investigación. Preparación del trabajo de campo.

Durante esta fase se decidió, en base a justificaciones que ya se han argumentado, que se realizarían entrevistas abiertas semiestructuradas a una serie de profesores que hemos descrito como Universo de la muestra. Entre los meses de noviembre y diciembre se concretaron los contactos con posibles y futuros entrevistados a través de varios métodos que partían por propia iniciativa. Por ejemplo, asistimos a congresos relacionados con la investigación de la didáctica docente, elaboramos un modelo de carta para enviar por email, e hicimos contactos a través de la red social Twitter, fundamentalmente. El propósito era partir de una serie de discursos que nos facilitarían las personas adecuadas, que nos ayudaran a profundizar sobre el tema elegido y sobre la dimensión práctica que adquiriría nuestro

proyecto a posteriori.

Tras varias reuniones sincrónicas en las que nos ocuparíamos de darle forma al guión de la entrevista, en el mes de diciembre decidimos comenzar a entrevistar a los profesores valiendonos de herramientas como Skype. Éstas se alargarían hasta mediados del mes de enero aproximadamente, fecha en la que ya habíamos establecido contacto también con la tutora de nuestro trabajo, quién aprobó tanto los pasos realizados como la previsión de la continuidad de los mismos.

Fase 3 o fase técnica.

De forma sincrónica a la realización de las últimas entrevistas que se complicaron en el último momento por temas de disponibilidad, comenzamos la fase técnica que engloba aspectos como la transcripción de las entrevistas, el análisis de los resultados, la extracción de conclusiones y la configuración de un guión más o menos definitivo que nos permitiera cerrar aspectos formales del trabajo.

Fase 4. Redacción del informe.

Con la ayuda de las conclusiones extraídas, la base de conocimiento adquirida durante el curso anterior, y las nuevas fuentes secundarias consultadas comenzamos la redacción del dossier, bajo la tentativa de fusionar el rigor con la creatividad. Esta redacción se ha ido desarrollando de forma colaborativa entre mediados del mes de enero y los primeros días del mes de febrero de 2012. En el caso de la propuesta didáctica, si bien se ha ido pincelando con aportes que han podido surgir de forma más o menos espontánea en cualquier momento del proceso, se ha ajustado a la realidad investigada durante la segunda semana del mes de febrero.

Fase 5. Evaluación.

Tras conversación telefónica con nuestra tutora, Sagrario Rubido, nos habían informado de que contábamos con unos días más para la entrega del documento digital sobre el que se han ido concretando aspectos de forma y fondo. Estos últimos días sirvieron de puesta en común de aquellas partes que se hubieran desarrollado de forma algo más independiente, dentro de la colaboración, y de corrección de aspectos formales.

Fase 6. Creación de un blog.

Tras la entrega del TFM, procederemos a dar visibilidad a nuestra propuesta didáctica a través de un blog monotemático que recoja sus aspectos fundamentales. Con ello, pretendemos mostrar el planteamiento realizado a otros docentes de Lengua Castellana y Literatura e invitarles a llevarlo a la práctica en sus respectivos centros.

A continuación, adjuntamos el cronograma que ha servido de guía en esta investigación. En él, hemos plasmado cada uno de los pasos que hemos ido dando en la elaboración del TFM. En total, la investigación ha abarcado cerca de 24 semanas, desde septiembre de 2011 hasta febrero de 2012.

ETAPAS DEL PROYECTO/ TEMPORALIZACIÓN 2011-2012	1-15 SEP.	15-30 SEP.	1-15 OCT.	15-30 OCT.	1-15 NOV.	15-30 NOV.	1-15 DIC.	1-30 DIC.	1-15 ENE.	15-30 ENE.	1-15 FEB.
DISEÑO DE UN WIKI PARA EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN											
TRABAJO DE RECOPIACIÓN BIBLIOGRÁFICA											
ELABORACIÓN DEL MARCO TEÓRICO											
PREPARACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO											
ASISTENCIA A CONGRESOS SOBRE BUENAS PRÁCTICAS											
CONTACTO CON LOS ENTREVISTADOS DE LA MUESTRA											
CONTACTO CON EL TUTOR DEL PROYECTO											
REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS VÍA SKYPE											
TRANSCRIPCIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS DATOS											
DESARROLLO DEL TRABAJO Y CONCLUSIONES											
ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA											
CORRECCIONES Y MODIFICACIONES FINALES											
ENTREGA DEL TRABAJO FINAL DE MÁSTER											

EL APORTE DE MARRAQUEL



2. UN TRABAJO EJEMPLARIZANTE.

Quizás porque venimos del campo de la comunicación, o porque nos estamos formando para ser profesores de Lengua Castellana y Literatura, o tal vez por ambas razones y un deseo vívido por innovar, nosotros como autores de la presente investigación no hemos optado por la forma canónica de exponer las conclusiones de la investigación emprendida.

Como comunicadores y también como profesores, el punto de encuentro ha sido que los resultados obtenidos en la fase de análisis, ante y sobre todo, comuniquen. Labor prioritaria donde las haya, y más en el área de Lengua Castellana y Literatura, que atañe no solo a lo que se dice, sino al cómo se dice; a la información que contienen los textos pero también a cómo estos pintan una determinada maquetación, tanto al fondo como a la forma. Por ello, e inspirados por la enseñanza de Horacio en su *Epístola ad Pisones*, hemos estimado que la revelación de las reflexiones a que ha conducido este trabajo de profundización conjugue ambas facetas, es decir, el *docere* y el *delectare* o, lo que es lo mismo, la expresión de una serie de ideas o de puntos de vista -ora propios, ora ajenos, como los de los docentes entrevistados a lo largo de estos últimos meses- con el fin de que sirvan de enseñanza para las personas que vayan a leer este estudio; y, por otro lado, una cierta intencionalidad de que la lectura sea amena, apetecible y que cause, en la medida de lo posible, placer estético en nuestros receptores.

Estamos de acuerdo con que lo didáctico y lo hedonista no tienen por qué ir separados. Largos siglos y siglos de literatura universal y, por supuesto, de literatura en castellano han demostrado que, a través de los libros (ese bienpreciado que, por mucho que aparezcan nuevos dispositivos, parece no extinguirse), se pueden contar historias y que éstas tengan una utilidad, ya sea, como dice Rafael Reig, para *despertar conciencias, denunciar injusticias o reflejar los buenos y los malos comportamientos de la sociedad, y a la vez hacerlo con una belleza artística que lleve a esos pensamientos, a esos contenidos a trascender en el tiempo.*

“La Literatura”, escribía Yolanda Barreno, una de las profesoras que han colaborado en esta investigación social, “es la memoria universal de la humanidad, el archivo de sus emociones, ideas y fantasías; por ello, se convierte en fuente privilegiada de información y de saber. [...] La Literatura sirve como depósito de valores éticos y orientaciones de comportamiento. [...] Tiene un gran valor instructivo como medio de transmisión de valores humanos y espirituales y es

fundamental para aumentar la capacidad comunicativa del alumno, ofreciendo la posibilidad de conocer la experiencia cultural de otras épocas y otras formas de pensar”.

En esa conjunción de *docere* y *delectare*, de enseñar y deleitar, quizás el cuento sea uno de los géneros más prolíficos de toda nuestra literatura. Sin duda, es el que más tradición tiene desde que en la Edad Media comenzaron a traducirse las colecciones de cuentos orientales y también se adoptaran temáticas y fórmulas de la antigüedad grecolatina y de otras fuentes bíblicas. En este sentido, se sabe que, ya por aquella época, existían algunas órdenes religiosas, como los dominicos, que utilizaban frecuentemente los cuentos en sus sermones para ilustrar ciertas conductas morales.

Pero hablar de cuento en la Edad Media es hablar, principalmente, de Don Juan Manuel, el primer gran nombre de la literatura en lengua castellana en esta materia. Un hombre a caballo entre el mundo de las letras y el de las armas, como también ocurriría más tarde con otros escritores ilustres como Garcilaso o Cervantes, que cultivó un tipo de relato didáctico con el que pretendía instruir, de alguna forma, a aquellos nobles de la corte que no sabían latín para que estuvieran atentos a los peligros que les acechaban, así como para recordarles los deberes que implicaba su condición social. Las recomendaciones dadas por Don Juan Manuel en este libro podían ir desde aquellas de índole espiritual, relacionadas con la salvación del alma y el sentido de la caballería, hasta las más vinculadas al ámbito de las relaciones humanas, con temáticas tan universales como la riqueza, la pobreza, el amor, la justicia, la guerra, la amistad, los vicios...

La originalidad de esta obra reside en que, para hacer llegar estas enseñanzas a la nobleza española de la época, Don Juan Manuel recurrió a dos personajes de ficción: el Conde Lucanor, que representaba a los componentes de ese estamento, y su ayo Patronio, que realizaba las funciones de consejero del noble. Así, con el diálogo inventado entre estos dos personajes, Don Juan Manuel conseguía que sus consejos, expuestos en boca de Patronio, se vertieran en un modo mucho más sencillo y dinámico, con un estilo entre lo literario y lo conversacional. Posteriormente, y como colofón a las enseñanzas impartidas, cada cuento concluía con una moraleja oportuna que terminaba de asentar la lección urdida por Don Juan Manuel.

No es este lugar para analizar, con detenimiento, sus virtudes como creador literario. Pero, desde luego, el lector comprenderá que el trabajo desarrollado tiene también algo de iniciático, de un cierto peregrinaje por contextos, enfoques pedagógicos, metodologías y actividades de todo tipo que les han llevado hacia un mejor conocimiento de su propia labor profesional. Bien pensado, su posición, al principio, no era tan distinta a la de ese Conde Lucanor que dudaba ante las diferentes situaciones que se le presentaban.

Como él, en ese sendero, a veces luminoso, a veces umbroso, por el aprendizaje por proyectos, nos hemos visto en la necesidad de acudir a ciertos consejeros, si bien los suyos son de carne y hueso, tales como los profesores que formaron parte de la muestra o aquellos, un poco más lejanos en la distancia, que compartieron sus ideas en libros, conferencias o publicaciones digitales. Incluso, se puede decir que, al final de un camino entre lecturas, intercambio de opiniones y controversias, mediante la realización del TFM hemos alcanzado una visión global como la que parecía tener Patronio, aunque diferente en cuanto al objeto de estudio.

Por este motivo, y sabiendo que lo que nos impulsa es un intento de enseñar y de entretener, hemos decidido que nuestras conclusiones a propósito de la investigación se canalicen a través de una forma literaria. Y, más concretamente, siguiendo la estructura que tan lúcidamente Don Juan Manuel pergeñó para sus enseñanzas nobiliarias. En este juego de espejos, dos personajes protagonizarán el relato sobre el aprendizaje por proyectos: Marrael, el aprendiz, e Inno, el sabio consejero; ambos inspirados en hechos o nombres reales. Solo al final de su diálogo, sabremos qué es en verdad el aprendizaje por proyectos y qué factores reales han de guiar el camino de quienes aspiren a ponerlo en práctica.

Con la ayuda de ambos, pretendemos analizar, al igual que hiciera Patronio con las vicisitudes que podrían ocurrirles a los nobles de bien, cuáles son los peligros, las trabas, las posibilidades, las esperanzas, los requerimientos, los principios, las pretensiones y, en definitiva, los aspectos educativos fundamentales que todo aspirante a enseñar por proyectos ha de considerar. En el fondo, la ingenuidad de Marrael también ha sido la nuestra al comenzar este Trabajo de Fin de Máster. Y su camino lleno de piedras y baches, similar –por no decir idéntico- al que nosotros también hemos encontrado al estudiar esta metodología. Pero, gracias a las reflexiones propias y a las ajenas, pronto se verá –y nos veremos- legitimados para ejercer una docencia innovadora en la que el alumno sea nuestro principal estandarte.

Un poco de todo lo anterior –didáctica, disfrute, imaginación, esfuerzo intelectual, valores, experiencias docentes- tiene el apartado al damos paso a continuación. Un apartado que quizás sorprenderá por su forma, aunque, en el fondo, no deja de ser un colaborativo ejercicio de procesamiento, meditación e interpretación de información.

2.1. Cuento I. Lo que les sucedió a unos profesores que nunca dejaban de aprender.

Una vez estaba hablando apartadamente el aprendiz Marrael con Innovo, su consejero, y le dijo:

-Innovo, como bien sabes, hace poco tiempo acabé mis estudios universitarios, aunque no estoy seguro de si, con esos conocimientos, me bastará para enfrentarme al día de mañana. De buena tinta sé que hay muchos profesores que se han seguido formando y tratan de investigar acerca de nuevas metodologías o adquirir nuevas habilidades relacionadas con el uso de herramientas 2.0 como blogs, wikis o redes sociales. Por ejemplo, Marga, una profesora cercana a mí, no hace mucho se matriculó en un Máster llamado de Comunicación y Educación en la Red que aborda estas cuestiones, y tengo otras amistades que, aunque sea de manera autodidacta, continúan invirtiendo horas y horas en otros cursos existentes, gratuitos o de pago, presenciales o a distancia. Este permanente espíritu de formación me parece honroso y útil para mí, pero antes quisiera saber qué me aconsejáis en este asunto.

-Señor Marrael –dijo Innovo- bien sé que mi consejo no os hace mucha falta, pero, como confiáis en mí, debo deciros que lo que hacen sus amistades o conocidos puede ser de gran provecho para usted y, aún más, teniendo en cuenta las circunstancias actuales que nos rodean.

Y Marrael le rogó que contara más respecto a esos condicionantes.

-Señor Marrael –dijo Innovo- hoy en día se espera de los profesionales de la docencia que sean mucho más que meros transmisores de conocimientos. Como resume perfectamente Pere Marquès, “el papel de los formadores no es tanto ‘enseñar’ (explicar-examinar) unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles, como ayudar a los estudiantes a ‘aprender a aprender’ de manera autónoma y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas que, aprovechando [...] las potentes herramientas TIC, les exijan un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva o memorización de la información”.

Los nuevos retos que se plantean en este ámbito, tanto en lo pedagógico como en lo tecnológico, obligan en cierta manera a que las personas que vayan a ejercer esta función tan primordial para toda la sociedad se reciclen, actualicen sus conocimientos y, en definitiva, no dejen nunca de formarse para responder apropiadamente a todas las situaciones que se pueden producir en las aulas. En este sentido, uno de los frentes abiertos que mayor relevancia están adquiriendo en los últimos años es el concerniente a las tecnologías de la información y de la comunicación (en lo sucesivo, TIC). También en la educación, el boom de la web 2.0 y de todos los programas, herramientas y dispositivos asociados a ella ha desencadenado un interés cada vez más profundo por el buen aprovechamiento de sus posibilidades que, como ya sabes, son muchas y muy variadas. Incluso, en los propios organismos internacionales, parece haberse formado una ola favorable a esta cuestión, como prueba el proyecto de los *Estándares UNESCO de Competencia en TIC para Docentes* (ECD-TIC), un documento marco que facilita orientaciones, teóricas y prácticas, para que todos los profesores puedan prepararse de manera conveniente en este terreno de forma que luego puedan inculcar, con mayores probabilidades de éxito, estas habilidades tecnológicas en sus estudiantes. Entre otras propuestas, la UNESCO señala que los profesores del presente deben estar en capacidad de ayudar a los alumnos a utilizar las TIC para evaluar la adquisición de conocimientos, incorporar en las clases actividades que integren las TIC, utilizar recursos de las TIC para mejorar su propia productividad como docentes, diseñar materiales en línea, usar las TIC para participar en comunidades profesionales y examinar y compartir las mejores prácticas didácticas, o impulsar el aprendizaje colaborativo basado en proyectos y en las TIC.



Grafismo extraído del documento 'Estándares de competencia en TIC para docentes'.

Seguramente, al escuchar algunas de estas destrezas, habrás pensado de repente en los profesores a quienes tuviste oportunidad de entrevistar en fechas aún recientes.

Prácticamente todos ellos, además de haber cursado estudios de Filología Hispánica o similares, te confesaron seguir en su labor diaria muchas de estas pautas que se presuponen básicas y recomendables en la sociedad de la información. Sin embargo, he de advertirte, en primer lugar, de que no es lo común ni mucho menos. Y ello a pesar de que, según el marco curricular de Secundaria, es obligatorio desarrollar la competencia digital en todas las áreas. Según los datos del estudio 'La integración de internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro', realizado entre 2007 y 2009 por investigadores de la Universidad Abierta de Cataluña (UOC), cerca del 59% de los profesores encuestados reconocía no utilizar nunca o solo ocasionalmente las TIC en el aula. En un trabajo más reciente, *Las TIC en la Educación. Realidad y expectativas* (2011), impulsado, como el anterior, por la Fundación Telefónica, se cita entre sus conclusiones que "persisten, según parece, cierto escepticismo y también algo de desconocimiento e incompreensión del papel que las TIC pueden desempeñar en la educación de los ciudadanos". "Todo ello se traduce", agregan los autores del documento, "en que a veces no se utilizan las tecnologías y, en ocasiones, se hace un uso inadecuado de ellas. En cualquier caso, se trata de una posición personal que supone cierta clase de deserción profesional".

Con independencia de que pueda haber un alto porcentaje de objetores de las TIC, esta situación, Marrael, no te debe desanimar. Al contrario. Si algo he podido apreciar de tus conversaciones con esos profesores que tenías como referencia, es que ese espíritu de aprendizaje permanente común a todos ellos les ha servido de mucha ayuda. Y no solo para ellos, sino también para sus propios alumnos que, a diferencia de lo que se pueda pensar de los nativos digitales, no siempre conocen las herramientas o, si las conocen, no hacen un uso reflexivo y provechoso de ellas. En breves palabras, se quedan únicamente con su faceta lúdica, como ocurre tantas veces con escenarios 2.0 como las redes sociales. Por esta razón, y otras muchas, es preciso que te formes en TIC y tomes, por tu propia cuenta, la iniciativa. En esto te puedes inspirar en el ejemplo de algunos de esos docentes llamados innovadores. Se puede decir que ellos son el mejor reflejo de esa competencia de aprender a aprender que se pretende trasladar al contexto educativo.

Fíjate, por ponerte un ejemplo, en Lourdes Domenech, que reconoció haber aprendido buena parte de lo que sabía acerca de las TIC de forma autodidacta: "Con una compañera empecé con la web de Materiales de lengua, haciendo páginas web sin haber hecho ningún curso de formación ni nada, solo con tutoriales a mano y probando con el método ensayo-error y,

bueno, yo creo que es una buena manera de mostrar también lo que uno puede llegar a aprender poniéndose solo ante el peligro”. De la misma opinión es Aitor Lázpita, y eso a pesar de que tal afirmación es, como decía él, tirar piedras contra su propio tejado: “Porque yo también soy tutor en algunos cursos de formación de profesores, pero es verdad que yo a través de Twitter, de Facebook, de conversaciones con amigos, he aprendido muchísimo más que de ninguna otra manera”.

Así las cosas, siempre ten bien presente en tu bitácora el hecho de aprender solo o acompañado, pero, en cualquier caso, de un modo un tanto informal. Además, dada la gran velocidad a la que se suceden los cambios tecnológicos, es necesario que este proceso sea permanente, “imparable”, como te decía Lourdes. Para que te hagas una idea de lo rápido que avanza el universo 2.0, te diré que Larry Ferlazzo, un profesor estadounidense, constató la aparición de más de veinte herramientas de este tipo en el año 2011¹. Y eso que solo se trataba de las mejores...Pero, más allá de la ventaja que supone desarrollar una buena competencia digital para poder manejar con soltura un alto número de programas, hay un hecho que resulta capital a la luz de los comentarios aportados por los docentes de tu muestra. Este no es otro que el compartir esos conocimientos en TIC que hayas asimilado con los demás y, muy especialmente, con tus alumnos.

¿Por qué te hago hincapié en esto? Si atendemos al último estudio citado anteriormente, no nos puede dejar indiferentes un detalle demoledor: los usos docentes más frecuentes en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) consisten, en plena efervescencia del 2.0, en usar el procesador de textos y navegar por internet para buscar información. En cuanto a las actividades ejecutadas por el alumnado, llama también mucho la atención que los estudiantes apenas realicen tareas en grupo o en equipo con apoyo de las TIC. Unas carencias que se pueden atribuir, en parte, a la falta de formación que tiene el personal docente en cuanto a los recursos digitales más avanzados, es decir, los más basados en la interacción y en la participación con otras personas. Sin embargo, investigadores de prestigio como Manuel Área han puesto en duda la supuesta impericia de estos profesionales: “El profesorado, en un porcentaje alto, es usuario de las TIC fuera del aula, es decir, para el desarrollo de tareas vinculadas con la ‘planificación de su enseñanza’, pero no para desarrollar otras facetas como el trabajo colaborativo o la elaboración de materiales didácticos digitales”. Sea como fuere, cabe decir que existe una infrautilización de estas tecnologías no solo en lo numérico, sino

¹ Aparece citado en el siguiente artículo-post del blog Educación Tecnológica. Se puede visitar en <http://villaves56.blogspot.com/2011/07/mejores-herramientas-web-20-ano-2011.html>

también en lo cualitativo, lo que nos sugiere una visión muy restringida de la alfabetización digital que se supone que han de alcanzar estos alumnos antes de dar el salto a la universidad, a los grados formativos o, directamente y sin paliativos, a la vida real.

Por ello, creo muy conveniente que anotes una lección que te dio Pep Hernández. Admitiendo que la mayoría de los profesores necesitan formarse en lo tecnológico, estos deben contemplar ese aprendizaje, más que como un acto egocéntrico para poder competir en igualdad de condiciones con otros profesores más avezados, como un acto de solidaridad imbuido de esa filosofía de compartir con los demás que pronto se extendió en la red de redes. ¿Compartir, en este caso, con quién? “Hay profes que quieren formarse y tienen que tener el siguiente paso muy claro, que es formarse para luego aplicarlo para sus alumnos, no para ellos. Porque tú das clase y lo haces con ordenador, con pizarra digital, con proyector...con lo que tú quieras, pero solo eres tú el que interviene en la clase, y eso es lo mismo, lo mismo, lo mismo que hace 200 años: el profe que habla, el alumno que dice sí, sí, sí, sí y santas pascuas. [...] La ventaja es que, si tú te formas y haces que tus chavales hagan cosas y se enganchen, entonces ganado lo que no está escrito”.

Los usos son casi ilimitados. Tantos como pueda uno imaginar. Prácticamente puedes aplicar las TIC a los distintos campos de juego educativos: las actividades, la evaluación, la tutoría, la colaboración con otros centros...Incluso, tal y como te han demostrado muchos profesores, puedes conseguir extender la comunicación con tus alumnos fuera del horario de clase; algo que quizás no cuente con el beneplácito de todos los docentes pero que, sin duda, puede tener un impacto positivo en esa función de facilitar el aprendizaje de sus pupilos. En concreto, recuerdo que José Luis Gamboa admitió que mantenía contacto diario con sus alumnos a través de Twitter y del correo electrónico y, otro compañero suyo, Antonio Solano, te relató una actividad que sintetiza en sí misma algunas de las bondades de las TIC: los denominados ‘Tuenti de Bohemia’. “[...] Ya que no disponíamos de tiempo en el aula para ir comentando escena a escena toda la obra de Valle-Inclán, les había propuesto trabajarla en Twitter. Pero fueron ellos los que me dijeron que en Twitter no; mejor en Tuenti. [...] Y así se convirtió en una guía de lectura que dábamos todos los lunes después de clase, a pesar de que digan que los profesores no trabajamos. La dábamos los lunes de 4 a 5 de la tarde y comentábamos una escena o un par de escenas –depende de lo largas que fueran- y yo les iba diciendo: pues, mira, fijaros aquí, esto significa esto y tal...Realmente, era una hora más de clase a la semana. Y yo creo que eso lo agradecían también”.

Fases integración TIC (ACOT)

Etapa	Ejemplos de lo que hacen los profesores
Acceso	Aprenden el uso básico de la tecnología.
Adopción	Utilizan la tecnología como soporte de las formas tradicionales de enseñar.
Adaptación	Integran la nueva tecnología en prácticas tradicionales. Se centran a menudo en la productividad de los estudiantes: edición de textos, hojas de cálculo, gráficos, presentaciones, etc.
Apropiación	Se centran en el trabajo cooperativo, interdisciplinar, basado en proyectos de aprendizaje. Utilizan la tecnología cuando es necesaria y añade valor y como una herramienta entre otras.
Invención	Descubren nuevos usos para la tecnología o combinan diversas tecnologías de forma innovadora.

Esquema extraído de la presentación 'La competencia digital', de Jordi Adell.

Por consiguiente, las TIC no tienen por qué ser simplemente unidireccionales, pero, eso sí, su uso en una dirección más o menos dialógica dependerá también del enfoque pedagógico y de la predisposición que tenga el docente en cuestión. Jordi Adell lo ejemplifica perfectamente en una entrevista publicada en la revista *Comunicación y Pedagogía*: "Si por educar entendemos 'impartir la materia del programa', tal y como se concreta en el libro de texto, de las TIC solo queremos que nos ayuden a explicar el programa (la PDI), distribuir los contenidos (el libro de texto digital o el aula virtual) o ayudar a los estudiantes a prepararse para el examen (ejercicios autocorrectivos). Si, en cambio pretendemos que los estudiantes resuelvan problemas, sepan buscar, seleccionar, gestionar información y transformarla en conocimiento, quizá el acceso a múltiples fuentes de información y herramientas diversas y la comunicación con otras personas sea una función que las TIC puedan facilitar".

Si tu voluntad es similar a la de los profesores que has entrevistado, es indiscutible que, como especialista en la competencia comunicativa y en la digital, has de contemplar la aplicación de alguna de las nuevas formas discursivas que han surgido en los últimos tiempos. De todas ellas, quizás la que mayor adhesión ha recibido es el blog. De hecho, todos o casi todos los componentes de tu muestra son autores o coautores de esta clase de sitios Web personales que, como nos recuerda Felipe Zayas, permiten a los usuarios elaborar y difundir contenidos en forma de artículos y con la que se "busca la comunicación con los lectores, con los que se desea compartir conocimientos, y con quienes es posible conversar en los comentarios después de cada entrada". En definitiva, es otro método de incentivar ese aprendizaje

permanente e informal con el que hemos caracterizado a este modelo de profesores innovadores. Antonio Solano, por ejemplo, autor de 'Repaso de lengua', una de las páginas de Lengua más afamadas en la blogosfera, te confirmó que, gracias a los blogs, "no he dejado de aprender porque no paro de ver cosas interesantes; no paro de saber de experiencias de compañeros y yo también comparto la experiencia con otros compañeros de contar todo lo que hacemos".

En los últimos años este movimiento favorable a esa suerte de diarios abiertos a los otros, ya sean colegas, alumnos y otras personas interesadas por el mundo educativo, parece haberse extendido a otros medios de comunicación de la nueva ola cibernética como es el caso de Edmodo o Twitter, donde, por cierto, también están presentes los docentes que han colaborado contigo. Como podrás comprobar, ser un profesor competente en el siglo XXI pasa, en buena medida, por no dejar pasar ninguna oportunidad, por virtual que sea su apariencia, para aprender o, como lo llaman algunos como Pep Hernández, 'bichear', cuyo significado ya connota claramente ese interés puntilloso, detallista, experimental que se necesita para absorber lo mejor de cada navegante en la red: "Buceo en el Twitter de otros compañeros: "Oye, esta herramienta la usa tal profe y la suscribe; está bien para hacer actividades del tipo equis". Pues tú llegas, bicheas y reflexionas: "Pues, yo lo puedo usar en mi clase para esto..."

Igualmente, la construcción de la competencia del profesor del siglo XXI, debe tener en cuenta, a tenor de la información que has recopilado en tu estudio, otras actuaciones esenciales tales como la puesta en marcha junto a otros compañeros, no necesariamente conocidos, de proyectos colaborativos en la red, la investigación en didáctica (ya sea formal, por medio de posgrados o doctorados universitarios; o informal, a través de la publicación de artículos), la realización de cursos para desarrollar capacitaciones puntuales, la elaboración de materiales adaptados a las nuevas herramientas y la asistencia y participación en congresos, conferencias o seminarios especializados en la enseñanza de Lengua y Literatura o en buenas prácticas con TIC. Son, en suma, algunos de los caminos que han de atravesar los docentes que quieran alcanzar el máximo nivel identificado por la UNESCO en sus *Estándares*: el de los docentes como modelo de educando, es decir, como "aprendices expertos y productores de conocimiento, permanentemente dedicados a la experimentación e innovación pedagógicas, para producir nuevo conocimiento sobre prácticas de enseñanza y aprendizaje".

Llegar a esa cumbre es especialmente importante no solo por lo que representa en sí, sino también por las repercusiones que puede tener en lo pedagógico. No olvidemos que, por muy

facilitadoras que puedan ser las nuevas tecnologías de cara a un enfoque más comunicativo y a una relación profesor-alumno mucho más democrática, el quid de la cuestión reside principalmente en el docente. Es la figura del profesor la que realmente determina que una herramienta, ora clásica, ora moderna, pueda ser usada de una manera innovadora que privilegie el rol activo del alumnado como emisor y receptor a un mismo tiempo. Así, pues, grábate esta advertencia de Kaplún: “Una enseñanza suele autocalificarse de moderna cuando despliega aparatos y recursos audiovisuales; y de más moderna aún cuando enseña a distancia, a través de medios. Pero, cuando se examina la pedagogía que subyace en el interior de sus productos, resurgen [...] las arrugas del viejo y glorioso modelo vertical”.

El aprendiz vio que Innovo le había aconsejado muy bien, obró según sus recomendaciones y le fue muy provechoso hacerlo así.

Y, viendo Marga e Israel que este cuento era bueno, lo mandaron escribir en este libro e hicieron estos versos que condensan toda su moraleja.

*Para ser un profesor plenamente competente,
seguirás cultivándote conTICnuamente.*

2.2. Cuento II. Lo que les sucedió a unos profesores que querían ajustarse a la LOE y al Marco.

Otra vez hablaba el aprendiz Marrael con Innovo, su consejero, y le dijo:

-Ahora que voy a plantear una propuesta de trabajo colaborativo, me ha surgido la duda de si la legislación vigente ampara a aquellos profesores que desean poner en práctica un enfoque dialógico en sus clases. Creo que tendré que repasar a fondo los documentos normativos más importantes y mirar muy detalladamente la letra pequeña relacionada con lo pedagógico y lo metodológico. Tengo que hacerlo para salir del agobio y, sobre todo, para procurar que mi plan no tenga fisuras ante lo que dice la ley y sea intachable en caso de que decida visitarme la temida inspección educativa. Ahora que lo pienso: si estamos dentro de una comunidad mucho mayor, la europea, también será necesario conocer las líneas marcadas desde Bruselas y, en especial, ese Marco que, dicen, constituye una nueva base desde la que afrontar la docencia. Por el buen juicio que tenéis vos, os ruego que me digáis lo que debo hacer en este asunto.

-Señor Marrael –dijo Innovo- me parece que os ocurre a vos lo que una vez también les ocurrió a unos pupilos míos.

Y Marrael le rogó que contara lo acaecido.

-Señor Marrael –dijo Innovo- lo primero que hicieron estos novicios de la educación fue determinar cuáles eran los documentos normativos más relevantes. Estos eran dos; a saber: a nivel nacional, la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE), de 3 de mayo; y a nivel comunitario, el Marco común europeo de referencia para las lenguas, publicado en el ya lejano año 2001. Empezando por lo más próximo, sería recomendable que accedieras, en primer lugar, al texto de la ley elaborada para todos los españoles y que leyeras su preámbulo, que es, en definitiva, un resumen del ideario que ha servido de guía en la elaboración de esta disposición. En él, encontrarás la mención a tres principios fundamentales que reproduzco aquí para facilitarte la tarea:

1. El primer principio establecido en la LOE es el de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. Conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo de desarrollo posible de sus capacidades.

2. El segundo principio reconoce la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir el objetivo anterior. Combinación de calidad y equidad implica el principio anterior y exige la realización de un esfuerzo compartido. La responsabilidad del éxito escolar es un esfuerzo compartido de todos los miembros de la comunidad educativa.

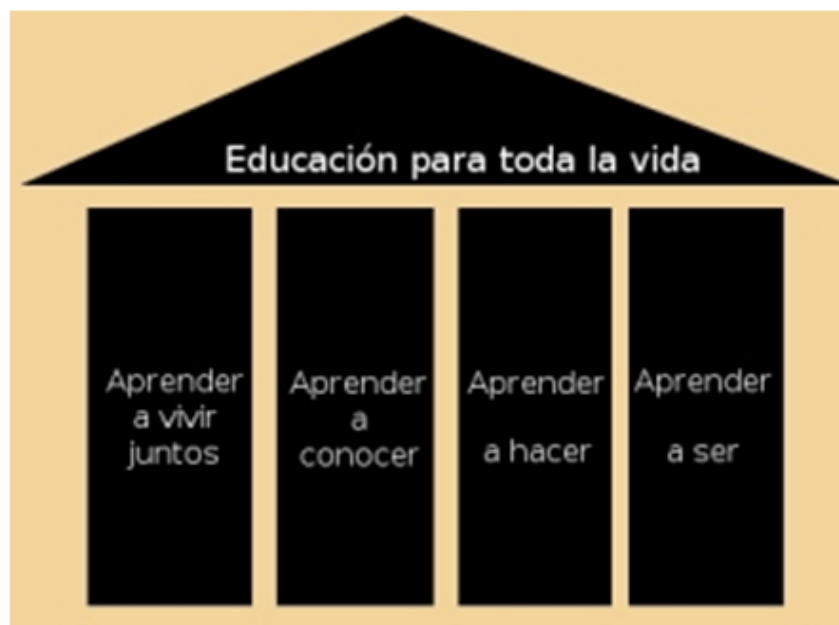
3. Y el tercer principio, pero no menos importante, es el compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años.

Para conseguir que estos principios se conviertan en realidad, la ley establece, igualmente, una serie de vías de actuación, de caminos por los que considera que es factible alcanzar esos tres principios enunciados. Entre otros senderos, apuesta por la configuración de un sistema educativo flexible -que permita el tránsito de la formación al trabajo y viceversa-, la revisión del modelo de formación inicial del profesorado -algo que se ha concretado, por poner un ejemplo, en la obligatoriedad de realizar un Máster a fin de conseguir la habilitación para impartir docencia-, la concesión de un espacio propio de autonomía de los centros docentes, y otra actuación que se considera primordial, básica, es la concepción de la formación como un proceso permanente que se desarrolla durante toda la vida. ¿Por qué tiene esto último tanto interés para nosotros? Recordarás que también se habló de ello el año pasado en algunos de los debates surgidos en asignaturas de tu Máster como Educación y Trabajo en la Sociedad del Conocimiento o Principios en la Sociedad del Conocimiento.

La noción de aprendizaje permanente o educación para toda la vida fue una creación colectiva de la UNESCO. En particular, de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, que se responsabilizó de la redacción de un informe titulado 'La educación encierra un tesoro'. Se trata de un documento que, en respuesta a los retos globales planteados por la sociedad en la que vivimos -caracterizada, entre otros rasgos, por la flexibilidad laboral, la competitividad, la movilidad, la incertidumbre y el valor esencial que ha adquirido el conocimiento en todos los ámbitos-, subraya la necesidad, extensible a todos los individuos, de adoptar una actitud de aprendizaje permanente, a lo largo de toda la vida, con

el objetivo de alcanzar un desarrollo integral de la persona, tanto en lo que se refiere a su capacitación profesional, como a su realización plena como ciudadano.

Asimismo, la educación a lo largo de la vida se basa, dice el mismo informe, en cuatro pilares fundamentales:



Extraído de un documento de Jesús Serrano, compañero del Máster.

Por **aprender a vivir juntos** se entendería conocer mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y, a partir de ahí, “crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores”.

Por su parte, **aprender a conocer** viene a destacar la importancia de combinar “una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias”. “Esta cultura general”, agrega el informe, “sirve de pasaporte para una educación permanente”, en la medida en que sienta las bases para aprender a aprender.

En cuanto a **aprender a hacer**, el documento pone énfasis en que, a través de la educación, se debe adquirir “no sólo una calificación profesional, sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en

equipo”; una dimensión, la del trabajo en equipo, que el propio Informe califica de “demasiado olvidada en los métodos de enseñanza actuales”.

Por último, la educación a lo largo de la vida ha de procurar que **aprendamos a ser** “para que florezca lo mejor de la propia personalidad y se esté en condiciones de obras con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal”. De esta forma, nuestra formación no debe dejar de expresar, al entender de la comisión que se encargó de la elaboración de este informe, ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de la persona; entre otros, menciona la memoria, el raciocinio, la imaginación y la facilidad para comunicar con los demás.

En definitiva, aprender adquiere una significación nueva, que se debería extender a todos los modos de aprendizaje, tanto formales como informales, y “desde la infancia hasta el final de la vida”, y tendría que inspirar todas las reformas educativas venideras. Recordemos que la razón primigenia o el principio orientador de esta propuesta no es otro que el cambio que se ha producido en las esferas económica, laboral y social. En fin, la UNESCO fundamenta su posición respecto a la educación en la necesidad de que los individuos se adapten a las transformaciones sobrevenidas en la llamada sociedad de la información.

Con la perspectiva que nos otorga el paso del tiempo, podemos decir que, dieciséis años después de la divulgación del citado informe, su principal concepto –la educación a lo largo de la vida- sigue vivo. Lo vemos, por citar el caso más cercano a la realidad española, en el texto de la LOE, en cuyo preámbulo se insiste en que la formación “se debe concebir como un proceso permanente, que se desarrolla durante toda la vida” y se añade, además, una aclaración que, como veremos más adelante, resulta muy apropiada para los que, como tú, intentan plantear un enfoque comunicativo en Educación Secundaria. Nos quedaremos, de momento, con el siguiente extracto: “Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual”.

Por tanto, la LOE proporciona, de entrada, unos principios y unas vías de actuación generales que han de ser seguidas por todas las entidades y profesionales en todas las etapas educativas. Ahora bien, ¿qué dice, en concreto, en lo que se refiere a la enseñanza sobre el terreno, a la forma de enseñar? Respecto a esto, la ley solo fija un listado de principios pedagógicos para cada etapa de la enseñanza formal. Dado que te quieres centrar en la Educación Secundaria

Obligatoria (ESO) y en el bachillerato, te resumiré algunos de los puntos esenciales. Por ejemplo, en lo que atañe a la ESO, la LOE establece, entre otros preceptos, los que nombraré a continuación:

-Los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas desde la consideración de la atención a la diversidad. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.

-En esta etapa, además, se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas y se fomentará la correcta expresión oral y escrita.

Por su parte, en bachillerato, los principios se sintetizan en dos:

-Las actividades educativas en el bachillerato favorecerán la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados.

-Las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas materias se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público.

En resumen, la propia ley emplaza a todos los docentes de ambas etapas a desarrollar entre sus estudiantes aspectos tan cruciales en un enfoque comunicativo como la expresión oral y escrita y –no lo olvidemos- el trabajo en equipo. Sin embargo, el documento no estipula, y aquí viene la ‘perversidad’ que han denunciado algunos de los profesores con los que he tratado personalmente, cómo se han de enseñar esas habilidades a los alumnos, si de una forma más tradicional, bancaria o unilateral o, si se prefiere, de una forma más comunicativa, dialógica o bidireccional. “Esa responsabilidad”, como te decía uno de los profesores, Pep Hernández, “recae en el profesor”.

Ni siquiera en los desarrollos de la ley, los Reales Decretos 1631/2006, de 29 de noviembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO; y 1467/2007, de 2 de noviembre, que hace lo propio en la etapa del bachillerato, se pone remedio a esta carencia. Incluso, si profundizamos un poco más en el entramado legislativo y nos vamos a los

decretos aprobados en algunas comunidades autónomas –siguiente paso en esta escala de menor a mayor concreción de las pautas educativas- volvemos a enfrentarnos contra la misma carencia. Por poner un ejemplo, el Decreto 23/2007, de 10 de mayo, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la ESO, no destina ningún apartado específico, como sí hace aunque escuetamente la LOE con los llamados ‘principios pedagógicos’, para hablar de los criterios generales que deben orientar los métodos de enseñanza.

No obstante, y aceptando que los mandamientos de la ley no ponen cortapisas a ningún enfoque pedagógico, es preciso que tengas en cuenta otro factor importante, que toca además de lleno a tu asignatura, Lengua Castellana y Literatura, antes de diseñar y tomar una posición respecto a tu propio proceso de enseñanza. Me refiero a la apuesta que se hace, desde las máximas instancias educativas, por el aprendizaje basado en competencias.

Lo primero que te preguntarás, seguramente, es qué es una competencia. La definición es un tanto compleja, ya que muchas veces depende del punto de vista particular y, por tanto, subjetivo del autor y del organismo que acometa esta tarea. Por poner un ejemplo que demuestre las múltiples interpretaciones existentes en torno a este concepto, citaremos dos casos paradigmáticos. En primer lugar, y desde el campo de la lingüística, Noam Chomsky fue el primero en referirse al término de competencia como el conocimiento interiorizado que un hablante-oyente tiene de su lengua. El investigador norteamericano opondría a este concepto el de actuación o uso efectivo de la lengua en situaciones concretas. Por el contrario, desde el ámbito institucional, se ha dado a esta palabra un matiz capitalista, en el sentido de que subordina el desarrollo de unas competencias al interés del mundo empresarial. En el propio informe ‘La educación encierra un tesoro’ de la UNESCO se justifican las propuestas de cambio educativo en el hecho de que “los empleadores ya no exigen una calificación determinada, que consideran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, [...] el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos”.

Por tanto, mi primera advertencia sería que no tomaras la competencia como un concepto ‘inocente’ y vacío de contenido. Dicho esto, ¿en qué consiste la competencia formulada en la normativa educativa? Para responder a esta pregunta, es forzoso aludir a los antecedentes. Este planteamiento –para algunos, con un sesgo empresarial apreciable- llegó a la educación a raíz del Consejo Europeo de Lisboa celebrado en el año 2000, que instó a los estados

miembros a que definieran “las nuevas destrezas básicas” para poder afrontar un aprendizaje a lo largo de la vida en sintonía con las nuevas condiciones económicas y sociales (en clara alusión al período posfordista en el que estamos inscritos hoy). Las destrezas a las que había que dar prioridad eran cinco: tecnologías de la información y de la comunicación, cultura tecnológica, lenguas extranjeras, espíritu emprendedor y habilidades sociales. Tras este llamamiento, vendrían poco después dos iniciativas importantes. Una de ellas es el proyecto DeSeCo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), cuya principal labor consistió, como el acrónimo indica tenuemente, en la definición y selección de las competencias consideradas fundamentales en un doble plano, individual y social, y con presunta validez global. Sin embargo, esta propuesta de competencias anunciada en 2002 sería, solo cuatro años más tarde, superada en el seno de la Unión Europea por otro texto titulado *Competencias clave para el aprendizaje permanente*, una recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo que definía ocho competencias clave con vistas a su desarrollo, entre otros ámbitos, en el contexto escolar. En ella, la competencia aparecía como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto” y las competencias clave como “aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”.

Para entonces, el panorama educativo español ya había hecho en 2006 su propia asimilación de las recomendaciones europeas, transformándolas en ocho competencias básicas más o menos similares a las previstas por el documento antes citado. Así, las competencias aparecen definidas en nuestro reglamento como “aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”.

De todas formas, es preciso matizar que este añadido competencial cobra un mayor protagonismo en el Real Decreto 1631/2006, destinado a la Educación secundaria obligatoria, en el cual se hace una relación de las competencias propuestas por la Unión Europea y, lo que es más importante, se fija por primera vez su inclusión en el currículo de todas las asignaturas. En cambio, se podría decir que la mención a las competencias en la legislación específica del bachillerato es apenas testimonial, si bien recoge, por ejemplo en el artículo sexto del Real Decreto 1467/2007, que las materias comunes –incluida, claro está, Lengua Castellana y Literatura– “tienen como finalidad profundizar en la formación general del alumnado,

aumentar su madurez intelectual y humana y profundizar en aquellas competencias que tienen un carácter más transversal y favorecen seguir aprendiendo”.

De la confrontación entre ambas etapas, la obligatoria y la no obligatoria, se puede llegar a una conclusión: mientras la primera hace del desarrollo de las competencias el principal – aunque no el único- imperativo educativo, la segunda plantea un escenario totalmente diferente en el que las competencias dejan de ser el número uno de la lista e incluso desaparecen de entre los aspectos previstos en el currículo. Más allá de valorar el acierto o desacierto de esta diferenciación que, dicho sea de paso, también se repite en otras etapas no obligatorias como Infantil -donde, sorprendentemente, no hay alusión a las competencias como tal, lo que nos interesa saber es qué margen de maniobra tenemos para fomentarlas.

En este sentido, escucharás interpretaciones de todo tipo. Algunos dicen, como me explicaba una vez Antonio Solano, que la ley es perversa porque “mantiene las competencias básicas”, pero “sigue preservando un listado de contenidos”. Y hay otros docentes que prefieren ver la botella medio llena. Por ejemplo, Lourdes Domenech sostiene que la LOE “no es restrictiva”. Recuerdo que una vez me comentó: “Si os fijáis, en realidad, el currículum de Lengua Castellana lo que propone son las competencias básicas (hablar, leer, escuchar y escribir) y sobre esas cuatro destrezas se puede hacer todo, absolutamente todo. Lo clásico y lo no tan clásico. Entonces, yo no veo el currículum como algo constrictivo; al contrario, yo veo que el currículum es lo suficientemente vago como para dar cabida a propuestas muy nuevas, muy rompedoras respecto de lo que se hacía con el libro de texto en la mano”. En la misma línea se expresaba otro colega suyo, Marcos Cadenato, quien una vez me expuso que “en el currículo entra absolutamente todo, es decir, entran los contenidos, entran las inteligencias múltiples, entran las competencias básicas, entran los criterios de evaluación, entran los objetivos, entra todo [...]. El currículo es muchísimo más moderno y permite muchísimas más cosas de las que muchos profesores están haciendo actualmente en las aulas”.

¿Se confirma, preguntarás, esto en la teoría? A la luz de la investigación que has realizado, te puedo decir que sí. Examinémoslo brevemente. Para ello, lo mejor será responder las dos interpretaciones que acabamos de recoger:

-¿Es la ley, como aseguraba Solano, “perversa”? Si entendemos por este término el sometimiento de los profesores de Secundaria a una suma de factores curriculares diversos y no siempre bien enlazados, es evidente que así es. Se puede decir que la legislación de

Secundaria Obligatoria se queda en un terreno de nadie, ya que, por un lado, hace una apuesta clara por las competencias, pero, por otro, las incluye como un elemento más independiente dentro del currículo y no como la base que, teniendo en cuenta su carácter vertebrador, debería guiar la descripción de objetivos, contenidos y criterios de evaluación. De hecho, es muy significativo y, a la postre, contraproducente, que los Reales Decretos que desarrollan la LOE para cada etapa mantengan apartados de contenidos sin hacer referencia explícita a las competencias a las que deberían dar soporte. Y a esto hay que añadir que tampoco existen orientaciones de evaluación para desarrollar todas las competencias básicas que tendrían que trabajarse dado ese carácter transversal. Salvando las que aluden indirectamente a la competencia comunicativa y la digital, las demás permanecen a oscuras dentro de la legislación.

Incluso, a nivel formal, la legislación no parece ser coherente con la pretendida omnipotencia competencial, ya que, mientras se aporta un listado concreto para contenidos o para criterios dentro de cada curso, el desglose de las competencias se limita a un mero preámbulo, bajo el título de ‘Contribución de la materia a la adquisición de competencias básicas’, en el cual se exponen unas ideas generales.

Otra muestra formal de la ambigüedad presente en la ley que regula las enseñanzas mínimas en la ESO es que, a la hora de plasmar los objetivos en la etapa, se menciona expresamente que la enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura tendrá como finalidad el desarrollo de “capacidades”; no de competencias.

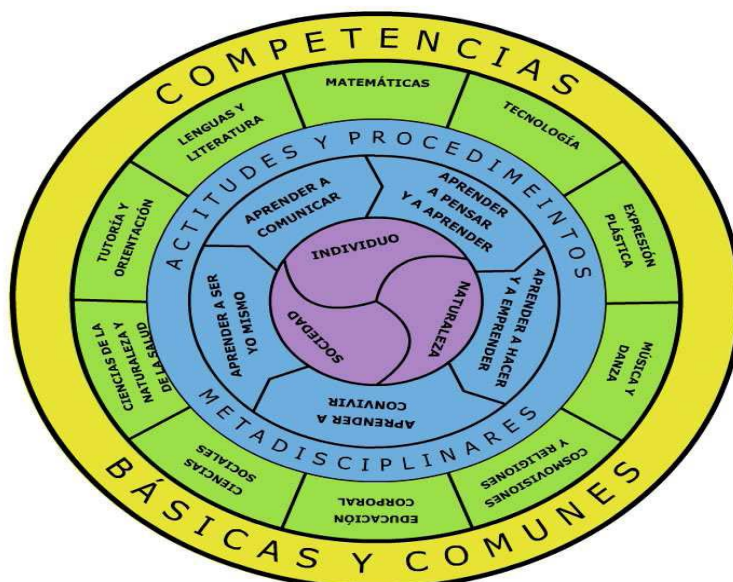
Pero quizás la madre de todas las incongruencias sea el hecho de que la ley mantenga esa doble vara de medir consistente en el desarrollo imperativo de unas competencias y el mantenimiento de pruebas de evaluación como la de selectividad que, por su planteamiento memorístico, contradicen los pormenores exigidos y siguen enrocadas en los contenidos. Por si fuera poco, las instituciones responsables de la educación en nuestro país han dejado en la mano de centros y profesores la elaboración de las herramientas de evaluación necesarias para valorar esas competencias, lo que sin duda supone una traba más para que ese mandato cale por igual en todo el territorio. Toda esta problemática salió a relucir cuando hablaste con Estrella López: “El problema es la mala interpretación que hace la Administración, que de alguna manera también es normativa; y es que, a través de la ley nos invita a trabajar de forma competencial, nos invita a que dejemos de lado el desarrollo de contenidos para fomentar las competencias en los alumnos y, sin embargo, luego nos sigue imponiendo pruebas de

evaluación en las que no se mide esto. Y no tiene mucho sentido que yo, de alguna manera, trabaje las competencias en mi aula y marque determinados objetivos como los que marca la prueba PISA del OCDE, cuando luego los niños se tienen que sacar una PAU, o un examen de ingreso para FP, o tienen que hacer exámenes tradicionales de diferentes contenidos para pasar de un curso a otro”.

Son solo tres ejemplos que evidencian el porqué de la crítica que se ha vertido, desde algunos sectores, en contra de la forma en que las competencias han sido incorporadas al currículo, ya que, como recoge Antonio-Salvador Frías, “en la regulación normativa no se realiza un planteamiento operativo que ponga en relación cada una de las competencias con cada uno de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación presentes en el currículo, circunstancia que de alguna manera priva a la competencia de su componente integrador del resto de elementos curriculares”.

Para muchos se trata incluso de una oportunidad perdida para haber planteado una realidad pedagógica diferente, más enfocada al desarrollo del saber-hacer que al de la concepción exclusiva del saber que se ha venido privilegiando hasta ahora. Recordemos que un espíritu que impregna, teóricamente, el concepto de competencia es precisamente la transversalidad, esto es, el poner en comunión un conjunto de destrezas y conocimientos pertenecientes a diferentes áreas para lograr un objetivo común. Como en la vida misma. Para ilustrártelo, me remitiré a un ejemplo muy gráfico que puso Marcos Cadenato de una actividad que se desarrolló con sus alumnos de refuerzo lingüístico en Bilbao: “Yo les propuse, en una de las clases, buscar terminología con las verduras, las frutas, las hortalizas... Bueno pues, en lugar de coger la típica hoja amarilla que anda por ahí, o fotocopia de un libro en blanco y negro y aprender a decir berza, lechuga, manzana, naranja...hicimos otra cosa muy diferente [...] Lo que hice fue un documento donde tenían que escribir el nombre de la hortaliza o de la fruta en su idioma materno y en el idioma que estaban aprendiendo. Después cogimos, a través de dos programitas muy sencillos y grabamos archivos con la pronunciación de esa palabra nueva que estaban aprendiendo. No solo eso, sino que tengo la suerte de que al lado de mi centro hay un mercado de estos de toda la vida, con lo cual me llevé a los chavales [...] Nos metimos en el mercado, ellos hicieron unas fotos y tuvieron que interactuar con la gente que estaba en el mercado vendiendo frutas y verduras y preguntando dónde podían encontrar tal o cual, porque lo tenían todo en el papel. Cuando llegamos a clase, hicieron un montaje con esas fotografías y yo me planteé, dije: Vamos a ver, ¿de esta forma qué he conseguido? Bueno, y porque no compramos algo de fruta...Si compramos, si pesamos, y además hacemos un postre

típico o un plato típico de cada país evidentemente vamos a tener que utilizar números, vamos a tener que pesar, vamos a tener que pagar, vamos a tener que recibir dinero. Con lo cual, Competencia Matemática, Competencia Lingüística, Competencia de Aprender a Aprender, Competencia Ciudadana, Competencia incluso cultural y estética ¿os dais cuenta que están todas?”.



En definitiva, con la transversalidad lo que se busca es que todas las competencias se interrelacionen y participen en la construcción de sentido. Sin ánimo de extendernos demasiado, basta aludir a una de las condiciones que establece el proyecto DeSeCo para seleccionar las competencias clave que, posteriormente, emergerían en las legislaciones educativas. Literalmente dice en su resumen que las competencias “deberían traer beneficios en un amplio espectro de contextos, por eso, deberían ser aplicables a múltiples áreas de la vida. Así, ciertas áreas de competencia son necesarias tanto en el mercado laboral, como en las relaciones privadas, en participación política; estas competencias transversales son las que se definen como clave”. Con independencia de que los preceptos de este informe estén sazonados con ciertos ingredientes neoliberales, es preciso que anotemos el énfasis que pone en el carácter transversal, muy diferente al de la adaptación española. La disimilitud más palpable entre ambas es que, frente a una orientación competencial que estimulara un trabajo interdisciplinar, se opta por seguir compartimentando la enseñanza a través de las clásicas divisiones en asignaturas. Es decir, se continúa incentivando una visión aislacionista de cada materia en la que, en muchos casos, las competencias se supeditan a los contenidos y no al contrario. Y, con ello, se consigue que de alguna manera perviva el perfil del profesor dueño de su materia en detrimento de otras alternativas coeducativas. Ni siquiera el hecho de que se

insista en que todas las asignaturas, sin excepción, han de trabajar en una cuestión común a todas en la ESO como es la lectura ha supuesto un cambio significativo en lo que se refiere estrictamente a la ley. Así, como se argumenta en el documento de trabajo del Concejo Educativo de Castilla y León, “desde cada área se va hacia la competencia, y no al revés, desde la competencia se estructura el área”.

-No obstante, a lo mejor te haces esta pregunta: ¿Por qué entonces algunos docentes dicen que la ley es “vaga”? Aquí tengo que remitirte de nuevo a la legislación vigente. Aceptando que la elaboración normativa adolece de tradicionalismo pedagógico en sus planteamientos, también es verdad que, justamente por esa falta de precisión que acabamos de denunciar, permite una gran libertad a la hora de desarrollar esas competencias. Como ya he dicho antes, el Real Decreto 1631/2006, cae en una gran contradicción cuando no subordina cada uno de los elementos (contenidos, criterios, objetivos...) al factor esencial e integrador que, en teoría, debería orientar, como un faro a los pescadores que faenan en el mar, todos los esfuerzos. En un ideal, las propias competencias, dada su relevancia, deberían figurar también como los contenidos, pues tal es el estatus que le concede la ley. Sin embargo, si lo miramos de otro modo, este mismo argumento –la trascendencia de las competencias básicas cuando menos para cumplir los propósitos de la Educación Secundaria Obligatoria- nos proporciona la excusa perfecta para que nosotros, como profesores, podamos ser quienes se ocupen de dar a esas competencias el papel que la ley no llega a asignar del todo. Quizás la razón de esta poca definición resida en la necesidad de que las competencias, por su propia carta de naturaleza, sean extraídas individualmente de las circunstancias, de las ambiciones educativas y de las características de cada centro y su entorno. Al respecto de esto, la ley al menos reconoce que “el trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales”, en lo que puede tomarse como un aviso para que los centros, y también los docentes, traten de configurar a su medida, en definitiva, hacer suyas esas competencias.

En todo caso, la responsabilidad recae fundamentalmente en esos dos actores. En primer lugar, en los centros educativos y, por ende, en sus diversos departamentos, que, en virtud de su autonomía, están legitimados para completar el currículo de las diferentes etapas y, por tanto, para dictaminar de qué modo se va a afrontar cada uno de sus apartados con ese destino final que son las competencias. Este sería, en cumplimiento del orden jerárquico, el primer e indispensable paso: la adaptación personalizada, en función de los principios del proyecto educativo de cada centro y de su comunidad (familias, asociaciones, etc.) de las

competencias y la puesta en común de las actividades que llevan a desarrollarlas. José Moya y Florencio Luengo sostienen que, desde este punto de vista, que la autonomía que la ley cede a los centros educativos precisamente tiene como fin que estos sean libres para diseñar y desarrollar sus propios proyectos. Lo opuesto, es decir, cargar toda la responsabilidad competencial a los docentes “no deja de ser un serio error estratégico”. “Las competencias básicas requieren”, dice ambos expertos en cuestiones curriculares, “el poder de una ‘estación’ que refuerce y distribuya el impulso que conduce a la mejora: los centros educativos son esa ‘estación’”. Según ellos, la primera tarea que se debe acometer es, por tanto, “la elaboración de proyectos integrados” para todas las áreas curriculares.

Pero no menos importante es la aportación que pueden y deben realizar los docentes, si atendemos a la principal ‘novedad’ de la ley; esto es, que las competencias son consideradas como los aprendizajes imprescindibles en la ESO. Merced a su conocida libertad de cátedra, ellos también tienen voz y voto en el modelo de desarrollo de las competencias, aunque dependiente, en muchas ocasiones, de las medidas consensuadas previamente entre los compañeros de su área. No en vano, la programación general de la asignatura, no lo olvidemos, es de todo el departamento. Sobre esto último, Maru Domenech una vez me avisó: “Piensa que el problema pasa, no tanto por el currículo, sino por la relación que puedan tener los departamentos y cada uno de sus miembros. Trabajar por competencias es uno de los problemas que yo veo. Que puede ser que, dentro del mismo departamento, la gente quiera trabajar juntos o no. Y la clave de las competencias es precisamente trabajar de manera integrada, así que hay que cambiar mucho el chip, ¿eh? Es decir, los profesores tienen que dejar de pensar que son el centro para pasar a trabajar de manera colaborativa con los demás”.

La advertencia de Maru nos sirve para reflexionar sobre esas dos visiones contrapuestas –el yin y el yang que dirían algunos- que están presentes en la enseñanza. Estas dos posturas divergentes difieren, sobre todo, en la forma de interpretar la ley. Es lo que Moya y Luengo denominan interpretación preformista e interpretación adaptativa. La primera sería la de aquellos que buscan “su sentido oculto, su verdadero y correcto desarrollo; en esta mentalidad, existe una preocupación esencial: encontrar la forma correcta del desarrollo [...] La lectura del diseño se convierte en un proceso de adivinación sobre las verdaderas intenciones de sus autores”. Y, en el lado contrario, están, por su parte, quienes hacen una interpretación del diseño curricular como “una oportunidad para la innovación y la mejora”. En resumen, asistimos a una lucha conceptual entre quienes quieren ajustarse punto por punto a

la letra pequeña de la ley, viendo la amalgama de contenidos, objetivos y competencias como un corsé que hay que ceñirse, y quienes prefieren ver el marco normativo –sí, contradictorio; sí, hasta cierto punto, inscrito en la misma tradicionalidad disciplinar- como simplemente el telón de fondo de un escenario en el que el docente puede mover, más libremente y a su conveniencia, los diferentes elementos curriculares para llegar a los mismos objetivos. Esta dualidad también se ha divisado en mis múltiples conversaciones con los docentes de Lengua Castellana y Literatura. Por ejemplo, Marcos Cadenato, a quien podríamos encuadrar entre los profesores ‘adaptativos’ me decía: el que quiere dar la clase magistral la da, nadie se lo impide, pero no hay ninguna obligación de darla, y se pueden modificar perfectamente la metodología, los criterios porque tenemos amparo de la legislación, de esa normativa que decíais [...], con lo cual, no pongamos siempre como excusa que ‘el currículo no me deja moverme del aula’, ‘tengo que dar esto’, mentira, ‘es un lastre’, ‘es una losa’. No, para nada. Son, desde mi punto de vista, y lo digo humildemente, excusas. Si quieres, puedes, como me decían a mí hace muchos años en un colegio en el que estuve”.

Este mano a mano particular en el ámbito de la docencia se puede incluso rastrear en algunos de los foros de debate existentes en la red. Te voy a poner el ejemplo de uno. En concreto, el del blog de Profesor en secundaria. En una de sus entradas, titulada ‘La maldición del currículum’², se originó una interesante conversación entre profesionales de la enseñanza respecto a las cuestiones que te acabo de exponer. Por ello, considero que es relevante que hagamos mención a algunas de las posturas. Parafraseando a José Luis González, el autor del blog, la disyuntiva sobre la que versó el debate –fíjate en la semejanza con respecto a lo dicho en el párrafo anterior- fue la siguiente: el currículo como imperativo legal cuyos elementos - contenidos, competencias, objetivos y criterios de evaluación- han de seguirse a rajatabla tal y como estipula la ley; o el currículo como herramienta que debe ser puesta al servicio de prácticas dinamizadoras que pongan el acento en las competencias básicas. En defensa de lo primero, el argumento principal giraba en torno al carácter preceptivo de la ley. Usuarios como ‘Kikiricabra’ alegaban que “está claro que cada maestro no puede hacer de la escuela lo que él buenamente entienda. Sería algo tremendo y, además, ilegal, pues en nuestro contrato con la administración nos comprometemos a transmitir la norma general que ella establece”. En el lado opuesto, respondían algunos profesores como José Luis Castillo que entender el currículum como herramienta “no es sinónimo de no cumplir el currículum” pero que, ante todo, debe ser flexible para que los alumnos, por medio de la participación y de las TIC, se

² El debate bloguero se inició el pasado 28 de octubre de 2011 y recibió más de 500.000 visitas. Se puede visitar en <http://olahil2.blogspot.com/2011/10/la-maldicion-del-curriculum.html>

conviertan en los verdaderos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como apunta Lourdes Domenech: “Muchas prácticas que llevan el sello de innovadoras también son curriculares. [...] Curricular es escribir, es promover trabajos colaborativos, investigaciones que derivan en trabajos de escritura o exposición online, grabaciones...”.

¿Quieres saber cuál es mi postura a raíz de estas interpretaciones? Ante todo, creo que debemos huir de la ‘lógica del depredador’ mencionada por Meyer, que, como nos recuerda Salvador Crespo³, “se basa en alternativas simples o, mejor, simplistas (blanco o negro, el bien o el mal, “o estás conmigo o estás contra mí”)", tan frecuentes, por otra parte, en el discurso político. Una visión así nos llevaría a un cierto maniqueísmo en torno a dos estereotipos que son citados por Domenech dentro de ese debate a varias bandas: el ortodoxo o curricular/tradicional y el heterodoxo o innovador. Naturalmente, cada uno tiene sus razones de peso para defender sus respectivos planteamientos pero, desde mi punto de vista, no están tan alejados como muchos pueden presumir. Como dicen los primeros, la ley insta a todo el personal docente a seguir una serie de parámetros que, en algunos casos más que en otros, están muy bien puntualizados. Nos referimos, por ejemplo, a los contenidos y, en particular, a los que luego se plasman en los decretos curriculares de cada comunidad autónoma⁴. Pero no es menos cierto que, si nos situamos en la Educación Secundaria Obligatoria, el objetivo principal dictaminado por las leyes de categoría superior -LOE y Real Decreto 1631/2006, para ser más exactos- es la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas. Por tanto, podemos concluir que ambos enfoques se necesitan mutuamente para poder cumplir con la ley. Para ser plenamente coherentes con ella, no solo vale con quedarse con la estructuración formal de contenidos, objetivos o criterios de evaluación, sino que también se ha de aceptar su fondo o, lo que es lo mismo, el obedecimiento a la centralidad de las competencias como metas irrenunciables en esta etapa, más incluso que los contenidos tradicionales. En este sentido, Nacho Gallardo, uno de los participantes en la dialéctica del foro, muestra un prisma similar al destacar que “el currículo es un imperativo legal, pero también lo es la mejora de la competencia comunicativa (y el resto de competencias) de nuestros alumnos. No hay que olvidar que nuestra asignatura –en referencia a Lengua Castellana y Literatura- debe promover, ante todo, el aprendizaje de la lengua materna; por ello, me parece un mal trueque obviar este aprendizaje a cambio de unos supuestos conocimientos gramaticales o de historiografía literaria (que ayudan a conseguir el objetivo, pero que no son el objetivo)”.

³ Citado en *Comentarios de textos persuasivos* (Javier de Santiago, 2008).

⁴ Sirva como ejemplo el Decreto 23/2007 de la Comunidad de Madrid.

http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/curriculo_secundaria_madrid.pdf

Además, algunos docentes intervinientes se lamentan de la falta de correspondencia entre contenidos y competencias; algo que se subsanaría, a mi entender, si estas últimas se adoptaran como lo que son realmente, es decir, como contenidos de hecho, si se quiere, en un estado embrionario, que han de ser expandidos, autónoma y colaborativamente, por parte de los centros educativos y de los docentes, siguiendo la guía proporcionada por la ley y en comunión con esos objetivos, contenidos y criterios de evaluación que aparecen como referentes subsidiarios. Esto nos conduce a una tesis ya conocida: es imprescindible que los docentes se involucren y hagan uso de su potestad para podar la hojarasca de la ley – metáfora, por cierto, muy acertada de Antonio Solano- a su medida, pero sin perder de vista lo competencial. Así, se evitarían situaciones de acatamiento a los contenidos, y no a las competencias, como la que expone Alberto G. a sus compañeros: “Los contenidos de cada curso están inflados, son inabarcables, lo que hace que muchos profesores pasen de puntillas sobre ellos. Como resultado final, las competencias se desmoronan y los chicos no procesan los conocimientos; sólo los engullen para vomitarlos en exámenes inservibles”. Para ser consecuente con mi postura, no obstante he de reconocer que este argumento basado en la prioridad de las competencias no se podría utilizar en el bachillerato, ya que, en él, la relación de fuerzas cambia y, como hemos venido diciendo, aquellas ocupan un papel menos relevante. De hecho, solo se describen objetivos, contenidos y criterios de evaluación en cada materia, aunque también dice que se debe ahondar en las competencias abordadas en la etapa anterior.

En resumidas cuentas, y haciendo nuestra otra imagen aportada por Lourdes Domenech al debate, lo fundamental en esta travesía educativa en la que contamos con un plan –la programación- y con una brújula –el currículo, la ley- es el destino, que, para nosotros, serían las competencias básicas. ¿Entraña el perseguir esta estrella orientadora en el firmamento de la docencia alguna modificación en lo pedagógico? Lo veremos quizás, con mayor amplitud, en otro momento. Ahora, te pido, Marrael, que fijes tu atención en un rasgo diferencial de las competencias. Si recuerdas bien, además de su carácter integrador (que abarca conocimientos, procedimientos y actitudes), hemos dicho que presupone dos concreciones: un saber y un saber hacer. Esto último es, especialmente, trascendente en lo que al respaldo normativo se refiere. Joana Noguera comenta al respecto de esto que “en el mundo educativo el término –por competencia- expresa una cierta capacidad o potencial para actuar de modo eficaz en un contexto. Más que los conocimientos, implica su uso eficaz. [...] Incluye un saber, pero que se aplica”. Uno de los mismos criterios aplicados por DeSeCo para seleccionar una

competencia como clave o esencial es justo ese: que sea aplicable a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes. En una línea parecida, Pérez Gómez resalta, en su obra *Las Competencias Básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas*, que “el desarrollo de las competencias fundamentales requiere focalizar en las situaciones reales y proponer actividades auténticas. Vincular el conocimiento a los problemas más importantes de la vida cotidiana”.

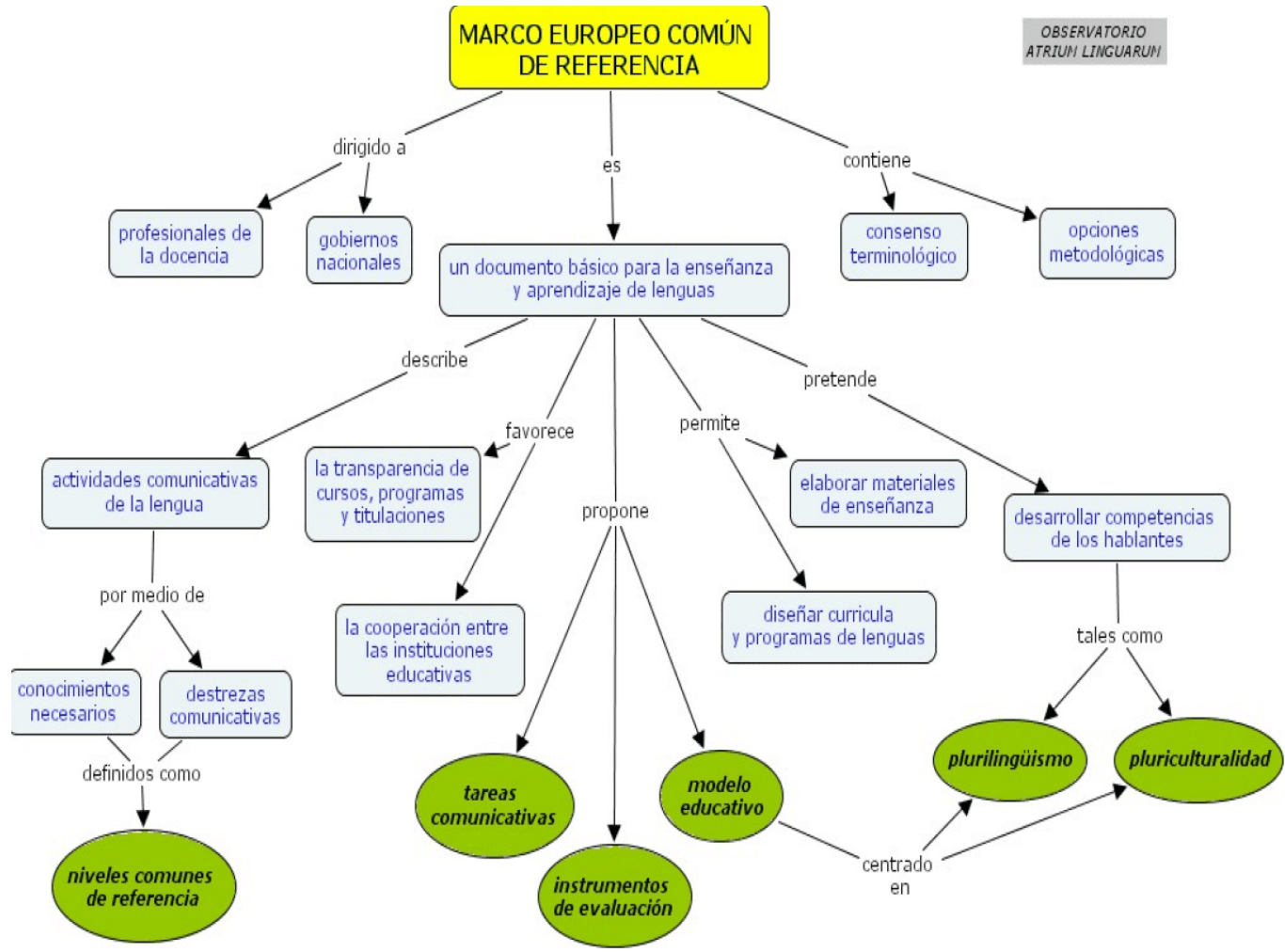
Son, por consiguiente, indicios muy patentes de que la apuesta por las competencias encierra algo más que simplemente unos conocimientos, unas capacidades o unas destrezas. Es, desde mi punto de vista, una firme declaración de intenciones a favor del uso del aprendizaje. Y no solo eso, sino también, una invocación, tal y como sugiere Daniel Cassany, a incluir la dimensión sociocultural en un panorama de contenidos o de actividades tradicionalmente descontextualizado.

Todo esto está indefectiblemente incardinado en el enfoque del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL), otro documento marco inscrito dentro de la política lingüística del Consejo de Europa que ha servido de base en la elaboración de la LOE. El Marco pretende proporcionar, como su nombre indica, un punto de referencia para todos los profesionales del ámbito de las lenguas modernas -incluido, claro está, el español- para que reflexionen sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como para ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación, con el fin último, según se reconoce en el propio texto, de facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos.

Aunque no es, como nos advierte Susana Llorián, ni mucho menos un documento normativo o prescriptivo, que aporte “indicaciones o restricciones acerca de lo que el profesor debe hacer”, al menos sí hemos de considerar su relación directa con la LOE, en cuyo preámbulo se aboga, como dijimos al principio, por un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea dentro del proceso de convergencia emprendido en su seno. Claramente, esto también comprende atender los instrumentos, como el Marco, con que se persiguen alcanzar unos criterios lingüísticos comunes. Por si fuera poca la conexión, además cabe mencionar que, en los Reales Decretos posteriores a la ley de mayor alcance, se reconoce explícitamente que las pautas del MCERL han sido “un referente clave” en los currículos de Lenguas Extranjeras. Más allá de esa letra pequeña, lo que te debe preocupar, como profesor

de Lengua en ciernes, es saber de qué manera puede repercutir esta base en tus futuros planteamientos.

Hemos dicho que no es un documento prescriptivo, sino más bien descriptivo. Y a esto hay que añadir que ofrece o refleja un panorama bastante completo de los diferentes aspectos y parámetros (metodologías, formas de evaluación, niveles de capacidad comunicativa de los alumnos, herramientas de toda índole, etc.) que todo profesor de lengua, sea cual sea, viva dónde viva, ha de contemplar de cara a su práctica docente. Es decir, lo que hace es entregar un repertorio de las distintas opciones para tomar decisiones metodológicas, incluso de las más tradicionales como la típica clase expositiva o depositaria de unos contenidos. Ahora bien, para conseguir un carácter más integrador, el Marco reúne todo este modelo descriptivo bajo un principio orientador: el llamado enfoque orientado a la acción, que viene a decir que una de las peculiaridades de los estudiantes de lenguas es que son agentes sociales, es decir, miembros de una sociedad que tienen tareas -no solo relacionadas con la lengua- que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. En otras palabras, y tal y como sugiere Navarro Serrano, los alumnos de lenguas “aprenden contenidos, destrezas y habilidades con el fin de aplicarlos en contextos reales”. Cuando aprendemos una lengua, en definitiva, acaparamos conocimientos que no dejamos aparcados en una estantería, sino que los llevamos con nosotros y los activamos, según las necesidades que encontramos, para establecer una comunicación satisfactoria.



Mapa conceptual elaborado por Javier González Porto.

Este enfoque centrado en la acción se inscribe plenamente en la dimensión del uso social de la lengua e incorpora, como novedad, la reflexión sobre la importancia de los factores lingüísticos y extralingüísticos de la comunicación. Aprendizaje y uso son, por tanto y desde esta perspectiva, dos conceptos inseparables en el proceso de enseñanza. El propio Marco, en su capítulo segundo, afirma que el uso de la lengua “comprende las acciones que realizan las personas que desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas en particular”. Pero no solo eso. Según este documento publicado en el 2001, es decir, antes que las recomendaciones sobre las competencias clave y, por supuesto, que la ley orgánica de educación española, los profesionales de la lengua que pretendan ajustarse al uso de la lengua, a su aplicación directa, han de tener en cuenta los siguientes elementos:

- Que las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en diferentes contextos.

- Que lo hacen con el fin de realizar actividades de lengua, es decir, actividades que suponen el ejercicio de la competencia lingüística dentro de un ámbito específico, ya sea personal, público, profesional, etc.

- Estas actividades de lengua conllevan, a su vez, procesos, una sucesión de acontecimientos implicados en la expresión y comprensión, así como textos o secuencias de discurso (hablado o escrito) relacionados con un determinado tema.

- Y, para conseguir comunicar, las personas ponen en juego las estrategias, las líneas de actuación organizadas y apropiadas para realizar una tarea en particular.

Veámoslo más fácilmente con un ejemplo comentado por Susana Llorián en un foro del Centro Virtual Cervantes. Supongamos que nos proponemos que nuestros alumnos sean capaces de escribir una carta. Nuestro propósito es el de protestar, porque habíamos hecho un pedido a una empresa y nos lo han servido mal. Además de esta tarea hay que establecer, si seguimos el Marco, otras categorías que recordamos a continuación:

- El tipo de texto que tendremos que producir: en este caso, una carta de tipo formal.

- El contexto en el que se va a ejecutar la tarea: es decir, una comunicación a distancia, ya que los interlocutores no interactúan en tiempo real.

- Asimismo, debemos pensar en el ámbito en que se produce la comunicación: el público.

- Y también tenemos que determinar la clase de actividad comunicativa que vamos a ejecutar: la expresión escrita.

- Tampoco puede faltar el establecimiento de una serie de competencias, ya sean generales o de corte más sociocultural (como el saber aprender a revisar una carta antes de enviarla o a corregirla), o ya sean competencias comunicativas (saber cómo se estructura una carta formal, las fórmulas estereotipadas que se pueden utilizar, las maneras de conectar los párrafos, las reglas gramaticales, etc.).

- Nos queda por saber, por último, una cosa importante: ¿Qué estrategias empleamos para que esas competencias se activen? Por ejemplo, una posible línea de actuación en clase podría ser emplazar, en primer lugar, a los alumnos a que, por medio de grupos, pongan en común ideas para planificar un texto y luego escriban individual o colectivamente un ejemplo tipo.

En resumen, y como sostiene Christian Puren, en el enfoque orientado a la acción, “todos los componentes deben ser movilizados al servicio de la acción social”. Y es aquí donde hay un punto de encuentro muy notable entre el espíritu del Marco y el de las competencias, que, como hemos visto, tienen un marcado carácter práctico. No obstante, esto no quiere decir que, en la actualidad, y a pesar de la interrelación tan evidente, haya unanimidad respecto a este enfoque. De hecho, la situación, por lo que me explicaron algunos profesores, dista de aproximarse a esa postura favorable a la acción de los conocimientos en función de las situaciones que tanto el Marco como el estudio competencial mantienen.

Por ejemplo, en opinión de Yolanda Barreno, otra profesora de nuestro ramo, la apuesta que el Marco hace por el uso de la lengua debería ser tratada con mayor énfasis en la LOE. “Seguimos teniendo un sistema educativo tremendamente academicista. O sea, seguimos con los preceptos de la Ilustración. Y es que no puede ser. O sea, no puedes llegar a los chavales como estamos contándoles, pues no sé, la literatura del Romanticismo en plan historicista y hala, subraya y haz los ejercicios. No, no, porque es que te siguen tres”. Por su parte, Dolores Criado me puntualizó que el enfoque también dependerá del lugar: “Uno de los problemas que veo yo en cuanto al marco pedagógico que tenemos es que se ha desarrollado y se ha concretado de una forma diferente en cada Comunidad Autónoma. Entonces, viendo por ejemplo el currículo de Castilla La Mancha y comparándolo con el de la Comunidad de Madrid, en el de Madrid se hace todavía mucho hincapié en el tema de adquirir conceptos, mientras que en el de Castilla La Mancha se definen los contenidos a través de destrezas que los alumnos tienen que adquirir. Por ejemplo, producir textos de la vida cotidiana, etcétera...”.

¿Cuál es mi valoración después de todo lo dicho? A tenor del impacto que puede tener en cuanto a motivación y, sobre todo, en cuanto a su utilidad para el día de hoy, es innegable que el aprendizaje por competencias, en especial dentro de nuestro terreno, de la competencia comunicativa, debería ser desarrollado en toda la práctica docente. Legalmente, así también lo demanda una ley que, como ha quedado demostrado, concede una vital importancia a esta serie de conocimientos, destrezas y habilidades con un enfoque claramente funcional.

No hay que perder de vista que se tratan de capacidades provechosas, beneficiosas, aprovechables en todas las esferas de nuestra vida y que, pese a los prejuicios que puedan existir, no suponen una negación radical del tradicional saber teórico, de esos conocimientos que se consideran imprescindibles para una correcta formación en Lengua, en Literatura o en cualquier otra disciplina. Es más; para desarrollar unas competencias, sea cuales sean, hacen

falta antes, durante y después de cualquier actividad unos conocimientos que nos permitan llevarlas a cabo. Pero, eso sí, unos conocimientos que, en lugar de aparecer como unos cadáveres (símil muy acertado por parte de Maru Domenech), es decir, como unos contenidos estancos descontextualizados de su uso, se revelan, en efecto, como saberes que nos pueden ayudar, y mucho, en nuestro desenvolvimiento diario. A este respecto no podemos olvidar el calado que ha tenido en nuestra legislación la división propuesta por el MCERLL en cuanto a las destrezas comunicativas (es decir, escribir, leer, escuchar, conversar y hablar), que viene a confirmarnos ese intento de reavivar, buscando siempre el lado práctico, el estudio de una asignatura como la nuestra.

De todos modos, tampoco debemos pasar por alto que para diseñar esta respuesta basada en el uso todo ha de partir de los discentes, de sus características individuales y como grupo, de su contexto más inmediato, de los problemas derivados de la diversidad y de la heterogeneidad de niveles, de la colaboración escuela-familia y, en suma, de todos los factores que pueden intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Siempre hay que guiarse por ese norte. Ya me lo decía Pep Hernández: “Tú puedes tener una clase de alumnos que sean muy brillantes y yo otros treinta que no lo sean...Además, en cada clase habrá, dentro de esos treinta, gente que sea diferente a los demás y cuya forma de aprendizaje sea diferente, con lo cual tienes que adaptar toda tu forma de exigirles trabajo a los alumnos en función de tu clase, y en función de cada alumno y en función de las capacidades que tiene cada alumno. Por supuesto, que cada profesor trabaje las competencias pero de acuerdo a lo que tiene delante. Incluso un mismo grupo, de un año a otro, puede cambiar porque los chicos maduran, los chicos cambian y su entorno cambia”.

Al aprendiz le agradó mucho lo que le dijo Innovo, siguió sus consejos y le fue muy bien. Y como Marga e Israel vieron que este cuento era bueno, lo hicieron poner en este libro y escribieron unos versos que dicen:

*Si a la LOE y al marco te quieres ajustar,
haz del uso de la lengua tu herramienta principal.*

2.3. Cuento III. Lo que les sucedió a unos profesores que tenían dudas metodológicas.

Hablaba el aprendiz Marrael con Innovo y le dijo:

-Innovo, como sé de la importancia que cobran hoy en día las competencias y, en especial, la competencia comunicativa dentro del área de Lengua, querría yo, antes de empezar el curso, haber podido planificar una metodología muy útil que cause aprendizaje, y no tanto memoria, en mis estudiantes, y que todos me recuerden por ella. Por eso os ruego que me aconsejéis la mejor manera de lograrlo.

-Marrael -dijo Innovo-, aunque todas las metodologías tienen sus ventajas y desventajas, desde la más tradicional hasta la más ultramoderna, importa mucho que nos cuestionemos cómo y con cuál vamos a conseguir que nuestros alumnos aprendan mejor en una sociedad informacional como la que nos rodea. Para que vos sepáis por qué se ha de optar por una estrategia en concreto y con qué intención debe hacerse, me gustaría mucho que supierais lo que sucedió a unos profesores que se plantearon este mismo dilema.

El aprendiz le pidió que se lo contara.

-Buen aprendiz –dijo Innovo- en primer lugar es necesario que meditemos sobre las tres ‘patas’ que deberían guiar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI: los contenidos, la pedagogía y las TIC. Como bien sabes de anteriores charlas, las tres esferas están presentes en las leyes vigentes en Educación Secundaria:

-Los contenidos son los núcleos temáticos que, por incongruentes que sean en el marco competencial presente, la ley obliga a desarrollar.

-La pedagogía, para el área de Lengua Castellana y Literatura, tiende en la actualidad hacia un enfoque orientado al uso de la lengua y al ejercicio de una serie de competencias generales y comunicativas (leer, escuchar, hablar, escribir) de tipo práctico.

-Y las TIC, de las que quizás hablaremos más extensamente en otros momentos, cobran también una gran relevancia debido a que la legislación emplaza a todas las áreas a trabajar la adquisición y desarrollo de la competencia digital.

Dada su relevancia en los tiempos que corren, los profesores se ven obligados a tener conocimientos en estas tres áreas, que conforman lo que Koehler y Mishra han bautizado como modelo TPCK⁵. Sin ánimo de extenderme demasiado, te diré que este esquema parte de una elaboración anterior formalizada por Shulman e inspirada en el constructivismo, a la que agregaron los autores citados un componente del que no podemos prescindir en el desempeño de nuestra profesión: la tecnología. De esta forma, el dibujo quedaría así:

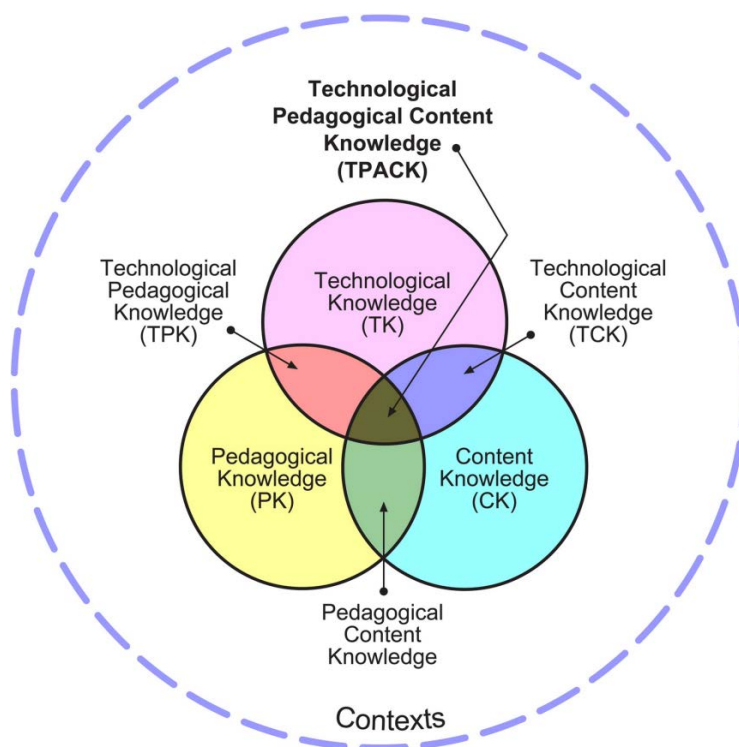


Gráfico extraído del sitio web del TPACK: www.tpck.org

Como puedes apreciar, el modelo TCPK viene a decir que el profesor ha de tener conocimientos en las tres áreas identificadas, pero, además, debe ser capaz de conjugarlas en la práctica. De sus distintas intersecciones, se podrá obtener:

-El conocimiento de la pedagogía y del contenido curricular (PCK): es decir, cómo el docente va a canalizar y hacer llegar los contenidos del currículo a sus alumnos de una manera didáctica.

⁵ Adell explicó las características del modelo durante las jornadas de educación digital en Deusto. Se puede ver el vídeo en el siguiente enlace: <http://profnotic.blogspot.com/2010/11/jordi-adell-y-el-modelo-tpack-nov-2010.html>

-**El conocimiento de la tecnología y del contenido curricular (TCK)**: comprender qué tecnologías son más apropiadas para los contenidos de Lengua Castellana y Literatura; por ejemplo, saber qué recursos se adaptarían mejor al desarrollo de la comprensión oral o de la expresión escrita.

-**El conocimiento de la tecnología y la pedagogía (TPK)**: conocer qué posibilidades didácticas nos ofrecen las nuevas tecnologías; como botón de muestra, una plataforma wiki, en la que caben múltiples editores, podría ser válida para desarrollar una tarea colaborativa.

-Y, por último, la integración de los tres elementos da como resultado al **conocimiento tecnológico-pedagógico curricular (TPCK o TPACK)**, que vendría a ser, como apuntan Valverde, Garrido y Fernández, “la base de una buena práctica educativa con TIC”. De saber interrelacionarlos adecuadamente depende que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más o menos exitoso. Como dicen estos autores, el TPCK es una forma de reflexión con respecto a diferentes tipos de conocimientos; a saber: “*declarativo* (saber qué, lo cual incluye definiciones, términos, hechos y descripciones), *procedimental* (saber cómo, es decir, secuencias de pasos para completar una tarea o subtarea), *esquemático* (saber por qué; se extrae de los dos anteriores conocimientos y crea principios y modelos mentales) y *estratégico* (saber cuándo y dónde usar un determinado conocimiento y estrategias como planificación y solución de problemas junto con el control del progreso hacia una meta)”.

En definitiva, este modelo nos ayuda a comprender que la problemática en la docencia no se soluciona con conocimientos, actitudes y medidas aislados o aisladas; una interpretación que, por cierto, contradice algunos prejuicios arraigados en la profesión tales como la creencia de que, con solo introducir la tecnología, se producirá un cambio metodológico en el aula; o la confianza en que una buena formación pedagógica será suficiente para tapar algunas lagunas en cuanto a conocimientos.

Posteriormente, otros investigadores como Angeli y Valanides han intentado mejorar este modelo teórico añadiendo en su desarrollo, denominado ICT-TPCK, dos factores que inciden, y bastante, en las actividades docentes. Me refiero al conocimiento de los alumnos y al conocimiento del contexto en que tiene lugar el aprendizaje. Un añadido que parece, a todas luces, lógico, considerando que toda acción didáctica en el aula ha de partir de las características y de los conocimientos previos de los estudiantes, así como de otros factores exteriores, pero no por ello menos influyentes, que se vinculan al centro, las peculiaridades del

lugar en que se ubica, el grado de colaboración entre escuela y familia o la influencia de ciertas condiciones socioeconómicas.

Por su parte, tampoco han faltado los estudiosos que, a partir de los lazos que refleja este modelo, han decidido crear listados de actividades de aplicación directa en el aula. En especial, te tengo que nombrar a la docente norteamericana Judi Harris⁶, que estima que los docentes no han de obsesionarse a la hora de incorporar las TIC en las actividades. Antes al contrario. Toda planificación docente ha de anteponer los contenidos, los objetivos y un sinnúmero de importantes decisiones pedagógicas en relación con los alumnos y con el contexto. No hacerlo así significaría, en opinión de esta investigadora, dar prioridad a una instrucción tecnocéntrica “más preocupada en las tecnologías que en los estudiantes que las utilizan para aprender”.

En todo caso, esta construcción a la que acabo de hacer alusión nos puede servir para visibilizar la relevancia de la pedagogía en la formación docente. Esfera que, a pesar de toda la bibliografía existente, sigue sin recibir especial atención en los estudios que preparan para la enseñanza en Educación Secundaria. Jordi Adell, uno de los introductores de las aportaciones de Harris en España, hacía precisamente hincapié en esta cuestión en la conferencia en la que daba a conocer el modelo TPCK: “Pensad”, alertaba a su auditorio, “que no tienen formación pedagógica los profesores de Medias. Acaban la Licenciatura, hacen un CAP y los sueltan delante de cincuenta adolescentes bárbaros, y el que sobrevive acaba haciéndolo muy bien, pero es muy duro...”.

Teniendo en cuenta este déficit, es de vital importancia que, en este camino de iniciación que estás emprendiendo, conozcas algunos de los planteamientos que te pueden ayudar en tu labor como profesor.

El llamado enfoque comunicativo

En concreto, en el área de Lengua Castellana y Literatura, y no digamos ya en la enseñanza del español como lengua extranjera, cada vez va ganando más adeptos el enfoque comunicativo. Tanto es así que incluso en un instrumento presuntamente neutral como debería ser el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL) se hace hincapié en la conveniencia de aplicar dicha perspectiva a la enseñanza de cualquier idioma, incluida la lengua materna.

⁶ La profesora ha creado una página donde ofrece tipos de actividades siguiendo el modelo TPACK. Se puede visitar en <http://activitytypes.wmwikis.net/>

Lo que nos viene a decir *grosso modo* el enfoque comunicativo es que no podemos estudiar el lenguaje de forma autónoma y descartando su uso en situaciones reales. Lo que se pretende es que la acción del docente se centre, sobre todo, en el diseño de unas actividades que sean fieles al contexto donde se practica la lengua y capaciten al aprendiente para una comunicación eficaz con otros hablantes. Tamaño objetivo significa que, en aras de alcanzar esa competencia comunicativa idónea, no solo habrá que considerar los conocimientos que podríamos llamar canónicos en la enseñanza tradicional de la lengua (reglas gramaticales, ejercicios sintácticos, etc.), sino también otros muchos saberes que ponemos en juego cada vez que hablamos, escribimos, escuchamos o leemos, ya sea de forma individual o en interacción con otras personas. O, ¿acaso cuando hablamos obviamos factores tan importantes como el registro (formal o informal) en que lo debemos hacer, las normas de cortesía o las respuestas que recibimos de nuestro interlocutor?

El mismo MCERL estima que la competencia comunicativa no es simplemente la competencia lingüística; en ella también se incluye la competencia sociolingüística, que apunta a la dimensión social, y la competencia pragmática, que alude al conocimiento que deben poseer los usuarios para organizar y adaptar su discurso a diversas situaciones de comunicación.

Además, la adopción de este enfoque claramente funcional supone otras alteraciones metodológicas. Quizás la más visible de ellas es el hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de girar en torno a los alumnos. Para poder desarrollar esa competencia comunicativa en su totalidad, los estudiantes necesitan ejercitar activamente esas competencias, ser cada vez más autónomos e interactuar con otros iguales, ya sea en la lengua materna o en una lengua extranjera. Como consecuencia de todo esto, el rol habitual que solían ocupar los docentes en la transmisión de los saberes pasa a un segundo plano.

Afirma Carlos Lomas⁷, doctor en Filología Hispánica y catedrático en Educación Secundaria, que en nuestro país, y especialmente en el ámbito de la Lengua Castellana y Literatura, hay aún muchos docentes reticentes a poner en práctica este enfoque. “El aprendizaje lingüístico aún se orienta de forma exclusiva en algunas aulas al conocimiento, a menudo efímero, de un conjunto de conceptos gramaticales y de hechos literarios cuyo sentido, a los ojos de los alumnos y de las alumnas, comienza y concluye en su utilidad para superar con éxito (o no) la calificación académica de los aprendizajes”.

⁷ Dos investigadores universitarios publicaron la entrevista a Carlos Lomas en la web del Centro Regional para el Fomento del Libro en América. Se puede visitar en www.cerlalc.org/Escuela/datos/entrevista.doc

Seguramente, la misma sensación es la que habrás percibido durante tus entrevistas con los docentes. En concreto, recuerdo que Dolores Criado te comentó que este enfoque aún estaba “en pañales” en nuestro territorio, mientras que Pep Hernández se lamentaba de la falta de voluntad de enfatizarlo dentro de la legislación española: “¿Cuántos aspectos legislativos marcan que haya un enfoque comunicativo en la didáctica de la lengua? Te marcan simplemente aspectos a los que tienes que llegar. Es como si te dicen: ‘Tienes que llegar desde este punto hasta aquí’. Que los chicos sepan la sintaxis, eso sí, tú te las apañas y tú te ordenas para conseguirlo”.

Pese a la situación general, al menos entre los profesores de la muestra se rompía una lanza a favor de esta estrategia didáctica. Escucha atentamente lo que dijeron algunos profesores. Por ejemplo, Antonio Solano ponía el acento en que muchas veces los docentes olvidan que los contenidos que explican a sus alumnos tienen una aplicación directa en la vida real. “Yo en el aula intento, sobre todo, proponer proyectos o proponer tareas que, en cierta medida, ellos vean que tienen un sentido. Quizás al principio no lo ven, pero ven que están haciendo algo que quizás les puede servir para algo”. Maru Domenech anotaba, en esta misma línea, que tanto la lengua como la literatura “deberían explicarse siempre desde un enfoque comunicativo, porque es la manera de que ellos lo entiendan”.

En lo que se refiere a la práctica con este enfoque, otros profesores reconocieron operar bajo sus parámetros, aunque lo llamaran de otras formas como enfoque por tareas o secuencias didácticas. Lourdes Domenech te contó que no ha mucho había puesto en marcha una secuencia para que sus alumnos aprendieran más sobre las diversas lenguas de su instituto. En esta propuesta cabía desde la lectura y el análisis de textos escritos y audiovisuales hasta la creación de mapas lingüísticos o árboles genealógicos familiares. “Estamos hablando de conceptos de lengua que están en el currículum pero, a través de un enfoque muchísimo más práctico, más participativo, más dialógico, y en el que después hay una repercusión práctica. Ellos ahora saben perfectamente, pues, aplicar todos esos conceptos a una realidad muy próxima, que es la suya propia, la suya familiar y la suya en el contexto del instituto”.

De todos modos, has de tener en cuenta que elegir este enfoque no significa negar de plano otras estrategias que, desde siempre, han acompañado a los docentes. Al menos la mitad de tus entrevistados, profesionales que están acostumbrados a participar en proyectos colaborativos con TIC, han admitido que su metodología es híbrida, esto es, que combinan

diferentes planes, sean comunicativos o no, en función de las circunstancias cambiantes de la enseñanza.

Para algunas profesoras, la decisión de optar por una estrategia o por otra también dependerá de factores como la naturaleza de los contenidos –que, según Dolores Criado, no siempre son fáciles de abordar desde una perspectiva comunicativa (puso el ejemplo de la sintaxis)- o de las características del alumnado. Yolanda Barreno considera que, a veces, a los profesores no les queda más remedio que ser el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, si bien el objetivo final es que los estudiantes participen cada vez más en las actividades de clase. “En la ESO tenemos un problema que es que los chavales son muy jovencitos y que no tienen ni iniciativa ni una capacidad de trabajo que les permita ser autónomos en su trabajo, por lo cual el papel del profesor es mucho mayor que en un Bachillerato. En la ESO los tienes que dirigir bastante, pero, bueno, aun así, a mí siempre me gusta enfocar las clases desde un punto de vista práctico y en el que los chavales se impliquen, porque llegar tú y soltar la típica clase magistral les aburre soberanamente. O sea, estamos en el mundo de la imagen y eso hay que tenerlo claro. [...] Ellos llegan a clase a que los entretengas”.

En cualquier caso, uno de los puntos de encuentro en el que sí que coinciden todos los profesores es que el aprendizaje de los alumnos debe ser, como apunta Carlos Lomas, significativo y funcional, “es decir, debe tener sentido para quien lo aprende y debe ser útil más allá del ámbito escolar”.

Educomunicación y Constructivismo

Tras abordar el enfoque comunicativo, es necesario que profundicemos en otros dos enfoques pedagógicos que pueden servir de estrella polar a las personas que como tú, Marrael, se vayan a dedicar a la educación. Además, te adelanto, algunas de sus líneas maestras se han puesto de manifiesto a lo largo de tu investigación.

En el campo de la educomunicación, por ejemplo, tienes que anotar los nombres de Paulo Freire y Mario Kaplún, dos de los estudiosos que más bibliografía han dejado acerca del enfoque dialógico. Te preguntarás, ¿qué es eso de dialógico? Dialógico viene lógicamente de diálogo, de la plática entre dos, como estamos haciendo tú y yo en estos momentos, o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos. Resulta obvio que, a través del diálogo, siempre que no sea de besugos o de sordos, las personas pueden comunicarse, de una manera altamente efectiva y directa, muchos contenidos significativos entre sí. Esa

facilidad que tiene el diálogo para hacer llegar los pensamientos al otro es precisamente una de las causas por las que muchos literatos, como Don Juan Manuel, lo utilizaron como técnica de escritura con fines didácticos. Poniendo sus ideas en boca de unos determinados personajes, los autores no solo conseguían que estas llegaran a todos los públicos, por aquello de la accesibilidad inherente al lenguaje coloquial, sino también, y más importante, que fueran interpretadas de una manera más democrática, más similar a cómo realmente interactuamos en la calle, en la educación informal, en la esfera privada con nuestros familiares y amigos. Con esta estratagema discursiva se trataba, en suma, de deslizar un mensaje a través de un acto sociocultural de construcción, intercambio y negociación de conceptos entre dos o más individuos, aunque, en realidad, no dejara de ser pura ficción.

Volviendo a lo que decía, has de tener en cuenta que el diálogo es uno de los conceptos fundamentales de la educomunicación y resulta así porque, bien entendido, a la manera en que lo asumía Freire, implica una noción tremendamente diferente a la que normalmente ha prevalecido tanto en lo educativo como en lo comunicativo.

Ciñéndonos solo a lo primero, has de saber que la enseñanza que ha imperado desde siglos ha, y aún se sigue practicando en nuestros centros educativos, es la que corresponde al modelo bancario, en la que el educador se limita, pertrechado en su superioridad jerárquica y por ser supuestamente el mejor conocedor de su disciplina, a informar y a depositar unos conocimientos en la mente de los estudiantes. En ella no hay diálogo, sino monólogo, y el alumnado queda, por tanto, relegado a una actitud pasiva, limitada al mero acatamiento de los conceptos planteados por el emisor. Además de vertical, unidireccional y monopolizada por una única fuente, estamos ante una práctica que, como dice Kaplún, “establece una diferencia de status entre el profesor y el alumno”, concentrando todo el poder/saber en unos pocos. “La educación bancaria dicta ideas, no hay intercambio de ideas. No debate o discute temas. [...] No le ofrece (por el alumno) medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas, simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda, de algo que exige de parte de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación, de invención”.

Frente a concepciones como esta y otras de tipo conductista cuyo máximo afán es conseguir unos hábitos automáticos y cortoplacistas, Paulo Freire, Mario Kaplún, Roberto Aparici y otros educomunicadores convencidos abogan por una propuesta diametralmente opuesta, que en su propia denominación, esto es, concepción liberadora-transformadora, ya marca claramente los impulsos que la guían. Ya no es una educación que informa o que forma superficialmente,

sino que “busca formar a las personas y llevarlas a transformar la realidad” (Kaplún, 49, 1998). Y, ¿cómo intenta alcanzar esto? Imaginas bien: a través del diálogo. Esto supone ya un vuelco en las habituales y desniveladas relaciones del educador con los educandos. Para Freire, un humanista en toda ley, el diálogo es mucho más que colocar a una persona enfrente de otra e invitar a ambos a conversar sobre cualquier ‘trending topic’. En su *Pedagogía del oprimido* dibuja al diálogo como un acto creador, un acto de pensamiento crítico, un acto de fe hacia la capacidad de los demás, un acto de fuerte compromiso con su causa, un acto de humildad por medio del cual los hombres se encuentran y trabajan a la par.

Te preguntarás, ¿qué consecuencias tiene la adopción de una perspectiva así en la educación? Cabe afirmar que las repercusiones afectan a todas las esferas. Primero, en este modelo el profesor deja de ser una figura autoritaria para convertirse en un facilitador/orientador del aprendizaje. Algo que también es aplicable al enfoque comunicativo que vimos antes. De hecho, Estrella López afirmaba, cuando se le preguntaba por este último, que tenía que haber un cambio de actitud en la enseñanza. “De actitud frente a lo que se enseña, y también de actitud frente a los alumnos. El alumno no es alguien que no sabe nada, que viene a tu clase a que tú le enseñes. No. Primero porque los profesores tampoco lo sabemos todo y segundo porque creo que el profesor tiene que tener más un papel de orientador, de organizador, de coordinador del aprendizaje porque el contenido, hoy en día, es algo fácilmente accesible a todo el mundo, entonces nuestro papel tiene que cambiar. Tiene que cambiar en el sentido de que debemos enseñar a acceder correctamente a ese contenido, dar un principio de autoridad, de lo que vale, de lo que no vale; orientar en la guía didáctica de cómo hacerlo de cómo llegar de una manera más fácil; pero si seguimos pensando que somos cofres de contenido, que somos nosotros Wikipedia, realmente creo que el sistema educativo no va a ir por ahí”.

Por otro lado, este modelo liberador atribuye a los alumnos un papel protagonista en el aula, como emisores y receptores y, a la par, como gestores de las actividades. Otro de los detalles que también se dan en el día a día de muchos docentes que abogan por el enfoque comunicativo y el aprendizaje por proyectos, si bien, y como nos decía Aitor Lázpita, no siempre es factible lograrlo a la primera. “Muchos pensamos: Bueno, yo voy a llegar allí y venga, ¿sobre qué queréis trabajar? Y ya está. No. Seguramente no van a decir nada, te van a mirar con recelo...Hasta que realmente no saben lo que están haciendo, no, no van a opinar. Opinan cuando ya están metidos en harina y ven cómo funciona la cosa”.

Y el tercer mandamiento es que los contenidos no se aplican como losas inquebrantables, sino como informaciones sobre las que actúan y reflexionan esos estudiantes. “La información”, matiza Kaplún, “es necesaria. Pero esa información debe responder a una previa problematización: a una necesidad que el grupo siente, a unas preguntas que este se formula, a una búsqueda, a una inquietud. Si esa inquietud no nace en el grupo [...], su primera tarea (en alusión a la del docente) será despertar esa inquietud, hacer que esas preguntas surjan”.

Esta pedagogía liberadora, además, postula algunos cambios que, como veremos, están muy relacionados con las tesis constructivistas. “El grupo es la célula educativa básica”, que diría Freire. Desde este paradigma, se propugna que la educación sea un hecho colectivo en el que todos puedan aprender de todos y en donde se fomente un espíritu crítico, responsable y creativo con respecto a la realidad del momento. De esta última debemos extraer y reflexionar sobre lo que el profesor brasileño llama ‘temas generadores’, es decir, hilos conductores –ya sean valores, ideas, creencias, concepciones, ambiciones- que puedan conectar los conocimientos muchas veces descontextualizados que se enseñan en la escuela con el presente de los alumnos. Para justificarlo, algunos educadores insisten en el carácter continuo de la vivencia histórica y en la estrecha relación que existe entre unos períodos y otros, con independencia de que cada uno tenga sus particularidades. Respecto a esta necesidad de conectar la enseñanza con la dinámica en que se inscribe, Paulo Freire argumenta que “a través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, los hombres simultáneamente crean la historia y se hacen seres histórico-sociales. [...] No hay manera de captar los temas históricos aislados, sueltos, desconectados, cosificados, detenidos, sino en relación dialéctica con los otros”.

Así pues, podemos concluir que este modelo educativo de inspiración humanista persigue, ante todo, que la enseñanza sea mucho más democrática y socializadora. Docentes y alumnos, al fin y al cabo, no tienen por qué ser tan diferentes, ya que, unos aprenden enseñando y otros enseñan aprendiendo a partir de la indagación, del hacerse preguntas y buscar respuestas, de la observación, del construir con otras personas.

Quizás uno de los mejores ejemplos de esta pedagogía sea el del francés Célestin Freinet que, con poco más que una imprenta manual, consiguió que buena parte de sus estudiantes colaboraran en la elaboración de un periódico escolar que funcionaba como catalizador de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En oposición a la competitividad que solía y aún suele predominar en la escuela, este maestro y pedagogo puso en práctica una filosofía radicalmente diferente, inspirada en esos principios democratizadores que hemos visto, así

como en el hacer y en el trabajo-juego con actividades como la correspondencia escolar entre alumnos de diferentes centros. “La escuela es útil, sirve para dar respuesta a situaciones de la vida”. Una forma muy personal de interpretar la enseñanza que incluso se extendía a la organización de los elementos materiales. En este sentido, Freinet abogaba por que se suprimieran las tarimas o por que el docente se sentara en círculo con sus alumnos, en ese afán por desmontar las desigualdades jerárquicas tradicionales.

“Dos ideas absolutamente actuales”, reseña Anna Camps, “destacan en las propuestas de Freinet: el lenguaje es social por naturaleza y se desarrolla y, por lo tanto, se aprende, en situaciones que implican compartir con los demás; el lenguaje escrito –y aquí podríamos añadir también el oral- es instrumento de elaboración del conocimiento del mundo, de uno mismo, de las demás personas”.

Algunos de estos postulados de la educomunicación se asemejan bastante a los que, desde el campo de la psicopedagogía, ha propagado el constructivismo sociocultural. Este marco teórico enfatiza, al igual que los autores anteriores, el papel activo por parte de los aprendices, teniendo en cuenta que estos aprenden en progresión, con sucesivos procesos de acomodación, transformación o reestructuración de sus conocimientos previos.

Asimismo, en el constructivismo, es fundamental la función que desempeña el profesor como estimulador del grupo-clase. De los docentes no solo se espera una serie de conocimientos, sino más bien que sean capaces de inculcar y promover una actitud reflexiva en los estudiantes, para que luego estos construyan el significado, elijan las opciones que más les interesen, razonen, hagan sus propias inferencias, corrijan errores y establezcan múltiples conexiones. Tal y como sugiere von Foerster, este cambio de chip “convierte al profesor que se supone que sabe en un investigador que ansía saber. Desde esta perspectiva los llamados estudiantes y el profesor se convierten en colaboradores que crean conocimiento juntos empezando por una pregunta que es fascinante para todos ellos”.

Y no menos importante es la relevancia que dan los constructivistas de esta vertiente a las denominadas prácticas comunitarias. A raíz de los estudios de autores como Vygotsky, se concibe que los procesos mentales complejos (tales como comprensión, solución de problemas, razonamiento) se desarrollan de forma comunitaria, en interacción con otras personas. En resumen, gracias a la mediación del profesor o de otros compañeros, el educando puede llegar más lejos en su aproximación hacia un conocimiento que lo que conseguiría por sus propios medios. De ahí que este enfoque haga hincapié en la necesidad de

fomentar el aprendizaje colaborativo, lo que significa que el docente ha de alentar la autorreflexión grupal, las interacciones, las habilidades sociales y la interdependencia positiva entre los miembros de la clase.

El parentesco entre constructivismo y educomunicación se extiende incluso a nociones como el aprendizaje autorregulado, es decir, que los alumnos sean capaces de dirigir con autonomía su propio aprendizaje; o el aprendizaje situado, que viene a recordar que, para que los alumnos puedan comprender los conocimientos que adquieren, estos han de estar vinculados a sus contextos reales de práctica. Solo así se conseguirá que los estudiantes perciban por qué es importante aprender un determinado contenido.

En realidad, las ideas que abanderan estos dos paradigmas están presentes, aunque no siempre de una manera consciente, en ese enfoque comunicativo que cada día adquiere mayor notoriedad en la enseñanza. Valgan, por ejemplo, los testimonios de algunos profesores que han confesado aplicar esta estrategia en sus clases. Pep Hernández llegaba a decir que “en todo proceso de aprendizaje uno aprende más por la experiencia y por lo que vive que por lo que pasa por encima”. “Si es el alumno el que únicamente asiste 50 minutos a una clase en la que el profesor se limita a hablar de cosas abstractas, pues no va a ningún sitio. En cambio si lo que se explica es el campo en que el alumno siente reflejado va a coger experiencia. ¿Cómo les explicas a los chicos de 1º de la ESO qué es la morfología? ¿Para qué sirve la morfología?” En su día a día, ¿para qué sirve? Si de alguna manera juegas, o montas actividades, ese lenguaje que es abstracto, esa jerarquía gramatical que es abstracta, lo consideran como próximo a su vida particular, y ya le encuentran un sentido. [...] En mis clases montamos titulares de prensa que están mal redactados, que sintácticamente tienen fallos, o que desde el punto de vista morfológico tienen fallos. A partir de ahí, hay que encontrarlos. Ahí ves que los chavales tienen una voluntad de trabajar sobre el texto diferente a si les dices ‘oye, me copiáis 10 líneas de El Quijote y me las analizáis’, que es interacción cero”.

En conclusión, Marrael, parte de tu responsabilidad como futuro profesor consiste en determinar, a tenor de lo que hemos visto, con qué método van a aprender mejor los estudiantes que tengas a tu cargo. Pero nunca descuides la que es nuestra meta específica: favorecer la adquisición y el dominio de las destrezas fundamentales en la vida de todas las personas: hablar, escuchar, escribir y leer.

El aprendiz pensó que era un buen consejo, lo siguió y le fue muy bien.

Viendo Marga e Israel que este cuento era bueno, lo mandaron escribir en este libro y compusieron unos versos que dicen así:

Por la comunicación, la participación y la igualación de los roles

conocerás una metodología basada en buenos valores.

2.4. Cuento IV. Lo que les sucedió a unos profesores que no se conformaban con un libro.

Anduvieron un buen rato Innovo y Marrael, cuando éste decidió parar al lado de un río, y mientras observaba el agua correr, le espetó a Innovo su pensamiento:

-Innovo, estoy pensando que, en mi futuro profesional, podría prescindir de parte del currículo. Encuentro difícil tratar todos los contenidos en el tiempo lectivo y quizás por eso, los proyectos que pudiera plantear no siempre serían tratados con la profundidad que requiere el alumno. ¿Cuál es tu opinión?

-Ah, joven Marrael, respondió Innovo, con la pausa justa, pero con la pasión con la que solía tratar este asunto. . Podemos estar de acuerdo con Yolanda en que la ley es restrictiva en cuanto a los contenidos, sobre todo a la hora de abordar la enseñanza con distintos grupos de alumnado, sí, como nos decía Pep Hernández. Sin embargo, éste nos recordaba también que es deber del docente la de ceñirse a la marca del currículo, y en consecuencia, a la inspección educativa. Continuaba explicando, y al decir esto, su rostro sugería una mirada inquisidora sobre el joven.

-Pero Innovo, interrumpió Marrael sintiéndose ligeramente acusado, recordad a Toni Solano, él encontraba límites al contextualizar el aprendizaje... te puedes encontrar en clase con situaciones que en un libro no se plantean ni contemplan.

Innovo suavizó el gesto, y aprovechando que Marrael recordaba bien las palabras del señor Solano, le hizo ver que el libro es distinto del currículo, y le dio la razón en cuanto a las limitaciones pedagógicas de un libro de texto: . Sí, es cierto, mi joven amigo, los contenidos están ahí y el propio Toni nos recuerda que el libro es para todos igual. Ahí está tu inteligencia para verlo y tu destreza como profesor para hacer una lectura profunda de la ley y flexible del currículo para darle un enfoque comunicativo, adecuándolo de este modo a las necesidades del alumnado.

-De esta forma, prosiguió, ya con gesto definitivamente amable, así como estimo tu inteligencia, no dudo que valoras desde siempre la importante labor del docente, no en vano he visto cada día tu motivación y tu entrega, y confío en que, en un futuro, seas capaz de,

como decía Pep, moldear la arcilla en bruto que supone un libro de texto. Aportar tu trabajo para que el alumno entienda los conceptos, demostrar tu capacidad de adaptación, y así, tus cualidades como profesor, en definitiva.

-¡Ah! dijo Marrael, Lola puede suponer una inspiración para mi respecto a eso, profesor. Podré trabajar por tareas, vincular contenidos a distintas actividades! Podré convertirlos en procesos de comunicación! Podré utilizar Twitter, como el profesor José Luis Gamboa, para conseguir hacerlo entretenido y aprovechar horas en teoría no lectivas, nunca mejor dicho... sonreía Marrael. Podré ser independiente, destacar como profesor del siglo XXI, colaborar en la red, ¡innovar! Podré...

Innovo percibía el ímpetu de Marrael, sabía que se emocionaba al imaginar proyectos y hablar de tecnología. Era consciente del buen ánimo y espíritu del joven, pero sabía que se le olvidaba un punto importante, algo que hasta ahora no había citado aunque estaba implícito, y que no debía desconocer, la literatura. Y decidió frenar al licenciado para hacerle ver la cuestión.

-Sí, Marrael, sin duda son herramientas que pueden ayudarte, pero has de plantear un calendario factible, y has de enseñar literatura, ¿recuerdas?

-Es cierto y lo sé, maestro. Y sé además de los problemas que plantea desde siempre la enseñanza literaria. Recuerdo que en la carrera ya se citaba el coloquio de Cerisy de 1969, dirigido por Doubrovsky y Todorov⁸, que lo tuvo como tema central. Y que ellos mismos dedicaron su vida a tratar el tema.

En realidad, el mismísimo Lázaro Carreter, coordina en 1974 una publicación “Literatura y Educación”, en la que profesores y escritores opinan sobre el estado, fines y métodos en la enseñanza literaria. Soy consciente, maestro, de la diversidad de opiniones que históricamente existen al respecto.

-Efectivamente, Marrael, por eso me gusta ver que tienes en cuenta el enfoque comunicativo. Hoy más que nunca debes tener muy claro que el aprendizaje puede considerarse efímero si lo reducimos a la gramática y los hechos literarios. Para el alumno sólo tendrá sentido en cuanto consiguen sus objetivos académicos. José Luis Gamboa también nos recordaba que hay

⁸ Doubrovsky, S. Todorov, T. (1971) *Le point de vue du professeur // L'enseignement de la littérature*. París. Ed. Plon.

demasiado contenido lectivo con tintes historicistas, y Maru, al mismo tiempo nos mostraba un rayo de esperanza, explicando que a través de la literatura podemos trabajar conceptos. Es tu labor enseñar al alumno el uso y disfrute de la literatura, como decía Lourdes.

-Sí, profesor, pero no es tarea fácil... dijo Marrael con cierto aire de resignación. Son muchas ideas a tener en cuenta y discernir el camino correcto exige tiempo de reflexión y mucho trabajo.

-Efectivamente, no es tarea fácil y ahí es donde siempre surgieron las dificultades, como tú mismo has estudiado. Has de señalar una estrategia clara y medir los tiempos. Tener también en cuenta la sociedad de la información en la que vivimos y pueden antojarse demasiados contenidos para leer y analizar. Aún así, si consigues sugerir la lectura, no imponerla, como decía Estrella, y sabes establecer la información que ha de llegar al alumno, ya tienes mucho camino recorrido, querido amigo. La literatura debe servirte de apoyo al contenido y asociarla a los temas a tratar.

En cualquier caso, no desanimas, el propio Aitor nos comentaba la dificultad que encontraba para integrar la literatura, recuerda. Debía emplear en ocasiones, tiempo paralelo y en cada aula, además, el conocimiento está supeditado a las habilidades. Del mismo modo que el libro de texto no contempla el contexto.

-Pero maestro... quiso interrumpir Marrael.

-Escúchame con atención- continuó Innovo con mayor seriedad si cabe que anteriormente .Si quieres progresar en tu labor, adaptarte realmente con eficiencia al currículo sin desviarte de tu ánimo de enseñanza y conseguir o acertarte lo más posible al aprendizaje pleno por parte de tus alumnos. Entonces no has de perderte en la toda la retahíla de conceptos y hechos literarios, en las largas estructuras gramaticales, en el formalismo que impregna el libro de texto, ni convertirlo en una guía de actuación pedagógica⁹.

⁹ Se recomienda leer la entrevista a Carlos Lomas, reconocido especialista español en Didáctica de la Lengua y la Literatura, realizada por Luz Helena Rodríguez y Carlos Sánchez Lozano.

-Sí maestro,- afirmaba Marrael a la vez que asentía, mostrando no sólo confianza en las palabras de su interlocutor, sino confianza en sí mismo de cara al futuro.

-Tienes que desarrollar sus capacidades de comprensión lectora más que empeñarte en que conozcan vida y milagros de autores y actores. Has de estimularles, animarles a encontrar el placer de la lectura. Debes fomentar su espíritu crítico. Y no sólo eso, debes animarles a escribir con intención literaria. Así se abren los ojos del alumno, mi joven aprendiz.

Tienes que buscar las tareas, como tú mismo entreveías antes, que les ayuden a desarrollar competencias comunicativas. El aprendizaje debe ser funcional, debe tener sentido para la vida fuera de las aulas, que desarrollen sus habilidades, que fomente su autonomía, que aprendan estrategias y en consecuencia, adquirirán los conocimientos. Debes sugerir y dialogar con ellos. Así no sólo aprenderán, sino que también te lo agradecerán y te recordarán.

Marrael sonrió, y mientras contemplaba el caudaloso río junto al que se habían sentado, instó al maestro a proseguir su camino. Y así lo hicieron.

Y Marga e Israel vieron que el cuento era bueno, y escribieron:

*Si quieres que tus alumnos aprendan y sentirte satisfecho,
en los libros de texto no tengas tu techo.*

2.5. Cuento V. Lo que les sucedió a unos profesores que se crecían ante la adversidad.

Marraael llevaba varios días preocupado. Había estado buceando, cual ratón de biblioteca, en multitud de archivos. Buscaba artículos de prensa, noticias y datos para conseguir dibujar un boceto, en su inquieta mente, de la coyuntura de la educación en España: qué preocupaciones invaden a los profesores, qué influencias tienen en ellos el contexto educativo, a qué problemas se enfrentan en su quehacer diario... Nada parecía satisfacerle, y los datos que manejaba no alentaban en ningún caso su esperanza de cara a un posible futuro profesional.

¡Ah! pensaba para sí mismo, con cierto aire de desilusión, ¡la mitad de los profesores de enseñanza secundaria en España se sienten estresados en su trabajo diario! Les afecta el comportamiento del alumnado o la falta de apoyo de las familias.

Leía estadísticas, escudriñaba noticias sin parar. Le llamaron poderosamente la atención los datos que se desprendían de un estudio realizado por la federación de trabajadores de la enseñanza secundaria de centros públicos, privados y concertados¹⁰, que establecía porcentajes sobre las causas: insultos, desconsideraciones, agresiones, el excesivo número de alumnos por clase, falta de valoración por parte del alumnado de la propia educación, falta de implicación de las familias...

Quiso buscar explicaciones en la reciente historia para entender por qué no se había llegado a un paisaje más alentador. Recordaba una y otra vez los problemas que citó Lourdes Domenech: el alumnado presenta una falta de hábito preocupante, existe una dinámica dirigista para ellos en el aprendizaje y les cuesta confiar en nuevas metodologías. Y si a esto le añadimos la constante metamorfosis del contexto educativo... – pensaba Marraael, mientras leía la *Revista Complutense de Educación*¹¹, que había descargado en la hemeroteca de la propia Universidad.

Mientras leía a J. A. Lorenzo Vicente, del departamento de Teoría e Historia de Educación, entendió algunos de los pilares que habían ayudado a construir históricamente esa dinámica

¹⁰ <http://www.todoeducacion.es/secundaria/el-estres-del-profesorado-en-la-educacion-secundaria>

¹¹ Vol.7, nº 2, Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid, 1996. Facultad de Educación-Centro de Formación de Profesorado. Universidad Complutense.

dirigista a la que se refería Lourdes. Entre ellos, el excesivo academicismo, que se aleja del conocimiento formativo propiamente dicho, y en consecuencia del conocimiento real y científico que describe.

- ¿A qué se debe?– se cuestionaba. Lo había comentado José Luis Gamboa, una de las limitaciones en Bachillerato era precisamente que no se ocupara de dar salida real a aquellos que, aún con la intención de continuar con el segundo curso, no pretendían acabar en la Universidad, o las propias limitaciones del currículo, por la necesidad de dar contenidos a quiénes sí piensan acceder. - ¿Pero por qué?– persistía. Y recordó las palabras de Toni Solano, que explicaba la orientación de los contenidos hacia la Selectividad como prueba de fuego... e inevitablemente, sintió cierto desazón por aquellos alumnos que no se plantean un futuro inmediato en cualquier facultad.

Aun así, para Marrael este academicismo carecía de sentido pleno: - si lo que pretendemos es preparar al alumno para acceder al mundo real, es netamente insuficiente, ¡Y siempre lo ha sido!– pensaba disgustado. - ¡Qué papel desempeña el formador entonces! ¡Un mero transmisor!

No dejaba de recordar a Estrella López, que se quejaba de la tradición docente inculcada entre sus propios compañeros, que se traducía en el mero hecho de que los alumnos tomen apuntes para preparar un examen. Y sentía una creciente indignación.

En cierto modo Marrael justificaba, casi sin percatarse, el comportamiento del alumnado, y pensaba en la influencia de las familias, anquilosadas en las viejas estrategias, poco elaboradas y en definitiva, obsoletas, tal y como le había insinuado el maestro Innovo en muchas de sus conversaciones. Y no sólo eso, había otras negativas como la de algunos padres a que sus hijos trabajen por Internet, como había mencionado Pep Hernández, por miedo o recelos a la privacidad.

Y así, mientras leía a Juan Antonio Lorenzo Vicente, Marrael se convencía más de las tremendas dificultades a las que iba a enfrentarse. - Vienen de lejos-, se decía, - nos atañen a todos, y no siempre consideran la realidad social, y lo que es peor, el futuro.

Al mismo tiempo era incapaz de pensar en soluciones, abducido por una nube de contrariedades y obstáculos acuciantes.

– Que el alumnado tenga la misma edad no quiere decir que tengan las mismas habilidades – pensaba, y resonaba en su cabeza la voz de Yolanda Barreno: “otro problema al que nos enfrentamos es la heterogeneidad del alumnado, que presenta diferentes capacidades”. Y esta reflexión, de un modo fugaz, le llevaba a otra distinta, pero inevitablemente vinculada, que citaba Lourdes: “el alumno que no entiende, es un alumno que se distrae, que se enfada”

Marrael necesitaba sin duda de un mensaje alentador. Durante esos días había crecido en su interior cierta congoja y desasosiego. Quería hallar en su espíritu el coraje para enfrentarse a una realidad, que tal y como había descubierto, estaba sumida en contratiempos para su voluntad emprendedora. Quería, en conclusión, encontrar la ilusión y el optimismo necesario para afrontar el porvenir.

-Sí, nadie mejor que Innovo para ayudarme-, pensó. Y corriendo cual alma que lleva el diablo, acudió al despacho de su mentor y haciendo uso de los nudillos de sus dos manos, aporreó la vieja puerta de madera, con deseo de recibir una atención inmediata.

- ¡Pase, pase!- se oyó la voz profunda de Innovo.

- Disculpe maestro mis modales-, dijo Marrael, mientras recuperaba el resuello, - pero necesito hablar con usted.

- Si no lo permito hubieras acabado por derribar mi puerta-, dijo Innovo. -¿Qué te sucede muchacho, pareces angustiado?

- Lo estoy, señor.- Y sin más dilación, comenzó a explicar a Innovo el porqué de su inquietud, buscando respuestas inmediatas que actuaran como un revulsivo, y casi como terapia...

Escuchó Innovo al joven explicarse durante largo rato y pausadamente, con su habitual sabiduría, Innovo citó un viejo proverbio chino que le gustaba emplear de vez en cuando:

- “Dígame y olvido, muéstreme y recuerdo. Involúcreme y comprendo”- dijo con tono sentenciador. - ¿A qué me estoy refiriendo, muchacho?

Marrael no tardó en responder con otra pregunta, pero acertada:

- ¿A trabajar de forma colaborativa, por proyectos, señor?

- Efectivamente, chico. Por lo que me has contado te preocupa la coyuntura en España, y no eres el primero que ha sentido desazón ante el futuro. Sin embargo, has de saber que siempre hay gente emprendedora que ha sabido implementar, no sin coste, nuevos procesos de aprendizaje. Si bien es cierto que en ocasiones ha buscado su inspiración en otras latitudes, especialmente anglosajonas.

- ¿Como cuáles, señor?

- Bueno... existen organizaciones dedicadas a este tipo de iniciativas, que llevan trabajando así desde hace años en diversas materias. *Jobs for the future*¹², por ejemplo, promueve educación y estrategias desde los colegios a los High Schools estadounidenses de cara al mercado laboral, conectando entre sí diversas escuelas en los 43 estados. O propias empresas que han desarrollado proyectos efectivos para involucrar a los estudiantes en un trabajo significativo, promoviendo el pensamiento de orden superior. Hacen que reúnan ideas a partir de una colección de planes de unidad ejemplares, de modo que se pueda diseñar un planteamiento didáctico propio, rico en tecnología¹³.

- Pero, aquí en Europa, en España... interrumpió Marrael.

- Sí, también se trabaja por proyectos para promover la adquisición de competencias, aunque no todo lo deseable. Te puedo citar casos, como el de *School+*¹⁴, un proyecto que reúne a institutos y Universidades de España y Europa, y que trata de implantar un sistema informático que desarrolla habilidades necesarias en la actual sociedad de la información. Y dentro de este marco, llevan a cabo proyectos de trabajo compartidos. Si me cuestionas por España, a mi me gustan mucho aquellos casos que aprovechan para trabajar la educación en valores en días señalados como es el caso del día mundial contra el SIDA. Te aconsejo que leas el caso del profesor A. Roldán Tapia¹⁵.

- ¿Qué fue lo que hicieron?— preguntó Marrael interesadísimo.

¹² <http://www.iff.org>

¹³ <http://www.intel.com/education/la/es/proyectosEfectivos/index.htm>

¹⁴ <http://fint.doe.d5.ub.es/school-plus/splusn/index.html>

¹⁵ Roldán Tapia, A.R. (1996): "El día mundial del SIDA: una excusa perfecta para el Project work", Aula Abierta 67: 181-186.

- Verás, hicieron grupos de tres con alumnos de Bachillerato, con el objetivo de elaborar un cartel para participar activamente en apoyo a dicho día, representando al Instituto. Para ello, dedicaron cuatro días lectivos. El primer día sugirieron y discutieron ideas. Mientras, el profesor explicaba aspectos del vocabulario y gramática necesarios. El segundo y tercer día los dedicaron a la elaboración del proyecto, formato y presentación, bocetos y borradores, trabajo de producción lingüística y escritura. Emplearon tiempo en casa para aspectos estéticos, y ya el último día se empleó para la exposición y evaluación del proyecto.

- ¿Y qué objetivos lingüísticos perseguían? ¿los consiguieron?

- Por supuesto, por supuesto... aprendieron a dar recomendaciones y sugerencias, aprendieron a describir hechos de la realidad, ampliaron vocabulario, aprendieron a hacer descripciones, procedimientos de formación de acrónimos etc.

- ¿Y los no lingüísticos, maestro?

- ¡Ayyy! – suspiró Inno con agrado – tomar conciencia de una problemática social, desarrollar una actitud tolerante y solidaria con los afectados, conocer situaciones de riesgo y medidas de prevención... Pero esto sólo es un ejemplo de todo lo que se puede conseguir. Por eso cuando recuerdes lo conversado a propósito de la problemática del trabajo por proyectos en las entrevistas, no te quedes sólo con el lado negativo, con las adversidades, no permitas caer en ese error. Piensa en qué puedes hacer tú por cambiar la situación, y haz una lectura positiva ya que encontrarás que también hay optimismo en las palabras de cada uno de ellos.

Así, como también te dijo Lourdes, verás que siempre se puede ser creativo, y aunque te encuentres de bruces con la tradición impuesta a lo largo de los años, siempre puedes progresar poco a poco y finalmente alcanzar la confianza de tus alumnos en la metodología. Puedes crear grupos de trabajo por afinidad, organizarte es básico, como indicaba Pep, o superar las dificultades informando desde el principio tanto a los alumnos como a las familias, como nos contaba Aitor. Éste mismo nos permitió, con su opinión, ver a las claras que se podía aprobar incluso la prueba de Selectividad con una programación basada en proyectos, y el profesor puede guiar más al principio e ir poco a poco soltando la mano, y será entonces cuando verás los progresos.

Puedes colaborar con profesores de distintos centros, rodearte de los mejores, enganchar primero a los chicos y posteriormente a sus familias a medida que éstas reconozcan que ellos están progresando, conseguirás así también su implicación. Recuerda a Estrella que decía, que una vez se superan las dificultades, se consiguen modificar los hábitos y cambiar las actitudes.

Recuerda que los proyectos, a veces sin darte cuenta, te van a ayudar a llevar a obtener un montón de objetivos imprescindibles del currículo como son aquellos relacionados con la obtención de destrezas: leer, escribir, escuchar, investigar... como nos señalaba Toni Solano, y que la falta de medios no te sirva de excusa para planteamientos colaborativos.

Hoy en día cada vez más alumnos tienen experiencia con las TIC, en su vida personal, y los medios están ahí si sabemos verlos. Una vez más tengo que interpelar a tu adaptación. Siempre podrás, no sin esfuerzo, crear actividades para distintos niveles, recuerda las palabras de Yolanda. La ratio, la familia, el espacio y el tiempo, la resistencia al cambio etc., todo se puede superar con un buen trabajo. Tú mismo lo has observado mientras te documentabas.

Por lo tanto mi querido amigo, mantente tranquilo y sé constante, porque hay esperanza para cambiar los hábitos. Ten claro aspectos como los roles que quieres que los alumnos desempeñen, las competencias que quieres que desarrollen, ya sean estas cognitivas, afectivas, sociales, metacognitivas..., e identifica los problemas que quieres que estén en capacidad de resolver¹⁶. Así aprenderán no sólo la materia, sino también a trabajar en equipo, a reflexionar sobre el proceso, evaluarse e investigar, y en definitiva, a aplicar esos principios en sus vidas.

- Gracias, maestro – dijo Marrael, sintiendo aplacada su inquietud y espoleado su ánimo.

Y Marga e Israel vieron aquí la siguiente moraleja:

*Nunca por los problemas te dejes envolver,
crea proyectos de calidad y mejores resultados vas a ver.*

¹⁶ Herman, J.L., Aschbacher, P.R., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED352389)

2.6. Cuento VI. Lo que les sucedió a unos profesores que daban voz a sus alumnos.

A punto de llegar la época estival, paseaban Marrael e Innovo por el patio. El joven sentía cierta intranquilidad porque quería conseguir unas prácticas de verano en un Instituto. Así, estaba pendiente de una llamada de teléfono para confirmar su presencia como ayudante. Y así se lo hizo saber a Innovo. Éste, inmediatamente pensó que se trataría de alumnos que no habían superado ciertas asignaturas, entre ellas la de Lengua Castellana y



Literatura. Y seguramente alumnos a quienes sus padres, por diversos motivos en los que no quería indagar, habían decidido enviar durante cierto tiempo a dicho centro educativo.

- Maestro - informó Innovo – consiste en servir de apoyo a los alumnos en la clase, y en consecuencia, a los profesores titulares. Por lo que he hablado, incluso de forma eventual tendré que vigilar qué hacen en su tiempo libre. Especialmente, en las horas lectivas que pertenecen a la asignatura, ayudándoles a leer ciertas obras que se consideran indispensables.

Innovo conocía las exigencias en un centro de esas características, y sabía que seguramente Marrael se encontraría con alumnos desmotivados e incluso conflictivos. Aún así, mientras atendía las explicaciones del aprendiz, pensaba que suponía una gran oportunidad para el chico y deseaba que recibiera pronto aquella llamada.

- Señor – continuó Marrael – llevo días imaginándome en el trabajo. Soy consciente de las limitaciones que podría encontrar, que podrían llegarme incluso desde la Dirección del propio centro. Pero como ya hemos hablado en múltiples ocasiones, no quiero convertirme en un mero transmisor de información, no me gusta la idea de convertirme en vigilante. ¿Qué puedo hacer? Lo que me gustaría es tener éxito con esos chavales... tener la oportunidad... - se explicó con perspectiva – y de este modo, no consigo quitarme de la cabeza el cono del aprendizaje de Edgar Dale, maestro.

- ¡Oh sí!, dijo Innovo. – También denominado cono de la experiencia por muchos, he de decir. Existen varias posturas al respecto de ese estudio, como las opiniones que podrás encontrar al respecto navegando por la red. Te daré dos ejemplos, el blog de Mudejarico¹⁷ y el de J. J. Haro¹⁸.

Por otro lado, no ha mucho tiempo atrás que tengo la sensación de que nos acercamos a un mismo punto de pensamiento, Marrael, y eso me agrada. Adivino que al darle vueltas a la teoría de Edgar Dale estás pensando en las palabras de Pep Hernández, que apuntaba al cono de aprendizaje, cuando comentaba que los estudiantes viven más la experiencia y recuerdan más fácilmente el significado de las palabras, o distinguían mejor los tipos de texto a partir de la realización de actividades. De ahí que el 90% de nuestro aprendizaje, según Dale, se base en lo que decimos, hacemos... junto con la participación de otras personas. Decidme, ¿cuentan en ese centro con equipos informáticos?

-Bueno... murmuró Marrael. Por lo que he podido ver, son centros antiguos.

-¡Ah! pero tienen webcams – interrumpió Innovo. Y además, conozco tus habilidades con la tecnología. No te resulta complicado manejarte en la red. Seguramente no dispondrán de los últimos equipos informáticos, pero tendrán acceso a Internet, software de fotografía, de edición de vídeo... y creo que desde la Dirección, como dices, preferirán que los alumnos empleen su tiempo libre en realizar otras actividades, mejor que en el patio...

Por supuesto, un docente ducho en TIC enganchará mejor con los alumnos por su alto nivel de motivación, puedes implicarles y si bien te costará hacer que se sientan cómodos al principio, te aseguro que te sorprenderá cómo puedes ganarte su afecto con un aprendizaje más activo – e Innovo continuaba haciendo referencia a Pep-. Recuerda el caso del ‘librómetro’, y como fue determinante la motivación por hacerlo mejor que otras clases o grupos. Creaba ese estado de competencia sana con el objetivo de facilitar el aprendizaje.

-Ya entiendo – dijo Marrael. Pero a mí lo que me gustaría conseguir sería un proyecto más ambicioso, como en el caso de Callejeros Literarios.

¹⁷ <http://clarion.mudejarico.es/2011/04/el-falso-cono-del-aprendizaje-de-dale/>

¹⁸ <http://jjde.blogspot.com/2007/09/brief-summary-of-dale.html>

-Sí, por supuesto, pero hay que ser cocinero antes que fraile... y realista. Te llaman la atención proyectos de más envergadura. Te quedaste con las palabras de Toni Solano, indicando que además de dejar un poso en el alumno, se conseguía lograr una mayor difusión de lo conseguido, más allá incluso que de lo adquirido por ellos mismos, en el exterior.

En tu carrera profesional, como en la propia vida, encontrarás satisfacción también en los pequeños logros, aunque a medida que avances, e incluyendo además la colaboración de compañeros, irás consiguiendo mayor repercusión.

Recuerda que el proyecto de Callejeros Literarios consiste en una propuesta didáctica realizada y lanzada a la red de modo colaborativo por los profesores autores de cuatro blogs de Lengua Castellana y Literatura.¹⁹ Que crearon para promover la participación del profesorado y de su alumnado consiguiendo impulsar el aprendizaje en la red. Has de tener en cuenta la multitud de actividades que lo componen y se entrelazan entre sí, y que adquieren sentido con vistas a un producto final de corte comunicativo, el Callejero Literario²⁰.

Sinceramente, no podrás crear esto desde un principio. Con el tiempo y dedicación estoy seguro de ello. Pero veo tu rostro al hablar de este proyecto y reconozco tu ilusión por la investigación, la que favorece el desarrollo de competencias básicas: digital, lingüística, social y ciudadana... Recuerda que este ejemplo fue posible gracias a la colaboración entre 29 centros ubicados en 12 Comunidades Autónomas, chico... – Innovo pretendía hacer ver al primerizo que podía comenzar intentándolo con proyectos más humildes, pequeñas actividades, y Marrael le comprendió.

- No me parece mal que tengas en cuenta estos proyectos, y en todos ellos juegan un papel importante motivacional las TIC, como sabes. En aras de favorecer un proceso que se inicia en los contextos educativos informales, resulta esencial su presencia²¹. Pero por favor, Marrael, contempla también otros casos, como el del librómetro, como los videofóruns literarios²²,

¹⁹ A pie de aula (<http://apieaaula.blogspot.com>)

Repaso de lengua (<http://repasodelengua.blogspot.com>)

Blogge@ndo (<http://irmadel.wordpress.com>)

Tres tizas (<http://trestizas.wordpress.com>)

²⁰ [//](http://maps.google.es/?hl=es&ie=UTF8&ll=40.396764,3.713379&spn=6.357949,11.865234&t=h&z=6)

<https://sites.google.com/site/callejerosliterarios/>

²¹ Estévez Carmona, M. E. (2012) *Análisis y beneficios de la incorporación de las TIC en el área de lengua castellana y literatura: un caso práctico*. Pixel Bit: Revista de medios y educación ISSN 1133-8482 nº40, Págs. 21-34.

²² <http://vimeo.com/36456189>

aquellos que nos comentaba Marcos Cadenato, en el que los alumnos ilustraban una canción con imágenes y textos y lo colgaban en Youtube. Aprendían y se divertían, e incluso familiares visitaban sus vídeos. Puedes crear Podcast con los alumnos, pídeles su reflexión sobre las lecturas²³, publica un blog atractivo²⁴, promócialo en tu aula, lo verán, y te dejarán comentarios, pero sobretodo, haz partícipe al alumno.

Tu regocijo estará en la evolución del proceso, como indicaba Aitor. Seguramente al principio obtendrás resistencia y desconocimiento por parte de casi todos. Con el planteamiento comenzarás a recibir alguna ayuda, seguramente de los alumnos con mejores habilidades y predisposición. Después lograrás participación y actividad (aunque esto se presente disfrazada de un cierto caos, en ocasiones, no has de sentirte confundido) y finalmente obtendrás del alumno propuestas propias.

- Pero maestro, en el caso de los alumnos que me voy a encontrar puede que no encuentre la predisposición necesaria...

- Has de ver las ventajas de que dispones, -dijo Inno. Podrás estar con ellos también en su tiempo libre, fuera del contexto del aula, y puedes ayudar a que se conozcan y conocerles mejor, como bien apuntaba Lola Criado. Así aprenderás a conectar sus conocimientos con sus intereses.²⁵

El mensaje de Estrella también puede ser alentador para ti, trabajar por proyectos aumenta la implicación y la motivación, también para los perfiles más complicados. Tienes que ser flexible, dejarles la iniciativa, darles libertad de ritmo. Te recuerdo las palabras de Pep, publicadas en la Plataforma Educared²⁶: *Y es aquí, en este aspecto donde debemos centrarnos para conseguir una implicación total del alumnado: Conociendo al alumno persona antes que al alumno evaluado. Conociendo cuál es su entorno, tanto el escolar como el personal. Siendo crítico con nuestras disciplinas para auditar qué aspectos son más atractivos y qué otros tenemos que someter a una reestructuración didáctica. Actualizando metodologías y enfoques. Fomentando participación, implicación, empatías, sociabilidad y usabilidad del conocimiento. La educación no sirve para nada si sólo se centra en notas numéricas: debe de formar a los hombres y*

²³ http://www.apuntesdelengua.com/blog/?page_id=587

²⁴ <http://elblogdelprofesordelengua.blogspot.com/>

²⁵ El aprendizaje fuera del aula: de la lectura extensiva al blog:

<http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/n5/cuestas>

²⁶ Hernández, J. (2011) *Del cambio instrumental a la necesidad del cambio emocional*. Reflexiones. 23 de Octubre. Educared.org

mujeres de la sociedad más próxima. Y las palabras de Toni Solano cuando decía que los alumnos enriquecerán las actividades con su imaginación.

Dales voz para crear esos vídeos, esas presentaciones. El poder de la imagen y el entretenimiento es inmenso, como decía Yolanda. Poco a poco irás obteniendo el premio de sentirte valorado y conseguirás que lo que aprendan nunca lo olviden.

Y mientras escuchaba atentamente a Innovo, sonó el teléfono de Marrael. Le llamaban para trabajar en el colegio.

Y Marga e Israel extrajeron una conclusión:

Buenas actividades y participación,

sinónimos de aprendizaje significativo son.

2.7. Cuento VII. Lo que les sucedió a unos profesores que utilizaban las asombrosas TIC.

Otra vez estaba hablando el aprendiz Marrael con Innovo de esta manera:

-Innovo, un profesor de Lengua Castellana y Literatura me ha confirmado que tiene la clave para desarrollar la competencia digital y también me ha dicho la forma de conseguirlo: llenando las aulas con pizarras digitales interactivas, proyectores, ordenadores para cada alumno, teléfonos móviles, tabletas...Os aseguro que tiene tantas ventajas que, si con la ayuda de Dios pudiera utilizarlas todas, me serían de gran utilidad y provecho, pues los beneficios se ligan unos con otros, de tal forma que al final serán muy grandes.

Y entonces le contó a Innovo cuanto él sabía. Al oírlo Innovo, contestó al aprendiz:

-Señor Marrael, siempre oí decir que el prudente se atiende a las realidades y desdeña las fantasías, pues muchas veces a quienes viven de ellas les suele ocurrir lo que a algunos profesores.

El aprendiz le preguntó lo que le habían pasado a estos.

Marrael –dijo Innovo- había unos profesores, de cuyos nombres no logro acordarme, que creían, como te he dicho, que la competencia digital significaba hacer que la tecnología entrase en el aula y que, con la inversión técnica, se lograría crear automáticamente innovación. Su punto de vista era idéntico al del siguiente dibujo:



Viñeta creada por Néstor Alonso dentro de su serie Educative innovéision

Pues bien, lo mejor que puedes hacer, primero de todo, es leer qué dice la legislación vigente al respecto de la competencia digital. Como hemos comentado anteriormente, el marco curricular establecido en 2006 por la LOE fijaba una serie de competencias básicas que debían ser desarrolladas por los centros y los docentes dentro de las enseñanzas mínimas de Secundaria Obligatoria. La cuarta de esas competencias es la denominada ‘tratamiento de la información y competencia digital’, que es definida como la competencia consistente en “disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora habilidades que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse”.

Te preguntarás: ¿qué parte de la competencia digital han de asumir los docentes de Lengua Castellana y Literatura? En principio, ciñéndonos a la legislación española, se puede decir que ni más ni menos que la que les puede corresponder a los profesores de otras especialidades. Ello se debe a que la LOE incluye expresamente esta competencia digital entre los objetivos generales establecidos para todas las áreas, tanto en la ESO como en bachillerato. Tal y como afirma Eduardo Larequi, “las TIC están presentes, de forma prescriptiva, en todos los ámbitos del nuevo marco curricular [...] y constituye una referencia constante para la enunciación de los objetivos, bloques de contenido y criterios de evaluación”. Por tanto, decía bien Lourdes Domenech cuando, a resultas de esto, comentaba que “está bien que nosotros –por los profesores de Lengua- asumamos parte de esa responsabilidad, pero no toda, porque entonces nos estamos equivocando”.

Ocurre, en este sentido, algo similar al caso del fomento de la lectura. Te lo explicaré brevemente. En sus principios pedagógicos, la LOE sentencia que en todas las áreas de Secundaria Obligatoria, “a fin de fomentar el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo diario a la misma”. Sin embargo, sigue siendo una creencia muy extendida que solo a los docentes de Lengua y Literatura les compete esta tarea. La autora del blog ‘A pie de aula’ te puso, además, un ejemplo muy comprensible sirviéndose de un artículo de Pedro Salinas incluido en su obra *El defensor*. En él, el poeta distinguía entre lectores y leedores, es decir, entre aquellos que leen literatura por el gusto de leer y aquellos otros que leen el resto de formas textuales con un sentido más utilitario: desde el estudiante “que se desoja en víspera de examen sobre el libro de texto; [...] la matrona que, parada junto al fogón, recita en voz alta las instrucciones coquinarias [...]” o “el que emplea su tiempo en los diarios”. Así, para Domenech, entre los

alumnos de Secundaria habría que hacer la misma distinción y la carga del fomento de la lectura, ya sea para cultivar lectores o leedores, debería recaer lógicamente sobre todas las áreas curriculares, incluidas las materias científicas.

Con la competencia digital, como decíamos, pasa otro tanto de lo mismo. Se tiende a pensar, como exponía Antonio Solano, que, “como hay que escribir en la red, pues que sean los profesores de Lengua...”. Águeda Delgado, de la Universidad de Huelva, justifica de la siguiente forma ese vínculo especial que parece unir el área de Lengua Castellana y Literatura y lo digital: “Puede deberse a que es uno de los ámbitos de conocimientos en los que más repercusiones pueden tener los avances tecnológicos, dado que la finalidad del área es el desarrollo de la competencia comunicativa, esto es, alcanzar las habilidades discursivas necesarias para desenvolverse eficazmente en la sociedad actual. Esto requiere tener en cuenta los cambios que se están produciendo en las comunicaciones con la irrupción y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y actuar en consecuencia atendiendo a las nuevas formas de comunicarse, a los lenguajes que utilizan estos medios, su convergencia, las interacciones comunicativas con las tecnologías y sus características propias”.

Pero lo cierto es que, a la luz de la propia normativa, no queda otra que afirmar que la labor de desarrollar la competencia en la utilización de las TIC como instrumento de trabajo intelectual incumbe de manera transversal a todas las asignaturas. Dicho esto, es conveniente destacar que en el Real Decreto sobre enseñanzas mínimas de Secundaria se estipulan, dentro de la descripción de la competencia digital, cuatro aspectos de indudable interés para los docentes antes de planear sus actividades:

-Ser competente en la utilización de las TIC incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento.

-La competencia digital incluye utilizar las TIC extrayendo su máximo rendimiento a partir de la comprensión de la naturaleza y modo de operar de los sistemas tecnológicos.

-Igualmente permite aprovechar la información [...] y analizarla de forma crítica mediante el trabajo personal y autónomo y el trabajo colaborativo, tanto en su vertiente sincrónica como diacrónica.

-La competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente.

Como habrás deducido, la definición de competencia digital proporcionada por la ley es toda una declaración de intenciones a favor, por un lado, de utilizar la tecnología disponible desde un enfoque comunicativo –“doble función de transmisoras y generadoras de conocimiento”, es decir, como emisores y receptores; y, por otro, de aplicarla, bien de forma individual, bien de forma colaborativa, a situaciones –o, como dice el Real Decreto, problemas- reales y, por ende, significativas. Esto, tomado al pie de la letra, significa rechazar de entrada una visión reducida que equipararía la competencia digital a la enseñanza meramente instrumental de un paquete pequeño de herramientas; una característica que, como ya hemos visto reflejado en algún estudio, sigue siendo la nota habitual en muchos docentes. Como se avisa desde el Instituto de Tecnologías Educativas (ITE), esta competencia “no se logra de manera automática al hacer posible la utilización de herramientas TIC, sino que es necesario alcanzar habilidades relacionadas con tales herramientas, además de una actitud crítica en la creación y utilización de contenido, privacidad y seguridad, así como uso ético y legal”.

Frente a la interpretación encogida que hemos citado antes, la competencia digital, entendida en toda su extensión, vendría a servir de acicate para la formación de futuros sabios digitales. Con este concepto acuñado por Mark Prensky²⁷, se divisa muy claramente cuál es el ideal en lo que se refiere al manejo humano de tecnologías: interpretarlas y operar con ellas no solo como meras extensiones de los actos físicos (como ocurre entre escritura y procesador de textos), sino también como soportes intelectuales (valga el ejemplo del trabajo colaborativo y reflexivo en un wiki). Ten en cuenta la advertencia que lanza el autor del famoso artículo de ‘Nativos e inmigrantes digitales’: “La tecnología por sí misma no sustituirá la intuición, el buen juicio, la moral y la capacidad para resolver problemas, pero en un futuro inimaginablemente complejo, la persona realizará sus capacidades gracias a la tecnología digital, incrementando así su sabiduría”.

Respecto a esto, es necesario que escuches un consejo que siempre debes llevar contigo cuando trabajes la competencia digital. Es el siguiente: que tus alumnos sean nativos digitales, que vivan en esa “cultura Internet caracterizada por la virtualidad” no significa que sean sabios, ni siquiera alfabetizados digitales. Permíteme que recurra a la técnica del contraste

²⁷ Sus aportaciones son revisadas en ‘Educar’, portal educativo del Estado argentino. Se puede visitar en: <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/homo-sapiens-digital-de-los-in.php>

para que lo entiendas mejor. Por un lado, es palmario que, en la actualidad, los alumnos de Secundaria utilizan el ordenador e internet con una frecuencia muy elevada. Según datos del último informe PISA 2009, el 84,8% de los alumnos informaron de que tenían acceso a internet en casa. El estudio 'Las TIC en la educación' constata, además, la existencia de una contradicción entre la esfera pública de los centros educativos y la esfera privada de esos estudiantes: "mientras que en casa este uso es diario en la mitad de los casos, en clase se limita a una vez por semana o menos". Otras investigaciones, como la realizada por Ipsos Mori, inciden en la misma dicotomía. De hecho, según recoge en sus conclusiones, las actividades más corrientes en clase son copiar de la pizarra o el libro, escuchar la lección del profesor o tomar apuntes.

Sin embargo, ese uso ostensible del ordenador no tiene por qué venir acompañado de una interacción crítica, reflexiva, ponderada en la línea marcada por Prensky. De hecho, recurriendo a otros estudios como el de 'Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación', se comprueba que los usos más extendidos entre el alumnado de la ESO son la utilización del procesador de textos para escribir o hacer trabajos, la actividad con los juegos y la participación en programas de mensajería instantánea. Lo peor de todo es que esta realidad que nos habla de unos nativos digitales desconocedores del potencial de la herramienta que tienen entre sus manos afecta también a sus capacidades. Si recuerdas, durante tu diálogo con Estrella López surgió la problemática vivida con el último Informe PISA 2009. Para ponerte en antecedentes, te diré que, entre otros datos llamativos, la prueba puso en evidencia que en España el porcentaje de alumnos con rendimientos elevados en lectura era sensiblemente inferior al promedio de la OCDE (3% frente a 8%). Pero, además, fue la primera vez que España participó en el nuevo ejercicio de evaluación de la lectura en formato electrónico (ERA), lo cual significaba que también se medía la competencia de los alumnos con documentos digitales. Los resultados mostraron, como se decía en la nota publicada por el Ministerio de Educación, que no todos los nativos digitales se desenvuelven con soltura en el entorno digital. Es más; solo un 21% de los alumnos españoles se situaba entre los niveles más altos de competencia lectora digital, es decir, los que se refieren a que los alumnos son capaces de valorar información procedente de distintas fuentes, de comprender los patrones entre múltiples datos presentados en la pantalla o de elaborar sus propios criterios para valorar un texto. Fuera de lo estadístico, Estrella nos dibujó también un panorama alarmante: "Fíjate que lo que se planteaba a los chicos, de 15 a 17 años, era responder a una serie de preguntas utilizando la red. Pues, por ejemplo, había preguntas relacionadas con un blog de un tío que es ecologista...Entonces hacían preguntas, y para saber responder a esas preguntas, el

alumno tenía que demostrar que sabía manejarse en la interfaz de un blog. Se dieron cuenta de que, los alumnos españoles, respondían siempre de Wikipedia; o sea, no interactuaban en la red. Fuimos los que menos lectura hipertextual; o sea, no daban, no hacían click en los links para ir a otro tipo de páginas y ampliar la información, y además, no se basaban en los documentos que se les daban sino que se iban directamente a la Wikipedia. ¿Por qué? Porque eso no se trabaja en la escuela. En la escuela, como mucho, lo que te mandan es hacer un trabajo que tú en tu casa te vas a la Wikipedia, cortas y pegas”.

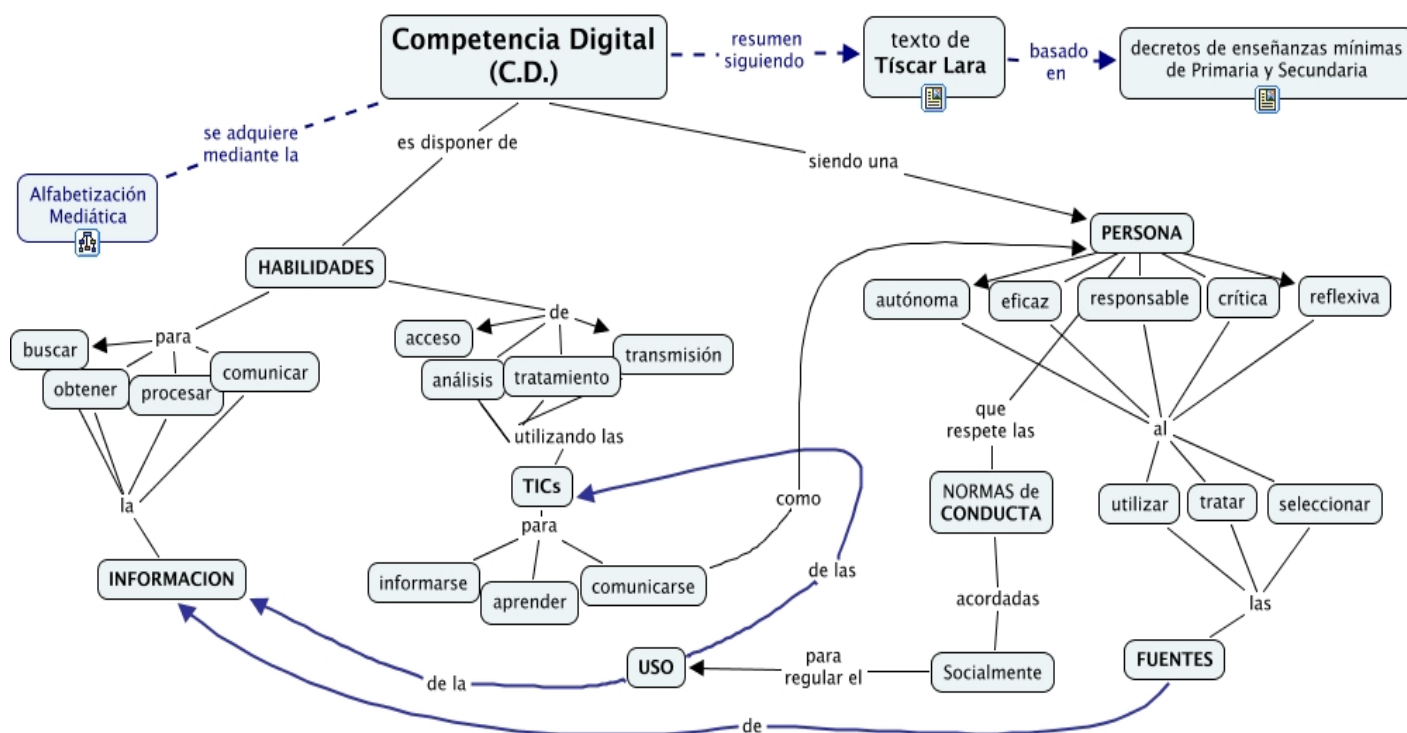
Esto viene a confirmarnos someramente que el problema radica tanto en la diferenciación entre aprendizaje formal (escuela) e informal (hogares) con TIC como en la infrautilización, a nivel cualitativo, de estas herramientas. Ambas facetas se reflejan en reflexiones de especialistas en este terreno como Tíscar Lara, para la cual “el hecho de que para estos ‘nativos’ [la tecnología] suponga un medio ‘natural’ para comunicarse, localizar, producir y distribuir contenido, no quiere decir que sean eficaces en su uso o que sean conscientes de su responsabilidad como actores de un escenario público”. “El propio Jenkins”, continúa, “advierde de cómo los jóvenes suelen tener problemas al evaluar la credibilidad de las fuentes y la identificación de la autoría de los documentos (no se pregunta por su origen, simplemente dan por hecho que alguien los habrá puesto allí). Por eso es tan importante partir de una ‘alfabetización mediática’ que ayudará en este cometido”.

Esta misma tesitura, que se inserta, a una mayor distancia, dentro de las dificultades de una sociedad del conocimiento aún no preparada para filtrar semejante excedente de información, se detecta en los testimonios de tus entrevistados:

Estrella López: “Es que las TIC están encima de nosotros todo el día. Yo te aseguro que mis alumnos con un perfil más bajo, algunos, ya te cuento, marginales, que no tenían en su casa... su padre en paro, su madre en paro, o no tenían padre ni madre, todos llevaban un móvil en el bolsillo [...], un móvil Smartphone, donde tenían grabadora, donde tienen cámara de vídeo, donde tienen cámara de fotos y en el 90% de los casos tienen conexión a Internet. Porque lo utilizan...ellos lo utilizan para el Tuenti, lo utilizan para las redes sociales...Bueno pues vamos a enseñarles a darle un uso correcto.

Y Maru Domenech: “Ellos son nativos digitales, que no quiere decir que sean competentes, pero sí que, para ellos, es su mundo. Lo que no saben es cómo utilizar esas herramientas, pero, una vez que se lo explicas, se mueven como pez en el agua. Casi mejor que yo...”.

Volviendo a la competencia digital, este proceso, según T. Lara, se dividiría en tres planos: “el saber (el conocimiento del lenguaje digital y sus técnicas), el saber hacer (buscar, analizar, evaluar, interpretar críticamente y resolver problemas según el contexto, con cierta autonomía y de forma colaborativa), y por último el saber ser (desde la conciencia ciudadana, conociendo derechos y responsabilidades de las libertades públicas, con respeto por el mundo multicultural y globalizado)”.



Mapa conceptual elaborado por Josi Sierra a partir del texto de Tíscar Lara.

Teniendo como referencia esta estructura tripartita, extensible al resto de competencias clave, llega ahora el momento de que nos preguntemos cómo enlazar la competencia digital al área de Lengua Castellana y Literatura. Y qué mejor gancho que ponerla al servicio del eje central o la gran competencia de esta asignatura. Como nos decía Antonio Solano: “La utilizo [la competencia digital] porque creo que, gracias a las nuevas tecnologías, se favorece la comunicación y esa sí que es una de mis labores”.

También debes estar ojo avizor respecto a la orientación que proporciona la ley a la hora de potenciar esa competencia comunicativa. No ha mucho se nos planteó el mismo dilema: ¿A qué da más protagonismo la normativa? ¿A los contenidos o las competencias? Como ya te clarifiqué esa cuestión, simplemente me haré eco de unas palabras de Eduardo Larequi al hilo de la misma disyuntiva: “Los currículos de Secundaria y Bachillerato, tanto de forma explícita

como a través de la formulación de los contenidos y criterios de evaluación, adoptan una orientación claramente procedimental. Así lo enuncia el currículo de Secundaria: el eje del currículo en la materia de Lengua Castellana y Literatura son los procedimientos encaminados al desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas. En la misma línea, el currículo de Bachillerato indica que el aprendizaje se centrará en el desarrollo de habilidades y destrezas discursivas; es decir, el trabajo sobre procedimientos debe articular el eje de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje”.

En suma, competencia digital en acción, pero atendiendo obviamente a las directrices de cada asignatura y de cada etapa. Llevándola a nuestra asignatura, hay un hecho irrefutable: la competencia digital como mandato legal, y en ese desarrollo integral que se pretende de la competencia comunicativa, ha de intervenir, en la medida de lo posible, en todos los conocimientos, destrezas y habilidades agrupados en forma de bloques de contenidos. A saber, en Secundaria Obligatoria: ‘escuchar, hablar y conversar’, ‘leer y escribir’, ‘educación literaria’ y ‘conocimiento de la lengua’. Y en Bachillerato: ‘la variedad de los discursos y el tratamiento de la información’, ‘el discurso literario’ y ‘conocimiento de la lengua’. Así lo atestiguan los profesores con los que conversaste. Lourdes Domenech te dijo que “enseñar a leer y a escribir ahora no es enseñar a leer y a escribir a secas. Es enseñar a leer y escribir en todos los formatos y ahí se incluyen los formatos digitales. [...] Esa especie de obligación me parece muy útil, muy necesaria”. Por su parte, Marcos Cadenato se congratulaba de que las TIC hubieran facilitado el trabajo con esas ‘cuatro patitas’ de la competencia comunicativa: hablar, leer, escuchar y escribir. “Un compañero mío del blog suele decir: ‘es un privilegio ser un profesor de lengua en el siglo XXI’, precisamente por eso, porque la tecnología lo que ha hecho ha sido facilitar lo que siempre hemos querido hacer”.

Asimismo, de tus entrevistas a estos profesores debemos extraer la conclusión de que, precisamente, las herramientas más avanzadas -las surgidas a raíz de la web social- son las que mayor caudal de destrezas comunicativas ponen en movimiento. Quizás por ese “fuerte acento en lo social” con el que, en palabras de Cristóbal Cobo, han nacido estas utilidades y que exige, si no una participación sincrónica en todos los casos, al menos una actitud de comunicar, de compartir con los otros, con esa sociedad que fluye nebulosamente por las calles de internet. Incluso cuando nuestro profesor nos manda escribir un blog personal comunicamos con alguien, ya sea con el propio docente, con los compañeros de clase o con los familiares.

Por tanto, tanto las herramientas más sencillas como las más complejas han de estar contempladas en tu hoja de ruta. Además, has de tener en cuenta que las actividades para desarrollar las destrezas básicas de la competencia digital pueden estructurarse, de acuerdo con investigadores como Boris Mir, Joan Serra, Pere Marquès o José Moyá, en cinco dimensiones. Para que lo asimiles mejor, te voy a mencionar algunos ejemplos reveladores extraídos de tus entrevistas.

- 1. La dimensión informacional.** Abarca la obtención, la evaluación y el tratamiento de la información en entornos digitales. Sería, según Águeda Delgado, las habilidades para entender y definir el problema o tópico de la búsqueda, obtener y/o recuperar la información en la red y evaluar la objetividad y fiabilidad de la información. Se pueden utilizar buscadores genéricos y buscadores especializados en Lengua Castellana y Literatura; realizar actividades como webquests, creación de repositorios de textos para la asignatura o búsquedas en medios de comunicación, foros y bibliotecas virtuales. Por ejemplo, Aitor Lázpita te decía: “Si yo les pido que busquen una información que les va a aparecer literalmente escrita en internet, [...] no me interesa; sino que voy a pedirles que busquen en varios sitios y que de esos sitios filtren lo que interesa para lo que estamos estudiando”.
- 2. La dimensión del aprendizaje.** Abarca la transformación de la información en conocimiento y su adquisición. En suma, destrezas para tratar, analizar, seleccionar y organizar la información con el fin de que esta adquiera un sentido determinado relacionado con nuestra materia. Por ejemplo, es lo que hace Estrella López dentro del proyecto Kentalibros: “No me vale que tú te pongas la webcam delante y digas ‘pues yo recomiendo este libro que me he leído porque me gusta mucho’. No. Tú [por sus alumnos] tienes que escribir un pequeño guión en el cual tienen que integrar unos pasos que nosotros hemos incluido: te tienes que describir a ti, contar tu nombre sin apellidos, tu edad, a qué centro perteneces [...]. Después tienes que ser capaz de contar la historia implicando a los lectores o a las personas que puedan estar escuchándote el libro y, además, tienes que decidir cuatro o cinco frases, que tienen que ser explícitas, por las cuales tú crees que estas personas deben leer el libro”.
- 3. La dimensión comunicativa.** Abarca, según estos especialistas, la comunicación interpersonal y la social. Se concreta en capacidades como comunicarse, relacionarse y colaborar con otras personas en entornos digitales. Maru Domenech, por ejemplo, se

comunica con sus estudiantes a través de Facebook: “Tenemos un grupo cerrado y hay veces que paso por allí y alguno está ahí atascado con alguna actividad o lo que sea y estás ahí echándole una mano. Y otras veces pues te entregan las cosas tarde y lo necesitas corregir pronto para que puedan seguir avanzando. Claro, trabajar por proyectos es lo que tiene”. Pero esta dimensión no solo puede servir para fomentar la comunicación profesor-alumnos, como hacían muchos docentes de la muestra con sus blogs o sus grupos en redes sociales como Facebook, Tuenti o Edmodo, sino también para mejorar esa competencia comunicativa de los estudiantes haciendo que contribuyan a ese diálogo ininterrumpido con los demás que se plasma en la red. Aquí el rey indiscutible, con permiso de otros soportes, es el blog: un formato de publicación online, apunta José Luis Orihuela, “centrado en el usuario y en los contenidos, no en la programación o el diseño gráfico”. Lourdes Domenech admite que los cuadernos de bitácora virtuales son mucho más que un fondo repositorio. “Al principio utilizaba otro tipo de blogs de referencia que servían para dar a los alumnos actividades para que las hicieran ellos. Pero [...] los blogs son mucho más que eso. Que ellos [por los alumnos] pueden intervenir, que ellos pueden interactuar, que ellos pueden crear, ellos pueden participar de manera activa y, entonces, de ser yo la que ponía enlaces pasamos a que eran ellos los que creaban esas actividades”.

4. **La dimensión de la cultura digital.** Abarca las prácticas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y la ciudadanía digital; esto es, a través de las TIC también se puede enseñar a actuar de forma responsable, segura y cívica. Así te lo demostró Aitor Lázpita cuando instó a sus alumnos a investigar sobre los grandes retos de la sociedad y, además de servirse de las tecnologías, hizo posible que sus alumnos se entrevistaran con varios responsables políticos del ayuntamiento de Albuñol. También se pueden impulsar buenas actitudes de respeto por los demás con otros métodos utilizados por tus interlocutores tales como el trabajo en equipo dentro de un proyecto o la inserción de comentarios a los blogs de los compañeros.
5. **La dimensión tecnológica.** Abarca la alfabetización tecnológica y el conocimiento y dominio de los entornos digitales. En definitiva, la capacidad de los estudiantes de utilizar y gestionar dispositivos y entornos de trabajo digitales. Como te hizo ver José Luis Gamboa, es muy importante que enseñes a tus grupos de alumnos a utilizar esas herramientas con las que luego van a realizar diversas tareas. Recuerda lo que ya dijimos acerca de la supuesta competencia de los nativos digitales. En particular, el citado profesor te comentó que “los primeros días de curso lo primero que hago es enseñarles a editar o a

crear un audio con Audacity; además les digo que es muy importante porque lo van a hacer varias veces a lo largo del curso. Y lo demás es cuestión de práctica. Siempre hay una primera actividad de prueba para ver cómo se van manejando; les voy dando, con cada actividad que me mandan, consejos, y la verdad es que alguno se lo pasa muy bien haciendo podcast”.

En resumen, como te decía Dolores Criado, las TIC y, en especial, las aplicaciones que están centradas en la participación activa del usuario, suponen “una puerta abierta al mundo” y “una venta para proyectarte tú como individuo”. Por ello y porque también es una exigencia del Gobierno, debes procurar incorporarlas a tu práctica docente con toda naturalidad, como otro elemento más del aula. “Si al final el ordenador y todas las TIC”, como te decía Marcos Cadenato, “tienen que ser invisibles. Es decir, no se tienen que notar como no se deberían notar los libros, los cuadernos, los bolis...”.

Además, si el centro no reúne las mínimas dotaciones o es difícil acceder al aula de informática por la que podríamos denominar la otra lucha de clases, no valen las excusas. Recuerda cómo Pep Hernández te contaba que él se llevaba su ordenador portátil a clase y, con él, editaba, grababa o ejecutaba diferentes programas. Estrella López, por su parte, descartaba que fuera necesario tener la pizarra digital interactiva para operar con TIC: “No la necesito, porque vuelvo a repetir, mis alumnos son gente hiperconectada. Es más, son gente que sale del *insti* y se va a su casa, se han despedido en la puerta del portal, suben a su casa, abren el portátil y se vuelven a decir ‘hola’ en el Tuenti. [...] Entonces, hay que enseñarles a utilizar esa capacidad de conexión que tienen a través de la red, no solamente para su vida social, sino también para aprender”.

Quédate con una última enseñanza de Aitor Lázpita, que bien puede funcionar como colofón de esta charla. Con las TIC aprendemos, nos comunicamos, colaboramos, nos entretenemos, nos motivamos, planificamos, diseñamos, pintamos, escribimos, leemos, escuchamos, hablamos, buscamos, encontramos, estudiamos y también nos igualamos. “Yo trabajo”, te contaba Aitor, “es un centro en una zona económicamente muy deprimida, con mucha inmigración, marroquí fundamentalmente, y además que la crisis les ha golpeado muy duro...Y ahora mismo aquí es un sitio donde se ve realmente el papel igualador que puede jugar la escuela con respecto a esto. Hay muchísimos chicos y chicas, que fuera de la escuela no van a ver internet jamás, y desde luego, no lo van a ver con un uso didáctico. Si lo ven fuera de la

escuela va a ser con un uso, simplemente, de ocio, pero la oportunidad que tienen de trabajar con internet, la tienen aquí, ahora mismo, y, si no lo tuvieran en la escuela, no la tendrían”.

Al aprendiz Marrael le agradó mucho esto que le contó Innovo, actuó de acuerdo con la historia y, así, le fue muy bien.

Y como a Marga e Israel les gustó este cuento, lo hicieron escribir en este libro y compusieron estos versos:

*En la joven academia de los sabios digitales
emplean TIC como entornos participativos e intelectuales.*

2.8. Cuento VIII. Lo que les sucedió a unos profesores que evaluaban de forma diferente.

De vuelta, ya por fin, a la morada en que Marrael e Innovo solían encontrar descanso, el joven aprendiz detuvo en seco a su admirado compañero, y le dijo así:

-Innovo, bien sabido tengo que cualquier propuesta didáctica, por rompedora que pretenda ser, ha de ir acompañada de medidas que permitan detectar y ponderar de algún modo efectivo, y a la par objetivo, el avance de los alumnos en el desarrollo de las habilidades y competencias que deseamos desarrollar. Es lo que llaman en nuestro gremio 'la evaluación'.

-Piensas bien, mi humilde discípulo, el proceso que has nombrado nunca puede faltar en el abecedario de cualquier docente. Evaluar supone juzgar la calidad de algo, ya sean los conocimientos o las competencias que ya se tienen, los que se van adquiriendo durante el proceso o los que se alcanzan al final del camino que has marcado a tus estudiantes. Pero, ante todo, lo que has de llevar bien grabado, a fuego si es preciso, en tu mente es que los criterios de evaluación han de basarse en actuaciones observables que te permitan valorar, de una forma íntegra, el logro de tus objetivos. Para que veas qué es lo mejor y más provechoso para vos, me gustaría mucho que supieras las peripecias que les sucedieron a unos profesores a propósito de los proyectos.

El novel profesor le pidió que se lo contase.

-Apreciado Marrael, estos profesores se enfrentaron, como tú lo estás haciendo ahora, con un peliagudo dilema. ¿Cómo evaluar un aprendizaje que se adentra más en el proceso que en el resultado final; que favorece el desarrollo de competencias, procedimientos o actitudes, además de contenidos; que persigue trascender en lugar de limitarse a una mera reproducción de lo retenido hincando los codos? No te atemorices. En realidad, la respuesta a una pregunta así ha de partir, aplicando un poco el sentido común, del concepto de evaluación continua, que quizás en el aprendizaje por proyectos alcance sus cotas más altas.

Para refrescarte un poco la memoria, te diré que este tipo de evaluación viene a ser algo así como un acompañamiento guiado que pone en marcha el profesor para revisar los pasos intermedios del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como afirman Delgado y Oliver, los

docentes no sólo deben evaluar el final del proceso - esto es, los que seguramente, cuando aún eras un pequeñuelo, habrás sufrido a fuerza de hacer exámenes y más exámenes- sino también, y “a lo largo del curso, deben proponer con cierta periodicidad actividades, de carácter evaluable, que faciliten la asimilación y el desarrollo progresivos de los contenidos de la materia y de las competencias que deben alcanzarse, respectivamente”.

Un primer acuerdo inconsciente entre los profesores que has conocido en tus andanzas investigadoras es que todos ellos optan por auscultar día a día la progresión y el trabajo de sus estudiantes; tarea nada despreciable para la cual se arman de todo tipo de ingenios. Los más vanguardistas, como Toni Solano, José Luis Gamboa o Marcos Cadenato, no tienen ningún reparo en echar mano de Google, la rosa de los vientos de nuestro tiempo, que, como nos dijeron, permite procesar de manera compartimentada toda la información que surja durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero eso no es todo. Por si fuera poco, algunos de ellos llegan a hacer públicas sus anotaciones en este instrumento de seguimiento, compartiendo esa información con sus alumnos para que ellos también sean conscientes, y al momento, de su propia evolución. Uno de los docentes que compartían su control diario en Google y, más concretamente en Google Docs, era José Luis: “Creo que funciona bien, porque, además, el hecho de que ellos puedan verlo siempre te pueden recordar y decir: “Oye, que yo hice tal actividad o participé en tal cosa y no estoy”. Entonces...para mí, que ellos lo tengan a la vista, es importante y yo creo que a ellos también les gusta, porque a la hora de evaluar soy muy detallista y les especifico cada cosa”.

-Por lo que entiendo –dedujo Marrael ante su acompañante- parece que no he de tener miedo a la transparencia.

-No, ni mucho menos; en eso sí que fueron muy categóricos los profesores por cuya consulta pasaste. Es más; se considera, por lo general, que la evaluación debe ser vista como una fase informativa y abierta en la que todos, incluido los alumnos, sepan qué criterios se van a valorar.

-Ya hubiera querido el mismo trato cuando, de mozo, solo nos daban, como colofón a un determinado trimestre, las tan cacareadas notas...

-En efecto, y seguramente no serás el último por más que nos roboticemos. Pero, si pretendemos que la evaluación sea del todo objetiva, trataremos de que también lo sea desde

el mismo punto de arranque. Recuerda que este sentido de justicia académica apareció en tu conversación con Maru Domenech, que confesó actuar bajo estos principios al comienzo de cada curso: “Es un poco enseñarles las cartas para que sepan cómo jugarlas. Ya luego las jugarán o no. Pero que no sea porque les falte esa información. Tienen que saber qué evaluamos, cómo vamos a evaluar, qué vamos a utilizar para evaluarles, que es lo que se espera de ellos. Es que, si no, van muy perdidos. Y creo que hay que jugar limpio también. Y esa es la clave. [...] Es para que ellos mismos se vayan evaluando y vayan viendo si se acercan o no al objetivo”.

En ese ánimo por ofrecer al aprendiente una información diaria de su avance, retroceso o estancamiento, otro de los acuerdos unánimes alcanzados durante tu ronda de preguntas es la valoración que recibe la observación directa como uno de los métodos imprescindibles para poder desarrollar esa labor evaluadora. En este sentido, tan fundamental es que el docente se ayude de mecanismos que faciliten la ordenación de los datos como que rastree sobre el terreno, sobre las actividades que cada día van realizando sus estudiantes, los pasos que estos últimos van dando. Atiende a lo que decía Yolanda Barreno: “Mientras ellos están haciendo, tú (tienes que) ir tomando notas de este está trabajando, este ha traído el material, este no...La serie de cosas que tú les vayas a valorar, ¿no? Está colaborando con el grupo, no está colaborando con el grupo; ha traído la actividad individual, no la traído. [...] Todo eso, lógicamente, lo tienes que ir ponderando a diario”.

Hechas ya estas aclaraciones genéricas, que son admirables trabajemos o no por proyectos, podemos ya introducirnos en qué tiene de diferente la evaluación en una metodología de estas características aplicada, por supuesto, a la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura. Para ello, es pertinente que nos hagamos, Marraael, la pregunta siempre básica del qué se va a evaluar. Si nos atenemos al marco normativo, resulta hasta cierto punto evidente que, como profesores de Secundaria, y apliquemos la estrategia que sea, nos tenemos que plantear, ante todo, el desarrollo de una serie de competencias básicas, en las que luego se profundizará, como quedó claro cuando iniciamos este debate, en la etapa posobligatoria. Por tanto, ahí tenemos un punto de partida que te va a facilitar la comprensión del aparato evaluativo que ha de recoger un proyecto.

Como ya hemos comentado, el término competencias tiene un significado ciertamente polisémico por la variedad de destrezas a las que da cabida, aunque, en un esfuerzo de síntesis, cabe lanzar la afirmación de que, con ellas, se persigue que los estudiantes crezcan

intelectualmente en ocho áreas diferentes que, a su vez, se subdividen en tres tipos de conocimientos: los conceptuales, los actitudinales y los procedimentales; clasificación de aprendizajes que ya estaba contemplada en la ley anterior, por cierto.

No vamos a volver otra vez sobre ello, pero hacer este recordatorio nos ayuda a entender que evaluar una competencia no es equivalente a evaluar un contenido arquetípico. Entran en juego otros muchos factores que, por su subjetividad, porque no son resultados sino evoluciones de un aprendizaje, se escapan de las tenazas rápidas de la prueba escrita tradicional. A mi juicio, y al que tienen muchos de los profesores encuestados, el carácter heterogéneo y práctico de las competencias nos fuerza a acudir a un sistema de evaluación totalmente diferente, lo que complica, más si cabe, la tarea que tienen asignada los docentes, y hace necesario superar los mismos criterios establecidos en la ley. De hecho, algunos docentes como Estrella López te han mostrado su pesar por el hecho de que muchas de estas reglas continúen ancladas en la comprobación de la memorización de unos contenidos. Y como ellas, también una mayoría del estamento docente que, guiada por los parámetros de los Reales Decretos, se sigue aferrando a su rutina de evaluación.

Aun así, tu investigación nos ha demostrado que existe margen para la esperanza. A la luz de los comentarios de los profesores encuestados, hemos visto que ciertos profesionales sí están dispuestos a urdir un modo de evaluación que sea clarificador y pueda medir el grado de desarrollo de esas competencias en los discentes.

Uno de los sistemas más empleados por ellos es el basado en rúbricas. Según Etxabe, Aranguren y Losada, las rúbricas son unos instrumentos de medición “en los cuales se establecen criterios y estándares por niveles, mediante la disposición de escalas, que permiten determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en unas tareas específicas”.

Para explicártelo con más detalle, voy a recurrir a un modelo elaborado por Pep Hernández que, si bien recuerdas, tuvo la deferencia de desgranárnoslo exhaustivamente.

Aspectos	Flojo 1	Aceptable 2	Bien 3	Excelente 4	Puntuación
Búsqueda de información 20%	Poco esfuerzo en el proceso de búsqueda, así como pobreza de los materiales encontrados	Se aprecia un esfuerzo en la búsqueda de los materiales utilizados, aunque no siempre sean los más correctos.	En general ha habido un esfuerzo en la búsqueda de materiales y se han sabido seleccionar.	Se ha hecho una muy buena búsqueda de materiales, sabiendo elegir los mejores para los casos planteados.	
Elaboración del contenido 25%	El contenido se ha reproducido sin una mínima revisión de su elaboración.	El contenido se ha elaborado escasamente y no se adapta lo suficiente a las condiciones del trabajo que se solicitaba.	El contenido se ha elaborado muy bien para adaptarlo a las condiciones del trabajo que se solicitaba.	El contenido se ha trabajado de forma muy satisfactoria en relación a lo solicitado en el trabajo, con un enfoque original.	
Organización del contenido 10%	Confuso, incompleto y sin una dirección clara.	Las diferentes secciones tienen contenidos, pero no hay relación ni transición lógica entre ellos.	La organización es adecuada y están relacionadas entre sí.	Muestra una planificación trabajada que da una secuenciación lógica y clara.	
Lengua 10%	Lleno de faltas de ortografía y con muchas dificultades e incoherencias.	Contiene faltas de ortografías y dificultades a la hora de expresarse correctamente.	Pocas faltas de ortografía y bastante claridad en la expresión.	Corrección ortográfica y expresión clara y fluida.	

Ejemplo de rúbrica extraído del webquest 'Cielo Abajo', obra de Pep Hernández²⁸.

“En el lado izquierdo veis una serie de actividades. [...] Por ejemplo: búsqueda de información, pueden tener Flojo, Aceptable, Bien o Excelente. Y fijaos que en cada uno yo marco qué es lo que yo considero que es lo adecuado para cada caso. Por ejemplo, el apartado de Lengua, que es un 10% de esa nota, pues flojo ‘que tienen faltas de ortografía, que presentan muchas dificultades o incoherencias’; excelente, pues ‘corrección ortográfica, expresión clara y fluida’”. Al hilo de lo dicho por Pep, podemos determinar que la elaboración de la rúbrica tiene que pasar irremediabilmente por el análisis y la definición de tres fuentes de información: los elementos susceptibles de ser evaluados dentro de una determinada actividad (bien sean competencias, tareas u otras cuestiones observables incluidas en ella), los niveles de desempeño por parte del alumnado (flojo, insuficiente, aceptable, excelente, muy pobre, etc.) y, por último, y gracias a la intersección entre ambas escalas, los criterios específicos que van a orientar al profesor para la evaluación de cada uno de los aspectos contemplados.

-Pero, maestro –objetó Marrael- reunir todo ese volumen de información para cada actividad de clase puede ser labor de todo un año.

²⁸ La rúbrica completa elaborada por Pep Hernández se puede visitar en: <https://sites.google.com/site/webquestcieloabajo/avaluacio/rubrica>

-No desesperes, mi estimado amigo. Es cierto que, tal y como observan algunos estudios, la enunciación de los criterios es largo y complejo, y no pocas veces los docentes se ven solos ante el peligro. Has de asumir que, como todo intento de evaluación, siempre va a venir rodeado de algunas incomodidades. Acertadamente, Coll compara este proceso con lo que, según la mitología griega, le sucedió a Hércules cuando tuvo que enfrentarse a la Hidra de las siete cabezas en uno de sus famosos ‘trabajos’. “Cuando creemos haber resuelto un problema o una duda, nos surge inmediatamente otro y, cuando abordamos esto último, resurge el primero con igual o mayor intensidad que al principio”. En el caso de las rúbricas, las mayores adversidades hasta el momento apuntadas se refieren a la dificultad de redactar las definiciones de algunos indicadores, el tiempo de lectura que se requiere y la imposibilidad de aplicar la misma rúbrica a actividades netamente diferentes²⁹.

Ahora bien, te sugiero que sopesemos juntos los pros que puede tener una evaluación detallada como esta. Otros indagadores en la enseñanza como nosotros ya pasaron antes por este mismo trago y sus conclusiones no fueron para nada desalentadoras. En concreto, recuerdo que un grupo de profesores de la Universidad de Valladolid (GREIDI) puso en marcha una investigación para crear un procedimiento de evaluación de competencias basado en rúbricas y recoger las respuestas de los estudiantes a esta novedad. Las conclusiones de este estudio³⁰ parecían decantar la balanza hacia el lado positivo. La división del proceso evaluador en rúbricas suponía, según las estimaciones de sus autores, más información sobre los aspectos de evaluación, que esta parcela fuera percibida por el estudiante como más justa y objetiva, y que los alumnos reflexionaran de manera crítica sobre el trabajo realizado, lo que, según los investigadores, incidía positivamente en su proceso de aprendizaje.

En esto parece que la rúbrica sale ganando a los clásicos criterios de calificación, sin dejar de ser por ello un sistema eficaz tanto para el que evalúa como para los que tienen que ser evaluados. Pep Hernández fue muy categórico respecto a su utilidad incluso ante posibles reclamaciones por parte de padres y alumnos. “Esto no deja de ser numérico, ¿eh? Además, con este sistema les marcas qué quieres y cómo lo quieres [...]”. En este sentido, puede interpretarse esta formulación como un segundo diario de aprendizaje, una ficha que permite dirigir a los estudiantes en el proceso y ayudarles a saber lo que el docente espera de ellos en

²⁹ Para más información, se puede leer el trabajo de Etxabe, Aranguren y Losada titulado ‘Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as’.

³⁰ Los resultados de la investigación aparecen recogidos en una presentación Power Point que dieron a conocer durante las jornadas de Competencias Genéricas y su evaluación de la E.U.P. Disponible en: www.greidi.uva.es/articulos/CompGenericas_EUP2008.pdf

cada una de las facetas competenciales. La evaluación pasa así de ser un momento temido a aparecer, al menos, como una etapa en la que, siguiendo la metáfora de Maru, se ponen todas las cartas sobre la mesa. Gracias a esta parrilla orientativa, el estudiante toma conciencia de qué aspectos hay que tener en cuenta en las diversas actividades y en cuáles necesitan mejorar para llegar al nivel exigido por el docente.

Otro de los puntos fuertes de este sistema de evaluación es su adaptabilidad a un sinnúmero de criterios, actividades y de perspectivas evaluadoras. Respecto a los primeros, se puede decir que el docente tiene vía libre para poder incorporar en la evaluación los aspectos que él o ella consideren como primordiales, desde los contemplados en el currículum (tipo corrección ortográfica) hasta otros valores menos usuales (como los que te recomendaba Antonio Solano: participación, creatividad del trabajo, etc.). Entre las segundas, cabe destacar que la compartimentación en rúbricas puede ser extrapolada del mismo modo a tareas individuales o colectivas, cooperativas o colaborativas, escritas u orales, etc...En lo que se refiere al enfoque desde el que se va a acometer la evaluación, la flexibilidad de este procedimiento también permite agilizar prácticas de valoración que, quizás por su dificultad, suelen ser obviadas en la realidad educativa. Me refiero, en particular, a los procesos de autoevaluación y coevaluación.

-Si una de las misiones que tenemos los profesores –infirió Marrael- es lograr que los alumnos aprendan a aprender y reflexionen sobre su propia evolución en diferentes asignaturas, pienso que haríamos bien en recurrir a métodos como esos.

-Así es, mi buen discípulo –concedió Innovo- A mi entender, los dos son absolutamente válidos para fomentar esa competencia de responsabilidad y autonomía personal que han de alcanzar todos los aprendientes en Secundaria. Es más, si te fijas bien, estos medios concuerdan mucho más con la visión ética que tenían de la enseñanza pensadores como Freire, Freinet o Kaplún. Para algunos aún instalados en la tradición pedagógica, dar la voz a los alumnos en esta fase de evaluación puede significar un gesto de tremenda osadía, pues eso supone, según los viejos prejuicios escolares, correr el riesgo de que los estudiantes se autoevalúen de forma subjetiva y arbitraria. Pero bien merece la pena intentarlo si de verdad quieres que la experiencia educativa sea mucho más democrática y participativa. Tal y como afirma el profesor de la UNED³¹, Ramón Ignacio Correa, la autoevaluación “hay que entenderla como un sano ejercicio de equilibrio mental; ya se sabe, la ética bien entendida empieza por uno mismo. Si nos la planteamos con total y absoluta sinceridad, tratando de despertar nuestra conciencia crítica,

³¹ Palabras extraídas del registro de autoevaluación para la asignatura ‘Teoría y Práctica de la Información Audiovisual’ del Máster en Comunicación y Educación en la Red.

alcanzará satisfactoriamente su objetivo fundamental: la de hacernos protagonistas de nuestro propio aprendizaje”. Y no es una cuestión solo de unos pocos teóricos de la pedagogía. Esta misma idea ha inspirado algunas de las iniciativas institucionales que han empezado a sonar en el ámbito de las lenguas, como ocurre con el afamado portfolio europeo, una suerte de diario en la que el aprendiz puede reflejar por escrito el conocimiento que adquiere de una lengua extranjera.

Esa actividad de reflexión a título individual -en la que el estudiante da cuenta de lo que ha aprendido, de las preguntas y respuestas que le han suscitado unos contenidos, de su actitud durante el proceso, de sus trabajos realizados, etc.- se puede ver complementada por la llamada coevaluación o evaluación entre pares. Si tu ilusión es poner en práctica proyecto colaborativo, toma buena nota de lo que te voy a decir a continuación. La evaluación del aprendizaje compartido con otros, querido Marrael, es un elemento vital durante el desarrollo de un trabajo por proyectos. Tanto es así que toda la bibliografía insiste en la importancia de que esta tarea se vaya realizando con una periodicidad diaria y no se deje, como suele ocurrir cuando se valora más el resultado que el proceso, para el final de la propuesta didáctica.

El profesor puede optar por diversas estrategias³² con tal de animar a sus estudiantes a realizar ese seguimiento casi sincrónico del trabajo. Una de las más sorprendentes es el establecimiento de una serie de actas informativas a través de las cuales los grupos dan a conocer, sesión a sesión, el progreso realizado por todos los componentes del equipo. Para hacer más llevadera esta etapa, se suele designar la figura de un coordinador o líder de la sesión que se encarga de organizar a sus compañeros y poner negro sobre blanco las tareas realizadas, las aún pendientes, los problemas detectados, los acuerdos adoptados por el grupo y cualquier otro aspecto que se entrometa en el día a día. “Entonces”, nos decía la bloguera de ‘A pie de aula’, “tú vas viendo si están avanzando, si no están avanzando, en qué punto del trabajo están, si van muy adelantados, si no van...Que también es necesario; tampoco puedes dejarles de la mano de Dios”. En ese afán por implicar en el aprendizaje compartido, además se intenta que este el cargo de líder sea rotatorio y todos los alumnos puedan adquirir un rol importante dentro del proyecto.

³² Los investigadores del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey estiman que, para evaluar diariamente los proyectos, el profesor puede utilizar otras tácticas como entrevistar a estudiantes, calendarizar sesiones semanales de reflexión para los grupos, sentarse a discutir los avances del proyecto con el grupo o asignar escritos rápidos al grupo.

Otro cambio relevante que se opera en el proceso de evaluación es el concerniente a la concepción que los propios estudiantes tienen del error. Al tratarse de un proceso en revisión constante, que da oportunidad para la retroalimentación entre profesor y alumnos y entre los compañeros a solas, alienta, como dice Lourdes Galeana, a los estudiantes “a aprender de sus errores” y a concebir estos no como fallos inamovibles con repercusión directa en la nota final, sino como unos momentos naturales por los que seguramente han de pasar hasta llegar a la realización de la tarea asignada. No voy a descubrirte ahora lo mucho que aprendemos de esta forma en nuestra vida fuera de las aulas.

-¿Se refiere al aprendizaje informal, maestro?, preguntó Marrael.

-En efecto, mi perseverante compañero. El aprendizaje por proyectos tiene mucho de él, de esa formación inconsciente que, según Jordi Adell³³, nos proporcionamos cuando estamos “experimentando directamente, leyendo por nuestra cuenta, con la ayuda de amigos y contactos más experimentados que [...] nos han guiado en nuestros primeros pasos”.

-Razón no le falta. Por cierto, maestro, ¿qué opinión le merecen otras formas de evaluación alternativas como la que me contó Estrella López?

-Original sí que era, cierto. Si no recuerdo mal, lo que Estrella hizo una vez fue recrear una rueda de prensa en clase, ¿no es así?

-Veo que tiene una memoria de elefante...

-No bromeé, Marrael, aunque debo admitir que su pregunta ha sido muy oportuna ahora que me encaminaba a hablar de una última fase en el aprendizaje por proyectos. Escuche con atención. Si tomamos al pie de la letra algunas de las líneas marcadas³⁴ al respecto de esta metodología, todo indica que en nuestra planificación debemos incluir una última etapa de presentación oral de los proyectos. Me preguntarás: ¿Qué tiene que ver esto con lo que hizo Estrella? Pues bien, te lo responderé ipso facto. En ambos casos se trata de comunicar y de demostrar ante una audiencia los conocimientos que se han adquirido.

³³ Cita extraída del documento ‘Sobre Entornos Personales de Aprendizaje’ de Jordi Adell. Disponible en: www.calameo.com/books/00057299632ce8b79e66e

³⁴ Como las que ofrece el Buck Institute for Education en su web: http://www.bie.org/about/what_is_pbl

Además, Estrella le daba a su actividad un matiz muy interesante ya que, para contrastar si sus alumnos habían leído un libro, instó a parte del grupo a ejercer de periodistas y a otra parte a actuar como algunos de los personajes de la lectura durante la rueda de prensa. “Yo iba tomando notas porque yo iba viendo qué tipo de preguntas hacían, no era yo quién planteaba la pregunta. [...] Dependiendo de la pregunta que le hagas, voy a saber si te has leído el libro o no. Voy a ver hasta qué punto te has leído el libro o no. Si te has quedado en lo superficial [...] o si la pregunta es una pregunta más profunda que implica que has hecho una lectura más profunda y has llegado a lo que el autor realmente quería contar. Bueno, pues yo evalué todo ese tipo de cosas, fui tomando notas y vi claramente quién no había leído el libro. Lo que no se creían es que eso fuese el examen, porque cuando acabamos, digamos, todo el proceso de la rueda de prensa y tal me decían “bueno, profe, y ahora, empieza el examen, ¿no?”.

Con usanzas de este estilo, lo que aprendemos, Marrael, es que, incluso en la práctica educativa más resistente a los cambios, uno puede ser consecuente con una metodología más participativa y centrada en el alumno. Sabemos de sobra que cuesta resetear unas rutinas tan interiorizadas. Como te recomendaba Aitor, a lo mejor en un estado inicial las prisas no son buenas compañeras y es mejor que no alteres el sistema de golpe. Pero de lo que no cabe duda es de la necesidad de que marchemos hacia una forma de evaluación diferente y en consonancia con el carácter avanzado de otras renovaciones humanas y materiales. Aún reverberan en mis oídos aquellas críticas lejanas de Marcos Cadenato: “Cambiamos metodología, cambiamos formas de hacer en el aula, pero luego, ¿ponemos un 5, un 6 o un 7? Pues, vamos a ver, es que, esto también ha cambiado. Muchas veces lo importante no es llegar, lo importante es el camino que has recorrido. Lo importante no es que pongas bien los ladrillos en el suelo en este caso, sino que hayas aprendido a ponerlos, aunque el resultado sea malo”. En este sentido, querido Marrael, no puedo dejar de repetirte las mismas palabras de Estrella. Sé valiente y no dudes en aplicar el método que consideres pertinente.

Al aprendiz Marrael le agradó mucho esto que le contó Innovo, actuó de acuerdo con la historia y, así, le fue muy bien.

Y como a Marga e Israel les gustó este cuento, lo hicieron escribir en este libro y firmaron el siguiente pareado:

*Números y exámenes parecen grandes excesos
cuando repletos de aprendizaje están tales procesos.*

3. TRABAJAR POR PROYECTOS.

3.1. Trabajar por proyectos. Características e implicaciones.

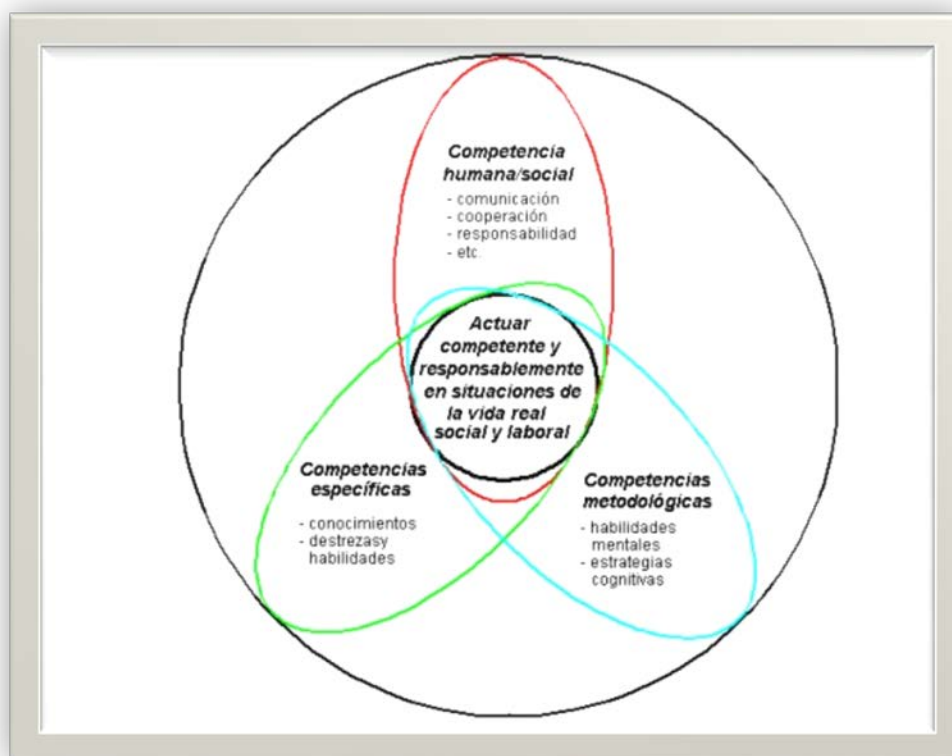
Las sucesivas reformas en materia educativa que han ido apareciendo en las últimas décadas no son sino un esfuerzo más por adaptar la enseñanza reglada a una sociedad cada vez más cambiante. De esta necesidad de adaptación a los cambios han ido surgiendo no solo documentos normativos que regulen esta actividad sino asimismo multitud de aportaciones desde diferentes campos: la sociología, la filosofía, la pedagogía etc. que establecen propuestas de variopinta aplicación.

El objeto de nuestro estudio se enmarca en el campo de la pedagogía, y en concreto, dentro de lo que se conoce como metodología didáctica. El trabajo por proyectos viene a ser una de las numerosas técnicas metodológicas que se vienen aplicando desde un periodo no tan reciente y sobre el que, como decimos, se ha venido investigando tanto en su forma, desde una perspectiva teórica, como en su fondo, esto es, su aplicación directa en las aulas. El propósito de este trabajo ha estado enfocado desde sus inicios a este segundo aspecto pragmático, no obstante, para no caer en el error de quien da todo por sentado, procedemos a hacer una breve introducción que nos ayude a comprender el concepto de lo que a trabajar por proyectos se refiere.

Siguiendo las palabras de Antonio R. Roldán, en su artículo *El trabajo por proyectos en el sistema educativo español*, el trabajo por proyectos en la actualidad se encuentra en una fase madura de actuación. Este autor afirma que, si bien su implantación y desarrollo en nuestro país se sitúa en la década de los 80, momento de evaluación de la primera gran reforma educativa de 1975 y vinculado sobre todo a la enseñanza de las lenguas, tuvo ya sus precedentes en los años 30 durante la II República, que pusieron la mirada sobre los trabajos de autores norteamericanos como Dewey, y europeos como Freinet. De hecho, recuerda que quizá uno de los primeros trabajos sobre este objeto fuera la obra de F. Sainz *El método de proyectos* fechado en 1934, que apuntaba ya aspectos tan importantes como la idea de actividad versus la recepción pasiva de conceptos recibidos de forma unidireccional. Este artículo resulta fundamental ya que recoge ejemplos de los inicios de esta metodología en nuestro país, demostrando así que no es, ni mucho menos, una técnica novedosa, aunque bien es cierto que adquiere preponderancia a raíz de las modificaciones legislativas que ha sufrido

la ordenanza en materia de educación, más en concreto en esta última etapa LOE cuya mayor innovación es plasmar la recomendación europea de trabajar en la escuela pensando en el mundo real, instaurando así las competencias básicas.

A propósito de lo que significa incorporar las competencias, algunos autores han reflexionado sobre la necesidad de establecer relaciones válidas entre la metodología de trabajar por proyectos y los currículos, como es el caso del profesor Rudolf Tippelt, del que extraemos el siguiente gráfico:



Grafismo extraído de 'El método de proyectos', de Rudolf Tippelt y Hans-Jürger Lindemann.

Este autor también establece una diferenciación del trabajo por proyectos con respecto de otras categorizaciones de metodologías de aprendizaje como son el aprendizaje autónomo, el aprendizaje asistido por medios (que podría ser cualquier metodología que basara su acción en la instrumentación, en las TIC, por ejemplo), el aprendizaje de carácter interdisciplinario o el aprendizaje por equipos. Para Tippelt, el que facilita mejor la adquisición de competencias sería la metodología de trabajo por proyectos. Por último en lo que al trabajo de este autor se refiere, señalar el hecho de que el autor considera que trabajar por proyectos no es en sí mismo un concepto metodológico (2001:12) sino que necesita ser complementado con otros

métodos.

Como apuntábamos con anterioridad, algunas investigaciones primigenias de este objeto de estudio proceden de estudios realizados en Cataluña. Una perspectiva diferente nos la ofrece Fernando Hernández desde la Universidad de Barcelona, que lleva el objeto de estudio a un pensamiento más abstracto. En su artículo *Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad*, apunta una cuestión interesante que recoge de autores como Castells o Hargreaves, y es el hecho de que en nuestra sociedad se haya acortado el ciclo de renovación del conocimiento por encima del ciclo vital de las personas. Esto tiene importancia en tanto que lo que se aprende en las escuelas, tal y como está planteado en el sistema educativo actual, es probable que no nos sea de utilidad al terminar las fases que conforman la etapa educativa formal. Concibe pues el proyecto como una dimensión simbólica de un lugar al que aproximarse en la educación y apunta que, a través de los proyectos, se puede acceder a la identidad de los alumnos, se puede plantear una reorganización del currículo por materias y se puede replantear la función docente, que le otorgue un papel de facilitador del conocimiento. A propósito de la adquisición de competencias, este autor enumera una serie de ítems a los que contribuye el trabajar por proyectos, estos son: la construcción de la propia identidad, la autodirección, la inventiva o creatividad, la crítica o la actitud de revisión, la integración de conceptos, la comunicación interpersonal y la toma de decisiones. Y añade, que bajo esta concepción educativa se contribuye a que los alumnos tengan un mejor conocimiento personal y de su entorno que favorezca además una preparación profesional, de cara al futuro, más flexible y completa (2000:43)

En el caso de Ventura Monserrat Hernández, en *La organización del currículum y proyectos de trabajo. Es un caleidoscopio* de 1998. Esta investigadora alude al hecho de que los proyectos están inspirados bajo la premisa de un conocimiento globalizado y relacional, e indica que la función principal de un proyecto es favorecer la creación de estrategias de organización de conocimientos en relación con el tratamiento de la información y la relación entre los diferentes contenidos en torno a problemas (sic) Según esta autora, cualquier tema es susceptible de ser trabajado por esta vía, y el aprendizaje que se obtiene adquiere el carácter de significativo.

Una vez hechas estas aproximaciones, podríamos definir el trabajo por proyectos como una estrategia de enseñanza que constituye un modelo de instrucción en el que los alumnos

planifican, implementan y evalúan proyectos de una aplicación que excede al ámbito escolar llegando al mundo real. Suele configurarse de actividades que tienen en cuenta la realidad y el contexto del estudiante, y tienen un carácter interdisciplinar, o en terminología LOE, transversal.

El TEC de Monterrey definió, por su parte, en el año 2000, el proyecto como un esfuerzo desarrollado en un tiempo determinado, para lograr un objetivo específico de crear un servicio o producto único, mediante la realización de una serie de tareas y el uso efectivo de recursos. Esta institución indica que en los proyectos el objetivo es que el proceso de aprendizaje se dé en la acción, y distingue los roles diferenciados que han de adoptar tanto el profesor como los alumnos. Entre los roles del profesor señalaríamos las funciones de diseñador y administrador de los proyectos, y la guía, supervisión y evaluación de los mismos. Los roles destacables de los alumnos, al servicio de esta estrategia metodológica, serían los de organizador y planificador, en pro de facilitar su propio aprendizaje y de la adquisición de habilidades, conocimientos, destrezas y competencias.

Volviendo al trabajo de F. Hernández (2000) algunas de las características de trabajar por proyectos, si bien como él mismo indicó quedan susceptibles de ser ampliadas y podemos encontrar categorizaciones muy diversas, serían las siguientes: un recorrido por un tema-problema que favorezca el análisis, la interpretación y la crítica; predominio de una actitud de cooperación donde el profesor es también un aprendiz, el establecimiento de conexiones entre los fenómenos y que cuestione la idea de una versión única de la realidad; la asunción de la singularidad de cada recorrido y el trabajo con diferentes tipos de información; un énfasis en enseñar el valor de escuchar, y de que de lo que dicen los demás también se aprende; que existen diferentes formas de aprender una misma cosa, y que en ocasiones no todos aprendemos lo mismo; el acercamiento actualizado a problemas de las disciplinas y saberes; que el aprendizaje está vinculado a hacer, a la actividad manual y a la intuición; y que es una forma de saber de la que cualquiera puede aprender si encuentra su lugar para ello.

Entre los beneficios más comúnmente señalados por diferentes autores se encuentran el aumento de la motivación, la relevancia práctica, el aprendizaje holístico o integral, y la autonomía o el desarrollo personal de los sujetos. Tiene también efectos positivos en el desarrollo de habilidades como las habilidades sociales (de colaboración, de responsabilidad etc.) y comunicativas. Mejora además aspectos como la autoestima. Como desventajas tendríamos que señalar aquellas que vienen determinadas por aspectos que quedaron

plasmados en el ejemplo que atañe a la problemática, como enfrentarnos a un alumnado con escaso nivel de curiosidad o que simplemente no posea experiencias de este tipo y no esté dispuesto a pasar por ellas. Sobre esto estimamos que cualquier inconveniente se puede, y se debe, solventar con trabajo y con imaginación, fomentando la participación y dejando que ellos se impliquen en su propio proceso de aprendizaje.

Podríamos establecer una serie diferenciada de pasos o fases de los que debería constar un proyecto. Nos quedamos con una elección tomada del profesor de didáctica Alberto Muñoz, que basándose en las investigaciones de otros autores como Hernández y Ventura (1992), García y de la Calle (2006) y Casado (2008) señala en otro trabajo que investiga sobre el trabajo por proyectos las siguientes fases: fase de elección-motivación en la que debe surgir una propuesta general, respondiendo a preguntas del tipo ¿qué sabemos? ¿qué queremos saber?, fase de planificación o de organización del trabajo, fase de desarrollo, y fase de evaluación, que evaluará tanto a los alumnos como al propio proyecto.

Por último nos quedaría reseñar el trabajo de Anna Camps (1996:43-57), especialista en didáctica del área que estamos trabajando, la asignatura de lengua castellana y literatura, y que a propósito de los proyectos lengua las define como propuestas de producción global, ya sea oral o escrita, y que cuentan con una intención comunicativa.

Esta sería una aproximación a algunos de los antecedentes empíricos de este objeto. En nuestro caso, como dijimos, nos interesaba el aspecto práctico por lo que dentro de nuestra investigación reservamos un apartado al saber que iban a facilitarnos los profesores de la muestra, y establecimos una serie de conclusiones que nos ayudaran en la cercanía de diseñar una propuesta propia. El siguiente punto nos acerca al día a día de un profesor que, de forma primeriza, quiera aventurarse en la creación de un proyecto.

3.2. Conclusiones extraídas de la muestra.

Las conclusiones extraídas de la parte técnica de la investigación, esto es, de las entrevistas realizadas, nos ayudan a centrar el objeto de estudio en su aproximación más práctica. La propuesta didáctica se basa, de hecho, en algunas de las opiniones que fuimos recogiendo a este respecto.

En términos generales podríamos señalar las siguientes líneas de convergencia entre los discursos analizados:

-Trabajar por proyectos no significa, en ningún caso, que esta sea la única metodología didáctica en la que se pueda trabajar de forma colaborativa. Además de existir numerosas delimitaciones terminológicas, que inclusive, se entremezclan entre sí con las implicaciones de lo que significa trabajar por proyectos, muchos docentes trabajan, y han trabajado con anterioridad, de forma colaborativa sin atender a aspectos formales o teóricos.

-Relacionado estrechamente con lo anterior, muchos de los profesores usan indistintamente la denominación de trabajo por proyectos y otras denominaciones con las que existen sutiles diferencias, al menos en la teoría. Algunas de estas son las actividades que se engloban bajo el paraguas del enfoque por tareas, o la más concreta metodología por secuencias didácticas. De algunas de ellas podemos encontrar definiciones más concretas en el subapartado de glosario creado a tal efecto en este informe.

-Prácticamente la totalidad de los entrevistados coinciden en que trabajar por proyectos implica muchísima preparación, independientemente de que el tiempo que eso suscita se perciba como un problema o no. Todos los pasos han de estar perfectamente planificados y aún así hay que reservarse sesiones que permitan ajustar los posibles imprevistos a la consecución del producto final.

-Es coincidente también el hecho de que los proyectos han de abordar asuntos que se excedan a la vida de la escuela como institución, o lo que es lo mismo, que se abran al mundo en el que se circunscriben. En relación a lo ambicioso y enriquecido del proyecto acogerá mayor o menor campo de actuación, pero por concretar podríamos afirmar que un proyecto ha de tener implicación con la vida cotidiana, con la actualidad, y en definitiva, con el mundo real.

Además de estas opiniones coincidentes, podemos señalar de los discursos analizados lo siguiente:

Para Lourdes Domenech, trabajar por proyectos implica la **transversalidad**, es decir, el trabajar aspectos que integren varias áreas. Del mismo modo ha de facilitar el desarrollo de las 4 **destrezas** básicas, que son: leer, escribir, hablar y escuchar. En su caso lleva todo muy medido y controlado, y aporta el concepto de "acta", que sirve para tomar registro de todo lo que se trabaja diariamente en el aula.

Maru Domenech incidía en la importancia de la **planificación**, en el docente como parte ecuánime en el proceso y en la **bidireccionalidad**, es decir, el alumno se convierte en aprendiz, del mismo modo que los alumnos ganan en **autonomía**. Esto hace que se trabaje entre iguales.

Yolanda Barreno señalaba un aspecto importante, el **contexto académico**. En su opinión atender a las **características del alumnado**, además del tiempo que conlleva desarrollar esta metodología, es fundamental antes de aventurarse a la planificación de proyectos. La propuesta que nosotros, como investigadores, dibujamos, insistimos, no es de aplicación. Nuestras pretensiones deberán hacerse adaptables al contexto. Contamos con las ventajas y con los inconvenientes de centrar la propuesta en una etapa educativa, el Bachillerato, que si bien pertenece a la Educación Secundaria, no es educación obligatoria.

José Luis Gamboa aporta la importancia de la **flexibilidad**, de que el proyecto sea ilusionante y de que tenga **sentido** de cara a trabajar los contenidos de la asignatura. Suele dar libertad a los alumnos en las decisiones, como por ejemplo, en las agrupaciones, pero por este motivo recomienda trabajar los proyectos cuando ya se conoce el funcionamiento del grupo-clase.

Antonio Solano añade otra cuestión interesante. En todo proyecto se ha de superponer la **importancia del proceso** a la del resultado. Si bien el objetivo de todo proyecto ha de ser la consecución de un producto final, nos daremos cuenta de que el verdadero aprendizaje se ha ido produciendo por el camino, y al final, el aprendizaje de nuestros alumnos es la piedra angular de cualquier metodología didáctica.

Pep Hernández cree, no obstante, que es imprescindible saber, antes que cualquier otra cosa, qué es lo que queremos obtener del trabajo de los alumnos. Si el trabajo está orientado a la

consecución de ese producto, lo más probable es que la adquisición de destrezas combinadas se vaya consiguiendo durante el proceso. Tener en cuenta los intereses del alumno es otro punto clave.

Marcos Cadenato, experto en la elaboración de materiales didácticos, nos habla de **secuencias didácticas contextualizadas**. Para él es importante que los alumnos aprendan cosas útiles. Incide de nuevo en la importancia de tener cubierto cualquier riesgo, como LC, que advierte además de que los profesores deben contar con la **formación** necesaria para trabajar por este método, todo de cara a no valerse del empleo de la improvisación.

Estrella López introduce la idea de realizar **actividades concatenadas**, esto es, que la inmediatamente anterior sirva para realizar la inmediatamente posterior y así sucesivamente. Ferviente defensora de la innovación metodológica, apoya la introducción de la técnica, con éxito en los resultados, en todas las etapas educativas, incluida la etapa que nos ocupa, el Bachillerato. Con esta metodología se consigue relegar a un segundo plano el exceso de la memorística, y se facilita la introducción de nuevas perspectivas de evaluación. No se trata de hacer clases divertidas, sino de dar forma a un trabajo partiendo de los contenidos.

Aitor Lázpita presta atención a todos los ítems señalados anteriormente, partiendo del final y dando los pasos hacia atrás. Estos pasos han de **responder a preguntas** del tipo ¿qué **recursos** voy a necesitar? ¿qué conocimientos necesitan saber? etc. También defiende la idea de que, si el proyecto está bien diseñado, no ha de suponer problemas a la hora de afrontar los retos que propone la Administración a los alumnos, como los sistemas tradicionales de evaluación para la promoción y/o titulación, incluida la PAU.

3.3. Nuestro proyecto. Propuesta didáctica.

A. MARCO LEGAL.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

RD 1467/2007, de 2 de noviembre, que establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus Enseñanzas Mínimas.

La asignatura de Lengua Castellana y Literatura I es una materia común en todas las etapas educativas, incluido el Bachillerato.

La metodología que promueve el RD hace alusión a la capacidad de los alumnos para aprender por sí mismos, trabajar en equipo, y aplicar los métodos de investigación apropiados. Así mismo a que relacionen los aspectos teóricos, esto es, los contenidos, con sus aplicaciones prácticas. Otra indicación metodológica nos habla del desarrollo de actividades que estimulen el interés por aspectos como la lectura, la correcta expresión oral en público y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

B. SECUENCIACIÓN.

Sobre las horas a secuenciar para nuestro aporte didáctico establecemos una media de 33 semanas de las que constaría un calendario escolar. Las horas lectivas pueden variar por CC. AA. en 3 ó 4 horas, sin embargo, estableciendo un cuadrante de 4 horas semanales destinadas a la asignatura de LCyL, tenemos un total de 132 horas completas, de las que nuestra elección didáctica, se subdividirían a su vez en 66 horas destinadas para proyectos. Una nueva subdivisión de estas 66 horas correspondientes a un curso completo sería en 22 horas trimestrales, por lo que, teniendo en cuenta la flexibilización que todo docente ha de adoptar en su labor docente, fijamos unas 20 horas completas, quedando pues un margen de 2 horas destinadas al ajuste de la programación. . Importante en este punto de secuenciación, el hecho de que la primera evaluación, por norma general, permite la realización de un trabajo más extenso, por el hecho de ser algo más larga que las otras dos evaluaciones. Esto se reflejará en la propuesta.

Estamos contemplando la idea de trabajar los contenidos de los tres bloques temáticos, no

obstante el proyecto parte de trabajar los contenidos que se enmarcan fundamentalmente en la categoría correspondiente al Discurso Literario

Anterior a la concreción de la selección de contenidos, la propuesta es la siguiente. Ya que cualquier proyecto ha de trabajarse secuencialmente e ir incorporando gradualmente los aprendizajes, se partiría del establecimiento de tres mini proyectos que conformaran un proyecto global. En cada uno se trabajaría una época histórica, por trimestre, y se distinguiría entre géneros y autores. De especial atención son las posibilidades que nos ofrecen las excursiones literarias. Hemos establecido que el hilo conductor de los contenidos trabajados serán las enseñanzas de un caballero de las letras, como fuera el propio Don Juan Manuel. Este nos permitirá profundizar además en la educación en valores, ya que hemos elegido un valor universal para trabajar en cada una de las evaluaciones o trimestres. A saber: el **valor**, el **amor** y la **justicia**.

C. JUSTIFICACIÓN.

Esta iniciativa pretende trabajar la educación en valores abordando temas universales como son el valor, el amor o la justicia. Para ello, el vínculo serán algunos de los caballeros ilustres que han aparecido en la tradición literaria en aquellos periodos históricos que se abordan en el curso de 1º de Bachillerato, con otras figuras que ejercen este papel en la actualidad, para al final, construir una mitología propia que se pueda llevar a una representación final.

D. OBJETIVO.

El objetivo fundamental del proyecto será ligar los contenidos del currículo con la realidad más cercana de los alumnos, así como la reflexión crítica acerca de estos valores universales. Con este fin pretendemos obtener por parte de los alumnos un aprendizaje significativo y holístico de los contenidos.

E. TAREA FINAL.

El producto final del proyecto consiste en la elaboración de hipertextos de producción propia que conjuguen los elementos que vayamos diseñando en los tres proyectos que se realizarán en cada una de las tres evaluaciones. Este trabajo establece, por tanto, 3 tareas finales, una por trimestre, y la realización de todas ellas supondrá la consecución del objetivo marcado con anterioridad.

Evaluación 1: El Valor: elaboración de un bestiario o libro de personajes mediante el análisis de la figura del caballero en el periodo medieval.

Evaluación 2: El Amor: podcast de textos amorosos en base a lo visto en el periodo renacentista: nueva lírica, género epistolar etc. Deberán grabar en audio la composición y subirla a la red.

Evaluación 3: La Justicia: construcción de una narrativa digital hipertextual. Elaboración de un texto teatral que podrá ser representado al final del curso.

F. ÁREAS. TRANSVERSALIDAD.

La propuesta didáctica surge del departamento encargado del área de Lengua Castellana y Literatura, no obstante, sería aconsejable la colaboración entre departamentos y trabajar la propuesta de forma transversal con otros departamentos encargados de las asignaturas de Geografía e Historia, Filosofía, Educación para la Ciudadanía, Educación Plástica y Visual y Comunicación Audiovisual.

G. NIVELES EDUCATIVOS.

Este proyecto está orientado para un primer curso de Bachillerato. Al ser una propuesta flexible y abierta, en el caso en el que los contenidos sean reincidentes, como es el caso de la literatura estudiada en 3º de la ESO, se podría adaptar a este nivel educativo. No obstante, nos hemos decantado por la etapa superior dentro de la Educación Secundaria porque la ley insta a los profesores a profundizar en las competencias básicas en las etapas posteriores, pero actualmente solo es de obligado cumplimiento en la ESO. La originalidad de esta propuesta reside en hacer extensible esta recomendación LOE a la educación no obligatoria, puesto que creemos firmemente que esta metodología debe instaurarse en todas las etapas educativas. .

H. RELACIÓN CON EL CURRÍCULUM.

a) BLOQUES DE CONTENIDOS.

Según el RD de Enseñanzas Mínimas de Bachillerato, se establecen una serie de contenidos para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. En nuestra propuesta estableceremos una concreción que añadimos a continuación. Los aspectos relacionados con el bloque

concerniente al conocimiento de la lengua quedan excluidos del objeto de nuestra propuesta. Se trabajará, no obstante, como complemento a lo no secuenciado.

1. La variedad de los discursos y el tratamiento de la información:

- Clasificación y caracterización de los diferentes géneros de textos, orales y escritos, de acuerdo con los factores de la situación, analizando su registro y su adecuación al contexto de comunicación.
- Composición de textos expositivos orales y escritos propios del ámbito académico, a partir de modelos, atendiendo a las condiciones de la situación y utilizando adecuadamente los esquemas textuales.
- Análisis del tema, de la estructura organizativa y del registro de los textos periodísticos y publicitarios.
- Composición de textos periodísticos, tomando como modelo los textos analizados.
- Utilización de procedimientos para la obtención, el tratamiento y la evaluación de la información, a partir de documentos procedentes de fuentes impresas y digitales, para la comprensión y producción de textos.
- Interés por la buena presentación de los textos escritos, tanto en soporte papel como digital, y aprecio por la necesidad social de ceñirse a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.

2. El discurso literario:

- Comprensión del discurso literario como fenómeno comunicativo y estético, cauce de creación y transmisión cultural y expresión de la realidad histórica y social.
- Lectura y comentario de obras breves y de fragmentos representativos de las distintas épocas, géneros y movimientos, de forma que se reconozcan las formas literarias características, se tome conciencia de la constancia de ciertos temas y de la evolución en la manera de tratarlos.
- Las formas narrativas a lo largo de la historia: de la épica medieval y las formas tradicionales del relato a la novela. Cervantes y la novela moderna
- La poesía: nuevas formas y temas de la poesía del Renacimiento y el Barroco.
- El teatro: Lope de Vega y el teatro clásico español, características, significado histórico e influencia en el teatro posterior.

– Composición de textos literarios o de intención literaria a partir de los modelos leídos y comentados.

b) COMPETENCIAS BÁSICAS.

En nuestra propuesta se trabajan:

- Competencia en Comunicación Lingüística.
- Competencia Cultural y Artística.
- Competencia Social y Ciudadana.
- Competencia en Autonomía e Iniciativa Personal.
- Competencia en Aprender a Aprender.
- Competencia Digital.

c) EDUCACIÓN EN VALORES.

Algunos de los elementos que se trabajarían tendrían relación con la valoración de la literatura como manifestación de la realidad, la concienciación personal y colectiva, el espíritu de cooperación y colaboración, el respeto y la tolerancia, y aspectos más concretos, que aparecerán distribuidos por temática en cada evaluación, como lo concerniente a los temas universales ya señalados: el valor, el amor y la justicia.

I. METODOLOGÍA.

Se aplicará una metodología activa y participativa en todos los bloques englobados en esta propuesta. En concreto, todas las secuencias comenzarán con una actividad inicial o actividad cero que tendrá como prioridad la búsqueda de la reflexión y de la colaboración de los estudiantes en la identificación de los valores.

Otros aspectos a tener en cuenta son la flexibilidad, teniendo en cuenta las características del centro y el contexto sociocultural del alumnado. Se incidirá en la participación de los alumnos, por lo que se formarán grupos pequeños y homogéneos, en base a afinidades, trabajando desde la técnica del aprendizaje colaborativo. Otra cuestión es la concatenación de actividades que irán incrementando gradualmente la complejidad para favorecer que los alumnos alcancen mayores niveles de abstracción.

El eje del proyecto girará en torno al alumnado desde un enfoque comunicativo que suscite el interés del grupo por la asignatura a través de estrategias de indagación que faciliten la introducción de nuevos contenidos y conduzcan progresivamente a un aumento de la motivación.

J. DESARROLLO DEL PROYECTO.

a) FASES.

Fase introductoria o de motivación. Valiéndonos de una situación perteneciente al mundo real, presentamos el tema que dará unidad al proyecto, que en este caso, será la interiorización de un valor universal. Trabajaremos tres, el valor, el amor y la justicia.

Fase de investigación, de búsqueda de información y de contextualización. En esta fase haremos recorridos por los tres periodos históricos que tenemos que trabajar: Edad Media, Renacimiento y Barroco. Partiremos de los conocimientos previos que los alumnos recuerden de 3º de la ESO, comenzando con un brainstorming de conceptos, para elaborar un mapa conceptual. Además de la contextualización, se realizarán búsquedas relacionadas con el tema unitario del bloque y con las lecturas contempladas en la guía didáctica de la propuesta.

Fase de realización. Cada trimestre irá orientado a la ejecución de una tarea final relacionada con una destreza comunicativa predominante. La propuesta pretende trabajar las diversas tipologías textuales de una forma equilibrada.

b) ACTIVIDADES.

Evaluación 1

Actividad 0. Se mostrará una serie de personajes de actualidad a los que les adjudicaremos una serie de valores. Entre todos, estableceremos una categorización de puntos positivos y negativos achacables a cada uno de ellos, para después ponerlos en relación con las actividades posteriores. Ejemplos: Rafael Nadal, Pau Gasol etc.

Actividad 1. Recorrido histórico por la sociedad y cultura medieval. Elaboraremos un mapa conceptual para establecer lo que sabemos y lo que queremos saber, en lo concerniente a la

literatura medieval. Nos centraremos en la literatura castellana con el Cid como estandarte y completaremos con ejemplos de otros países europeos, haciendo una búsqueda sobre héroes épicos.

Actividad 2. Buscaremos información al respecto de dónde podemos encontrar ejemplos del héroe épico en la actualidad: literatura, deportes, cine, televisión etc. Una propuesta del profesor sería investigar a propósito de la existencia de la fuerza en la saga de Star Wars. Otros ejemplos podrían ser la persecución a Alberto Contador y el caso de dopaje que podría establecer un paralelismo con el caso del destierro del Cid. La idea de viaje, tan presente en la épica, se puede extrapolar a la lectura o visionado de fragmentos de El Señor de los Anillos, entre otros.

Actividad 4. Lectura crítica: *El caballero de la armadura oxidada* de Robert Fisher. Relaciones con la lectura de El cantar del Mío Cid.

Actividad 5. En base a las características, cada alumno inventará un personaje para sí mismo, extraído de la mitología o de la realidad actual. Pueden servir como inspiración los videojuegos. Entre todos haremos un bestiario que recoja los diferentes personajes creados.

Evaluación 2

Actividad 0. El amor en la sociedad actual. Amor público, amor privado. Ejemplo: la relación entre Iker Casillas y Sara Carbonero. Visionado y reflexión del beso tras la final del Mundial de Sudáfrica 2010. Breve salida con cámaras de fotos para que los alumnos retraten lo que consideran relacionado con conceptos como la belleza, el amor, etc.

Actividad 1. Recorrido histórico por la sociedad y cultura renacentista. Elaboraremos un mapa conceptual para establecer lo que sabemos y lo que queremos saber.

Actividad 2. Búsqueda de cartas de amor, reflexión conjunta de la visión que se tiene de la figura de la amada. Definir la imagen idealizada que de la mujer se tiene en el Renacimiento.

Actividad 3: Lectura de fragmentos de El Quijote, como el pasaje en el que Sancho tiene que llevar la carta que escribe Don Quijote a su amada Dulcinea, y reflexión crítica sobre la visión idealizada vs la realidad. Otros fragmentos pueden ser las novelas intercaladas.

Actividad 4: Redactar cartas de amor y grabarlas como podcast.

Evaluación 3

Actividad 0. Justicia, análisis de noticias relacionadas con abuso de poder como los recientes casos de Urdangarín, el caso Gürtel, la Operación Campeón o la inhabilitación del juez Garzón. Definición de conceptos que tienen que ver con el conflicto social.

Actividad 1. Recorrido histórico por la sociedad y cultura barroca. La decadencia de los valores. Elaboraremos un mapa conceptual para establecer lo que sabemos y lo que queremos saber.

Actividad 2. Lectura crítica de *Muerte accidental de un anarquista*, de Darío Fo. Relaciones con la lectura de *El alcalde de Zalamea*, de Lope.

Actividad 3. Construir en una herramienta colaborativa como la wiki un guión teatral que incluya los elementos tratados durante la propuesta didáctica.

Actividad 4: Representación grupal del texto compuesto en el aula.

c) MATERIALES Y RECURSOS.

En consecuencia de los requerimientos de la sociedad actual, se prestará especial atención al uso de las TIC en las diversas actividades programadas. Para ello, se intentará acceder al aula de informática al menos una vez por semana, pero también cabe la posibilidad de que algunas actividades sean abordadas desde otros medios. A pesar de la importancia que adquiere el componente digital, esta propuesta admite la realización de ciertas actividades de forma más tradicional.

Señalamos aquí un listado de recursos que nos facilitarán la realización de las actividades programadas:

Notas y noticias de prensa.

Herramienta software para presentaciones tipo Power Point, Prezzi, Slideshare y otras.

Herramienta software para creación de personajes tipo Voki.

Herramienta software para realización de mapas conceptuales tipo Cmaps Tools.

Herramienta software para la conversión de materiales digitales a formato ebook del tipo Scrapblog, Issuu, Cuadernia, etc.

Herramienta para organizar la lectura de varias páginas y/o blogs tipo Planetaki.

Herramienta para la creación de narrativa digital tipo Wix.

Herramienta para la creación de audio y podcast tipo Audacity, Podomatic.

Herramienta de publicación tipo Scribus.

Herramienta de edición de texto tipo Google Docs.

Herramienta para compartir archivos tipo Dropbox, y multimedia tipo Wizdrop.

Plataformas y gestores de contenido: Blog (Blogger), Wiki (PBworks, Wikispaces) etc.

Ejemplares físicos o digitales de las obras o los fragmentos analizados.

Pizarra digital o reproductores de vídeo, audio etc.

Videocámaras, cámaras de fotos, móviles.

Videojuegos multijugador tipo World of Warcraft, Uncharted, Assassins Creed, Starcraft.

Películas: Star Wars, El Señor de los Anillos, otras.

Post-it de colores.

Fotocopias.

K. EVALUACIÓN.

Para llevar a cabo el seguimiento de los alumnos, la presente propuesta didáctica prevé la aplicación de un sistema de evaluación por rúbricas que permitirá tanto a profesor como a estudiantes valorar el nivel alcanzado durante el proceso de aprendizaje.

Para ello, se entregará, al comienzo de cada trimestre, una guía orientativa que incluirá las rúbricas personalizadas para cada una de las actividades previstas en la programación.

Asimismo, en esta propuesta se hará hincapié en la realización de prácticas de autoevaluación al final de cada una de las evaluaciones. Teniendo en cuenta que las actividades del tercer trimestre tienen una naturaleza más grupal, será en esta última etapa cuando se propondrá a los alumnos, organizados en grupos de trabajo, la evaluación de sus distintos proyectos por medio de actas informativas en las que los coordinadores de cada grupo reflejarán el día a día de sus respectivos trabajos.

Al final de este tercer estadio de la propuesta, se procederá a una coevaluación final a partir de los criterios establecidos en una rúbrica realizada ex profeso. Los miembros de la clase puntuarán, siguiendo esos parámetros delimitados por el profesor, las representaciones grupales interpretadas por cada uno de los grupos.

RÚBRICA EVALUACIÓN I	Flojo	Aceptable	Bien	Excelente
Características de la descripción (30%)	La descripción no incluye suficientes rasgos para reconocer al personaje.	La descripción incluye algunos rasgos, bien físicos o bien psicológicos, con una precisión adecuada.	La descripción incluye rasgos físicos y psicológicos, pero no están lo suficientemente entrelazados.	La descripción del personaje combina a la perfección rasgos físicos y psicológicos.
Originalidad (20%)	La descripción es previsible y sigue los patrones de algunas producciones ya existentes. Se utilizan en exceso expresiones manidas de la calle.	La descripción huye de las expresiones gastadas y típicas, pero sigue siendo poco sorprendente.	La descripción es original e incluye algunas expresiones en sentido figurado como hipérbolos, metáforas, metonimias, etc.	La descripción presenta una gran originalidad e incluye una gran cantidad de neologismos, nuevas expresiones y figuras literarias.
Correlación personaje de la descripción-prototipo de la épica (30%)	Hay cero o poca correlación entre ambas figuras, lo que demuestra escaso interés del alumno por buscar similitudes.	La correlación es medianamente acertada, aunque no es extensible a todos los rasgos del prototipo épico.	Se percibe claramente la correlación entre el personaje elegido por el alumno y el que le ha servido de inspiración	Existe correlación total entre el personaje elegido y el prototipo épico. Las características de uno y otro coinciden 100%.
Corrección (20%)	El texto tiene demasiadas faltas de ortografía y no está bien cohesionado.	Aunque existen algunas incorrecciones, el texto está suficientemente cohesionado.	Pocas faltas de ortografía y bastante claridad.	La descripción no presenta ninguna incorrección ortográfica y/o gramatical y está muy bien redactada.

RÚBRICA EVALUACIÓN II	Flojo	Aceptable	Bien	Excelente
Búsqueda de información (20%)	No ha obtenido ningún ejemplo válido que sirva para identificar la visión idealizada o realista de la mujer.	Ha recopilado algunos ejemplos, la mayoría de ellos audiovisuales, aunque no ha justificado la visión que reflejan de la mujer.	Buena cantidad de ejemplos en una variedad de soportes (prensa, radio, tv, internet) aunque falta profundidad en la justificación	Ha conseguido recopilar buenos y originales ejemplos y ha justificado detallada y razonadamente la visión que se tiene de la mujer en ellos.
Características de las cartas de amor (30%)	La carta no se ajusta, ni en la forma ni en el fondo, a las propiedades de un texto dirigido a una presunta mujer amada.	La carta posee algunas de las características previstas, aunque descuida otras que son fundamentales para lograr una comunicación eficaz.	Cumple los parámetros en cuanto a registro, estructura, fórmulas de saludo, etc. Además, se percibe de manera clara una determinada visión de la mujer.	Además de lo dicho en el casillero anterior, la carta presenta una redacción muy cuidada que se adecua a la situación de comunicación, la facultad de los personajes, etc.
Corrección (20%)	El texto tiene demasiadas faltas de ortografía y no está bien cohesionado.	Aunque existen algunas incorrecciones, el texto está suficientemente cohesionado y resulta entendible.	Pocas faltas de ortografía y bastante claridad.	La carta de amor no presenta ninguna incorrección ortográfica y/o gramatical y está muy bien redactada.
Grabación de la carta en un podcast (30%)	La locución del alumno es demasiado rápida, falla la entonación y no pronuncia bien las palabras.	Comete alguna incorrección en la pronunciación y eso deteriora en algún momento la comprensión de la grabación.	Pronunciación clara de las palabras y mensaje enteramente comprensible.	La locución está muy lograda y se aprecia la intención del alumno por expresar los sentimientos y comunicar con el receptor.

RÚBRICA EVALUACIÓN III	Flojo	Aceptable	Bien	Excelente
Búsqueda de información (20%)	No ha obtenido ningún ejemplo válido que sirva para ejemplificar los conflictos sociales (justicia, dinero, corrupción, etc.)	Ha recopilado algunos ejemplos, aunque no ha especificado por qué son útiles para dar visibilidad al conflicto social.	Buena cantidad de ejemplos en una variedad de soportes (prensa, radio, tv, internet) aunque falta profundidad en la justificación	Ha conseguido recopilar buenos y originales ejemplos y ha justificado detallada y razonadamente el conflicto social que aparece en ellos.
Guión del texto (30%)	El texto compuesto está incompleto, mal construido y no refleja ningún conflicto social. Parafrasea, con asiduidad, algún texto.	El texto muestra cierta organización, así como progresión coherente de la trama. Sin embargo, no logra del todo escenificar un conflicto social.	El texto está bien elaborado y recrea, sin grandes alardes argumentativos, una situación de conflicto social.	Además de lo anterior, el texto presenta una gran originalidad y complejidad a nivel de argumento, recursos necesarios para la puesta en escena, etc.
Corrección (20%)	El texto tiene demasiadas faltas de ortografía y no está bien cohesionado.	Aunque existen algunas incorrecciones, el texto está suficientemente cohesionado y resulta entendible.	Pocas faltas de ortografía y bastante claridad.	La carta de amor no presenta ninguna incorrección ortográfica y/o gramatical y está muy bien redactada.
Representación (montaje teatral, monólogo, sketches, etc.) (30%)	Ha faltado preparación en los actores para lograr el entendimiento del guión realizado.	Se han detectado algunos errores en la representación, pero el grupo ha conseguido comunicar el conflicto social.	Representación efectiva, buena preparación de los actores, conflicto bien planteado.	A lo anterior se suma una gran originalidad en la forma de escenificar el conflicto y de reflejar algunos de los valores visto con anterioridad: héroe épico, mujer ideal.

RÚBRICA TRABAJO COLABORATIVO	Flojo	Aceptable	Bien	Excelente
Asistencia	Asistió al 60% o menos de las reuniones del grupo de trabajo.	Asistió al 70% o menos de las reuniones del grupo de trabajo.	Asistió al 90% de las reuniones del grupo de trabajo.	Asistió a todas las reuniones presenciales y virtuales.
Liderazgo de las sesiones	No ha asumido el liderazgo del grupo y se ha limitado a pasar desapercibido entre sus compañeros.	Ha asumido el liderazgo del grupo pero, en ocasiones, le ha faltado implicarse más en lo que hacían sus compañeros.	Ha desempeñado apropiadamente la función de líder.	Ha desempeñado íntegramente la función de líder, ocupándose de organizar las tareas, promover acuerdos, implicar, etc.
Realización de las actas	No ha redactado nunca las actas como coordinador de grupo.	No siempre ha presentado las actas, aunque ha mostrado interés en su desempeño.	Ha presentado siempre las actas, aunque sin entrar en demasiados detalles.	Ha presentado siempre las actas con el resumen, los acuerdos y los problemas detectados.
Trabajo asignado	Entregó muy pocos trabajos o ninguno.	Entregó solo algunos trabajos y requirió seguimiento.	Entregó los trabajos, aunque algunos con cierto retraso y requirió seguimiento.	Siempre ha entregado el trabajo a tiempo dentro de su grupo y se ha mostrado muy implicado.
Debate acerca de las tareas	Ha participado muy poco o casi nada en el debate interno de su grupo.	Ha participado, solo ocasionalmente, en los debates de su grupo, aunque ha mostrado cierto interés.	Ha participado en los debates de su grupo, aunque a veces no ha dado feed-back a las respuestas de sus compañeros.	Ha participado activamente en el debate grupal y ha dado feed-back tanto en la clase como en la herramienta de trabajo virtual.

4. CONCLUSIONES.

Sin existir la necesidad de repetir algunas de las cuestiones que hemos ido exponiendo a lo largo de este documento, podemos afirmar sin equivocarnos que hemos conseguido alcanzar muchas de las metas que nos propusimos en aquel primer momento en el que nos decidimos a trabajar, de forma colaborativa, en este proyecto.

Sirva como máxima de toda esta filosofía, el dicho popular que afirma que *dos cabezas piensan mejor que una*, del mismo modo que siempre verán mejor cuatro ojos que dos. Aplicando esta regla, hemos podido concluir el desarrollo de todo este trabajo que, desde sus inicios, ha tenido la intención de mantenerse fiel a la filosofía de un máster que pretende hacer extensible la idea de que, una vez superado el periodo de la Sociedad de la Información, debemos construir entre todos una nueva sociedad que lleve por nombre la Sociedad del Conocimiento.

Nuestro trabajo tiene mucho de esto en la forma, pero también en el contenido. El hecho de que nos interesáramos en las nuevas metodologías docentes nos llevó a profundizar en la didáctica de la lengua, vehículo incuestionable del conocimiento. Ciertamente nosotros representamos a una nueva generación de docentes que han de llevar los valores y las nuevas formas de aprendizaje a todos los estratos de la educación. Es igualmente cierto que son muchos los ejemplos que encontramos en las diferentes etapas educativas, que de un modo u otro, que con una metodología didáctica o con otra diferente, intentan hacer algo distinto, sin saber en muchas ocasiones si eso que ellos hacen lo han marcado los filósofos, los sociólogos, los psicólogos, los pedagogos... lo realmente importante es que muchos de ellos sienten que hay que educar para que aquellos que recojan el testigo sean capaces de valerse por sí mismos, de construir grandes cosas, en definitiva, de seguir cambiando el mundo y que sea para mejor. Esto es evolución, y en esas estamos.

Si hemos de quedarnos con algo es de que hayamos sido capaces de trabajar juntos, siguiendo con el camino iniciado en el curso anterior, en la que un grupo de desconocidos se agarró con fuerza a los ánimos de los otros para seguir adelante, y la vida como el final de este máster nos separará, pero entre los que firmamos este documento intentamos mantener viva esa llama que es la luz de los que creemos firmemente que se puede trabajar de otra manera.

La metodología de estudio elegida es un reflejo de estas palabras. Trabajar por proyectos supone que, entre todos, se construya algo más grande que lo que puede hacer alguien por sí mismo, sin la ayuda de los demás. Es cierto que hay proyectos que podemos llevar adelante solos, pero los beneficios que se obtienen de los grupos aportan diferencias notables.

En lo que respecta a la Educación Secundaria, hemos de tener presente que las personalidades de esos chicos se forjarán de las acciones de aquellos que les mostremos el camino. Trabajar por proyectos es un camino; existen, no obstante, otros muchos. Esto lo hemos aprendido en estos meses, así como el hecho de que no hay que flaquear ante las adversidades.

La propuesta didáctica que hemos diseñado es eminentemente práctica, y engloba, de alguna manera, algunas de las palabras que aquí se recogen. Es difícil imaginar el éxito o el fracaso de acciones que no se concretan en modo alguno. Nuestra lucha comenzará, como dijimos en la introducción de este informe, una vez terminado este periodo. Quizá, en algún momento, tengamos la oportunidad de poner todo esto en marcha y estamos seguros que será entonces cuando entendamos que nada es tan difícil ni tan fácil en sí mismo, que solo hay que intentarlo y creer en ello.

5. GLOSARIO.

APRENDIZAJE COLABORATIVO. Según Jesús Salinas, es la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo.

APRENDIZAJE POR PROYECTOS. Desde la Eduteka, definen esta estrategia didáctica como un modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase. En ella se recomiendan actividades de enseñanza interdisciplinarias, de largo plazo y centradas en el estudiante.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. Es la construcción de aprendizajes por parte del alumno, con la ayuda de la intervención del profesor, que relaciona de forma no arbitraria la nueva información con lo que el alumno sabe.

COMPETENCIA. Para José Moya y Florencio Luengo, la competencia es la forma en que las personas logran movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para lograr el éxito en la resolución de una tarea en un contexto definido. Las competencias constituyen un tipo de aprendizaje que se sitúa entre los comportamientos y las capacidades.

COMPETENCIA COMUNICATIVA. Dicen Lomas, Osoro y Tusón que esta competencia es entendida, desde la antigua retórica hasta los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos, más recientes, como la capacidad de oyentes y hablantes para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas, en comunidades de habla concretas en las que inciden factores lingüísticos y no lingüísticos que regulan el sentido de las interacciones comunicativas. Según el MCERL, esta competencia incluye, a su vez, la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática.

COMPETENCIA DIGITAL. El currículo de Secundaria señala que consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse,

aprender y comunicarse. Esta competencia implica, asimismo, ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al utilizar la información disponible.

CONSTRUCTIVISMO. Alude a un conjunto de teorías psicológicas que concibe los procesos cognitivos como construcciones eminentemente activas, resultado de la interacción del sujeto con el ambiente.

CURRÍCULO. Es, en palabras de Stenhouse, una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. De una forma menos abierta, el Diccionario de términos clave de ELE afirma que este término designa el marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de enseñanza y aprendizaje. Su objetivo principal es facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo.

EDUCOMUNICACIÓN. Según Roberto Aparici, la educomunicación implica la interrelación de dos campos de estudios: la educación y la comunicación. Se la conoce también como recepción crítica de los medios de comunicación, pedagogía de la comunicación, educación para la televisión, pedagogía de la imagen, etc. El profesor de la UNED también se hace eco de la definición de CENECA/UNICEF/UNESCO: La educomunicación incluye, sin reducirse, el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social. Abarca también la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad.

EVALUACION. En palabras de Pavón, Pérez y Varela, es un proceso que permite la recogida y el análisis de información relevante en que apoyar juicios de valor sobre el objeto evaluado. Estos se utilizan para reconducir, en caso necesario, las situaciones que pueden mejorarse y para una posterior toma de decisiones sobre calificación. No se debe confundir con calificación, ya que esta es solo un aspecto más de todo el proceso, relacionada con la valoración o notas finales.

EMIREC. Es un término acuñado por Jean Cloutier que hace referencia a la alternancia de roles, como emisores y receptores, entre los intervinientes en un proceso comunicacional. Para Kaplún, todo ser humano está dotado y facultado para ambas funciones, y tiene derecho a

participar en el proceso de comunicación actuando alternativamente como emisor y receptor. El modelo de comunicación que se desprende de esta concepción se caracteriza por su bidireccionalidad y horizontalidad.

ENFOQUE COMUNICATIVO. es definido por el Diccionario de términos clave de ELE como enseñanza comunicativa de la lengua, como enfoque nocional-funcional o como enfoque funcional. De su apelativo se desprende que con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real –no solo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la lengua; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad.

ENFOQUE POR TAREAS. Es, según el Diccionario de términos clave de ELE, la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones. Una tarea es una iniciativa para el aprendizaje, que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella y que posee las siguientes propiedades: tiene una estructura pedagógicamente adecuada; está abierta a la intervención activa de los alumnos; requiere de ellos una atención prioritaria al contenido de los mensajes; y les facilita ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

EVALUACION. En palabras de Pavón, Pérez y Varela, es un proceso que permite la recogida y el análisis de información relevante en que apoyar juicios de valor sobre el objeto evaluado. Estos se utilizan para reconducir, en caso necesario, las situaciones que pueden mejorarse y para una posterior toma de decisiones sobre calificación. No se debe confundir con calificación, ya que esta es solo un aspecto más de todo el proceso, relacionada con la valoración o notas finales.

LOE. es la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, esto es, la actual ley orgánica estatal que regula las enseñanzas educativas en España en diferentes tramos de edades, vigente desde el curso académico 2006/2007.

MCERL Son las siglas del Marco común europeo de referencia para las lenguas, un documento descriptivo impulsado por el Consejo de Europa cuyo fin es proporcionar una base común para

la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa. Dentro de este objetivo, el documento ayuda a los usuarios y a los docentes a describir los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes con el fin de facilitar las comparaciones entre distintos sistemas de certificados.

METODOLOGÍA. Según Agustín de la Herrán, la metodología define el modo de desarrollar la práctica diaria. Responde a la pregunta: ¿Cómo puedo proceder con mis alumnos en un contexto, para favorecer su formación desde unos contenidos de enseñanza? La metodología pone de manifiesto las intenciones educativas del docente y sus premisas didácticas: concepción de educación, de enseñanza, de su didáctica específica, la idea que tiene del alumno, sus conocimientos aplicados a los elementos curriculares básicos (competencias, contenidos, criterios de evaluación), sus valores educativos, etc.

PLE. Ha sido definido por Dolors Reig como una colección autodefinida de servicios, herramientas y dispositivos que ayuda a los estudiantes a crear sus redes personales de conocimiento, poniendo en común nodos de conocimiento tácito (personal) y nodos de conocimiento explícito (información).

PODCAST. Se trata de un modo de difusión de contenidos multimedia, especialmente de archivos de sonido (generalmente en MP3), a los cuales los usuarios de internet pueden suscribirse mediante un archivo RSS.

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA. Desde el portal Profes.net, la definen como el documento de planificación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje referido a un grupo de alumnos específico para un ciclo o curso determinado.

PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO. Desde el mismo portal anterior, lo definen como el documento que recoge las decisiones asumidas por toda la comunidad escolar respecto a los aspectos educativos básicos y a los principios generales conforme a los cuales se orientará la organización y gestión del centro.

REAL DECRETO. La Wikipedia lo define como una norma jurídica con rango de reglamento que se sitúa inmediatamente después de las normas con rango de ley.

RÚBRICA. Es un instrumento de evaluación a través del cual se mide el grado de competencia que ha alcanzado un estudiante. Según De la Mano y Moro, siempre es necesaria, con anterioridad a la actividad que se va a valorar, la elaboración de un instrumento de medida que permita establecer de un modo escalonado y jerárquico diferentes niveles en el logro de la competencia, desde la ausencia de la competencia hasta el desarrollo máximo de la misma.

SECUENCIA DIDÁCTICA. Según Anna Camps, es una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje. Las secuencias pueden englobar bloques de contenido muy diverso (expresión oral, gramática, el léxico, el análisis literario y los medios de comunicación) y están supeditadas a la consecución de una serie de objetivos generales y específicos del área. Estos módulos se suelen componer de actividades de investigación, actividades de aprendizaje y una tarea final que da sentido a las actividades precedentes.

WEB 2.0. Según la Wikipedia, este término hace referencia a las aplicaciones web que facilitan el compartir información, la interoperabilidad, el diseño centrado en el usuario y la colaboración en internet. La Web 2.0 permite a los usuarios interactuar y colaborar entre sí como creadores de contenido generado por usuarios en una comunidad virtual, a diferencia de sitios web donde los usuarios se limitan a la observación pasiva de los contenidos que se ha creado para ellos. Ejemplos de la Web 2.0 son las comunidades web, los servicios web, las aplicaciones Web, los servicios de red social, los servicios de alojamiento de videos, las wikis, o los blogs.

WEBQUEST. En palabras de Adell, es una actividad didáctica que propone una tarea factible y atractiva para los estudiantes y un proceso para realizarla durante el cual los alumnos harán cosas con información: analizar, sintetizar, comprender, crear, etc.

WIKIS. Según Zayas, los wikis son sitios web que constan de varias páginas que pueden ser editadas por los usuarios para colaborar en su elaboración. Juan José de Haro distingue, atendiendo a la función que desempeñen, en cuatro tipologías: como plataformas educativas de un centro, para generar trabajos de aula, para hacer trabajos multidisciplinares y como repositorios de recursos.

6. BIBLIOGRAFÍA.

AA.VV. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid, Santillana.

Callejo, Javier y Viedma, Antonio (2006): *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención*. Madrid: McGraw Hill.

Camps, A. (1996) *Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica*. Revista Cultura y Educación. Nº 2. Págs. 43-57. Aprendizaje ISSN: 1135-6405.

Camps, A. (2003): *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

Coll, C. (1997). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Corbetta, P. (2007): *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.

Delgado, A. y Pérez, M. A. (2011) *Planteamiento didáctico para el desarrollo de la competencia digital y audiovisual en el área de Lengua Castellana y Literatura*. Universidad de Huelva. Publicado en Núñez, M. P. y Rienda, J. (Coord.) *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura. Situación actual y perspectivas de futuro*. SEDLL, ISBN: 978-84-96677-54-8.

Freire, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2005): *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Hernández, F. (2000) *Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad*. Universidad de Barcelona. Revista Educar nº 26. Págs. 39-51.

Hernández, F. y Ventura, M. (1998) *La organización del currículum y proyectos de trabajo. Es un caleidoscopio*. Ice Grao, 7ª Ed. Barcelona.

Kaplún, M. (1998): *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lara, T.; Zayas, F.; A. Arrukero, N. y Larequi, E. (2009) *La competencia digital en el área de Lengua*. Barcelona: Ed. Octaedro. Col. Recursos.

Llorián, S. (2007). *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid: Santillana Universidad de Salamanca.

LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, 4-5-2006, pp. 17158-17207.

Martín, E. (2004) *¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?* Red Ele. Universidad Pompeu Fabra, Barcelona. Número 0.

MEC, Ministerio de Educación y Ciencia (2007). 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, 5-1-2007.

MEC, Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura y las enseñanzas mínimas del bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 6-11-2007.

Muñoz, A. y Díaz, M. R. (2009) *Metodología por proyectos en el área de conocimiento del medio*. Revista Docencia e Investigación. Nº 19. Págs. 101/126. ISSN: 1133-9926.

Roldan, A. R. (1997) *El trabajo por proyectos en el sistema educativo español: revisión y propuestas de realización*. Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas. Nº 9.

Santiago De, J. (2008). *Comentarios de textos persuasivos*. Madrid: Arco/Libros.

Santaolaria, A. (2011) *El diseño de materiales didácticos para la formación lingüística inicial de maestros*. Universidad de Valencia. Publicado en Núñez, M. P. y Rienda, J. (Coord.) *La*

investigación en didáctica de la lengua y la literatura. Situación actual y perspectivas de futuro. SEDLL, ISBN: 978-84-96677-54-8.

Sigalés, C., Mominó, J.M., Meneses, J. y Badia A. (2008). *La integración de Internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro. Informe de Investigación.* Universitat Oberta de Catalunya. Fundación Telefónica.

Souviron, B. (2011) *Desarrollo de la competencia comunicativa y la educación visual. Una metodología centrada en el proceso.* Dpto. de didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Málaga. Publicado en Núñez, M. P. y Rienda, J. (Coord.) *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura. Situación actual y perspectivas de futuro. SEDLL, ISBN: 978-84-96677-54-8.*

Tippelt, R. y Lindemann H. (2001) *El método de proyecto.* El Salvador. Múnich. Berlín. Ministerio de Educación de El Salvador. APREMAT. Unión Europea. SLV/B7-310/IB/97/248.

Tíscar Lara, Felipe Zayas, Néstor Alonso Arrukero y Eduardo Larequi (2009): *La competencia digital en el área de Lengua*, Barcelona: Ediciones Octaedro (Col. "Recursos", 105)

Valero-García, Miguel (2008) *Aprendizaje basado en proyectos (PBL) en las enseñanzas técnicas.* Escuela Politécnica Superior de Casteldefells. Universidad Politécnica de Cataluña.

VV. AA. (2008) *Aprendizaje orientado a proyectos. Guías rápidas sobre nuevas metodologías.* Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid.

VV. AA. (2000) *Las técnicas didácticas en el modelo educativo del Tec de Monterrey.* Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Sistema. Vicerrectoría Académica.

7. WEBGRAFÍA.

Aparici, R. (2011). *Principios pedagógicos y comunicacionales de la educación 2.0*. La Educ@ción. Revista digital. Nº 145, Mayo de 2011. Disponible en:

http://www.educoas.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_145/articles/Roberto_Aparici.pdf

Aparici, R., Campuzano, A., Ferrés, A., G^a Matilla, A. (2010): La educación mediática en la escuela 2.0. Informe elaborado para el Instituto de Tecnologías Educativas (ITE) del Gobierno de España. Disponible en:

http://ntic.educacion.es/w3//web_20/informes/educacion_mediatica_e20_julio20010.pdf

Área, M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. Revista 'Investigación en la escuela'. Nº 64, pp. 5-18.

Disponible en: http://www.eps-salud.com.ar/Pdfs/Innovacion_Pedagogica_con_Tics.pdf

Barbas, A. (2011). *Pensar otra educomunicación (Pensar otro aprendizaje)*.

Comunicación dentro del Congreso Internacional 'Educación mediática y competencia digital: La cultura de la participación'. Segovia. Disponible en:

<http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%201/Angel%20Barbas%20Coslado.pdf>

Barreno, Yolanda (2002). La lectura y la escritura en la E.P.A. Comunidad de Madrid. Disponible en:

http://tariacuri.crefal.edu.mx/crefal/red_interna/25_notas/revistas/revista_notas_12.pdf

Delgado, A. (2010). La competencia digital en los recursos de Lengua Castellana y Literatura. Universidad de Huelva. Disponible en:

<http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/La%20competencia%20digital%20en%20los%20recursos%20de%20lengua%20castellana%20y%20literatura.pdf>

Delgado, Ana M., Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* [artículo en línea]. Vol. 3, n.º 1.

UOC. Disponible en: http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/delgado_oliver.pdf

Etxabe, J.M, Aranguren, K. y Losada, D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 4, Nº3, pp. 156-169. Disponible en: http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol4_3/refiedu_4_3_1.pdf

EduTEKA.org (2006). Seis principios del aprendizaje por proyectos. Traducción de *The six A's of project based learning*, publicado en el libro de Steinberg, A: *Real work: School-to-work as High School Reform*. Disponible en: <http://www.eduteka.org/AesAprendizajePorProyectos.php>

Fundación Telefónica (2011). Las TIC en la Educación: Realidad y expectativas. Octubre de 2011. Disponible en: http://www.fundacion.telefonica.com/es/que_hacemos/conocimiento/publicaciones/

Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. Revista CEUPROMED. Disponible en: <http://ceupromed.uco.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>

García, Rosa M. y De la Calle, C (2006). Trabajando por proyectos en las aulas de Infantil. Escuela Infantil Los Gorriones. Disponible en: <http://www.eeilosgorriones.es/material/proyectos.pdf>

Instituto de Tecnologías Educativas (2010). Indicadores de las TIC en Educación Primaria y Secundaria. Informe Resumen. Disponible en: <http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/index.php/2011/02/25/informe-resumen-indicadores-de-las-tic-en-educacion-primaria-y-secundaria>

Instituto de Tecnologías Educativas (2011). *La competencia digital*. Informe Resumen. Disponible en: http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Competencia_Digital_Europa_ITE_marzo_2011.pdf

Lara, Tíscar (2007). El peregrino digital y la educación 2.0. Revista Trama y Texturas. Número I. Diciembre 2006. Disponible en: <http://tiscar.com/2007/03/03/el-peregrino-digital-y-la-educacion-20/>

Marquès, P. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. Última revisión de 2011.

Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/docentes.htm>

Moya, J. y Luengo, F. (2010). La concreción curricular de las competencias básicas: un modelo adaptativo e integrado. CEE Participación Educativa, 15, noviembre 2010, pp. 127-141.

Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n15-moya-otero.pdf>

Navarro, P. (2008). El enfoque por competencias orientado a la acción. Disponible en:

http://www.brandnewroutes.com.br/2008/nuevasrutas/pasaporte/pdf/enfoque_competencias.pdf

Noguera, J. (2004). Las competencias básicas. Disponible en:

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc3/competencias/concepto/Explicativos/LA%20COMPETENCIAS%20BASICAS%20NOGUERA.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). *La Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen ejecutivo*. 2005.

Disponible en:

<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, 2006.

Disponible en:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>

Romeo, A.I. y Domenech, L. *Internet y la práctica discursiva oral en el aula*. Cuadernos de Pedagogía. Nº401. Mayo 2010.

Disponible en:

<http://www.materialesdelengua.org/CREDITOS/llicencia/competenciaoral.pdf>

Romeo, A.I. y Domenech, L. *La competencia comunicativa en el aula virtual: experiencias de lectura*. Memoria Congreso Internet en el Aula. 2008.

Disponible en:

http://memoria.congresointernetenelaula.es/virtual/archivosexperiencias/20080520225359competencia_comunicativa_aula_virtual.pdf

Romeo, A.I. y Domenech, L. *Un proyecto integral para incorporar las TIC en el aula de lengua y literatura castellana*. Jornada Espiral. 2006.

Disponible en: http://www.materialesdelengua.org/aula_virtual/espiral.pdf

Ruiz, M.C. (2010): *El tratamiento de la información y la competencia digital en la Educación Secundaria Obligatoria*. Revista digital Innovación y experiencias educativas: Granada.

Disponible en:

http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/MARIA_DEL_CARMEN_RUIZ_CORDOBA_01.pdf

Tecnológico de Monterrey, *El método de proyectos como técnica didáctica*. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo.

Disponible en: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>

Valverde Berrocoso, J., Garrido Arroyo, M^a C. y Fernández Sánchez, R.: (2010). "Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC". En De Pablos Pons, J. (Coord.) *Buenas prácticas de enseñanza con TIC* [monográfico]. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 1. Universidad de Salamanca, pp. 203-229.

Disponible en:

http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5840/5866

8. ANEXOS.

8.1. Guión de la entrevista.

Buenos/as días/tardes. Muchas gracias por atendernos y colaborar con nuestro proyecto. Como ya le indicamos en nuestra carta de presentación, se trata de una entrevista abierta por lo que es posible que algunas de las preguntas sean actualizadas en función de las respuestas que nos vaya ofreciendo y de los temas de interés que vayan surgiendo en el transcurso de la conversación. Le solicitamos un esfuerzo más y es el hecho de que trate de profundizar lo más posible en sus respuestas. El motivo es que intentaremos extraer las conclusiones más precisas que nos sean posibles, teniendo en cuenta que la recogida de resultados en esta investigación será siempre subjetiva, no solo por la técnica cualitativa en sí misma sino también por lo reducido y especializado de la muestra. ¿Empezamos?

IDENTIDAD.

Bien, si no le importa, ¿nos podría resumir un poco sus orígenes, en cuestiones de identidad como el propio concepto que tiene de sí mismo, sus objetivos vigentes en el presente y las aspiraciones que tiene para el futuro?

BIOGRAFÍA LABORAL.

En cuanto a su recorrido formativo, le escogimos por su trayectoria profesional en el área que nos interesa estudiar, es decir, en el área de la enseñanza de la lengua castellana, pero ¿podría comentarnos más o menos qué pasos ha dado en su formación y en qué proyectos ha ido trabajando hasta afianzarse en la enseñanza en la Educación secundaria? No olvide mencionar si, en la actualidad sigue formándose o reciclándose en algún área en concreto o en lo que concierne a la formación de la labor docente y el aprendizaje a lo largo de la vida.

PEDAGOGÍA.

De cara a lo que sería su trabajo diario ¿cómo definiría su metodología didáctica? Suponemos que estará al tanto de la evolución de las teorías pedagógicas en el campo de la educación. ¿Qué opinión le merecen los enfoques comunicativos, dialógicos y/o participativos?

¿Cuáles son los futuros planteamientos críticos al respecto de la metodología y pedagogía comunicativa? ¿Qué contribuciones le parecen más interesantes? ¿Hay algo más allá de los enfoques comunicativos?

NORMATIVA.

¿Conoce el marco de referencia europeo? ¿Qué opinión le merece? ¿Existe de verdad un nuevo marco educativo tal y como muestran los numerosos estudios de investigación docente? ¿qué metodología se puede extraer del EEES? Estos avances normativos, ¿reflejan la realidad educativa? ¿Qué cree que le falta? ¿qué le sobra?

Si se está trabajando en estas directrices a nivel europeo/comunitario, ¿se notó, o se nota esta influencia en la redacción de nuestra LOE? ¿Es adecuado el sistema de declinación actual? Nos referimos al sistema de concreción curricular que pasa por la LOE, los Reales Decretos de enseñanzas mínimas, los Decretos específicos de las CC. AA., las Órdenes educativas como la Orden de Evaluación y otras, las directrices de los centros y departamentos hasta que, por fin, llegamos a la programación de aula que aplica y ejerce el profesor... ¿es clara la terminología LOE y general? ¿se ponen los medios necesarios para que todos rememos en la misma dirección?

COMPETENCIAS.

¿Cuál es su opinión a propósito de las Competencias Básicas? ¿Qué estrategias le parecen más adecuadas para la mejora de las competencias básicas? ¿le parecen adecuadas las competencias básicas en la educación actual? ¿en concreto, que estrategias son más adecuadas, en su opinión, para trabajar la competencia digital? Volveremos de nuevo a esto ya que, recordemos, nuestra propuesta de trabajo es elaborar unas directrices que contribuyan a la mejora de la competencia digital, pero al hilo de esto, ¿cree que es más democrática una ciudadanía que sea competente en lo digital?

LCYL.

¿Cree que el trabajo por proyectos y la filosofía de trabajo que lleva detrás se adapta más a unos determinados contenidos? ¿Se pueden trabajar, al mismo nivel, los contenidos lingüísticos y los literarios? ¿Cómo hace usted para abarcarlos? ¿Los trata por separado o conjuntamente dentro de un proyecto? ¿Se trabajan adecuadamente las destrezas (expresión oral, comprensión escrita, etc.) o cree que existen dificultades con algunas de ellas en lo que a una metodología por proyectos se refiere?

¿Qué indicadores le parecen más necesarios para realizar un planteamiento didáctico de pedagogía comunicativa en el área de Lengua Castellana y Literatura?

Un asunto que, en nuestra opinión, resulta interesante a la par que, probablemente contradictorio, es el hecho de que exista la percepción general de que las lenguas se enseñan de forma diferente si vienen reguladas por el marco, por ejemplo, en las Escuelas Oficiales de Idiomas, que en el aula o la enseñada reglada, ¿qué opina al respecto?

¿Le parece acertada la asunción por parte de los docentes de enseñanza de las lenguas, en nuestro caso de los departamentos de Lengua Castellana y Literatura, de la gestión de aprendizajes relacionados con el tratamiento de la información y las nuevas tecnologías? ¿Cree que se puede intervenir a través de las destrezas lingüísticas y contenidos LOE al aprovechamiento del entorno digital? ¿qué parámetros son más adecuados para la actuación y evaluación de esta competencia?

¿Hemos de trabajar los contenidos lingüísticos, literarios del mismo modo que se viene haciendo hasta ahora? ¿Qué se pierde o qué se gana? ¿Cómo ayudan los contenidos obligatorios a la competencia digital?

PROBLEMÁTICA.

Sabemos que, en muchas ocasiones, la labor docente viene condicionada por las directrices fijadas por el departamento de la asignatura en cuestión; en este caso, hablaríamos del departamento de Lengua. ¿Qué respuesta ha encontrado en el suyo respecto al trabajo por proyectos? ¿Se puede decir que el profesor está limitado, en parte, por lo que pueda

dictaminar el jefe de departamento o los acuerdos que se tomen en un determinado centro educativo en lo que se refiere a la forma de enseñar?

¿Ha adaptado su programación para poner en práctica una metodología diferente en el aula? ¿Qué problemas suele encontrar, de qué tipo? ¿Ha tenido que aligerar o suprimir parte de los contenidos para poder llevar a cabo una metodología más participativa?

En cuanto a los alumnos ¿están preparados? ¿Qué problemas existen con ellos? ¿Son todo problemas sociales? ¿Qué opina de asuntos como el multiculturalismo? ¿Hasta qué punto influye positiva/negativamente en la enseñanza? ¿qué me dice de los entornos de aprendizajes y su problemática si es que la hay? ¿Qué resistencias o problemas plantean los estudiantes al trabajo por proyectos?

El trabajo por proyectos está sujeto a factores muy variados, desde el nivel del grupo clase hasta posiblemente condicionantes como la dotación tecnológica del centro o la colaboración que prestan las familias. ¿Cuáles diría que son los más influyentes y los que conviene tener más en cuenta a la hora de aplicar esta forma de enseñar de manera efectiva?

TRABAJO POR PROYECTOS

Para conocer en detalle cómo usa el trabajo por proyectos y qué ventajas y qué dificultades conlleva, nos gustaría que a seguido nos especificara cómo ha insertado esta metodología dentro de su planificación docente. Aquí quizás convendría, antes que nada, saber qué opina de la siguiente reflexión: "SI ME LO MUESTRAS MIRARÉ, SI ME HABLAS ESCUCHARÉ, SI ME DEJAS EXPERIMENTAR, LO APRENDERÉ". Es una cita que se le atribuye a Lao Tao.

¿Qué experiencias ha tenido en la aplicación del método "Trabajo por proyectos" en su labor docente? ¿Cuáles han sido sus trabajos por proyectos hasta la fecha y cómo ha sido su práctica con ellos?

¿Por qué ha optado, cuando lo ha hecho, por esta metodología? ¿cree que es una práctica mejor/peor que otras? ¿Cuáles diría que son sus ventajas/inconvenientes en comparación con otras metodologías didácticas? ¿le parece oportuno/necesario la práctica híbrida de una metodología innovadora/tradicional? ¿qué rescataría de esta práctica tradicional como resultado de unas "buenas prácticas?

¿Cree que el hecho de utilizar esta metodología es incompatible con la obligación que tienen los profesores de abarcar todos los contenidos que marca el currículo para un determinado curso? ¿Sería factible, a efectos de tiempo, trabajar por proyectos todas las unidades didácticas que vienen contempladas en su programación didáctica?

Por normal general, ¿cómo organiza los diferentes aspectos (espacio, tiempo, número de alumnos, etc.) que intervienen dentro del grupo clase? ¿Es incompatible esta metodología con una cifra muy alta de alumnos en clase? ¿De qué forma agrupa a los estudiantes?

PARTICIPACIÓN.

Si nos centramos en el **alumno**, ¿Qué consecuencias/repercusiones tiene trabajar por proyectos para ellos, a distintos niveles? A la hora de diseñar esta estrategia, ¿hasta qué punto son los alumnos parte activa de esa enseñanza supuestamente más comunicativa? Por ejemplo, ¿permite a sus estudiantes elegir o, al menos, participar directamente en la decisión sobre el proyecto que han de desarrollar? ¿Tiene en cuenta las preferencias, gustos de los estudiantes a la hora de diseñar el proyecto? ¿Les hace intervenir en procesos de lluvia de ideas para elegir luego el proyecto en cuestión? ¿Cómo afrontan ellos una metodología distinta a la tradicional?

En lo que se refiere al **docente**, ¿qué rol ha de desempeñar el profesor en el trabajo por proyectos? ¿Nos podría concretar en qué ha consistido su función dentro del trabajo por proyectos? ¿Qué etapas sigue ud. a la hora de diseñar su plan de trabajo? Tampoco podemos obviar que la planificación de un trabajo por proyectos está sujeta a factores muy variados, desde el nivel del grupo clase hasta posiblemente condicionantes como la dotación tecnológica del centro o la colaboración que prestan las familias. ¿Cuáles diría que son los más influyentes y los que conviene tener más en cuenta a la hora de aplicar esta metodología?

Otro aspecto dentro de la categoría que establecemos bajo el paraguas de la participación sería la Interdisciplinariedad o la colaboración con **otras áreas**/compañeros ¿Trata de fomentarla o integrarla en sus clases? ¿El trabajo por proyectos facilita esta labor? ¿Qué respuesta ha encontrado de otros profesores ante una propuesta didáctica colaborativa de este tipo?

ACTIVIDADES.

Llegamos ya al apartado de actividades. La concreción de cualquier tipo de metodología viene reflejada en las actividades elegidas, ¿qué actividades son más efectivas para que el alumno adopte un papel más activo en su aprendizaje? ¿A la hora de realizar actividades, emplea un repositorio de recursos, tiene un archivo propio, innova, improvisa?

¿Qué predomina: el trabajo colaborativo, cooperativo, híbrido? ¿Sigue alguna clase de plantilla que le facilite el trabajo a la hora de plantear las diferentes actividades inspiradas en este modelo? ¿Diría que el establecer objetivos previos al desarrollo de una destreza (por ejemplo, escribir con un registro formal a través de una carta dirigida a una institución) es esencial?

¿A qué aspectos concede más importancia (exposición oral, fijación de unos objetivos, mediación con los alumnos, función motivadora, etc...) en el momento de llevar el proyecto a la clase? ¿Podría ponernos algún ejemplo de actividades elaboradas dentro de una metodología de Trabajo por Proyectos, que trabajen las destrezas antes señaladas? ¿Utiliza además otra instrumentación más tradicional del tipo actividades en el libro de texto o cuestionarios simples/complejos? ¿Procura que sus actividades estén situadas y hagan referencia a circunstancias que forman parte de la vida diaria de los estudiantes (aprendizaje significativo y situado)? ¿Diría que éste es uno de los elementos más importantes a la hora de lograr una buena respuesta de los alumnos o, en cambio, son más importantes otros factores que no hemos mencionado?

Uno de los precedentes del trabajo por proyectos es Freinet, que puso en marcha una suerte de periódico escolar en el que cada uno de los alumnos desempeñaba una función dentro de aquella redacción imaginaria. En su caso, ¿hace que sus alumnos asuman diferentes roles durante la evolución del proyecto? ¿Ha desarrollado alguna revista u otro tipo de publicación colaborativa por medio de un trabajo por proyectos, al modo de Freinet?

Igualmente, nos gustaría plantear si es necesario, en aras de un mejor trabajo colectivo, sostener cada actividad de este tipo con otras medidas de refuerzo, de puesta en común o de repaso que ayuden a los alumnos a asimilar los conceptos y entender los contenidos con los que están trabajando. ¿Es necesario llevar una parte del trabajo por proyectos fuera del horario de clase?

COMPETENCIA DIGITAL.

La pregunta obvia, aunque obligada, se intuía cuando hablábamos de la pertinencia de los contenidos de Lengua Castellana y Literatura. ¿Cree que se puede/debe trabajar aquellos aspectos que desarrollan la competencia digital en el área de lengua castellana y literatura?

Teniendo en cuenta que los currículos prevén una gran cantidad de contenidos a impartir por curso, sobre todo en etapas superiores como 3º/4º de ESO y, en especial, en Bachillerato, ¿Cómo solventa este problema, si es que es un problema? ¿Cuenta con el tiempo suficiente? ¿Se ven contenidos específicos que trabajen la competencia digital en el currículo de Lengua Castellana y Literatura? ¿Ha realizado alguna vez un proyecto que tuviera por objetivo el desarrollo de la competencia digital en sus clases? ¿es más o menos frecuente utilizar este método para trabajar unas competencias u otras? ¿se suele integrar el desarrollo de la competencia digital en la adquisición de otras competencias, quedando ésta al servicio de otras más prioritarias como la lingüística o la comunicativa? ¿Piensa que esto es un error?

¿Hasta qué punto es determinante que un centro disponga de los medios técnicos y materiales para poder cumplir con las exigencias del desarrollo de la competencia digital? ¿Cómo ha afrontado situaciones en las que existiera una carencia significativa de medios?

TIC.

¿Cree que el fomento en el uso de las TIC son en sí mismas elementos que propician una metodología elaborada bajo las pesquisas de estos enfoques pedagógicos? ¿Por qué? En este punto, ¿le resultan herramientas que por sí mismas podrían aplicarse como elementos motivadores o podrían aplicarse como eje central de una pedagogía comunicativa?

¿Qué herramienta cree que es la que mejor se adapta al trabajo por proyectos? ¿Suele utilizar más de una en sus proyectos? ¿Cabe la opción de utilizar estas TIC en clase o es preferible que los alumnos las utilicen en sus casas? ¿Los alumnos tienen facilidad para manejar esas TIC o es deseable prever en el trabajo por proyecto un tiempo para explicar su funcionamiento? En este sentido, ¿cuál suele ser la formación en TIC de los llamados nativos digitales? ¿Cree que sobrevaloramos sus destrezas como generación nacida en el mundo de las tecnologías de la información?

EVALUACIÓN.

Por último, queremos terminar hablando de la que quizá sea la etapa más importante de lo que supone cualquier planificación didáctica en el proceso complejo de la Enseñanza aprendizaje. Obviamente nos interesa saber de qué manera aplica usted la evaluación a esta metodología de trabajo por proyectos.

¿Cuál es el sistema de evaluación que emplea para evaluar un trabajo por proyectos que comprenda una actividad/unidad didáctica/trimestre? ¿Cuál es su sistema de evaluación habitual si lo que englobamos es la actividad diaria docente en un curso? ¿Evalúa los trabajos por proyectos de forma individual/colectiva? ¿En su evaluación general suele evaluar de forma individual/colectiva? ¿Qué ventajas/desventajas encuentra? ¿Qué mejoras le gustaría introducir en su evaluación para valorar los progresos en el trabajo por proyectos?

En lo que respecta a la labor docente, ¿qué cree que podría mejorar de su actividad atendiendo a los factores que hemos ido estableciendo a lo largo de toda esta entrevista: motivación, integración, metodologías, normativa, problemática diversa, actividades y nuevas tecnologías?

Por último, a modo de conclusión, ¿cuáles serían, en su opinión, las causas principales por las que no se pone en marcha el trabajo por proyectos en el ámbito de Secundaria? ¿De qué forma habría que atajar según usted el problema de una enseñanza demasiado dirigida y rígida que sigue privilegiando una relación unilateral entre docente y alumnos?

Hasta aquí la entrevista, muchísimas gracias de nuevo, esperamos que no se le haya hecho muy pesada y que todos hayamos aprendido algo de esta conversación. Tenemos por delante un trabajo de transcripción y análisis de los resultados, y después realizaremos una comparativa más o menos sintética de sus respuestas y de estas respuestas con respecto a las de otros colegas para establecer una serie de conclusiones que serán, eso sí, muy personales. No obstante en cualquier parte del proceso si le apetece saber en qué punto estamos quedamos a su entera disposición en los medios habituales: e-mail, Twitter, etc.

Gracias de nuevo.

8.2. Carta de invitación para participar en la investigación.

Estimado/a profesor/profesora:

Somos Marga Serrano e Israel Vacas, estudiantes del Máster en Comunicación y Educación en la Red de la UNED. Estamos realizando una investigación necesaria para la elaboración de un trabajo final, que se basa en el estudio y aplicación de la didáctica de la enseñanza de las lenguas, en concreto, de las pedagogías comunicativas de aplicación en el área de la Lengua Castellana y Literatura en la Educación secundaria, puesto que en un futuro esperamos desarrollar una labor docente en este área.

Algunas cuestiones de interés que tratamos en la elaboración del documento son las nuevas teorías pedagógicas, la problemática que encuentra el profesorado y los usos o buenas prácticas en relación a las nuevas tecnologías de la información y comunicación. En particular, nuestra investigación lleva por título el siguiente: **“Trabajando por proyectos en el área de Lengua Castellana y Literatura. Desarrollo de las competencias en la Educación Secundaria”**.

Nos hemos planteado lo siguiente:

- Por un lado, analizar la problemática actual de la enseñanza en el área de LCyL por medio de entrevistas abiertas a una muestra estructural de 10-20 profesores de ESO.
- Por otro, elaborar un plan de trabajo por proyectos que se ajuste a la realidad educativa y sirva para desarrollar la competencia digital en el área y en la etapa educativa señaladas.

A raíz de nuestro aprendizaje en el Máster y de algunas experiencias relacionadas con la docencia, tenemos la percepción de que la situación de la enseñanza reglada actual dificulta, en muchos casos, la aplicación de metodologías más participativas, activas y colaborativas en las aulas. Por este motivo, y antes de proceder a la elaboración de la propuesta didáctica, nos disponemos a, en este primer momento de la investigación, llevar a cabo la mencionada primera parte, consistente en contactar y entrevistar a colegas de profesión que nos puedan aportar un testimonio directo y crítico del panorama actual/real.

En definitiva, solicitamos su colaboración para la ejecución de nuestro trabajo final de Máster. Las entrevistas, de carácter abierto, se desarrollarían, previsiblemente, por medio de la plataforma Skype u otras opciones similares. Ante cualquier mínima duda, puede contactar con nosotros a través de los siguientes medios:

Correo electrónico: serranovaldesm@hotmail.com, israelvacas@hotmail.com

Perfil personal en Twitter: @marguitx, @israelvacas

Agradeciendo de antemano su posible colaboración, esperamos que nuestro proyecto les resulte de interés. Muchas gracias por su atención.

Atentamente,

Marga Serrano e Israel Vacas.

8.3. Transcripción de las entrevistas.

Datos personales de la persona entrevistada.

Nombre: Lourdes Domenech.

Profesión: Catedrática de Lengua Castellana y Literatura.

Centro: IES Serrallarga de Blanes (Gerona)

La entrevista se realizó, a través de Skype, el 27 de diciembre de 2011. Comienza a las 18:00 de la tarde y acaba a las 19:30.

Registro de la conversación con grabadora digital de audio.

Abreviaturas:

P. Pregunta de los entrevistadores.

R. Respuesta del entrevistado.

P. En cuanto a su recorrido formativo, le escogimos por su trayectoria profesional en el área que nos interesa estudiar, es decir, en el área de la enseñanza de la lengua castellana, pero ¿podría comentarnos más o menos qué pasos ha dado en su formación y en qué proyectos ha ido trabajando hasta afianzarse en la enseñanza en la Educación secundaria? No olvide mencionar si, en la actualidad sigue formándose o reciclándose en algún área en concreto o en lo que concierne a la formación de la labor docente y el aprendizaje a lo largo de la vida.

R. Estoy dando clases en un instituto de Secundaria desde tiempos ha...(sonríe) Llevo más de 20 años de experiencia. Y, bueno, soy catedrática de Lengua Castellana; creo que fue la última convocatoria de aquí Cataluña y siempre he estado a pie de aula, aunque me han hecho ofertas de formación y para trabajar como asesora y como gestora incluso de proyectos, nunca he querido aceptar, porque me gusta estar en las trincheras, como se dice habitualmente...Entonces, bueno, mi formación...Mi formación es, pues, imparable. Yo estoy totalmente actualizándome día a día, además de una forma autodidacta. Yo empecé en esto de las TIC en el año 2004, cuando hablar de TIC era entonces...bueno, hoy lo llamarían una 'frikada', ¿qué estás diciendo? En ese momento, yo estaba haciendo un curso de formación

para ser formadora, sin dejar de ser profesora, y en ese momento nos instruyeron en Moodle. Al año siguiente fue la eclosión de los blogs y, evidentemente, después de conocer Moodle y todas sus entrañas, entrar en el mundo de los blogs fue pan comido, porque...es mucho más intuitivo, es mucho más versátil y es mucho más comunicativo. Moodle es un poco más cerrado. Y bueno mi trayectoria en este mundillo de las TIC empezó, pues, por ahí...De Moodle di el salto a la blogosfera y de la blogosfera a las redes sociales: Ning, Facebook, Google + y Twitter. Aunque no soy muy tuitera, soy una tuitera tímida, como me definí en un momento, pero sí, sí, estoy ahí en eso. Todo lo que sé de TIC inicialmente es autodidacta, o sea nosotros con una compañera empezamos con la web Materiales de lengua, haciendo páginas web sin haber hecho ningún curso de formación ni nada, solo con tutoriales a mano y probando con el método ensayo-error y, bueno, yo creo que es una buena manera de mostrar también lo que uno puede llegar a aprender poniéndose solo ante el peligro.

P. De cara a lo que sería su trabajo diario ¿cómo definiría su metodología didáctica? Suponemos que estará al tanto de la evolución de las teorías pedagógicas en el campo de la educación. ¿Qué opinión le merecen los enfoques comunicativos, dialógicos y/o participativos? ¿Cuáles son los futuros planteamientos críticos al respecto de la metodología y pedagogía comunicativa? ¿Hay algo más allá de los enfoques comunicativos?

R. A ver (risas) Vamos por partes. Si he entendido bien, primero...

P. ¿Cómo defines tu metodología didáctica?

R. Vale, pues, a ver...Está en la misma palabra la definición, ¿no? ¿Qué método se utiliza para enseñar? Entonces, no sé...Metodología igual podía ser igual a sinónimo de estrategia. ¿Qué procedimiento o estrategia se utiliza para llegar a un fin? Esa quizás sería una definición improvisada, pero me habéis pillado también un poco...

P. No, no...La tuya, la tuya, la que usas normalmente con los chicos en clase.

R. Ah, vale...Sí, sí. Bueno, como sabéis, hay dos enfoques muy clásicos y muy a mano, que son el enfocar la clase desde una metodología puramente vertical, de dar clase, que los alumnos estén atentos escuchando; o una metodología más horizontal, ¿no? La más participativa. Entonces, bueno, los que estamos en TIC tendemos a una metodología más horizontal. Se ha hablado mucho y es casi un tópico lo del profesor facilitador, lo del profesor que promueve,

que dinamiza y es verdad. Lo que pasa es que, bueno, más allá de lo que se ha dicho en el plano teórico, sí que es verdad que en la práctica esta metodología ya estaba antes. Hay muchísimas estrategias de aula. En mi caso, empezar por qué sabéis, realizar mapas de conocimientos previos en el aula a base de asociaciones de conceptos, por ejemplo, y a partir de ahí iniciar una secuencia de actividades en la que luego el protagonismo mayor evidentemente lo tienen los alumnos. Esa sería mi línea de actuación. Yo trabajo por secuencias didácticas siempre. No trabajo por unidades temáticas, como se entiende en los libros de textos, sino que trabajo por secuencias y, bueno, supongo que sabéis más o menos lo que significa trabajar por secuencias o...¿os hago un esbozo rápido?

P. Sí, te lo agradeceríamos.

R. Bueno, secuencia didáctica es un concepto que yo aprendí de Anna Camps, que actualmente ya está jubilada pero fue la promotora de una metodología que ella trabajaba en la Universidad Autónoma de Barcelona y tiene toda su metodología desplegada en los libros de la editorial Graó. Entonces, yo aprendí con ella lo que es una secuencia didáctica. Entonces, una secuencia didáctica es una programación de actividades que desembocan en un fin y ese fin es un proyecto final que realizan los alumnos y en ese fin hay siempre una intención que es un uso funcional de la lengua o un uso, digamos, personal de la literatura. Es decir, si la secuencia didáctica trata de contenidos de lengua, pues desembocar en una actuación en la que el alumno ponga en práctica un uso real de la lengua, no ficticio. Y si es en el caso de la literatura, pues entonces cómo esa secuencia ha llevado al alumno a manifestar o a interpretar los textos. Una secuencia didáctica parte de una tarea inicial de sondeo, de ver en qué punto están los alumnos respecto al tema que se va a tratar. ¿Os pongo un ejemplo a la vez que os lo explico y así lo vais viendo?

P. Vale.

R. Por ejemplo, ahora hemos acabado una secuencia didáctica sobre las lenguas maternas, ¿no? ¿Qué es eso de una lengua materna y qué significa? Entonces, la primera fase de esa secuencia fue ver cuántas lenguas se hablan en el instituto; entonces, los alumnos tienen que elaborar una encuesta, pasan la encuesta a todos los alumnos de la ESO y de Bachillerato y entonces, juntos, han dirigido las tareas de hacer el vaciado de los datos. Después han hecho la interpretación de esas respuestas y, al mismo tiempo, han hecho una investigación de qué es una lengua materna, cómo se clasifican las lenguas del mundo, cuántas lenguas hay, qué es

una familia lingüística...Y todo eso desemboca en cuál es mi historia lingüística, es decir, sé que hay una lengua materna pero, claro, yo tengo la mía. Y entonces cada alumno ha elaborado un texto de su historia lingüística familiar, a través del árbol genealógico familiar, pues, ver de dónde vienen mis padres, qué lengua hablan, o qué variante dialectal, si pueden hablar con ellos pues preguntan por expresiones o palabras, estudian el ámbito geográfico de su forma de hablar, etc. Esa sería como a grandes trazos la idea de la secuencia didáctica. O sea, estamos hablando de conceptos de lengua que están en el currículum pero a través de un enfoque muchísimo más práctico, más participativo, más dialógico, y en el que después hay una repercusión práctica. Ellos ahora saben perfectamente, pues, aplicar todos esos conceptos a una realidad muy próxima, que es la suya propia, la suya familiar y la suya en el contexto del instituto.

P. La verdad es que es muy inspirador para nosotros que estamos todavía empezando saber un poco lo que se cuece realmente en las aulas y, sobre todo, en las que son un poco más comunicativas, por así decirlo. Además, tiene bastante relación con lo que queremos hacer con los proyectos. Por ejemplo, de lo que nos cuentas de las secuencias, yo el nombre en sí no lo conocíamos y yo creo que tiene bastante relación con los proyectos.

R. A veces me pregunto también por las diferencias conceptuales, ¿no? Yo no sé si estoy equivocada o no, pero creo que lo del trabajo por proyectos incluye ya una transversalidad con otras áreas, quizás sea esa la diferencia. Por ejemplo, esta secuencia que os digo yo de las variedades también ha entrado en juego el profesor de Sociales porque, hablando de lenguas maternas, de familias lingüísticas, también se habla de geografía, y a la hora de hacer las estadísticas, pues ha habido también un trabajo de representación de gráficos y de interpretación. Pues, hemos hecho un trabajo un poco transversal entre Lengua y Sociales. Yo creo que la diferencia entre la secuencia y proyectos van un poco por ahí. La palabra proyecto abarca un ámbito un poco más grande cuando ya las actividades implican la participación de otras áreas afines o paralelas.

P. Quizás podría ser un marco, ¿no?

R. Yo creo que es así, pero es una discusión que mantengo con muchos compañeros porque, bueno, ya sabéis que estos términos se van usando con una cierta sinonimia. Estamos trabajando un proyecto, estamos trabajando una secuencia, a veces no sé. Bueno, en

principio, yo trabajo con esa distinción porque me ayuda también a definir un poco más lo que es el trabajo en el aula.

P. ¿Hasta qué punto os sentís respaldados por la LOE en cuanto al trabajo por proyectos o, si se quiere, por el enfoque comunicativo? Y también habíamos pensado que quizás conviene tener en cuenta el Marco común europeo de referencia para las lenguas. No sabemos si es muy seguido a nivel de Secundaria...

R. Bueno, mira, empiezo por el Marco común de referencia para las lenguas. Esta actividad que os he explicado tiene una parte de lo que marca este patrón. Y no sé si sabéis que una de las actividades que propone es la de la autobiografía lingüística, el pasaporte lingüístico. Entonces, es verdad que, hasta donde yo sé, sí que hay una parte, la del portfolio personal, que sí que se trabaja en muchos centros; en otros no...Pero tampoco creo que sea incompatible con lo que propone la LOE. Y hablando de si nos sentimos respaldados o no, hace poco hubo en la red un debate sobre lo curricular y lo no curricular, la presión del currículum o no...Bueno, yo os invitaría a hablar en uno de los blogs que discutía sobre este tema, que es el de Profesor en Secundaria, no sé si lo conocéis...se llama José Luis González el autor. Él abrió un debate sobre este tema muy interesante, además con reflexiones muy profundas y hondas...Yo, mi punto de vista es el siguiente: la LOE no es restrictiva. Sí que es verdad que es un currículum, pero es un marco de trabajo. Entonces, a partir de ahí, muchas de las secuencias que llevan o podrían llevar la etiqueta de innovadoras o modernas entre comillas son perfectamente encajables en lo que apunta la LOE. Si os fijáis, en realidad, el currículum de Lengua Castellana lo que propone son las competencias básicas (hablar, leer, escuchar y escribir) y sobre esas cuatro destrezas se puede hacer todo, absolutamente todo. Lo clásico y lo no tan clásico. Entonces, yo no veo el currículum como algo constrictivo; al contrario, yo veo que el currículum es lo suficientemente vago como para dar cabida a propuestas muy nuevas, muy rompedoras respecto de lo que se hacía con el libro de texto en la mano. Esa es mi visión, ¿eh? Nunca me he sentido, pues eso, limitada por el currículum de la LOE. También es verdad que también depende un poco de la supervisión que realice la inspección en los centros. En el nuestro somos un centro con sello de calidad y tenemos auditorías y supervisiones constantes, pero nosotros tenemos también un sistema de trabajo en el que elaboramos las programaciones por las secuencias, individualmente, o sea, cada secuencia tiene su programación y después tiene su balance con la especificación de qué metodología se ha llevado a cabo, hasta qué punto se han conseguido los objetivos, con estadísticas de trabajo de los alumnos, con

encuestas valorativas de los alumnos. En definitiva, es eso lo que de alguna forma las instancias educativas valoran, más allá de si explicas si el adjetivo es de una forma u otra.

P. El límite de la normativa yo lo veo más por la manera de declinar en la LOE, que luego tiene que estar declinado todo en el Real Decreto de las Comunidades Autónomas, que luego recogen las órdenes. ¿No hay que dar muchos pasitos para adecuarse a muchas cosas, que luego a lo mejor el profesor se puede ver limitado por ahí, o esto no tiene nada que ver?

R. Yo te puedo decir que es tan vaga, tan vaga la interpretación que he hecho de la LOE que solo se concreta un contenido en primer ciclo que es el comic. Eso es lo único que se concreta. Lo demás son todo vaguedades del estilo: el alumno tiene que aprender a producir mensajes escritos y audiovisuales; el alumno tiene que conocer las normas básicas de construcción del discurso, ¿me entiendes? Es tan vago que, por una parte, hay quien lo considera negativo porque no concreta, porque no me han dicho si tengo que estudiar los conectores de localización o los de oposición (hay gente que le gustaría que se lo detallaran punto por punto); y a mí por ejemplo me parece muy bien, porque lo que está, lo básico está ya escrito, que son las competencias básicas y las destrezas y a partir de ahí es absolutamente libre y, además, necesariamente, porque los contextos educativos son muy cambiantes. En nuestra población somos 3 institutos y los 3 tenemos un contexto educativo completamente distinto y nos separan un kilómetro o un kilómetro y medio con alguno de ellos. Tenemos alumnado con características distintas, tenemos recursos también muy distintos unos de otros, es decir, que es imposible que todos sigamos un currículum al pie de la letra.

P. Israel y yo teníamos una especie de debate sobre si era importante o no saber vuestro punto de vista con respecto a lo democrático que implica el trabajar de una determinada manera con los alumnos como futuros ciudadanos. ¿Nos podrías hablar de las competencias y de lo que opinas sobre ellas?

R. Las competencias ya estaban antes, Es decir, el conseguir que un estudiante logre ser un hablante comunicativamente competente, aunque no se dijera con estas palabras, ya estaba en la legislación anterior, en la LOGSE por ejemplo. Entonces, ya estaba implícita esta noción, aunque no estuviera expresada con este concepto. Entonces, a mí me parece fundamental que le hayan puesto palabras, porque cuando le pones palabras parece que es un poco más real, como que la gente es un poco más consciente. Y, por ejemplo, hablar de competencia comunicativa, hablar de competencia digital, es absolutamente necesario en este momento. O

sea, enseñar a leer y a escribir ahora no es enseñar a leer y a escribir a secas. Es enseñar a leer y a escribir en todos los formatos y ahí se incluyen los formatos digitales y no es una tarea fácil. Sirve, de alguna manera, para no anclarse...A ver cómo lo digo sin ofender...(risas). Para que todo aquel docente que haga como que mira para otro lado, es decir, yo le he enseñado a leer y a escribir; sí, pero, ¿tú enseñas a tus alumnos a leer y a escribir en la red? Ah, no. Es que eso no está escrito. Ahora, como está escrito, esa especie de obligación me parece muy útil, muy necesaria...Si no, sería una forma de anclar metodologías demasiado tradicionalistas y de no abrir puertas, ¿entiendes? Por lo que se refiere a las competencias más vinculadas a nuestra área. Luego, están evidentemente las competencias de aprender a aprender, la competencia social que también son patentes en el aula como en proyectos como el que he comentado hace unos momentos. En el aula es evidente que entran en juego todos los roles sociales y hay alumnos que ahí tienen mucho que aprender, porque la sociedad, precisamente, aunque haya muchísimas redes sociales y estén en contacto con sus compañeros permanentemente a través del teclado, lo que es trabajar en equipo requiere un aprendizaje y ese aprendizaje hay que hacerlo en el aula o se puede aprender en el aula. Entonces, en ese sentido, celebro que se haya formulado desde arriba el tema de las competencias. Lo celebro cada vez que me lo preguntan.

P. Ya nos has hablado del concepto de secuencia que, bueno, puede ser más o menos equivalente al de proyecto. En particular, nos gustaría saber si en ese planteamiento que realizas tratar por igual los contenidos lingüísticos y literarios y si es posible abarcar las cuatro destrezas conjuntamente desde una estrategia así.

R. Pues, sí lo es. Lo que pasa es que cuesta su trabajo. Yo llevo tiempo trabajando así y reconozco que sigo aprendiendo de la práctica. Entonces, vamos a ver, os lo explico con varios ejemplos que igual lo entendéis mejor. En 3º de la ESO, según el programa de Literatura, pues hay que empezar con la literatura medieval, y se empieza con la lírica tradicional o el Cantar del Mío Cid. Cuando estudiamos la lírica tradicional, trabajamos sobre una antología de jarchas, cantigas de amigo y villancicos. Bueno, pues hay una serie de contenidos lingüísticos que tenemos adscritos a las lecturas de esos textos. Por ejemplo, en las jarchas aparece el vocativo, que es una función sintáctica que cuando estudias la lengua desde el punto de vista clásico te preguntan, a ver, funciones sintácticas y dices: hay una que es extraoracional, que se llama vocativo y los alumnos te miran como con ojos de sapo, ¿no? No, no...El explicar el vocativo con las jarchas es lo más fácil que hay y lo aprenden y, además, lo aprenden y nunca más se olvidan, porque, bueno, porque está ahí en el hahib, el amigo, el caballero, está ahí y lo

identifican enseguida. Por ejemplo, otro contenido lingüístico que se trabaja con las jarchas o con la lírica el tema de la comunicación (emisor, receptor poético, el mensaje). No hace falta explicar la comunicación; basta con mostrar una situación comunicativa y analizarla para que después ellos puedan trasladarla a cualquier otro sitio. Y, por ejemplo, nosotros tenemos en la programación de las secuencias, por ejemplo, nuestra secuencia no son las jarchas, la secuencia se llama el amor y las doncellas, entonces se trabajan los distintos tipos de amor (el amor no correspondido, el amor fraternal, el amor filial, a través de estas composiciones) y, a partir de ahí, trabajamos el vocativo, la situación comunicativa que se establece y las modalidades tradicionales. Además en ellas, se encuentran preguntas retóricas, se encuentran exclamaciones, se encuentran afirmaciones, pues ahí puedes trabajar las modalidades tradicionales de una forma significativa, como pensamos que hay que hacerlo. Este sería mi planteamiento y el de mi departamento. Planificamos una secuencia con un eje temático que, por ejemplo, puede ser el amor en la literatura medieval, y a partir de ahí vemos qué selección de poemas vamos a trabajar y qué contenidos se pueden derivar de esas composiciones que sean un apoyo lingüístico, que a veces también es muy necesario también, explicarles apoyos retóricos o lingüísticos para que comprendan las composiciones.

P. ¿Podéis o intentáis en todas las secuencias tocar todas las destrezas lingüísticas (comprensión oral, comprensión escritas, etc.)?

R. ¿Las cuatro destrezas? Sí, sí, por descontado, aunque sea con mayor o menor protagonismo. Por ejemplo, en la secuencia que os he explicado de las variedades lingüísticas, la de hablar puede ser hablar tú sola ante el grupo y contar tu experiencia como hablante, ¿no? O bien simplemente explicarla en pequeños grupos. Leer, leyeron muchísimo, porque, además, esta secuencia yo la aproveché para trabajar el texto expositivo. Porque todos los documentos que tenían acerca de las lenguas eran textos expositivos; cuando tú buscas la historia del español, que yo les facilité un texto resumido de una página donde se explicaba toda la historia del español. Pues, trabajamos el texto expositivo y la modalidad enunciativa, sin que ellos lo supieran. Después, al final, les puse un cuestionario y les dije: de todos los textos que has leído, clasifícalos: expositivo, argumentativo, descriptivo...y no me preguntaron nada. Ellos ya sabían perfectamente cuáles eran los textos que habían trabajado. Yo no empecé: vamos a trabajar el texto expositivo, es un texto que tiene estas características. No, no empecé así. El método inductivo es muchísimo más efectivo, más lento también, pero más efectivo en el aprendizaje. Es más lento, porque explicar las variedades de la lengua para un profesor estilo clásico, él te diría que en una semana, en tres horas o cuatro, lo liquidan. Poner en manos de

los alumnos todo este trabajo nos ha llevado 10 horas. Ahora bien, el aprendizaje de un método a otro también varía. Entran en juego muchísimos más elementos, ¿no?

P. Sí, un poco por descubrimiento, diríamos...

S. Sí, bueno, piensa, por ejemplo, que todo este trabajo ha desembocado en una exposición, que han hecho pública en el pasillo del instituto, por la exposición han pasado los alumnos de 1º, de 2º y de 3º. O sea, como trabajo de aula, les han preparado ellos un cuestionario y los alumnos de 1º han contestado esas preguntas. O sea, es un trabajo que tiene una proyección más allá y ellos tienen que saber todas las respuestas porque los alumnos de 1º les pueden preguntar y ellos no pueden quedarse sin saber la respuesta, porque además los pillan por el pasillo.

P. Sí, todo enfocado al lado práctico.

R. Sí, el lado práctico y el participativo y el de descubrir. Por ejemplo, los alumnos que tienen más capacidades siempre llegan muchísimo más lejos cuando les presentas un trabajo abierto de estas características, en el que hay unas pautas de trabajo comunes, pero en el que también existe la posibilidad de abrirse. Y los alumnos con más capacidades se han ido muy lejos. Tengo una alumna ahora que está pendiente de hacer una entrevista a unas chicas que están aprendiendo bambara, que es una de las lenguas que se hablan en el instituto y está interesadísima en esta lengua, en cómo se estructuran las frases, bueno...¿Entiendes? Es un camino que le ha abierto esta secuencia que he ido trabajando. Evidentemente, una vez acabada la entrevista, la expondrá delante del grupo y les explicará a todos sus pesquisas.

P. ¿Hasta qué punto es pertinente hablar de que el tratamiento de la información, de las nuevas tecnologías, etc. es algo que se ha asignado a los profesores de Lengua? ¿Hasta qué punto debería trabajarse con contribución de todas las áreas? Yo creo que la lengua por el hecho de ser lengua es a la que le cae la responsabilidad de intentar leer textos digitales, etc. ¿Qué opinas sobre esto?

R. El tema de la competencia digital no es exclusivo del área de Lengua. Tal como está planteado como competencia, es transversal. Es decir, debe trabajarse en todas las áreas. Evidentemente, como el área de Lengua es donde se trabaja más o se debería la lectura, la interpretación de textos, la comprensión de textos...parece como que nos recae a nosotros un peso mayor, pero, en realidad, no es así. Y, de hecho, en los centros se está trabajando muy a

fondo con el plan de fomento de la lectura, pero no de la lectura literaria, sino de la lectura en sentido general. Es decir, de la lectura en ciencias, de la lectura en matemáticas, de la lectura en Sociales y, después también, de la lectura en Lengua. Entonces, el tema de la competencia digital está bien que nosotros asumamos parte de esa responsabilidad, pero no toda, porque entonces nos estamos equivocando. Nuestros alumnos son lectores o, como diría Salinas, que tiene un texto precioso y distingue entre lectores y leedores: para él, lectores son los que leen literatura, que es una lectura que requiere una educación mayor, y leedores, que son los que leen pues el resto: el que puede leer una receta de cocina, el que puede leer la prensa, el que puede leer cualquier texto que no sea literario. Entonces, nuestros alumnos son lectores y leedores y recae sobre todas las áreas el enseñarles las destrezas que necesitan para cada una de las áreas. Por ejemplo, en Sociales, no es lo mismo leer un mapa, leer una gráfica o leer un texto expositivo sobre la edad media. Y el profesor debe enseñar los mecanismos para interpretar todos los textos. Entonces, bueno, es importante destacar que en los centros se está trabajando muy a fondo con los planes de fomento de la lectura en todas las áreas. En mi centro, por ejemplo, estamos en ello desde hace ya un tiempo, pero este año hemos empezado con un compromiso muy serio en la ESO y en todas las áreas. Por ejemplo, los alumnos tienen que trabajar la definición como texto común, es decir, se define en Ciencias, se define en Sociales, se define en Lengua; como tipología textual que hay que entender y que hay que entender a fondo. No es solamente trabajar la definición como es una entrada en un diccionario de Lengua, sino también la definición científica, la definición histórica. ¿Lo entendéis? Es muy importante...Y, por ejemplo, enseñar a leer digitalmente es responsabilidad de todas las áreas. Ellos son Google lectores, ellos entran en el buscador de Google y leen las primeras entradas, y no saben que cuantas más veces pinches en una página más visitas tiene y, por tanto, aparece en primer lugar, pero no significa que sea la mejor. Entonces, tienen que hacer una lectura...tienen que indagar en la red, lo que significa aprender a leer y a seleccionar la información.

P. Te queríamos preguntar –ya hemos hablado del concepto de secuencia- sobre los problemas que has tenido a la hora de aplicar este tipo de metodología más participativa (trabajo por proyectos). Nosotros sabemos que uno de los problemas que quizás sufrís es la falta de tiempo...

R. Es un problema que, como es permanente, ya ni siquiera lo mencionas. ¿Sabes cuál es el problema mayor para mí? La falta de hábito de los alumnos de trabajar así. Por ejemplo, yo, desde siempre, cojo a los alumnos desde 1º de la ESO y los sigo hasta 4º, pero, claro, me

encuentro con alumnos que vienen de fuera y se incorporan a 2º o a 3º. O alumnos que vienen de otros centros...Entonces, el mayor problema son estos alumnos que no vienen con una dinámica de trabajo, de aula, muy dirigista, y en el momento en que tú planteas un trabajo en el aula en el que hay que rendir, aunque sea trabajando en equipo con un cuaderno de trabajo, con unas actas de aula donde se anota los acuerdos, los avances, no saben, no saben hacerlo, y les cuesta. Esto me está pasando con un grupo que he cogido en 3º y no los había cogido antes y no tienen este aprendizaje. Y luego juega en contra el hecho de que no trabajan así en todas las materias. Entonces, claro, eso es un problema. Un problema es que ellos no tienen este hábito de trabajo, que supone un esfuerzo mayor, aunque aparentemente uno piensa: va, pero si la clase es más amena o más divertida...Pero para ellos es mucho más trabajo. Es más trabajo decirle: mira, vamos a trabajar este tema, tienes aquí una serie de cuestiones que tienes que averiguar, aquí tienes unos links donde encontrarás la información, pero tienes que contrastarla y completarla, y empiezas el proceso y tienes 3 horas de clase para realizar este trabajo. Para ellos sería mucho más fácil: profe, ¿por qué no me pasas los apuntes? ¿O por qué no nos? Para mí lo difícil es eso: la falta de hábito de este tipo de trabajo por parte de los alumnos. Ahora bien, en el momento en el que ellos entienden esta dinámica, bueno...te puedo decir que es increíblemente más satisfactorio su trabajo, su predisposición y, evidentemente, sus resultados. Aprenden muchísimo más y se convierten en alumnos competentes incluso en otras áreas. Porque, si les ponen un trabajo de búsqueda en una asignatura donde nunca lo hacen, ellos ya tienen un hábito. Ese sería el mayor problema. Afortunadamente, nosotros en mi centro problemas tecnológicos no tenemos porque tenemos pizarras digitales desde hace un par de años en todas las aulas y los alumnos están dentro del proyecto 1x1, es decir, que todos tienen su netbook y conexión Wifi; ese por ahora no sería nuestro problema. Lo ha sido hasta hace 2 años pero ahora, en este momento, no.

P. En cuanto al nivel de los alumnos, el hecho de que haya alumnos con menos capacidades, ¿eso también repercute en el trabajo? ¿O, en cambio, son los que tienen mayor motivación por trabajar?

R. Bueno, las TIC son motivadoras, pero no son una panacea. Cuando tienes un alumno distractor, de, como dicen ellos, liarla, aunque le propongas un trabajo participativo así, no va a cambiar de la noche a la mañana; eso sería mentir. Ahora bien, como es un tipo de trabajo en el aula en el que los alumnos están trabajando por grupos o por parejas, tú puedes atender mucho más a este tipo de alumnos. ¿Entiendes? En un trabajo de investigación así, puedes sentarte con el alumno que no sabe ni cómo ponerse, irle guiando, además, las búsquedas se

pueden hacer muy pautadas. Entonces, en el caso de estos alumnos, se puede hacer una búsqueda muy pautada en la que ellos enseguida encontrarán la respuesta y se animarán a seguir. Por ejemplo, es muy, muy interesante, primero cuando planteas trabajos abiertos así, seguir una metodología que es lo que se llama el 1+1+1, es decir, primero el alumno hace una parte insignificante o muy poco representativa de forma individual; después, la suma con un compañero, y después, se juntan dos parejas. Y si el trabajo de esta secuencia está bien planteado, se dan cuenta de cómo su trabajo ha sumado respecto al del grupo y en ese momento es cuando el alumno se siente integrado y útil. Y si tú le puedes ayudar en esa primera parte, pues evidentemente evitas que el alumno se disperse, desconecte o que tire la toalla.

P. Entonces, ¿estos proyectos facilitan la labor de la docente, aunque la ratio sea muy elevada? Decías que te podías centrar más en esos alumnos más conflictivos que en una clase.

R. Realmente, los alumnos conflictivos son los que más atención necesitan, muchas veces necesitan atención afectiva. Si ven que el profesor se sienta con ellos, trabaja con ellos, todo lo que puede representar un obstáculo. El alumno que distrae, distrae por muchas razones, pero una de ellas es porque no entienden y, cuando no entienden, se enfadan con el mundo (que digo yo), y entonces se rebotan. Cuando el alumno entiende, entonces es más manso, se tranquiliza, se ve capaz y entonces puede seguir adelante. Evidentemente, los trabajos por proyectos requieren una preparación para el docente, pero muchísimo...Representa, no sé (dudas), si vas a dar 10 horas de proyecto para los alumnos, igual para prepararlo necesitas 20 o 30, porque, claro, hay que variar las metodologías de trabajo en el aula, hay que preparar muy bien las pautas; las pautas hay que darlas escritas al detalle para que puedan ser autónomos. El dejar autonomía a los alumnos en el trabajo significa que tienes que dar muy bien las pautas. Como he dado cursos de formación online, lo comparo. Es decir, tienes que dar las pautas como si tú no estuvieras. Estás y pueden acudir a ti, pero, en principio, tienes que dar las pautas como si tú no estuvieras. Esto requiere muchísimo trabajo y lo podemos hacer porque tenemos aulas Moodle, y podemos poner todos los enlaces, las instrucciones, pero requiere muchísima preparación, muchísima planificación.

Has mencionado además uno de los problemas mayores que se presenta ahora con el tema de los recortes, que es el aumento de la ratio en las aulas.

P. Lo que quería decir es si a lo mejor trabajar por proyectos, que sí que implica más trabajo por parte del docente, puede ser incluso una herramienta para luchar contra las dificultades

que presentan las altas ratios en el aula. Porque, en un primer momento, el profesor que no esté habituado a esa metodología puede entender que es un problema para él, porque le supone trabajar más, pero a lo mejor al final es una ventaja para él porque tiene a los alumnos muchísimo más centrados, más motivados.

R. Lo que pasa es que la gestión del aula, cuando tienes un grupo de alumnos numeroso trabajando, es terrible, terriblemente agotadora. Es decir, es mucho más 'llevable' dar una clase teórica delante de un grupo de alumnos, aunque haya un porcentaje que no te siga (que estén distraídos o estén jugando). Es mucho menos cansado eso, que delegar en los alumnos un trabajo, agruparlos, mover las mesas, que se sienten, que tengan un ordenador en las mesas. Es agotador. O sea...los que llevamos tiempo en esto supone un tema que preocupa muchísimo: la gestión del aula cuando se trabaja por proyectos. Porque las aulas no están preparadas para trabajar así. Tenemos las aulas con pupitres individuales, no tenemos mesas, hay que hacer una movida impresionante para que se puedan colocar a trabajar, luego hay que volver a dejar el aula en condiciones, se crea un cierto alboroto. Cuando se trabajan por proyectos, los alumnos se levantan a buscar a un compañero de otro grupo que sabe que esa información la tiene o se la puede pasar, y la gestión del aula se complica bastante. Y, claro, por ejemplo...Antes no tienes al aula a tu favor y a los alumnos a tu favor, yo no vería recomendable a un profesor novato, que llega a un instituto con un grupo de alumnos que no conoce, entrar directamente a hacer un trabajo por proyectos. No lo vería aconsejable. Empezar con pequeños proyectos por parejas y luego ya ir avanzando. En principio, tiene que ser un grupo en el que tú puedas confiar; que, en el momento en que le hagas un trabajo para trabajar autónomamente, estén trabajando, y, aunque tú estés rondando por la clase, supervisando, aconsejando, llamando la atención, eres uno ante 30 o 35. Entonces, eso es...Y en una hora de clase. No salen las cuentas. Hay que tener alumnos aliados en cada grupo y por ellos se entiende todo aquel que es capaz de liderar el grupo y de hacer que el grupo funcione de alguna forma y que, en un momento de colapso o difícil, pueda acudir a ti y tú puedas estar con los que realmente lo necesitan. La gestión del aula es un tema que preocupa muchísimo, sobre todo, con el uso de los portátiles en el aula, porque ahora no la lían, como dicen ellos, ahora la lían de otra forma. Antes la liaban a gritos o tirándose papeles o rebotándose contra el profesor; ahora la lían en silencio: o sea, tienes a los alumnos evadidos ante la pantalla porque están en otras páginas, están jugando o están haciendo otras cosas...

P. Siempre habrá problemas nuevos...

R. Sí, claro. Cada uno debe encontrar la manera de gestionar el aula. Por ejemplo, va muy bien, cuando trabajan por proyectos, el acta de trabajo de aula. Cada uno lo puede hacer a su manera, pero yo tengo un formato de acta de trabajo en el que anotan los asistentes a clase (como un acta normal), la persona que ha hecho de líder en esa sesión y, después, pone trabajo realizado y, al final, acuerdos para la próxima sesión. Y eso lo entregan al final de cada sesión. Entonces, tú vas viendo si están avanzando, si no están avanzando, en qué punto del trabajo están, si van muy adelantados, si no van...Que también es necesario, tampoco puedes dejarles de la mano de Dios.

P. ¿Serviría como para evaluar?

R. Es la evaluación continua de las experiencias de trabajo en el aula. Eso sí, además, son muy sinceros porque el que lidera la sesión, que es el que levanta el acta, se lo apunta todo, ¿eh? “Javier no ha estado atento en toda la hora, no ha buscado lo que tenía que buscar y Pepita tenía que haber apuntado esto y no lo ha hecho...”. Es decir, son sinceros, por la cuenta que les trae (risas).

P. Y por lo que dices, ¿juegan diferentes roles en el grupo?

R. Sí, porque es importante que lo vean rotando. Es importante que en el grupo de trabajo siempre haya una persona que en el grupo lidere la sesión, y modere, e incluso reparta trabajo. “¿Dónde estamos? Pues aquí. Tú haces esto, tú lo otro”. Es importante que ellos, en el grupo, aunque no esté el profesor allí marcando las pautas a cada minuto, sí que haya una persona que realiza esa acción de bueno, vamos a avanzar, hasta dónde vamos a llegar hoy, qué vamos a hacer, qué vas a hacer tú, qué voy a hacer yo, y al final de la clase, pues, tomamos nota de todo lo que hemos hecho. Esto es importante.

P. Sí, el concepto de evaluación continua llevado al mínimo detalle.

R. Sí, y el concepto de que el tiempo de clase es importante. “Ya lo haremos en clase”, te dicen muchas veces. Los alumnos que no tienen el hábito te dicen: “No, no, es que ya lo haré en casa”. No, no. Es que la hora de clase es para trabajar. Entonces, tú tienes que rendir cuentas en esta hora de trabajo. Como un trabajo normal y corriente...

P. Te quería preguntar si en algún momento es indispensable hacer una metodología híbrida, que combine a lo mejor tanto lo que es el planteamiento más innovador con la clásica exposición o, ¿renuncias a ello? ¿Tú vas combinando clases magistrales con este tipo de actividades o directamente has renunciado a todo lo que significa el modelo pedagógico anterior y trabajas siempre de esta manera en tus cursos?

R. A ver, no he podido renunciar. Es decir...Por ejemplo, en esta secuencia, los alumnos acumulan una serie de dudas y no las encuentran, entonces yo tomo nota y a la sesión siguiente aclaro las dudas. Esta aclaración de dudas evidentemente es una exposición de contenidos. Por ejemplo, no hemos entendido muy bien por qué las familias lingüísticas en la zona de Asia e India se organizan diferente. Entonces, claro, yo les tengo que explicar...Eso es una clase magistral o lo que sería una exposición de contenidos. Lo de clase magistral quizás sería excesivo, pero es una exposición de contenidos necesaria. Pero eso también está en la definición de profesor facilitador. O sea, yo facilito una investigación, pero evidentemente en el momento en que el alumno me pregunta, y esa pregunta es necesaria y necesariamente hay que responderla para que puedan seguir adelante, yo tengo que explicarlo. Por ejemplo, me preguntaron el otro día unos que investigaban sobre la presencia del español en América sobre el tema del spanglish. En internet hay muchísima información sobre el spanglish, pero no acababan de entender. Entonces, yo di como un cuarto de hora de explicación de contenidos sobre el spanglish y en qué situación está. Bueno, en qué consiste, con ejemplos lingüísticos...Lo que no acostumbro a hacer es iniciar las secuencias...Yo siempre inicio las secuencias con, como dicen en inglés, un workmap, que es un mapa de ideas, que se elabora en el aula con todo ellos, que es un poco para tomar el pulso de qué sabéis, qué no sabéis; y ese mapa de conceptos lo vamos dibujando entre todos y, a partir de ahí, pues ya les digo: "Mirad, vamos a empezar una secuencia con esto, vamos a ver estos términos y, como habéis añadido estos más, pues vamos a añadirlos también, y la planificación es un poco consensuada, otras veces no: lo que he preparado se lleva a cabo y no se modifica. Pero, otras veces, ellos me obligan a introducir cambios porque en esa primera sesión han surgido conceptos que me parecen interesantes y que son curiosidad también para ellos. Y luego exposiciones orales y eso hacen muchísimas, pero está la exposición oral clásica, que han preparado, y luego están las exposiciones improvisadas de, por ejemplo, puestas en común. Por ejemplo, un grupo hace la puesta en común de lo que ha descubierto, y al día siguiente lo hace otro grupo. Yo creo que lo importante es variar también las estrategias. Hablar, leer, escuchar, escribir...Pues a veces escuchar es escuchar un podcast, a veces es escuchar un documental pequeño, o a veces es escuchar un documento que han elaborado ellos mismos.

O sea, vamos variando también. No es siempre la misma estrategia con los mismos documentos.

Hablando de pedagogía o de metodología, está también todo el tema de las sinergias entre el alumno y el profesor. O sea, los alumnos rinden cuando tienen buena sintonía con el profesor, cuando el profesor es muy respetado, cuando se valora el trabajo, cuando es cumplidor, cuando representa también un modelo de trabajo. Cuando el profesor no cumple ese perfil, los alumnos tampoco confían en él ni les interesa tampoco mostrarse de otra forma, ¿no? Les basta con hacer un examen y tener una nota y lo demás no les importa mucho.

P. ¿Qué te parecen las etapas más superiores, en concreto el Bachillerato, para trabajar por proyectos? ¿Es directamente descartable por la presión que existe en Bachillerato por la prueba de la selectividad? ¿Qué cursos te parecen más adecuados para esta metodología?

R. Yo, desde mi punto de vista, creo que cuando los alumnos llegan a Bachillerato, con un nivel de competencia digital aceptable (por ejemplo los alumnos que han empezado ahora con los netbooks, cuando lleguen a Bachillerato, tienen que ser ya, no diría expertos, pero sí deberían manejarse bien), trabajar la competencia digital en el área de Lengua se puede hacer de muchísimas maneras, pero yo también te diré que, en estos momentos, una de las cosas que más difícil encuentro de enseñar. Y es verdad que hay estrategias que ayudan muchísimo. Por ejemplo, os voy a citar algunas que igual os sirven de ayuda. En Lengua, concretamente, hay una forma muy básica de empezar con los alumnos de las etapas más bajas de la ESO que es enseñar el uso digital de herramientas de consulta como pueden ser los diccionarios digitales. El de la RAE está, por supuesto, descartado, porque los niños de 1º no entienden las definiciones de la RAE; y sí entienden, en cambio, las definiciones del diccionario CLAVE, que es de SM y que también está en la red y es un diccionario escolar buenísimo. Por ejemplo, una actividad que yo realizo a veces es la de comparar definiciones. Entonces, ya les estás introduciendo de alguna forma en decir en internet hay una información que es la que tú buscas y hay otra que también buscas pero te cuesta más entender y que está muy bien que compares. Por ejemplo, una actividad muy fácil es comparar una misma palabra en estos dos diccionarios digitales, que es una actividad muy simple pero para los pequeñitos es muy necesaria y así ya les estás mostrando dos herramientas de consulta, les estás mostrando que la información en internet y en todas partes es múltiple, y finalmente que sean capaces de extraer lo que ellos buscan. En otros niveles, estas prácticas se pueden hacer de muchas maneras. Por ejemplo, poniéndoles a buscar la biografía de autores el año pasado con el

proyecto de Callejeros Literarios, que no sé si lo conocéis. Fue un trabajo de lectura en la red impresionante, porque buscaban la biografía de autores; evidentemente, ellos iban directamente a la Wikipedia, y nosotros les dirigíamos hacia páginas más seguras. Pues, la página de la biblioteca del Centro Virtual Cervantes o a otras páginas de autores que merecen la confianza. Yo les pedía que contrastaran primero dos fuentes y, de esas dos fuentes, que extrajeran la información del autor. Y ahí venía el problema: fechas que se contradicen entre un lugar y otro, etc. Se encontraron con este problema que les sirvió muy bien para realizar una práctica de lectura online. Ser competente digital significa buscar la información, buscar más de una fuente y, después, contrastarla. Y ser capaz de contrastarla incluso con fuentes impresas, pues mejor. Nosotros lo hicimos. Claro. Esto representa mucho, mucho tiempo de trabajo en el aula; más fácil hubiera sido traerles la biografía del autor y decirles: mirad, aquí tenéis la biografía de este señor, leéosla, pero claro, no es lo mismo, ni mucho menos. Lo que pueden aprender de la otra forma es impresionante. El poner a buscar información a alumnos que no eran competentes también fue un problema. Yo, en un momento, tuve que parar y buscar métodos de consulta en internet diferentes. Y, entonces, se me ocurrieron tres formas de acceso a la información en internet para alumnos con dificultades. Pues, tan sencillo como a uno darle la biografía sin las fechas y él que tuviera que buscar las fechas de esos hechos, que ya es una forma de búsqueda en la red y también está desarrollando de alguna forma su competencia digital. Pero, claro, yo os diré que estoy en proceso, que no os puedo decir que tengo la receta de enseñar a mis alumnos a consultar en la red, de una forma plenamente efectiva. De ninguna manera. Estamos en ello y cada planteamiento, pues, requiere sus estrategias concretas.

P. Quería preguntarte, antes de que se nos eche el tiempo encima, que cómo manejas tú la evaluación a nivel de las secuencias con las que trabajas. ¿Es una evaluación similar a la tradicional o no tiene nada que ver?

R. No, porque, mira, en la programación de una secuencia estaría la evaluación tal como se va a realizar. Entonces, nada más empezar la secuencia, los alumnos tienen cómo se va a evaluar la secuencia, la parrilla con lo que se va a evaluar, y con porcentajes incluso. Por ejemplo, trabajo en el aula pues vamos a poner 30% y, entonces, está desglosado: Participación en las sesiones del grupo, liderazgo de las sesiones, el trabajo final, que igual vale un 50% o 60%; dependiendo de las secuencias, variamos los porcentajes. Todo está desglosado por ítems: pues, el trabajo final, si es una exposición, guión de la exposición, borradores de la exposición (porque no es tanto el producto final sino cómo han llegado; ellos tienen que guardar todos los

borradores, desde la primera fase que escriben hasta los tachones que han realizado para darle forma), etc. Y, al final, pues claro, la evaluación para ellos es transparente.

P. ¿Realizas algún tipo de examen o prueba?

R. A ver, los exámenes dependen de las secuencias, a veces no hay examen, aunque ellos a veces, de lo habituados, me los piden. Al final de la secuencia, valoramos si vamos a hacer examen o no. Entonces, el examen es un examen siempre competencial. Por ejemplo, se plantea una situación: un alumno árabe acaba de llegar al instituto, ¿qué problemas comunicativos puede tener? Entonces, relaciona esto con lo que conoces de las familias lingüísticas, los alfabetos y demás. Entonces, el alumno tiene que desarrollar un texto en el que da respuesta a esa situación con los contenidos que ha aprendido. No es fácil, ¿eh?

P. Claro, me imagino que te requiere además mucha imaginación a la hora de idear situaciones...

R. Lo que hacemos en el examen competencial también es ponerle cuatro ítems de ayuda. Pues, no olvides hablar de variedades lingüísticas, no olvides hablar de alfabetos, de lengua madre. Recordarle que hay unos conceptos clave que él tiene que saber y que tiene que mencionar en ese desarrollo. Pero un examen no es nunca el 100% de la nota.

P. Por último, para ti, ¿cuáles serían las causas principales por las que este trabajo por proyectos es difícil de aplicar en Secundaria?

R. A ver, habría que clasificar las causas. Por un lado, desde el punto de vista del profesorado, la dificultad en cuanto a planificación. Es decir, no es fácil, como te decía antes, planificar una secuencia en la que, de alguna forma, tienes que ser creativo. Bueno, es que yo siempre he dicho, un docente tiene que ser creativo, tiene que saber ingeniárselas para, bueno, para todo, para pensar cómo encajar contenidos, cómo actualizar esos contenidos para que tengan sentido en la sociedad actual, etc...Pues esa es una gran dificultad: hay docentes que no son creativos y entonces les cuesta esa visión. También hay que tener en cuenta el tiempo que requiere la planificación de las secuencias y todo lo que va detrás: reconocimiento de otros modelos, de otros ejemplos, literatura pedagógica, que hay muchos docentes que no tienen y eso. Ahora, porque está el Máster y parece que conocéis más directamente esta bibliografía, pero antes yo te diría que podías ser docente, dar 20 años clase y no haber leído nunca una

revista especializada en didáctica en nuestra materia. Entonces, esas son las principales causas. Desde el punto de vista de la gestión del aula, pues, que no es nada fácil gestionar un grupo de 35 alumnos que están trabajando a ritmos distintos y, después, claro, tú dices: bueno, pero están trabajando y tú no das clase. No, no, pero yo me llevo una cantidad de trabajo, cuando ellos han terminado, impresionante. Porque hay que leer las actas para la siguiente sesión y devolver las actas comentadas. Hay un espacio delante que pone comentario del profesor, que o bien avala lo que ellos han escrito o lo contradicen: “a ver, Javier, ha estado todo el rato distraído con otras cosas y no ha cumplido con el acuerdo del acta”. Eso es un trabajo de supervisión bastante duro, bastante serio. Y, claro, llegar a clase, dar una clase, marcharse y pedir un examen o dos al trimestre es mucho más cómodo. Pero, bueno, que yo no digo que los alumnos no aprendan con el método tradicional, ¿eh? No quisiera tampoco dar a entender que hay unos que lo hacen bien y otros que lo hacen mal, sino que hay metodologías distintas y parece que es importante adaptarse a los nuevos tiempos porque es lo que requiere la nueva pedagogía, pero, bueno, una clase tradicional a veces es muy efectiva también.

P. Sí, supongo que también habrá maestros en dar clases de tipo tradicional.

R. Yo siempre lo comparo con la arquitectura. A mí me gustan muchísimo estos edificios antiguos que han sido restaurados y que tienen la estructura en arcos de piedra pero luego incluyen materiales modernos y esculturas vanguardistas. Pues, no sé, esa conjunción de estilos, yo creo que es mucho más rica. Pues, en pedagogía, igual. Hay muchas prácticas... Por ejemplo, la práctica del debate en el aula no es una práctica moderna. Es una práctica que se ha hecho siempre y, bueno, rechazarla sería absurdo.

Datos personales de la persona entrevistada.

Nombre: Maru Domenech.

Profesión: Profesora de Lengua Castellana y Literatura.

Centro: IES Aurora Picornell (Palma de Mallorca)

La entrevista se realizó, a través de Skype, el 27 de diciembre de 2011. Comienza a las 20:00 de la tarde y acaba a las 21:30.

Registro de la conversación con grabadora digital de audio.

Abreviaturas:

P. Pregunta de los entrevistadores.

R. Respuesta del entrevistado.

P. En primer lugar, quizás para situarnos, ¿nos puedes comentar tu formación a nivel docente? ¿Sigues formándote, como otros muchos profesores innovadores, actualmente?

R. Yo acabé la carrera y la verdad es que no controlaba para nada las TIC. No sabían ni lo que eran, porque tampoco en aquella época...Pero recuerdo que el tercer año de trabajar, hace ya 8-9 años, abrí un blog con los alumnos donde ponía actividades Jclíc, que les remitían a una serie de epígrafes que yo utilizaba para que les sirviera de refuerza. O sea, yo empecé utilizando las TIC como una herramienta que acompañaba, complementaba lo que yo hacía en clase, más que utilizarlas para enseñar, que es lo que poco a poco a lo que he ido evolucionando. En aquel momento, pues, eran un complemento que me servía para que ellos, en casa, reforzaran los conceptos de vocabulario, de literatura que yo consideraba que, bueno, que necesitaban o que les podían atraer. Porque, eso sí que he visto de las TIC, que tienen un componente que les engancha, ese valor es muy importante y, si consigues motivarlos, consigues que hagan muchas cosas, que ellos tengan ganas de crear, de participar y de aprender. Entonces, las TIC son básicamente eso. Y empecé así, con un blog que lo tengo en borrador, no público, pero era el blog de 3º de ESO del IES Porreres. Luego, pues, sí que ya vi que realmente...empezamos con un Power Point, era la época hace 8-9 años del Power Point, y les encantó utilizar el Power Point para presentarme conceptos. Trabajamos sobre la novela

del Capitán Alatraste y entonces ellos tenían toda la parte de investigación histórica que tiene la novela, la tenían que presentar en un Power Point. Y era la primera vez, claro, que se enfrentaron a un ordenador, y les encantó. De hecho, hace poco, me llamó mucho la atención que, justo hace dos semanas, una alumna que ya está en la universidad me comentó que aún se acordaba de esas clases en las que habíamos empezado utilizando el Power Point y que le había quedado y que lo recordaba con mucho cariño. Y a mí me sorprendió muchísimo el email; lo tengo guardado porque me emocionó. Son de esas cosas que tú nunca sabes si funcionan, si han funcionado o no, si lo han entendido y mira, se ve que sí, que la motivación fue clave.

P. ¿Se puede decir que te has formado más allá de tu carrera de forma autodidacta?

R. Muchas cosas de manera autónoma, ¿eh? O sea, tú te metes un día, no sabes cómo, y empiezas a buscar blogs de profesores de Lengua y, pues, los dos blogs de referencia para mí siempre han sido el de Repaso de Lengua, de Toni Solano, y A pie de aula, de Lourdes Domenech. Fueron el modelo a seguir, ¿no? La verdad es que se pueden utilizar los blogs y las nuevas tecnologías mucho más allá de poner enlaces, ¿sabes? Al principio utilizaba otro tipo de blogs de referencia que son más bien eso: que te sirven para dar a los alumnos actividades para hacer ellos. Pero, luego después, los blogs son mucho más que eso. Que ellos pueden intervenir, que ellos pueden interactuar, que ellos pueden crear, ellos pueden...participar de manera activa y, entonces, de ser yo la que ponía enlaces a que ellos sean los que creen esas actividades, claro, basadas en lo que mando. Y esa evolución, pues, es mirando otros blogs, curioseando, y luego sí hay una parte que ayudan los CEP (Centro de Formación del Profesorado), que tenían bastantes cursos a distancia; así entre el CEP y el MEC (Ministerio de Educación) pues me apunté a muchos cursos a distancia, la verdad.

P. Vale, pasamos al apartado de metodología. Aquí lo que nos interesa saber es cómo te defines tú de forma metodológica. Si eres una profesional con un enfoque pedagógico comunicativo, híbrido. ¿Cómo te definirías?

R. Yo supongo que lo mío, no sé si se puede definir o no, pero iría dentro de la parte híbrida, pero sí fomento mucho la...Híbrido en el sentido de que hay comunicación, pero también hay otras cosas, ¿no? Pero sí básicamente es comunicativo, porque yo lo que pretendo es que ellos se comuniquen y aprendan a comunicarse, sobre todo comprensión y expresión, que es la base de la comunicación. Porque les cuesta muchísimo. O sea, yo me doy cuenta de que fallan

mucho es en la expresión. Claro, al fallarles la comprensión les falla la expresión o al revés y, por tanto, no hay comunicación. Les es muy difícil comunicarse, porque no tienen esa facilidad...Y ya no con TIC o sin TIC. La parte comunicativa de la lengua es, para mí, primordial. Para mí, la comunicación es básica. La base de toda comunicación es trabajar tanto expresión como comprensión. Tanto la Lengua como la Literatura deberían explicarse siempre desde un enfoque comunicativo, porque es la manera de que ellos lo entiendan.

P. En cuanto a normativa, ¿hasta qué punto la LOE restringe a la hora de llevar a cabo esta metodología del trabajo por proyectos?

R. Yo creo que los currículos no están adaptados a este tipo de enfoques, ni mucho menos. O sea...yo creo que los currículos...si pretendemos modificar la educación, sin modificar el currículo, no lo vamos a poder hacer. Fallan totalmente los currículos y ya no hablemos de los libros de texto, que no aplican lo que es el currículo. Entonces, coges un currículo y un libro de texto y no tienen nada que ver. El currículo debería adaptarse a la realidad que hay. Con el alumnado que puede haber en los diferentes centros, para cumplir lo determinado en algunos currículos, es prácticamente imposible. Deberían adaptarse a la realidad. No es necesario renunciar a determinados conceptos, pero sí que se debería renovar, pero ya.

P. Una de las cosas que nos han dicho otros profesores es que se puede interpretar el currículo de una forma vaga. En ese sentido, que el currículo actual puede dar mucha libertad, siempre que no tengas problemas con la inspección y tal.

R. Es que tienes que acabar adaptando siempre el currículo oficial. Es tan ambiguo y tan etéreo que realmente tienes que acabar montándote tú una programación de aula que casi no sabes muy bien si luego el inspector va a mirarla y te va a decir: ¿Tú qué estás haciendo aquí? También, el peligro que tiene aplicar esta nueva metodología es el libro de texto. El libro de texto todavía se aleja más de lo que es el currículo, pero es lo que los padres tienen como referente. Los padres no tienen el currículo; tienen de referente el libro. Y claro...No tiene nada que ver con el currículo. Es ahí donde a veces puedes tener serios problemas, no tanto con la administración (bueno, que no es muy consciente de eso), pero sobre todo por los padres. Hay que tener cuidado, sí. Pero sí, el currículo, por mi parte, podría ser mucho más claro.

P. También queríamos preguntarte si, un poco al hilo de lo que decías antes (que la Lengua y la Literatura deberían enseñarse desde una perspectiva comunicativa), conoces el Marco común

europeo de referencia para las lenguas y si crees que la LOE lo recoge de alguna manera o no. Tenemos la sensación de que cuando se enseña una lengua extranjera se enseña de manera comunicativa, pero con nuestra lengua, al ser nativos, no se enseña igual. ¿Qué piensas tú?

R. Sí, sí, yo estoy totalmente de acuerdo de que debería aplicarse mejor el Marco común a la LOE. De hecho, creo que el fallo del currículo es ese: creer que, porque son nativos los alumnos, tienen unos conocimientos previos que no tiene un extranjero y la verdad es que la realidad en las aulas no es así. Primero, por la mezcla que tenemos, que realmente hay una diversidad cultural...ehhh...que te lleva prácticamente a dar español para extranjeros muchas veces...y aunque sea hispanoamericanos o españoles. Te encuentras con que sus conocimientos previos sobre la lengua son bajísimos. Y si se enfocara igual que se hace con el Marco de referencia y se llevara a la práctica también con el alumnado, digamos, ordinario, yo creo que cambiarían mucho las cosas. Lo que no puede ser es que, año tras año, estén viendo lo mismo, supuestamente, que se supone que la lengua, desde Primaria hasta 2º de Bachillerato, es la misma y siguen sin conocerla. Por tanto, algo está fallando. No se está dando desde un enfoque comunicativo. Se estudia mucho lo que es la lengua en sí, como un cadáver como digo yo (determinante, tal...), pero no cómo usarla. Creo que es uno de los fallos; de ahí que tengan tantas carencias. Por eso, yo intento hacerlo todo de un modo comunicativo, sean o no españoles. El enfoque comunicativo ayuda mucho, ¿eh?

P. ¿Hasta qué punto han influido también las competencias básicas que están en la LOE en lo que es tu práctica docente? ¿Han sido para mejor o para peor?

R. Pues, si quieres que te diga la verdad, lo que está pasando en Baleares es que no se aplican las competencias básicas, es así de triste...Este año lo recoge el currículo por primera vez, y de aquella manera. Es muy triste. Estamos un poco a la cola de todo, pero bueno...Sí que sé lo que son las competencias, porque, evidentemente, hablo con un montón de gente de otros lugares y un poco se encamina más a lo que yo creo que debería ser el currículo. Sí, porque recoge más eso, diversas competencias, y se ajusta más a la realidad del alumnado, ¿no? A mí, bueno, me parece que es más interesante, sobre todo intentar trabajar de manera integral, teniendo en cuenta que aquí en Baleares, por ejemplo, tenemos dos lenguas...Hubo un primer intento aquí, que fracasó rotundamente, y no sé ahora si funcionará un poquito mejor. Pero pensad que el problema pasa, no tanto por el currículo, sino por la relación que puedan tener los departamentos y cada uno de sus miembros. Trabajar por competencias es uno de los problemas que yo veo. Que puede ser que, dentro del mismo departamento, la gente quiera

trabajar juntos o no. Y la clave de las competencias es precisamente trabajar de manera integrada, así que hay que cambiar mucho el chip, ¿eh? Es decir, los profesores tienen que dejar de pensar que son el centro para pasar a trabajar de manera colaborativa con los demás. Y eso...puff...hay mucho ego suelto; no es tan fácil.

P. ¿Cómo ha sido tu experiencia personal con el trabajo por proyectos? ¿Cómo te ha ido?

R. Sí, bueno, normalmente a mí me gusta mucho trabajar por proyectos. De manera colaborativa he hecho varias cosas...Pero ahora este año he cambiado de centro y me han dado plaza definitiva en otro centro y ya hemos hecho con la profesora de Diversificación Curricular actividades de Navidad. Claro, parte de mi alumnado son todos prácticamente extranjeros. Incluso hay un grupo entero que son 20 extranjeros recién llegados, que llevan aquí tres meses...Entonces, con esta profesora, lo que hemos hecho es trabajar las Navidades. Los míos hicieron preguntas a sus alumnos sobre el día 24, 25...sobre las fiestas y los otros tenían que contestar. Al ser o bien de Sudamérica o bien españoles los suyos podían explicarles a los míos cómo se celebraban las fiestas en Mallorca. Y entonces ha ido muy bien, porque las dos partes han trabajado la parte comunicativa, luego los juntamos, trabajamos juntos también vocabulario básico, etc...y finalmente hemos hecho un vídeo y nada...y también hemos montado la imagen y nada...ayer nos vieron en el último día de clase y...bueno, encantados. Este ha sido el último proyecto que he hecho integral con una compañera. Todo lo demás lo suelo hacer yo, si no tengo ningún compañero...Y lo hago así: todo enfoque comunicativo. Y me encanta. Y ellos, yo me he dado cuenta que desde que lo hago desde hace dos años, es que aprenden muchísimo. Tengo hasta chinos, que a los chinos les cuesta muchísimo. Y ya se sueltan, después de 3 meses, y empiezan a decir cosas. Todavía conjugan un poco mal, pero bueno...han aprendido a comunicarse y tienen ganas de comunicarse, que para mí es básico. Y con el alumnado de 3ªA, que es un alumnado más bien ordinario, trabajamos de la misma manera. Trabajan, sobre todo, de manera colaborativa, hacen proyectos entre ellos, de 2 en 2, de 3 en 3, etc.

P. ¿Trabajas por igual los contenidos lingüísticos y los contenidos literarios en tus proyectos? ¿Se pueden tocar las 4 destrezas comunicativas?

R. Sí, sí, lo intento. Sí, en todos los proyectos intento reflejar las cuatro cosas: la parte oral, la parte escrita, la comprensión y la expresión. Un poco todo. La parte oral, hasta ahora, estaba muy abandonada, como mucho se hacían exposiciones y ya está. Pero creo que si quieres

comunicarte necesitas la parte oral, la expresión oral. Es básica para poder comunicarse. Todo va encadenado. Si trabajan la comprensión, mejoran la expresión y mejoran luego la expresión tanto oral como escrita. O sea, les afecta a todos los ámbitos. Y para hablar, si quieres que comuniquen, tienen que hablar; es necesario que trabajen esa parte. Y...en todos los currículos hay una parte de expresión oral, sí, sí.

P. Quizás sea más difícil llevar la literatura de una manera colaborativa...¿Cuál es tu opinión?

R. Yo no creo que sea tan difícil. Lo que veo difícil es quizás hacer que la lengua se trabaje a partir de la literatura, que es una cosa que la gente no hace, los separa. Pero yo creo que la literatura te da muchas posibilidades de enseñar la lengua también y, a partir de ella, puedes trabajar muchos conceptos y a través de herramientas TIC. Pueden hacer muchísimas cosas. Por ejemplo, eso se puede ver en el proyecto de Poesía eres tú o en el proyecto de Callejeros literarios. La literatura creo que nunca había estado tan cerca de los jóvenes como ahora. Y es gracias a la parte comunicativa.

P. ¿Qué problemas has encontrado a la hora de poner en práctica esta metodología? ¿Cuáles serían, para ti, los principales problemas?

R. Sobre todo que exige mucho trabajo de planificación, de organización, que a veces las cosas no salen como tú quieres...Luego, para ellos, los alumnos, les cuesta muchísimo cambiar el chip, ¿no? Tener que pensar, tener que organizarse, tener que planificarse, el tener que trabajar de manera colaborativa, que ese día no funcionen los programas, etc...El hándicap principal es el tiempo. Me imagino que es uno de los problemas y lo que mucha gente argumentará para no hacerlo, evidentemente. Al menos mis compañeros no lo hacen y me dicen que el tiempo es uno de los hándicaps. Porque, claro, requiere preparación previa.

P. ¿Eso conlleva también un recorte en lo que se refiere a los contenidos que se deben enseñar?

R. Claro...Más que recorte a los contenidos...bueno, sí, tienes más prisa para darlo todo. Pero tampoco nos vamos a engañar. Antes tampoco se acababan los currículos. El currículo no se acaba nunca, ni con la metodología comunicativa o sin ella. Quiero decir...que si lo quieres acabar de una manera o de otra, no influye el hecho de hacerlo de manera comunicativa en no

acabar el currículo. Para mí, los currículos son interminables, no se ajustan a una programación anual. Antes, había quien acababa y quien no, dependía del alumnado que tuviera cada uno.

P. ¿Has tenido que adaptar toda la programación a esta metodología?

R. Claro, totalmente. Sí, sí, es que además es un continuo. Cada día vas cambiando, porque, además, tú programas pero programas a ciegas, porque no sabes qué alumnado vas a tener. Entonces, cuando ya te enfrentas al alumnado, muchas veces tienes que volver a cambiar todo. Para mí, es la clave. O sea...hay que adaptarse uno a lo que tiene. Una vez que haces una prueba inicial y sabes de dónde parten los alumnos, pues ya lo montas. Puedes tener una idea de lo que quieres hacer y ya lo llevas a cabo cuando ya te enfrentas al alumnado y lo tienes delante. Es que, si no, no tiene sentido. Hacer una programación sin saber qué vas a tener es como hacer rayas en la mano, como dicen por aquí.

P. Nos imaginamos que el nivel heterogéneo que hay en los grupos de alumnos también es importante. Nos ha comentado, por ejemplo, Lourdes Domenech que también influye el hecho de que haya alumnos que tienen más capacidades, que normalmente rinden mucho más, pero que a lo mejor no tienen tanta costumbre de trabajar con esta metodología y por ello se ven un poco más coartados, más indecisos al principio...

R. Sí, sí...Al alumnado bueno es al que, muchas veces, más le cuesta cambiar la metodología. Porque llevan tantos años con la otra, que cambiarles el chip como que...Y, además, es una metodología que iguala en el sentido de que todo el mundo colabora y tiene un papel fundamental. Entonces, claro, todos aquellos que quieran destacar por encima de los demás a veces como que no...no...no es que no lo hagan, es que simplemente no hay nadie por encima de nadie, para entendernos. Pero, bueno, eso también les pasa a los profesores. Ellos también llevan muchos años entrenados para trabajar de otra manera y necesitan tiempo también.

P. ¿Crees que sería posible trabajar por proyectos con todas las unidades didácticas de un curso?

R. No sé si con todas... O sea... A lo mejor habría que rehacerlas un poco y comprimir algunos contenidos o mezclar con los contenidos. Yo creo que, a ver, se podría pero no sé hasta qué punto acaba siendo...Yo creo que lo tienen que probar todo. Quiero decir...No todo tiene por qué ser por proyectos. Los alumnos también tienen que probar cosas de manera individual, también tienen que estudiar...Porque es importante que no se crean que todo es hacer

proyectos... También hay una parte de reflexión, de interiorizar las cosas, que con los proyectos suele pasar... Pero tampoco creo que pase nada si se trabaja de manera individual en algún momento.

P. O sea, que tú rescatas de la pedagogía tradicional algunas cosas...¿Sería, por tanto, una metodología híbrida?

R. Sí, yo rescataría alguna cosa, porque no todo lo del modelo viejo es tan malo. Hay cosas que me parecen espantosas, pero, por ejemplo, yo la parte de reflexión y de interiorización sí la salvaría. Pero creo que, si se pudiera poner en práctica el trabajo por proyecto de una manera completa, sería lo suyo. De hecho, lo que no tiene mucho sentido es, por ejemplo, los exámenes, de esos de empollar y contar todo para el examen. Es que luego, ¿quién se acuerda? Al menos por proyectos es verdad que ellos retienen más, porque lo hacen más suyo, lo sienten y lo trabajan y es diferente y lo aprenden de otra manera. Sí, básicamente, yo apostaría a hacer todo por proyectos, salvando algunas cosas buenas de lo tradicional.

P. ¿Nos podrías poner un ejemplo de cómo organizas tú el espacio, el tiempo, el número de alumnos en algún proyecto?

R. Depende también...Ahora, por ejemplo, que hemos estado trabajando la evolución de la lengua castellana...Lo que hice, como además es un grupo que les cuesta muchísimo...Como les intente meter, siguiendo la metodología tradicional (porque tenemos un libro, claro)...Entonces, digo como les haga que estudien la evolución de la lengua castellana, etc, etc...Les va a parecer....No lo van a hacer...Por eso, pensé que lo suyo sería trabajar, a partir de un poema antiguo del Cid, el vocabulario, las palabras que no conocían y tal. Primero, les mandé que tenían que traducirlo al castellano actual y que lo tradujeran de manera individual, primero, cada uno en su casa tranquilamente. Y luego ya les puse un trabajo por parejas, ¿vale? Fuimos al aula de informática y, a través de Google Docs, les expliqué cómo funcionaba y tenían que hacer un trabajo de investigación. Les puse una especie de webquest, con varias preguntas en las que tenían que averiguar cómo había evolucionado la lengua, cuáles eran sus diferentes etapas, quiénes habían sido los primeros pobladores de la península, etc. Entonces, a través de un mapa de Power Point, tenían que crear allí la evolución de la lengua, ¿no? Entonces, basándose en el libro, en internet y en diferentes informaciones, tenían que investigar y modificar el mapa. Y eso les gustaba muchísimo. Pero tuve que insistir en que tenían que leer y seleccionar. A ellos les cuesta seleccionar y organizar la información y no

saben discernir qué es importante y qué no. Y eso tienes que trabajarlo. Cuando me di cuenta de que eran incapaces de leer el texto y extraer la idea principal, me di cuenta de que había que ir un poco atrás y explicarles eso. Así, a partir de unas presentaciones y textos breves, trabajé primero en cómo tenían que extraer las ideas principales, las secundarias etc. Cuando detecté cuál era el problema, fui primero al problema. No iban a hacer lo del mapa si no sabían hacer lo otro. Así, tuve que trabajar primero lo que sabía que ellos fallaban: la comprensión, la expresión. Y poco a poco, poco a poco, al final salieron adelante. Además, había una parte más creativa. Les volví a poner un poema, esta vez al revés, estaba en versión actual y tenían que ponerlo en versión antigua. Entonces, claro, ya tenían que tener más conocimientos previos para hacerlo: tenían que saber cómo hacer la grafía, la “ç”, la doble “s” etc. Y luego, al final, la parte oral consistía en recitar ese poema y tenían que poner la entonación etc. ¿No? Evidentemente, ¿qué pasa? Cuando trabajas por proyectos, el tiempo se agranda. A lo mejor en el libro de texto te dura tres sesiones y aquí me duró bastantes más. Pero también me ayudó, porque detecté un problema que, si no solucionaba, no iba a permitir avanzar a los alumnos. Si no eran capaces de sintetizar, ya les podía explicar yo lo que fuera...Es importante eso. No podemos intentar dar el currículo porque sí. No, el currículo hay que darlo, evidentemente, pero primero los alumnos tienen que llegar a eso. Si no tienen los conocimientos previos, es cuando uno se frustra. Y ellos también y es entonces, cuando no están motivados, cuando ellos abandonan. Entonces, hay que conseguir primero que ellos vean que pueden, poquito a poquito.

P. ¿Dirías que es imposible aplicar esta metodología con una cifra muy alta de alumnos en clase?

R. Hombre, es más complicado, pero no imposible. Creo que cualquier metodología con muchos alumnos siempre será más complicada. No los puedes atender igual, ni puedes estar ahí.

P. Además, por lo que hemos visto, en una estrategia así, por proyectos, conviene llevar el control o un seguimiento continuo de los alumnos, día a día.

R. Sí, sí, sí. Es un trabajo, ya os digo...La mayoría de la gente os dirá que es una cuestión de tiempo y es así. Ehhh... Implica que muchas veces sean las 2 de la mañana, estés en casa todavía mirando cosas...Y preparando, y cambiando, y corrigiendo, y ayudándoles...Yo, bueno, utilizo el Facebook con ellos para comunicarme, tenemos un grupo cerrado, y hay veces que

paso por allí y alguno está ahí atascado con alguna actividad o lo que sea y estás ahí echándole una mano. Y otras veces pues te entregan las cosas tarde y lo necesitas corregir pronto para que puedan seguir avanzando. Claro, trabajar por proyectos es lo que tiene. Que como trabajas de manera colaborativa, lo que tú hagas repercute en el resto y requiere un constante estar.

P. En definitiva, trabajar por proyectos, al ser más horizontal, supone que el trabajo de uno se vuelva más interrelacionado con el trabajo de los demás.

R. Claro, ellos se vuelven un poco más responsables en ese sentido, porque saben que, si ellos no lo hacen, repercute en los demás y los otros no pueden avanzar. Saben que, claro, su parte de responsabilidad es importante y, aunque al principio parece que pasan y tal, cuando son conscientes, experimentan un cambio. Y trabajar por proyectos les motiva. E incluso el alumno que, a lo mejor, no te destacaría en un examen tradicional, en proyectos así te destaca. Es una pasada. Porque el interés que pone...no sé...no sé...A mí eso me ha pasado varias veces. Que muchas veces el que parece que está menos motivado en las aulas, ¿no?, tradicionales...cuando se trabaja por proyectos, son de los que tiran del carro. Y tendrán sus carencias y tal, pero las suplen con unas ganas de participar y de querer hacer y de ponerse a investigar y tal que, caray...Creo que es una de las mejores cosas. Yo creo que ellos se ven como más iguales, porque cada uno potencia más su parte...Lo que mejor se te da intentas compartirlo con los demás. Y siempre, pues, cada grupo se suele equilibrar entre ellos. Hombre, siempre pasa que puede haber malos rollos, pero yo les he explicado que eso también forma parte de la vida. También puede pasar entre docentes. No todos podemos ser amigos, pero tenemos que aprender a trabajar en grupo. Eso es algo que ellos aprenden.

P. Como en el futuro queremos realizar o diseñar una aplicación didáctica basándonos en esta metodología, ¿qué nos recomendarías prever en ese modelo de cara a que, cuando vayamos a aplicarlo, no nos encontremos con trabas? ¿Qué otros problemas hay a la hora de aplicar esta metodología además del tiempo?

R. Pues, que tengas muy en cuenta los posibles diferentes niveles que puede haber dentro de un aula. Es recomendable que las actividades potencien diferentes habilidades o competencias precisamente por si tenemos alumnado con diferentes capacidades, alumnado extranjero, alumnado con ciertas dificultades. Simplemente eso es básico para mí también. Es decir, que el proyecto sea abierto en ese sentido. Yo utilizo herramientas que algunas puedan ser más

complejas, pero que las haya también que sean más sencillas y ellos puedan también intervenir.

P. ¿Crees que hay alguna etapa en Secundaria más adecuada para trabajar de esta manera? ¿En Bachillerato se podría hacer o, simplemente, no da tiempo?

R. Yo en primer ciclo es, la verdad, donde creo que se dan los mejores resultados a nivel de motivación. Les gusta mucho, participan mucho...A mí el primer ciclo me parece que es ideal. El segundo ciclo son más autónomos y también les cuesta, no sé por qué, el engancharse. Luego, bien, ¿eh? Pero, claro, el primer ciclo...es donde mejores resultados se ven. Ojalá se trabajara por proyectos en Bachillerato. Salvaría mucho la literatura, por ejemplo. Llegan a 1º de Bachillerato y les parece lo peor de lo peor de lo peor. Y los de Ciencias se quejarán siempre. Y tal vez la clave sería trabajar por proyectos, fíjate. Yo creo que trabajarían, ¿eh? Es como todo. Es enseñarles y educarles a hacerlo así. Es una cuestión de cambiar de metodología. Ellos, si vienen del modelo anterior, llevan desde los seis años con ese modelo. Pero a lo mejor se necesita cambiar. El problema es que, al no haber continuidad, es un poco jaleo, sí.

P. En tu experiencia, ¿has tenido que llevar el trabajo por proyectos fuera del horario de clase?

R. Sí, alguna vez lo hemos hecho, vaya. Y bueno...Es un sacrificio que, si estás dispuesto a hacer, pues lo haces. Yo lo hago con mucho gusto porque la verdad, mira que llevo en este centro poco tiempo, y en octubre ya pusimos ya alguna actividad de poesía de este tipo y les encantó. Y en un futuro, hay una parte con los de 1º de la ESO que sí que se da fuera del aula, fuera del horario probablemente, y bueno...a ver qué tal funciona...Pero sí, alguna vez, hemos tenido que hacerlo. Pero, bueno, con mucho gusto, ¿eh? Y ellos encantados. La verdad es que lo bueno de trabajar por proyectos es que te das cuenta de que ellos te ven no como el profesor enemigo, sino como el profesor que está ahí para ayudarles. Y pierden un poco el miedo y, bueno, la verdad es que es fantástico ver cómo evolucionan. Yo estoy encantada la verdad...

P. Sí, se te ve que lo estás viviendo de forma positiva.

R. La verdad es que a veces me desanimo al pensar en el trabajo que tengo (si es que es normal que la gente no se quiera meter en estos follones...), pero es que compensa cuando los

ves a ellos. Cuando ves cómo evolucionan, cómo responden, cómo ellos te tratan...es que dices, vale, ya está. Vale la pena. Es casi como tener un hijo. Hay veces que dirías...aghhh...pero al final si tienes una recompensa...También es verdad que poco a poco...El follón está, sobre todo, al principio. Que ellos están en pañales y no saben, y no entienden, y aquello les parece difícilísimo...Pero, cuando ya cogen autonomía, ya es que hay veces que no hace falta que les digas nada. Entran y te preguntan: ¿Qué hay que hacer? Entonces, les explicas el proyecto y pum...Van directos y a su ritmo y los ves trabajar y dices: ostras, qué bien.

P. También hemos visto que es muy necesario confeccionar una lista de objetivos de la que partir y que incluso los alumnos puedan acceder a ella para saber qué hacer paso a paso...

R. Sí, sí, para mí es básico. Pero lo hacía antes y lo hago ahora. Siempre. Siempre les he dicho lo que espero de ellos. Aunque sea una unidad didáctica, sea una actividad, sea lo que sea...Es básico. Es un poco enseñarles las cartas para que sepan cómo jugarlas. Ya luego las jugarán o no. Pero que no sea porque les falte esa información. Tienen que saber qué evaluamos, cómo vamos a evaluar, qué vamos a utilizar para evaluarles, que es lo que se espera de ellos. Es que, si no, van muy perdidos. Y creo que hay que jugar limpio también. Y esa es la clave. Me funciona muy bien cuando ellos saben lo que tú esperas de ellos. Es para que ellos mismos se vayan evaluando y vayan viendo si se acercan o no al objetivo. Porque es básico para que sean autónomos.

P. Y en concreto, ¿cómo evaluas dentro del trabajo por proyectos?

R. Depende. Normalmente, les suelo dar una hoja con unos ítems que voy a valorar y, sobre todo, valoro mucho el proceso y luego está el producto final, por supuesto. Ver cómo ha quedado. Pero el proceso, para mí, es básico. Ellos saben que les observo, les doy unas pautas de entrega de los trabajos, de los borradores que van haciendo...Es importante que no pierdan el tiempo la hora que estamos en el aula de informática, por ejemplo. Que no se trata de que estén en Facebook. Ellos saben que yo lo digo al principio: mira, si entráis o no entráis en Facebook, no me voy a poner en plan policía a investigar; vosotros mismos tenéis que saber cómo organizar el tiempo. Si habéis trabajado 40 minutos, y los diez últimos estáis ahí sentados, pues perfecto. Pero si tal día tiene que estar esto del trabajo, pues tiene que estar. Al principio no se regulan nada, cada uno va a su bola, ji, ji, ja, ju y el día que no lo tienen, pam...y se dan cuenta. Y poco a poco ellos trabajan, se ponen los cascos, hablan con los compañeros, hacen, se mueven por el espacio. Bueno, poco a poco. Es importante que

recobren la autonomía. Y evalúo eso...Te hablo ya de 3º y 4º. En 1º y 2º no les doy tanta autonomía en ese sentido. Luego pues, evidentemente, hay elementos importantes que son la expresión, la comprensión, la utilización de párrafos, márgenes...Depende un poco de lo que estemos trabajando.

P. ¿Y qué papel desempeña el examen tradicional? ¿Lo utilizas también?

R. Intento cada vez menos. Todavía, todavía tengo que hacerlo y no tanto por mí, ¿eh? Fíjate. Es más por de cara a la galería. Es una de las cosas que tengo pendientes. El quitarme ya los exámenes. Es una cuestión más burocrática. Me da miedo pensar que los padres se crean que no los estamos evaluando. Como todavía lo de trabajar por proyectos no está tan bien visto, para entendernos... El currículum no dice nada de que no se pueda hacer, pero los padres llevan el chip de lo tradicional y cuesta muchísimo...Y tú no sabes si te encontrarás con un inspector que estará o no a tu favor...En mi departamento, afortunadamente, no tengo muchos problemas, pero sí, es una de mis asignaturas pendientes, ¿eh? Una de mis... uhm... espinillas. Lo de quitarme ya los exámenes del medio sin miedo... La verdad es que a veces les hago un examen por si acaso... fíjate... por si acaso.

P. Bueno, está bien que uno tenga metas por cumplir...

R. Pues sí, la mía es ésa. Tengo que reconocer que es una cosa que tengo y no sé si es un miedo mío o...el qué, pero, claro, al no saber si cuentas con el apoyo de las autoridades, es complicado, sí...

P. En teoría, aunque queremos ver la problemática general del trabajo por proyectos, pretendemos trabajar la competencia digital en concreto.

R. Eso sí que lo trabajo yo a nivel...Quiero decir...La competencia digital sí que se trabaja en la mayoría de centros. Este año se ha integrado ya en el currículum. Hasta ahora, la Consellería no había adaptado el currículum a las competencias. La competencia digital, de todas maneras, se trabajaba, aunque nosotros no lo tuviéramos puesto en el currículum.

P. ¿Crees que la competencia digital se puede trabajar bien con los contenidos de Lengua?

R. Yo creo que sí...¿Por qué no? De hecho, es que para ser competentes digitalmente pueden trabajar cualquier contenido, ya sea Matemáticas, Ciencias o Lengua. Bueno, ya no porque trabajen por proyectos o no, pero es que la competencia digital es la clave de la nueva metodología (para mí, ¿eh?). Si no hay esa competencia digital, y no se trabaja la Lengua y la Literatura desde un punto de vista digital, apaga y vámonos. Para mí, es importantísimo y lo utilizo muchísimo. Ellos cada día que trabajamos la lengua y la literatura usan una herramienta TIC. Y les explico cómo funciona esa herramienta previamente. Y, luego, pues, la trabajan. O sea...Para mí, las herramientas no son el fin; son el medio para llegar a lo que yo quiero conseguir. Ellos son nativos digitales, que no quiere decir que sean competentes, pero sí que, para ellos, es su mundo. Lo que no saben es cómo utilizar esas herramientas, pero, una vez que se lo explicas, se mueven como pez en el agua, casi mejor que yo. Muchas veces tengo dudas y recurro a ellos, porque son más intuitivos para según qué. Yo a veces me quedé ahí y ellos: ah, pero profe, esto se hace así...Y creo que la competencia digital forma parte de su día a día. Para mí, no sé... Utilizamos Facebook, utilizamos mail, utilizamos Google Docs como pilares básicos para comunicarnos y, a partir de ahí, el resto de herramientas, dependiendo de lo que les quiera enseñar.

P. Quería preguntarte también si crees que esta competencia digital está al servicio de otras en el área de Lengua y Literatura como la competencia lingüística...

R. Exacto, estaría totalmente al servicio. Es como una pieza más del puzzle. Pero una pieza importante, evidentemente, para poder enseñar la lengua y la literatura.

P. ¿Y hasta qué punto es importante en los centros haya buenas dotaciones tecnológicas para poner en marcha esta competencia?

R. Es que, si no hay dotaciones mínimas y que estén a la altura, será como imposible. O sea...Que es lo que está pasando un poco ahora. Y ni el personal está formado para utilizarlo. Por ejemplo, mis compañeros únicamente me dicen: uuhh, qué agobio con el ordenador...Y yo es como...¡Qué fuerte! Y ellos, los alumnos, en cambio, están encantados de que llegue yo con las TIC...Es que, claro, si no sabemos qué tienen que hacer con los ordenadores, va a ser imposible. Lo absurdo es que usen TIC en 1º y 2º, y luego en 3º y 4º no haya. Si no hay una continuidad, es que no sé...es como tirar piedras sobre tu propio tejado. Otra cosa, bueno, es que acaban de llegar a mi centro las pizarras digitales. En el centro en el que estaba había 2 o 3 y nadie las utilizaba. En cambio, en este, han llegado y está todo el mundo entusiasmado; cosa

que me ha sorprendido gratamente. Todo el mundo tiene ganas de utilizarlas y para enseñar Lengua es que es fantástico. En 3º y 4º se supone que no hay, pero ya está el profesor de Informática, que es muy majo el tío, y va a intentar que los de 3º y 4º también tengan pizarra digital. Es una herramienta fantástica para enseñar las lenguas e incluso para proyectos...

P. Te quería preguntar cuál es la herramienta TIC que mejor resultado te ha dado en un trabajo por proyectos...

R. Buff... Pues hay varias. Por ejemplo, a ver, el Google Docs y Facebook son herramientas de comunicación y la primera también como intercambio de información para trabajar, para comunicarse contigo, para realizar ellos sus proyectos, para hacerse ellos sus borradores, aunque sea...para trabajar en línea y organizarse...Y luego, por ejemplo, los blogs también me parecen herramientas básicas de comunicación, para que ellos luego vean el producto final allí colgado, que sea una ventana abierta de lo que es su trabajo, incluso para que los padres puedan también participar, si quieren saber lo que hacen sus hijos. Implicar a sus padres también es una de las cosas que...En este centro es un poco más difícil, al ser la mayoría extranjeros. Pero es una cosa básica que te permite trabajar por proyectos o, más que eso, las nuevas herramientas, las TIC. Ya os digo: blogs y Google Docs son básicos.

P. ¿Hay alumnos que te hayan planteado el problema de que ellos en sus casas no tienen internet? ¿O lo planificas todo para que sea realizado en clase?

R. Como pasa eso (parece que no, pero hay alumnos que no tienen ni móvil), lo planifico todo para hacer en clase y para casa les dejo una serie de actividades que yo considero previas y que pueden hacerse desde casa y que tienen que ver con la comprensión o la expresión. Yo les doy las fotocopias y algún texto de apoyo. Eso es lo que hacen en casa. Todo lo demás lo trabajan en clase, porque, efectivamente, hay alumnos que no pueden trabajar fuera del aula y hay que tenerlo en cuenta.

P. ¿Qué mejoras te gustaría introducir en tu forma de evaluar? ¿Te queda alguna cosa pendiente para mejorar?

R. Sí, hombre, claro, por supuesto. Soy aprendiz siempre.

P. ¿Qué te gustaría hacer?

R. ¿Para evaluar? Pues encontrar una herramienta de evaluación o...un montón de cosas. Yo me considero que estoy muy verde a la hora de evaluar. Creo que todavía se me escapan algunos ítems. Me gustaría estar más segura de que, cuando evalúo, estoy evaluando correctamente. No sé cómo explicarlo. Pero sí, me gustaría encontrar una fórmula para evaluar mejor la comprensión, la expresión...Esos son mis talones de Aquiles. Encontrar una manera de ayudarles a mejorar la expresión. Eso también va unido a cómo evalúo la expresión también. Me gustaría ayudarles a que cometan menos faltas, o a que se expresen de una forma más organizada...

P. ¿Tu evaluación suele ser individual o colectiva en cuanto a trabajo por proyectos?

R. Mezclo, mezclo. Es grupal, pero con las aportaciones individuales de cada una, con lo cual hay dos partes, una grupal y otra para saber qué ha aportado cada uno y qué dicen los demás del grupo de ti. Hay ahí coevaluación, evaluación grupal, evaluación mía. Hay diversas notas, ¿no?

P. ¿Crees que podrías mejorar más el método de trabajo por proyectos en términos de motivación? Otra cosa que nos habíamos planteado a la hora de guionizar la entrevista era saber hasta qué punto es influyente el departamento de Lengua en la metodología que pone en práctica el docente...¿Tú te has enfrentado a problemas en tu departamento a la hora de innovar?

R. Claro, claro. Eso es básico. Ten en cuenta que la programación de aula es individual, pero la programación general es de todo el departamento.

P. ¿Y cómo lo has hecho?

R. Entonces, claro, ahí es donde tienes que jugar a los malabares. Yo este año llegaba nueva al centro y somos 3 compañeras: una que, bueno, más o menos, todo le va bien; y otra que no utiliza para nada las nuevas tecnologías y ni le van ni le vienen. Claro, si yo quería integrar todo eso y lo tengo que evaluar, tenía que encontrar una fórmula de meterlo y de consensuar. Bueno, pues tenemos que llegar a un acuerdo de mínimos como departamento. ¿No? Porque lo que no puedes es ir a tu bola y que tu metodología de trabajo por proyectos no esté reflejada en la programación, porque es cuando a ti se te puede caer el pelo y decirte un

inspector: oye, pero aquí no pone nada de eso, de que vas a evaluar así o así...Así que lo tienes que consensuar y encontrar una fórmula...Bueno, tantos por cien, vale. Yo puedo aplicar esos tantos por cien del departamento, pero teniendo en cuenta si es individual, si es por grupos...Y vas un poco adaptando tu programación de aula a una más general. Pero, claro, uno de los problemas es ese, evidentemente. Si eres un ser individual dentro de un departamento, pues imagínate. Por mucha libertad de cátedra que haya, hay cosas que son comunes. Y, además, tú lo que quieres es que ellos también sigan tu modelo. Entonces, lo que intentas es a ver si los enganchas. Si ellos ven que tal, pues a ver si se animan. Y a la siguiente vez, pues tal.

P. Me imagino que es una cosa gradual, ¿no?

R. Sí, yo estoy viendo, por ejemplo, en mi centro que no utilizaban mucho esto casi nadie...pues, por ejemplo, una compañera ya se ha abierto un blog, ya está poniendo cosas para los alumnos...Entonces yo, a la primera oportunidad que tenga, intento estar ahí para que se vaya enganchando y vaya cogiendo ritmo y que poco a poco tenga ganas de trabajar así.

P. Dinos una cosa que te agilizaría mucho a la hora de planificar un trabajo por proyectos. Algo que agradecerías...No sé si en cuanto a tiempo...

R. Más que nada, secuenciación. Por ejemplo, tengo 5-6 sesiones y lo que se espera en cada sesión más o menos, qué se haría en cada sesión, que luego no se cumpla porque te enredas o porque detectas un problema, ¿no? Pero supongo que las cosas bien secuenciadas, organizadas, pues siempre son más fáciles de saber lo que se tiene que hacer en cada momento. O sea...esta actividad, poner este enlace...pum....50 minutos...

P. Si se atajara ese problema, ¿dirías que más gente se animaría a esta metodología?

R. Sí, vamos. Es como un libro. Es decir, eso se lo das como si fuera un librito y le dices, venga, harás esto, esto, esto y esto. Bueno, de cabeza. Es así de triste, pero bueno...Habría muchos adeptos. El problema es que mucha gente no se engancha porque tiene que preparárselo...Que yo hago actividades, Lourdes hará, Marcos hará...Pero no es un libro. No pones ahí lo que has hecho cada día. En cambio, si mucha gente tuviera como un libro las tareas integradas, con lo que tienen que hacer cada día, bueno...ni te cuento...

P. Suponemos que es una carencia que se puede aún afrontar ya sea desde la pedagogía, o de los libros de textos o de lo que sea. Y, por último, te queríamos preguntar cuáles son para ti las causas principales por las que no se pone en marcha tanto este trabajo por proyectos en Secundaria.

R. Yo creo que es por miedo. Quiero decir...Desconocimiento y miedo. Porque la gente no está formada o no ha querido formarse y no tiene ganas de cambiar una metodología. Es una cuestión de rutina, de miedo, de que está la cosa muy compartimentada en Secundaria, ¿no? Hay muchos departamentos, cada uno a su bola, cada uno da un temario...No es como en Primaria, que parece que van más todos a una...Incluso dentro de un mismo departamento, cada uno va a su rollo. Imagínate si a nivel de centro la gente tiene que...Se ha perdido un poco el espíritu y es una pena. Antes no eran así los institutos. Sí que había un interés de trabajar de una manera colaborativa. Hoy en día, eso...cada uno hace lo suyo y punto. Y también influye mucho el horario. Para mí, el hecho de que no tengamos todos el mismo horario también ayuda a eso, a esa dispersión.

P. Sí, porque luego cada uno, cuando termina sus clases, acaba su relación...

R. Claro, no es lo mismo que todos trabajemos juntos de 9 a 2 o de 8 a 3 que uno haga de 8 a 12, el otro hace de 9 a 3, etc. Eso dificulta también el trabajar por proyectos. En Secundaria está todo enfocado todo de manera muy individual. Entonces, eso es difícil, claro.

P. De todas formas, otra cosa que nos ha sorprendido es que llevas la relación con tus alumnos a plataformas como Facebook... Es decir, que extiendes el seguimiento al horario fuera de clase, que es algo que no todos los profesores hacen...¿Crees que eso es positivo tenerlo en cuenta en un trabajo por proyectos?

R. Sí, sí, para mí es muy importante. Y, además, crea un vínculo con ellos increíble. Al principio, lo hice hace unos años y, de repente, ya lo hago siempre. Me parece una buena idea porque ellos se sienten como si estuviera en clase, dentro de su grupito y así, si tienen una duda, la plantean en el grupo de Facebook. Y alguna vez me ha pasado que yo no he entrado por lo que sea y, cuando he entrado, había como veinte mensajes del resto del grupo contestando al que había puesto una duda. Fantástico. Si entre ellos se ayudan así, ¿qué más quieres? Además, me va muy bien para distribuir la información, cuelgo allí un vídeo, una información, algo que quiero que lean, como si fueran mis colegas de la calle, para entendernos, entonces ellos no lo

ven como si estuvieras ahí educándoles, en plan profe, qué rollo. De manera natural, ellos van respondiendo, contestando y no se dan cuenta, pero están aprendiendo.

P. La verdad es que, según algunos teóricos, se ha perdido precisamente eso: el acompañamiento que daban los profesores a sus alumnos. Incluso ahora parece más fácil gracias a herramientas 2.0.

R. Sí, es verdad. De todas formas, siempre es importante que tengas la suerte de encontrar algún compañero con el que puedas trabajar de manera colaborativa. A quien tenga esa suerte, le ha tocado la lotería. Las cosas son así. En Secundaria te puede tocar un profesor compañero que tire del carro y quiera echarte una mano o que otro año el profesor haga que los alumnos vuelvan al lápiz y al boli, ¿sabes? En Secundaria somos muchísimos, además. Bueno, mi centro porque es pequeño, pero, de media, tienes 4 o 5 compañeros en el departamento. O sea...te puede tocar cada año un compañero diferente con una metodología diferente. Ese es el problema: demasiadas metodologías y con ideologías diferentes.

Datos personales de la persona entrevistada.

Nombre: Yolanda Barreno.

Profesión: Profesora de Lengua Castellana y Literatura.

Centro: IES Dolores Ibárruri (Madrid)

La entrevista se realizó, de manera presencial, el 29 de diciembre de 2011. Comienza a las 20:00 de la tarde y acaba a las 22:00.

Registro de la conversación con grabadora digital de audio.

Abreviaturas:

P. Pregunta de los entrevistadores.

R. Respuesta del entrevistado.

P. Lo primero que nos digas cuáles son tus orígenes en cuanto a formación, qué has estudiado y si sigues prolongando tu formación en el tiempo, ya que creemos que los docentes que quieren innovar en educación siguen formándose de alguna manera, aunque sea de forma autodidacta. ¿Cómo es tu caso?

R. De la formación creo que nuestra profesión es una obligación más que otra cosa. O sea, te tienes que seguir formando siempre. Primero, porque te tienes que reciclar y, segundo, porque llega un momento que si no lo haces te aburres soberanamente. Así que siempre está bien incluir nuevas cosas dentro de tus clases o de tu manera de enfocar la asignatura, ¿no? ¿Mi formación inicial? Pues bastante curiosa, porque yo vengo del mundo del derecho. Estuve trabajando, después de eso, en recursos humanos, tengo un Máster en recursos humanos incluso, con lo cual el salto a la enseñanza fue una decisión muy meditada. Después de Derecho, hice Teoría de la Literatura y, antes de dar clases en Secundaria, estuve en la Escuela Popular de Oporto cuatro años, con lo cual mi base didáctica fundamental fue precisamente de esta escuela.

P. ¿Y te has seguido formando a nivel de TIC?

R. Sí, pero bueno, con cursos específicos para profesores. En tecnologías de cosas relacionadas con literatura, alguna cosa relacionada con tutoría y orientación, cosas así.

P. Vale, desde el punto de vista de la didáctica, ¿cómo definirías tu metodología?

R. Con esas palabras tan redundantes, que tanto suenan siempre, de activa y participativa. Yo considero que, sobre todo en la ESO...A ver en la ESO tenemos un problema que es que los chavales son muy jovencitos y que no tienen ni iniciativa ni una capacidad de trabajo que les permita ser autónomos en su trabajo, por lo cual el papel del profesor es mucho mayor que en un Bachillerato. En la ESO los tienes que dirigir bastante, pero, bueno, aun así, a mí siempre me gusta enfocar las clases desde un punto de vista práctico y en el que los chavales se impliquen, porque llegar tú y soltar la típica clase magistral les aburre soberanamente. O sea, estamos en el mundo de la imagen y eso hay que tenerlo claro y, además, reciben mil estímulos diarios. Entonces, ellos llegan a clase a que los entretengas. Es así. Te ven como la tele. Entonces, yo soy muy teatrera en mis clases y siempre procuro sorprenderlos, eso sí. Que nunca sepan por dónde voy a llegar ese día, ya sea con una actividad nueva...con cualquier planteamiento que me surja de la chistera, pero lo importante es captar su atención y crear un hilo del que puedas tirar para llevártelos a tu terreno.

P. Por lo que dices, también ellos en tu forma de enseñar participan mucho en las clases...

R. Sí. Les estoy preguntando todo el tiempo. No les dejas que respiren (risas). No les dejas que respiren en el sentido de que no me gusta que se despisten de la clase. Entonces, me muevo mucho, estoy muy encima de ellos, hago mucho el 'payaso' si es necesario (no me importa) y les doy collejas cariñosas si es necesario también. No hay ningún problema.

P. Desde el punto de vista de la normativa, ¿te sientes respaldada por la LOE en tu forma de enseñar? ¿Es restrictiva o te deja un amplio margen para enseñar como quieras?

R. Un poco las dos cosas. A ver...Es restrictiva en cuanto a contenidos. Que sí que es verdad que tienes una programación. O sea, eso te limita bastante a la hora de hacer determinadas actividades o determinados planteamientos en el aula, porque tienes que cumplir con una programación. ¿Cómo des esa programación? Va a depender bastante del centro en el que estés, no sólo de ti. O sea, nadie se va a meter en tu clase para decirte eso lo tienes que hacer de esa manera o lo tienes que hacer de esta otra. Eso vas a tener libertad para hacerlo. Pero sí

que es verdad que hay centros muy tradicionales, con departamentos muy tradicionales y que te van a marcar mucho la línea que tienes que seguir. O sea, desde las lecturas obligatorias hasta este trimestre hay que hacer esto, esto y esto; y no te puedes salir de ahí. Varía mucho de un centro a otro.

P. ¿Y qué opinas respecto al Marco común europeo de referencia? ¿Crees que su forma de entender la educación desde una forma más práctica podría ser trasladada a la LOE?

R. Debería ser tratada en la LOE. Seguimos teniendo un sistema educativo tremendamente academicista. O sea, seguimos con los preceptos de la Ilustración. Y es que no puede ser. O sea, no puedes llegar a los chavales como estamos contándoles, pues no sé, la literatura del Romanticismo en plan historicista y hala, subraya y haz los ejercicios. No, no, porque es que te siguen tres. Y estás tú con la tiza y te siguen tres. Hay que cambiar el planteamiento. Yo estoy convencida.

P. Ahora respecto al trabajo por proyectos, que es lo que queremos investigar más a fondo, ¿crees que el trabajo por proyectos se puede aplicar a Secundaria? ¿Lo has hecho alguna vez?

R. Yo lo he hecho, pero tienes dos condicionantes muy importantes. Uno es la ratio. En una clase con 30 alumnos, olvídate. Es imposible llevarlo a cabo. Primero, porque no los vas a poder ni mover. Porque las aulas de la mayor parte de los institutos están pensadas para tener entre 22-25 alumnos; si tienes 30-35, como es el caso, olvídate. Y el segundo condicionante es que los alumnos no son homogéneos; entonces, si tienes alumnos con capacidades diversas, con ritmos de aprendizaje diversos, que no te hablan el idioma, que pueden ser incluso marginados sociales. O sea, todo eso encerrarlo en una actividad común para todos, es imposible. Y si lo planteas diciendo: bueno, pues programo diferentes actividades; también es imposible porque estás tú solo con 30 chavales que te van a exigir atención constante. O sea, los tienes que dirigir a cada momento. Así como una clase magistral no es tan dirigida, por decirlo de alguna manera, porque vale, tú los estás explicando, ellos copian y luego, venga, ejercicio tal, ejercicio cual; en un aprendizaje de otro tipo, en el que tienen que desarrollar una tarea, tienes que estar constantemente encima de ellos y eso en un grupo de 30... y tan heterogéneos como los que tenemos en el aula en Secundaria ahora mismo, es imposible. Entonces, ¿cómo te puede funcionar eso? Te puede funcionar, pues eso, en un grupo pequeño, en el que tengas 15 alumnos como mucho, que sean bastante homogéneos o bien en grupos, por ejemplo, como los grupos de apoyo, donde funciona fenomenal, en grupos de

compensatoria pienso que también por una razón: tanto el grupo de apoyo como el de compensatoria son alumnos que primero tienen grandes carencias, en cuanto a conocimientos, destrezas, estilos de aprendizaje; y también suelen ser alumnos que rechazan todo lo que suene a académico. El hecho de que tú les plantees una tarea que a ellos les va a sonar como, bueno, esto es algo más entretenido, no me están poniendo el libro de texto delante, no tengo que estar subrayando, copiando...les motiva bastante. Entonces, con este tipo de alumnado, sí funciona, sí funciona.

P. Aparte de que se pueda aplicar en un grupo mejor que en otro, ¿cuáles son los indicadores que deberían ser tenido en cuenta para aplicar una metodología así?

R. ¿En qué sentido?

P. En el sentido de si vale lo mismo la lengua que la literatura para un proyecto colaborativo...

R. Sí, yo creo que sí. O sea, a ver, le vas a sacar mucho más partido en lengua.

P. Sí, si crees que esta metodología se ajusta más a una destreza en concreto...

R. Yo creo que le puedes sacar aplicación tanto para una cosa como para otra. Hombre, normalmente, le vas a dar más uso en lengua que en literatura, pero, vamos, la literatura, si les planteas actividades de creatividad, te va a funcionar muy bien también, ¿eh?

P. ¿Me puedes comentar algún ejemplo de actividad que hayas puesto en práctica en Secundaria?

R. Pues, a ver, que piense...Hace bastante tiempo que no lo puedo utilizar, obviamente. Por ejemplo, en mi primer año lo utilicé un montón porque tenía un grupo de alumnos bastante complicado y luego tenía otro grupo que era muy bueno pero muy igual; entonces ahí sí...Con ellos hacía muchas actividades, yo que sé, por ejemplo en literatura, el objetivo de conseguir, por ejemplo, crear poesía de corte surrealista, ¿no? Entonces, esa era la tarea final. Objetivo: que sean capaces de imitar el estilo de las vanguardias, ¿no? Y eso lo hicimos en plan taller de poesía en el que los alumnos tenían: una labor de investigación, una labor de trabajo individual, una labor de trabajo en grupo, creación de poemas colectivos en clase, favorecer también el grupo de trabajo...Y luego con todo eso la tarea final, que era que, si nosotros

hemos sido capaces de hacer algo de corte vanguardista, se lo vamos a poder mostrar al resto del instituto. Y la tarea funcionó fenomenal.

P. ¿Y formaste grupos y todo esto? ¿Trabajaron en parejas o en grupos?

R. Trabajaron en grupos de cuatro. Pero ya te digo que tenían una parte de trabajo personal y luego la parte del trabajo en grupo, en el que todos tenían que aportar algo y se distribuían la tarea entre los cuatro miembros del grupo. Y, luego, a la hora de hacer la exposición, colaboraban entre todos. Además, que luego...por ejemplo, una de las cosas que hacíamos en la clase era que yo les llevaba el material para montar los murales para las exposiciones y tal, ¿no? Pero de tal manera que no todo el mundo tenía el material, sino que unos tenían tijeras, unos tenían pegamento (risas). Entonces, esa manera de conseguir la colaboración entre todos funcionó fenomenal.

P. A nivel de espacio y tiempo, ¿también cuáles son nuevamente las imposiciones que plantea este tipo de metodología?

R. A nivel de espacio va a depender de la tarea. No necesitas mucho espacio tampoco para realizarla. A nivel de tiempo, sí. Entonces, dependerá de la programación que tú tengas, del trimestre, del tiempo que le puedas dedicar...O sea, yo me acuerdo que este taller de poesía nos llevó por lo menos 2 semanas para hacerlo y, claro, eso va a en detrimento de otros contenidos. Así que si en tu centro son muy rigurosos de que lleves la programación a rajatabla es inviable, porque te lleva bastante tiempo. Tiempo para realizarla, pero también tiempo para prepararla. Porque todo lo que sea salirte de lo académico te exige una preparación en casa, teniendo en cuenta el tipo de alumnado que tienes, lo que van a ser capaces de hacer por sí mismos y lo que vas a tener que dirigirles tú, que la tarea que estés proponiendo sea adecuada al nivel del grupo y que lo tengas todo secuenciado en sesiones, porque, si no, se te va de las manos. Es decir, sí que tienes que tener muy claro este día vamos a hacer esto, esto y esto. Y al siguiente día vamos a hacer esto, esto y esto. Porque, si no, si no lo llevas atado y bien atado, los chicos lo interpretan como estamos haciendo algo diferente y esto es juego. Entonces, como es juego, se te puede ir de las manos con mucha facilidad.

P. Digamos que por eso, quizás por todos estos inconvenientes, ¿sería un trabajo para hacer entre varias personas? Por ejemplo, para hacerlo con otros miembros del departamento o con profesores de otras áreas.

R. Hombre, con otros profesores de otras áreas sería lo ideal, sería lo ideal. Porque si integras distintas disciplinas para los chicos es mucho más motivador y, además, consigues un objetivo que a mí me parece que en el currículo se menciona, pero no se desarrolla, que es que tengan un aprendizaje no compartimentado, sino global. Entonces, eso no se está consiguiendo. Los chicos interpretan que esto es literatura, esto es historia, esto es dibujo y esto es música, y no ven la interrelación que puede haber entre ellas. En cambio, con este tipo de actividades, si consigues la colaboración de otros profesores de esas otras disciplinas, lo asimilan sin enterarse y les hace, pues eso, tener una visión global, que es lo que falta precisamente en nuestros planes de estudio.

P. ¿No existe entonces ninguna directiva que obligue a los profesores a trabajar juntos?

R. En absoluto. Y, además, es bastante complicado, porque es que no tienes tiempo material.

P. Otros entrevistados también nos han dicho que es bastante difícil incluso que coincidas con otros profesores de tu propio departamento.

R. Exactamente. Entonces, coordinarte es muy complicado, porque necesitarías un espacio, o sea un tiempo, en el que pudieras ponerte en contacto con esos profesores. Entonces, o lo haces fuera de tu horario de trabajo, que por supuesto no todo el mundo no está dispuesto, o dentro del horario diario, algo prácticamente imposible. A lo mejor puedes colaborar con un profesor, pero ya está, con uno.

P. Y digamos que es un trabajo para llevarlo a cabo en un año sabático y plantearte una programación estupenda...

R. Hombre, eso sería ideal. Pero ten en cuenta que luego lo tienes que adaptar al grupo. ¿Sabes? Tú puedes tener una programación...vamos, yo de hecho el primer año que empecé tenía una programación hecha en esta línea para 3º de la ESO y luego llegas allí y te encuentras con que la mitad de las cosas no las puedes hacer. Porque, claro, tú la has programado en un ideal; luego los chicos son otra cosa. Entonces, en función del grupo que tengas delante, vas a poder hacerlo, no vas a poder hacerlo, vas a poder hacer más o vas a poder hacer menos. Y con algunos grupos no vas a poder hacer nada. A mí es algo que me choca mucho. A mí este tipo de aprendizaje me parece que es muy positivo y que, además, los alumnos aprenden

muchísimo más, pero sin embargo contamos con otro hándicap, que es la propia mentalidad de los alumnos. O sea, los alumnos tienen en clase un rol absolutamente pasivo. Están ahí para que tú los entretengas, pero yo quiero hacer el mínimo esfuerzo. Entonces, el aprendizaje de este tipo les exige esfuerzo y no siempre están dispuestos.

P. Les cuesta mucho adaptarse a una nueva mentalidad...

R. Sí, y además es que te dicen: profe, no, quiero copiar. Es que te lo dicen. Y quiero examen. Y es como: no me lo puedo creer. Pues sí. Sí. Sorprendente, pero cierto.

P. Nosotros también querríamos plantear una propuesta didáctica para desarrollar la competencia digital. Pero no sabemos hasta qué punto los profesores de Lengua tenéis asumida esta competencia dentro de vuestra propia programación.

R. Mira, con los medios con que contamos en el aula, cero. O sea, mira, por ejemplo, en mi centro hay dos pizarras digitales para todo el centro. Entonces, hay...tortas. Normalmente, pues claro, las piden el profesor de informática, los de historia del arte, música...Con lo cual es imposible. Aparte, tienes que programar previamente muy mucho las actividades que vas a desarrollar con la pizarra digital. Ehhh...Estamos bastante verdes, porque los cursos que se están dando de uso de pizarras digitales son bastante penosos, bastante malos, con lo cual todo el trabajo es para ti, eso sí que te lleva un montón de horas porque no somos tampoco una generación que hayamos crecido con el ordenador en la mano...Entonces, el crear materiales...Hombre, hay muchas editoriales que te dan cosas, pero no es lo mismo plantar allí la actividad hecha por la editorial que desarrollar una programación basada en competencias digitales que has hecho tú. Y, además, luego te encuentras con el inconveniente de eso: de que no haya caídas de red, con que funcione todo (risas), porque tú ten en cuenta que con los chavales de Secundaria, o sea, es que no puedes improvisar. Si de repente llegas y resulta que no tienes internet, te han fastidiado la actividad entera. Por ejemplo, si tenías programado para ese día: pues, vamos a ver este vídeo de Youtube, vamos a hacer no sé qué no sé cuantos...Lo que fuera. Tienes que contar con eso. Entonces, se te desmandan. Se te desmandan. Hombre si es un grupo bueno y tal te puedes arriesgar. Pero, ¿qué te exige? Primero, un trabajo en casa de muchas horas para planificar esa unidad didáctica o esas actividades que vas a hacer con ellos. Segundo, ir previamente al aula donde está la pizarra digital y comprobar que todo funciona en los minutos previos a llegar con tus alumnos. Ahora mismo, ahora mismo, imposible, imposible.

P. Dependerá también mucho del tipo de centro...

R. Claro, si tienes los medios, ideal. Yo tengo un alumno este año en 1º de Bachillerato y el chaval está sorprendidísimo, porque, claro, el chico viene de Extremadura y en Extremadura tenían pizarras digitales, tenían un ordenador en cada mesa para cada dos alumnos. Entonces, así sí. Pero con los medios que tenemos en Madrid, imposible.

P. En una situación ideal en la que pudieras aplicar el trabajo por proyectos, ¿cómo organizarías las sesiones? Por ejemplo, algún profesor nos comentó que llevaba una especie de hoja o diario en el que anotaban lo que hacían y lo que no...

R. Yo lo que hacía era hacerme una plantilla para 8 sesiones. Entonces, dentro de esa plantilla, programaba la tarea diaria o, si era una tarea para varios días, pues lo que se iba a hacer en cada día. Tiene que ser una actividad, como te he dicho antes, que tiene que estar muy planificada.

P. ¿Y en términos de evaluación? Me imagino que toda la información que te dan los alumnos cada día lleva su tiempo analizarlo...

R. Claro, tienes que llevar un alumno en el que tú vayas recogiendo observación directa fundamental, es decir, mientras ellos están haciendo, tú ir tomando notas de este está trabajando, este ha traído el material, este no...La serie de cosas que tú les vayas a valorar, ¿no? Está colaborando con el grupo, no está colaborando con el grupo; ha traído la actividad individual, no la traído. Tienes que tener todo muy estructurado y el objetivo final es: hemos conseguido la tarea final. O sea, el objetivo era este, la tarea final esta, lo hemos conseguido o no lo hemos conseguido. Todo eso, lógicamente, lo tienes que ir ponderando a diario.

P. Y hablando de evaluación, ¿crees que es posible aplicar esta forma de evaluar a toda la programación?

R. Está sometido de nuevo a la programación del departamento. La programación anual te va a recoger este tipo de cosas. Entonces, si, por ejemplo, esa programación anual te exige que tienes que hacer, como mínimo, un examen a los alumnos, por poner un ejemplo, pues ya sabes que les tienes que hacer un examen. Es que no te puedes salir de ahí. Porque, ante

cualquier reclamación, estás vendido ante la inspección educativa. Entonces, eso lo tienes que tener en cuenta. A lo mejor sí lo puedes alternar. Hacerles una parte evaluable con una prueba objetiva o lo que sea y otra parte por la observación directa de este tipo de tarea.

P. Por cierto, ¿es difícil, luego si te pregunta la inspección o los padres, justificar una evaluación diferente como la del trabajo por proyectos, basada en diferentes ítems?

R. Te puedes meter en algún que otro problema de cara a reclamaciones. Porque también depende de qué inspector te toque, puede decir que eso es un criterio subjetivo tuyo, puesto que no tienes ningún documento objetivo que demuestre que este chico o esta chica ha hecho o no ha hecho la tarea que le estás evaluando.

P. Hay entonces un problema de objetividad...

R. Sí, efectivamente.

P. ¿No se ha conseguido llevar a la práctica esta metodología de una forma integral en algún instituto de Madrid?

R. Me suena que hay un centro en Galapagar que funcionan así, pero es un centro de Primaria, pero no sé cómo lo tendrán ellos montado, si como un programa experimental o alguna historia así para tener las espaldas cubiertas.

P. También nos gustaría saber si un planteamiento como el de Freinet, de organizar una suerte de periódico en clase en el que cada alumno tuviera una función o un rol y todos ellos colaboraran conjuntamente, sería inviable actualmente. ¿Roza un poco el idealismo?

R. Con el tipo de alumnado que tenemos, sí. Pero, vamos, me parece una idea fantástica y con algunos grupos te daría muy buen resultado, pero no en la generalidad. Por lo que comentábamos antes, porque los chicos son muy pasivos y eso les implica mucho trabajo. Y son bastante chapuceros en general. Su idea de traerte un trabajo para clase... Aparte, que tienes que vencer la vergüenza que les da exponer delante de los compañeros. Pero es que, por otra parte, Wikipedia, ¡plas! Y lo leo. No, si lo haces de esa manera, se aburren soberanamente, no tiene ningún sentido y no tiene ningún valor. Cuentas, entonces, con esos dos inconvenientes...

P. Al final todo lleva a un sobreesfuerzo a la hora de evaluar, porque también tienes que ver la procedencia de los textos de sus trabajos...

R. Pero si eso lo ves en seguida por el vocabulario que utilizan...Los alumnos manejan un vocabulario muy limitado, así que en el momento que te meten palabras que no entienden, están copiando, así de claro (risas)

P. Sí, pero aún no se ha inventado un método científico que permita detectarlo con menos dificultad.

R. No, no, se ve, se ve...Porque, además, conoces al alumno, sabes su nivel de reacción, su capacidad de expresión. ¿Sabes?

P. ¿Has puesto alguna vez en práctica alguna actividad para desarrollar la competencia digital?

R. Pues, a ver, pizarra digital no, pero temas de aplicaciones a través de ordenador, esas cosas sí.

P. ¿Y cómo reaccionan ellos?

R. Fenomenal. El estímulo visual, estupendo. Pero el inconveniente que tenemos: tenemos un ordenador delante y 30 chicos. Entonces, no puedes controlarlos a todos. Entonces, el que no te enciende el Messenger, te enciende Twitter y el que no se pone a bajarse páginas de no sé qué...Es un rollo...

P. Por lo que ya estamos recopilando, todo esto requeriría, en una situación ideal, muchos profesores...

R. O pocos alumnos. Por ejemplo, esto lo hacía mucho con un grupito que tenía estupendo, que tenía 10 alumnos. Claro, con 10, estupendo. Y a veces incluso éramos 8. Y, claro, a los 8 los controlas perfectamente. Y con estos chicos hicimos un montón de cosas: se hicieron sus Power Point con presentaciones de literatura y tal, mogollón de cosas. Pero claro porque eran 8. Si son 30, imposible.

P. ¿Y no hay ningún margen para la esperanza?

R. Sí, que nos bajen la ratio (risas). Así de claro...

P. Pero eso no sé si va a ser posible...Por cierto, ¿crees que el uso de TIC ya de por sí cambia un poco la metodología que se usa en clase?

R. Hombre, sí, porque, a ver, aunque los alumnos no puedan utilizar las TIC directamente en clase (a ver, por ejemplo, en mi centro hay dos aulas de informática para todo el centro y, te digo lo mismo que con la pizarra digital, hay tortas y los compañeros de informática y tecnología las tienen ocupadas la mayor parte del tiempo, con lo cual el acceso para otras asignaturas está bastante limitado), sí se acostumbran poco a poco a ver internet como una herramienta de trabajo. Yo, por ejemplo, sí que me comunico mucho a través de correo electrónico para mandarles apuntes, para que me manden trabajo...No sé, ese tipo de cosas, por ejemplo, sí. Para buscar información...Lo que pasa es que no discriminan. O sea, internet tiene de todo y tú les mandas que te busquen información sobre cualquier tema, lo teclean en el Google, y pum, lo primero que les sale, que va a ser Rincón del vago o Wikipedia te lo cascan y ya está. O sea, no buscan fuentes alternativas.

P. ¿Y llevaría mucho tiempo cambiar sus malas costumbres?

R. Lo ideal es que se pudiera hacer en el centro. Y darles lecciones de webs, internet, en las que ellos aprendan cómo buscar información...este tipo de cosas...No es muy costoso.

P. Hemos dado con una cita que resume, en breves palabras, la filosofía del trabajo por proyectos. Dice así: "Si me lo muestras, miraré; si me hablas, escucharé; y si me dejas experimentar, aprenderé". ¿Crees que es verdad?

R. Bueno, relativamente (risas). A ver...Lo es. Pero siempre contigo como mediador. O sea...Y dirigiendo porque, lo que hablábamos antes, el alumnado es pasivo. Entonces, tú tienes que ser el prestidigitador capaz de hacerles ver lo que dice esa frase. Que te escuchen, que te vean y que sean capaces de hacer, porque muchos no se ven capaces de hacer nada.

P. En conclusión, para ti, ¿cuáles son las causas principales por las que se debería o no se debería poner en marcha esta metodología de proyectos?

R. Hombre, lo esencial, porque a mí me parece que es mucho más motivador para el alumnado; porque van a desarrollar capacidades que, con este sistema de aprendizaje que tenemos academicista / ilustrado, no desarrollan (está claro); y porque la escuela tiene que ser también prepararles para la vida en el exterior, ¿no? Entonces, en el exterior no te lo van a dar todo mascado. Tienes que ser tú el que hagas las cosas y el que aprenda a buscarte la vida para hacer estas cosas que te están pidiendo. Yo creo que la escuela tiene que ir dirigida hacia ese camino y que, desde luego, el aprendizaje por tareas, comunicativo, por proyectos, vamos, sería esencial.

P. ¿También pasa por reducir los contenidos en Secundaria?

R. Hombre, primero, por dividir la asignatura en Lengua y en Literatura. Eso para empezar. Porque son dos asignaturas completamente diferentes. Segundo: por hacer un plan de estudios con más cabeza, porque los chicos se aburren soberanamente porque llevan viendo lo mismo años y años y años y es venga lo mismo. No: haz una secuenciación de contenidos más próxima. También porque tienen que centrarse más, que no lo hacen, aunque sea tratando del tema de competencias básicas, ¿no? Es que no saben leer. O sea, leen pero leer para ellos es juntar letras; no comprenden nada. Está mal concebida, o sea el currículum, el plan de estudios de Lengua y Literatura...

P. Sí, en realidad, todo: prima más lo teórico que lo práctico...

R. Sí, es que seguimos anclados en el pasado.

P. Pero vamos eso toca a todas las instituciones, principalmente a quienes tienen que elaborar el currículum, los decretos...

R. Además, lo nuevo no existe, o sea a mí eso es algo que me sorprende mucho.

P. O sea, que para solucionar este problema de la enseñanza tan rígida, para ti, ¿por dónde pasaría la solución?

R. A ver...La solución...Cambio de planes de estudios, incremento de los recursos, menos alumnos por profesor, lo del tema de la integración es un gran problema también en las

aulas...Está muy bien para llenarnos la boca y como ideal utópico es muy bonito, pero en la práctica no funciona. Entonces, los alumnos de necesidades educativas especiales son alumnos de necesidades educativas especiales que necesitan un profesor especializado. Un profesor generalista de Lengua, de Matemáticas o de Ciencias Naturales no es capaz de dar una atención a ese tipo de alumnos. ¿Qué más cosas? De la integración de alumnos, por ejemplo, extranjeros, primero es muy necesaria el aula de enlace que se está eliminando a pasos agigantados y luego, aunque ellos estén años en el aula de enlace, no tienen la capacidad de integrarse en un 4º o un 3º de la ESO. No pueden. Porque el vocabulario con el que salen y las destrezas con las que salen de ese aula es una competencia del día a día, para bajar y pedir el pan...pero no para comprender los contenidos ni el vocabulario de las asignaturas. Es que no pueden. Entonces...tener a un alumno o a varios de estas características dentro del grupo es imposible. Entonces, hay que buscar una solución para esos chavales. O hacer escuelas especiales tipo enseñanza de español para extranjeros. Estos alumnos tienen que ir derivados ahí. No pueden estar integrados en un aula con alumnos hispanohablantes. No pueden. Entonces, la solución al problema: la de siempre, es decir, invertir dinero. Está claro: o sea, poner menos alumnos por aula, con profesores especializados, con medidas de apoyo, con medidas de tecnología, de recursos y demás, por supuesto que mejora. Pero, claro, si estás tú con la tiza y 30 chicos enfrente de lo más diverso, en un aula donde se te junta el alumno de necesidades educativas especiales, el pobrecico que viene de China y ha pasado 6 meses por el aula de enlace y no entiende absolutamente nada de lo que estás diciendo, el alumno de altas capacidades que se aburre soberanamente porque lo que estás explicado ya se lo sabe, el vaguete del que tienes que tirar y darle una atención específica para llevártelo...Y estás solo con la tiza...No se puede. Y, además, intentando meterles todos esos contenidos que son una barbaridad. O sea, no te da tiempo.

P. Entonces, por lo que puedo deducir, el aprendizaje situado, cuando conectas los contenidos con lo que se está viviendo actualmente, tampoco se hace...

R. Bueno, eso depende del profesor. A mí alguien me dijo una vez que, cuando te mandan a un instituto, lo primero que tienes que hacer es darte una vuelta por el barrio donde está ubicado. Y es una gran verdad, porque vas a ver cómo viven los alumnos, para bien o para mal. Pero eso también te va a ayudar a entenderlos. Y a un poco canalizar su aprendizaje en esa dirección y ponerles ejemplos que ellos puedan llevar a su vida diaria, que no lo vean todo de una manera abstracta, que digan: bueno, esta me está contando aquí un rollo histórico de hace mil años...¿No? Porque lo del tiempo también es algo que llevan muy mal: cualquier cosa

que haya pasado cinco años atrás es Edad Media para ellos. Entonces, contextualizar todo eso, pues hombre, les ayuda un montón...

P. Sí, es una de las cosas positivas del trabajo por proyectos, que consiste en desarrollar tareas para el día de hoy, ya sea hacer un currículum u otras cosas...

R. Sí, eso, por ejemplo, lo hacía con el grupo que te decía de Galapagar, que era un grupo espantoso. Yo tenía, por un lado, que dar la programación a la que estaba obligada, tenía que evaluarlos según los criterios del departamento, y por otra parte tenía una clase de alumnado que no me permitía hacer este tipo de historias. Entonces, yo jugaba con ellos un poco en ese sentido. Pues, venga hoy vamos a hacer una tarea más académica, siempre buscando el lado práctico de la tarea, pero mañana nos vamos al aula de informática y aprendemos a hacer un currículum. Que también estás ganando vocabulario, ganando estructuras, mirando la manera de hacer una presentación correcta de un documento, que son destrezas básicas...

P. Sí, es que además no se enseña en ningún sitio...

R. Sí, ese era como el premio de la semana, que era: el viernes nos vamos al aula de informática y hacemos el currículum, hacemos la carta de presentación, o hacemos un listado o Set List porque había uno que quería ser disk jockey, cosas que a ellos les motivaba. Y, a pesar de que era un grupo horroroso, sí que conseguía un montón de cosas con ellas. Eran pocos, 12, pero claro la mitad absentistas y total, la mitad de los días había ocho en clase.

P. Si se dieran las condiciones adecuadas, ¿tú abogarías por ir por esta línea?

R. Sí, yo con este grupo que era tan complicado hacíamos informática, películas, textos que en lugar de ser un texto literario eran de revistas y en función de los intereses de los alumnos (que te gustan las artes marciales, pues de una revista de artes marciales...)

P. Y en comparación con otros alumnos, ¿crees que sacaron mucho más provecho?

R. No. Inicialmente eran 14, pero luego de los que no venían y tal me quedé como con ocho o a lo mejor alguno más y de los diez aprobaron la mitad. El resto solamente participaban pues cuando les ponía alguna película para verla, pero luego no les pidieras rellenar una ficha... Si íbamos al aula de informática, entonces sí porque les gustaba. Pero del resto no querían saber

nada. Pasaban olímpicamente. Son alumnos que están esperando a cumplir la edad para hacer PCPI o cosas así, entonces con ese tipo de alumnado es muy difícil conseguir cosas.

P. Y de la gente que sí aprobó, ¿crees que se quedaron con más contenidos interiormente gracias a este tipo de enseñanza más participativo?

R. Pues posiblemente sí. Aunque no he mantenido contacto con ellos, sí que es verdad que al final del curso estaban encantados con la asignatura y, de hecho, hicieron una fiestecita al final del curso y solo invitaron a la profe de Lengua, así que eso sí que pudo ser más significativo. Y este año, por ejemplo, hay un compañero de Historia en el instituto que este se los lleva sistemáticamente al aula de informática, les hace muchas presentaciones, les manda buscar cosas y tal, es como muy dinámico con ellos, y ellos tienen la idea: ah, es que con Alberto molan mucho las clases porque no nos dan teoría. ¿No os está dando teoría? Os está dando un montón de teoría, lo que pasa es que no lo veis. Ahora estamos hablando de ESO. En la ESO siempre tienes más capacidad de maniobra.

P. Sí, es un poco lo que me has dicho, que en Bachillerato no hay tiempo suficiente para aplicar estas estrategias...

R. Es que vas contrarreloj. Es imposible, porque ahí sí que están orientados a la selectividad. Todavía en 1º puedes tener un poquito, pero muy poquito margen, porque claro los contenidos están secuenciados en Bachillerato. Entonces, lo que tienen que dar en 1º lo tienen que dar en 1º porque en 2º no lo van a ver y, si les falta esa base, llegan a 2º y el profesor que les toque en 2º va a tener que invertir un montón de tiempo en reforzarles ese aprendizaje, con lo cual ya van contrarreloj.

P. La verdad es que la prueba de selectividad influye también mucho en la mente de los alumnos...

R. Claro, ten en cuenta que está orientado a hay que estudiar, hay que memorizar, hay que saber hacer esto, esto y esto.

P. Y a lo mejor lo más importante en una etapa como Bachillerato sería que supieran escribir bien etc. para el día de mañana.

R. Y no se hace. Pero es que eso no se puede conseguir en un año que vas contrarreloj. Eso se tiene que hacer desde Primaria. O sea, en Primaria que se olviden de explicarles el sujeto y el predicado. Si no lo entienden. Y luego te cuesta quitarles el hábito lo que no está escrito, claro. En Primaria se tienen que centrar: tengo que aprender a leer y a escribir, y leer y escribir, y entender lo que estoy leyendo. Y ortografía, y un poco presentar un texto adecuadamente...Es que tienen un temario parecido al nuestro, pero ven morfología, ven sintaxis, ¿para qué? ¿Para qué? Es que no lo entienden. Claro, se les queda en la cabeza: para detectar el sujeto hay que preguntarle quién al verbo y luego no se les quita de la cabeza ni en Bachillerato. Error.

Datos personales de la persona entrevistada.

Nombre: José Luis Gamboa.

Profesión: Profesor de Lengua Castellana y Literatura.

Centro: IES La Rosaleda (Málaga)

La entrevista se realizó, a través de Skype, el 4 de enero de 2012. Comienza a las 20:00 de la tarde y acaba a las 21:30.

Registro de la conversación con grabadora digital de audio.

Abreviaturas:

P. Pregunta de los entrevistadores.

R. Respuesta del entrevistado.

P. Bueno la primera pregunta tiene que ver con saber tu formación y saber cómo te has integrado en este carro de las TIC, que ahora está tan en boga...

R. Pues, mi formación...Yo me licencié en Filología Hispánica en el año 1985. Doy clases desde... aprobé las oposiciones en el 88. Y, ¿cómo me monté en el carro de las TIC? En el 2002 ya empecé a colaborar con la Wikipedia. En el 2004 abrí mi blog personal... Hice cosas esporádicas con los niños relacionadas con las TIC...Y hasta el año 2008 no empecé ya a trabajar de forma más o menos sistemática, con las TIC y los alumnos.

P. A nivel metodológico, ¿cómo definirías tu práctica docente? ¿Tradicional, comunicativa, mixta?

R. Hombre, yo creo que...yo creo que debe ser mixta. Un poco de exposición no hace daño y un poco de vanguardia tampoco hace daño. Lo que sí me gusta es hacer que los alumnos se busquen la vida por ellos mismos. Es decir...en internet está la solución de muchos de los problemas que ellos tienen y, entonces, lo que me gusta es darles una guía y que después ellos se busquen la vida y que, digamos, aprendan por sí mismos cómo hacer algo.

P. O sea, que lo que más interesa, por un lado, es lo que habla del profesor guía y no profesor como autoridad; y por otro, el tema de la participación de los alumnos y, pues eso, el aprendizaje significativo.

R. Claro. Además, la Junta de Andalucía (no sé si todavía lo mantendrá) durante muchos años en sus reglamentos de educación se decía que el profesor era el coordinador y el animador del grupo. Entonces, yo me lo tomé muy en serio y entonces coordinaba y animaba...

P. ¿Qué opinión tienes un poco del enfoque comunicativo que ahora, pues, parece que es lo que se quiere promover, aunque sea desde el lado más innovador? ¿Ese mensaje llega hasta los profesores que quizás son un poco más remisos a esto? ¿Para ti sería el enfoque que debería prevalecer?

R. Pues, si me explicas lo que es el enfoque comunicativo...

P. Sí, básicamente durante el Máster nos han explicado que este enfoque es más o menos el equivalente de promover la comunicación en el campo de la educación, es decir, de tener tanto el punto de vista del profesor como facilitador como el punto de vista del alumnado, que este tenga su propia voz en la clase...

R. Sí, sí, sí. Yo siempre he tenido muy en cuenta la opinión o lo que el alumno tenía que decirme. Es más; yo se lo digo, que si algo no funciona o no les parece bien o creen que se puede mejorar de alguna manera, que lo único que tienen que hacer es decírmelo para cambiar.

P. Ellos, por ejemplo, a la hora de aplicar un proyecto en clase...¿También dejas que ellos seleccionen lo que van a hacer? ¿Cómo te las ingenias?

R. Por supuesto, sí.

P. También nos gustaría saber acerca del tema de la normativa. En verdad, hay muchos documentos: el Marco común europeo, cuyo enfoque es quizás más práctico; la LOE, luego que decline en más reales decretos y órdenes...¿Tú crees que la normativa, en ese sentido, limita o es una oportunidad para que el profesor trabaje en clase? Lo decimos a la hora de programar.

R. Hombre, la normativa...La normativa...para mí, desde luego, es un límite, porque desde el momento en que, bueno, es que siempre tenemos el mismo problema quienes trabajamos con las nuevas tecnologías que son los currículos...Entonces, aunque el currículo es bastante flexible, es decir, es muy vago y tú puedes adaptarlo, pero desde el momento en que te piden una coordinación con otros miembros de tu departamento pues, en mi caso, es muy difícil, porque el único que utiliza las nuevas tecnologías soy yo. Entonces, ¿cómo vamos a coordinarnos dos metodologías que son completamente diferentes?

P. Sí, hablando de la problemática general, la normativa, entonces, sería uno de los primeros problemas...Y a lo mejor, ¿otro tipo de problemas que te pueda traer esto? Suponemos que el tiempo, los padres, los mismos alumnos...

R. No, no, no...¡Qué va! Al revés. Los alumnos están encantados –por lo menos, los míos- con hacer actividades relacionadas con las nuevas tecnologías. De hecho, son las actividades que tienen más éxito.

P. En algún caso, nos habían dicho otros profesores que, en la evaluación, muchos de ellos prefieren que directamente les digas lo que va a entrar en el examen y lo que tienen que estudiar y ya está...Si no, les llevaría mucho tiempo el trabajo por proyectos. Es decir, que el alumno no quiere trabajar. ¿Eso es cierto?

R. No, en mi caso no. A ver...La mayoría callan, aceptan y ya está. Eso es la mayoría de los grupos. Yo hago una propuesta y ellos la aceptan y listo. Otros, una minoría pero importante, muestra entusiasmo. Y solamente un caso tuve hace dos años de una alumna que me dijo abiertamente que no le gustaba mi método y que ella pensaba que no la estaba preparando bien con vistas a 2º de Bachillerato. Ten en cuenta que yo doy 1º de Bachillerato casi exclusivamente. Entonces, ella me dijo eso: porque no habíamos llegado todavía al análisis sintáctico y dije: bueno, tranquilízate, y cuando lleguemos al análisis sintáctico ya entonces me dices si te estoy preparando bien o no...Y ella: noooo, es que en selectividad no me van a pedir que haga un podcast... y digo: pero en selectividad te van a pedir que sepas redactar. Si yo te pido que me escribas un cuento o una variación sobre un cuento, tú lo haces, bien, primera parte de la tarea hecha; si luego te pido que me lo grabes en audio, tampoco te estoy pidiendo una cosa del otro mundo. Es más, de un Bachillerato que tengo allí especial de música que en el conservatorio les enseñan después a utilizar Audacity; es decir, conmigo lo

único que habían hecho era adelantar algo que iban a aprender al final del curso en el conservatorio. Pero es el único caso en que un alumno me ha dicho que no estaba conforme con mi forma de dar las clases.

P. Y, ¿cómo solventas tú eso: dejándoles claro lo que se espera de ellos al principio?

R. Claro. El primer día ya les planteo cómo me gustaría que se trabajara en clase. Los primeros días los dedico a enseñarles a utilizar alguna herramienta que va a ser básica, por ejemplo Audacity. Este año también a crear y descodificar códigos QR, que me quería centrar un poco en ese aspecto. Yo, vamos, me gusta que las cosas estén claras desde el principio, les digo cómo les voy a evaluar, todo...

P. En ese sentido, en cuanto a evaluación, ¿difiere mucho tu forma de evaluar a la que se puede ver en otros profesores? ¿Te obliga a evaluarlos día a día o a establecer una serie de parámetros diferentes a los tradicionales?

R. Bueno, yo creo que básicamente son los mismos parámetros. Creo... No sé cómo lo hacen mis compañeros. Bueno, ellos también hacen ejercicios de clase, sólo que los míos son más prácticos; los suyos son normalmente de expresión escrita. Pero bueno... evaluamos de forma diferente. Todos tenemos un examen. El mío es más de comprensión lectora y escrita; y después se evalúan las tareas de clase, bien sean de participación como actividades propiamente dichas. Básicamente hacemos lo mismo; solo que mis actividades son muy diferentes a las que ellos puedan hacer.

P. Algo que creemos que quizás es implantable es llevar un trabajo por proyectos a toda la programación. ¿Tú qué opinas?

R. Yo, desde luego, creo que no podría hacerlo.

P. ¿Pero por ser Bachillerato o por el currículo?

R. Por las dos cosas. Primero, por ser Bachillerato; y después, por el currículo. Ten en cuenta que a los de 1º se nos exige bastante con vistas a 2º. Es decir, de hecho, lo último que han propuesto mis compañeros que dan en 2º de Bachillerato es que nos centremos mucho en la expresión escrita. Yo ya lo hago, pero, vamos, voy a dedicar expresamente algunas horas

semanales a practicar eso en concreto para que en 2º de Bachillerato sepan hacer ya un comentario de texto como el que le van a pedir en selectividad. Entonces, no es solamente el currículo, sino la petición de mis compañeros de 2º.

P. Y, ¿cómo has aplicado el trabajo por proyectos a un nivel de Bachillerato? ¿Qué problemas has encontrado? ¿Qué aspectos son diferentes con respecto a llevarlo a la práctica a la ESO?

R. La verdad es que problemas ninguno. Al revés. Como son alumnos mayores y ya tienen una cierta experiencia y se manejan en redes sociales y saben manejarse por internet, eso les facilita mucho. El problema siempre es el mismo: el currículo y todas las cuestiones que hay que tocar. Pero eso ya lo habréis visto, que es una de las quejas que aparecen mucho. Se utilizan las TIC, el currículo tengo que ponerlo entre paréntesis y, bueno, ya veremos.

P. ¿Y tú cómo lo solucionarías a nivel global? ¿Sería lo ideal pensar en qué contenidos son prescindibles y cuáles no?

R. Claro. En 1º de Bachillerato te encuentras que hay muchísima materia. En Lengua y Literatura tenemos que dar toda la gramática y toda la literatura española, desde la Edad Media hasta el siglo XIX. Imagínate, con 3 horas semanales y si además utilizas las nuevas tecnologías y actividades prácticas que necesitas quitar horas de clase...una locura.

P. Y en tu opinión, ¿qué contenidos te serían más prescindibles para poder hacerlo como te gustaría?

R. Puff....Pues, con todo el dolor de mi corazón, prescindiría de buena parte de la literatura o hay que hacerlo de otra manera...La literatura no se puede quedar y, como en algunos casos, en estudiar la vida del escritor...Yo nunca lo he hecho, nunca me ha gustado que lo hagan. Además, era lo primero que les extrañaba cuando les daba literatura. ¿Pero tú no nos pides la vida del escritor? Y digo: pero si la vida no nos interesa; si lo que nos interesa es saber cómo escribí, no si se casó o no se casó y cuándo se murió. Y la época en la que vivió, por supuesto. Entonces, hay mucho contenido que es prescindible en literatura o que se podría dar de una forma más a uña de caballo.

P. Y entonces, ¿cómo lo enfocarías más? ¿Por la enseñanza de destrezas?

R. Yo creo que eso es lo que realmente les va a hacer falta después. Sobre todo cuando lleguen a la universidad. En el instituto, incluso en Bachillerato, somos muy protectores, muy paternalistas. Yo cada vez menos lo reconozco. Yo desde que me apunté a la filosofía Edupunk soy menos paternalista, pero en la facultad tienen que apañárselas por su cuenta. No van a tener un profesor encima de ellos recordándoles que el trabajo lo tienen que entregar en tal fecha, o explicándoles cómo tienen que hacer algo. Bueno, y eso vosotros lo sabéis mejor que yo que, digamos, estáis en la facultad o habéis estado en la facultad hace menos tiempo. Pero me imagino que seguirá siendo igual. Que te las compongas.

P. Sí, la verdad es que debería ser todo más preparatorio para esa fase que van a tener que afrontar más tarde...

R. Sí, y fomentar la responsabilidad, que hay que cumplir plazos, que la tarea tiene que estar bien hecha, que una vez que se hace hay que revisarla para comprobar que está todo perfecto...A mí, por ejemplo, me han dado trabajo, un vídeo en concreto, que no he querido publicar. Les he dicho a los alumnos que no me servía. Un vídeo en el que las alumnas se están riendo y el que las estaba grabando decía: no te preocupes, tú sigue, sigue, sigue...Se lo he dicho: esto no me vale para nada; esto es impublicable, esto no lo subo a Youtube aunque me paguen dinero; además me niego a editarlo yo...

P. ¿Nos puedes concretar un poco de algún proyecto que hayas hecho o, en general, nos puedes hablar de cómo organizas al grupo, también cómo organizas el tiempo...? ¿Qué recomendaciones harías a dos personas que están empezando en esto?

R. Pues, primero flexibilidad. Es decir, no hay que agobiarse. Si se consume mucho tiempo en una actividad que tú estás convencido de que merece la pena, ya recortarás tiempo en otras partes que consideres que son menos importantes. Porque, como ya os he dicho, en el currículo hay mucho que es prescindible. De hecho, toda la literatura no les sirve para nada en 2º de Bachillerato, porque en selectividad la única literatura que les cae, por lo menos en Andalucía, es el siglo XX, que es la que dan en 2º...Y, después, los grupos...Yo prefiero que sean por afinidades; es decir, que ellos mismos decidan cómo se van a agrupar: por cercanía, por amistad...me da igual. Y, y...también claro intenta evitar que haya un grupo que todos sean gente muy, muy buena y otro grupo formado por verdaderos mataos de la vida.

P. En cuanto a actividades, ¿tú las extiendes al horario fuera de clase?

R. Sí, no me queda más remedio, porque mi centro...en concreto, yo...donde puede que tenga conexión a internet, no tengo por ejemplo cañón...y donde tengo cañón, no tengo conexión a internet. Es decir, que yo me manejo o bien con mi portátil y el pendrive o explico la tarea en clase y después les pido que las hagan en su casa y que me la manden por correo electrónico o como ellos vean.

P. Respecto a los proyectos que has hecho hasta ahora, ¿has combinado tanto el apartado de Lengua como el de Literatura? ¿Ambas se pueden afrontar igual de bien?

R. Sí, si tienes imaginación se pueden afrontar perfectamente las dos sin ningún problema. Ahora, la cuestión está en echarle imaginación al asunto. Pero para eso tenemos las fantásticas vacaciones de verano, que nos permite ir cogiendo ideas e ir planificando un poco qué es lo que se quiere hacer.

P. ¿Nos podrías contar, en particular, algún proyecto que hayas realizado con alumnos de Bachillerato?

R. Bueno, pues mira, por ejemplo, estudiamos los textos dramáticos, que es parte del currículo también. Y, entonces, una de las actividades que hicieron y que además les ha encantado y quieren repetirla es escribir ellos, siguiendo ya las pautas que habíamos visto en la teoría, escribir ellos obras de teatro, representarlas y grabarlas. Yo les pedí, para que no tuviéramos problemas con las imágenes y tal, les pedí que lo hicieran con marionetas y les ha encantado. La mayoría lo han hecho con muñecos, con marionetas, algunos han sido ellos los actores, siempre con los permisos de los padres; pero esa actividad les ha encantado y quieren repetir. Pero es lo que yo les digo: no podemos estar grabando vídeos constantemente. Tiene que haber alguna justificación para ese tipo de actividad.

P. Y tú, esta programación de proyectos, ¿la dejas supeditada al momento, a la inspiración un poco que puedas tener en un momento, o la planificas de antemano con mucho tiempo de adelanto?

R. Bueno ahí hay una mezcla. Yo, desde siempre, he sido muy improvisador. Prácticamente nunca sé lo que voy a hacer. Sí es verdad que en verano, como ya he dicho antes, me dedico, digamos, a recoger notas, a idear actividades que se pueden hacer...Entonces, unas casi surgen

improvisadas y otras están planificadas o por lo menos pergeñadas durante verano para saber lo que quiero hacer.

P. Y en este trabajo que te traes entre manos con los manos, ¿dirías que es colaborativo, cooperativo...? ¿Cómo lo definirías?

R. ¿Entre ellos y yo?

P. Sí, entre ellos. Nosotros sabemos que quizás la colaboración es mucho más difícil porque implica que todos tengan el mismo nivel de responsabilidad y que hagan la tarea al mismo tiempo. En cambio, si apuestas por la cooperación, quizás es un trabajo que se puede llevar de forma más autónoma.

R. Yo creo que eso lo deciden casi ellos, ¿eh? Porque yo les mando la tarea y son ellos los que se organizan en el grupo. Uno, por ejemplo, se puede especializar en la edición de audio; otro, en el montaje de vídeo; otros solamente hacen lo que el jefe o el director del grupo les pide que hagan. Pero, vamos, esos roles se los reparten entre ellos. Yo no...

P. ¿Y cómo les evalúas entonces? Al adaptar cada uno un rol distinto...

R. Bueno, después, charlo con ellos y veo qué es lo que cada uno ha hecho y qué han aportado al trabajo, y, a partir de ahí, es como se les va evaluando la actividad. Incluso si hay alguien que ha hecho mucho él mismo lo reconoce y dice: bueno, mis compañeros solo han hecho esto y yo he hecho esto y lo otro. Yo hablo mucho con ellos en horas libres, en recreos...Entonces, hablamos sobre lo que están haciendo, cómo lo están haciendo...También por vía Twitter hablamos mucho...A la larga sabes qué es lo que está haciendo cada cual. Aparte de que son trabajos...Por ejemplo, si son vídeos, se ve quién está participando. A mí que me digan que en un vídeo de 2 personas han participado 6, pues la verdad es que me cuesta mucho creerlo, ¿no? Entonces al final acabas sabiendo quién ha hecho cada cosa.

P. Para ti, ¿es muy importante en términos de motivación que la actividad esté situada, que tenga que ver con la realidad actual y no con la Prehistoria?

R. Yo creo que sí, que ellos, si les das pie, ellos procuran ponerlo con la realidad que están viviendo. Por ejemplo, en el mismo caso de las obras de teatro, bueno, pues, unos no eran más

que adaptaciones de chistes o de cuentos tradicionales, pero había otra función que trata sobre la cuestión del maltrato y otra también, por ejemplo, sobre la cuestión (que seguramente esté basada en alguna experiencia que estas niñas hayan conocido) del maltrato y drogadicción entre adolescentes. Entonces...yo procuro que, evidentemente, tenga que ver con su día a día, pero, si no, ellos muchas veces prefieren que sean ellos mismos los que orienten el trabajo.

P. Por lo que también decías, es muy importante contar con medios tecnológicos. ¿Te afecta a ti también en el sentido de que dependes de si tienes disponibilidad del aula de informática, etc...?

R. Bueno, aula de informática tenemos, pero solamente me la dejan una hora a la semana con un curso. Y nada, como si no la tuviera, porque además es un curso con el que estoy haciendo un proyecto reconocido por la Junta de innovación educativa...Y, después, el día a día, la suerte de tener un 1º de Bachillerato es que todos tienen teléfonos móviles, todos tienen una tarifa plana de internet y que todo el material está puesto en internet, con lo que en mi clase, por supuesto, los teléfonos móviles están encendidos y lo normal es que los alumnos estén conectados a internet. Yo sé que están conectados a Tuenti y charlando con los amigos, pero la inmensa mayoría está consultando apuntes o viendo instrucciones para una actividad o preparando una actividad, porque, además, yo no soy de los que se quedan sentados en el aula. Yo no puedo dar una clase sentado. Yo tengo que dar una clase siempre en movimiento. Yo estoy recorriendo el aula constantemente. Y sé lo que hace cada cual. Que me haga el loco o que no me haga el loco es diferente, pero sé lo que cada cual está haciendo.

P. No desconectas, vamos. Respecto a las TIC, ¿qué herramienta crees que es la que mejor resultado te ha dado en cuanto a proyectos? Porque queremos hacer una propuesta didáctica en Secundaria, pero no sabemos exactamente por qué tecnología optar. No sabemos si da mejor resultado un wiki, si un blog...No sabemos exactamente cuál es la que mejor rendimiento puede dar en clase y la que mejor se adapta a la realidad de muchos centros que no tienen suficientes medios...

R. Yo...Yo probé hace mucho tiempo el wiki y la verdad es que no me funcionó demasiado bien. No sé si es que no supe explicárselo a los niños o ellos no lo entendieron. Lo que hago actualmente es trabajar con blogs. Y eso sí que lo entienden y lo manejan con cierta soltura.

P. En cuanto a las competencias básicas, ¿tú las contemplas en tu programación por qué te parecen útiles? ¿Defines o les dejas a ellos claro en qué competencia se mueven?

R. Con eso tengo un pequeño problema y es que me han dicho –yo por lo menos no lo he encontrado- que para Bachillerato en Andalucía lo de competencias básicas aún no rige. En cualquier caso, aunque no rija, es imposible -si utilizas las TIC- no usarlas, o no llevar esas competencias a la práctica. Aunque no sea de manera consciente, sí que las estamos abordando, porque además no queda más remedio. Que ellos no se den cuenta es una cosa y otra que no nos valgamos de ellas.

P. Volviendo a evaluación, queríamos saber un poco cómo haces para evaluar día a día la progresión de los alumnos. ¿Qué nos aconsejarías prever en nuestra propuesta didáctica?

R. Hombre, yo llevo día a día no tanto la progresión como el trabajo de cada alumno. Me hice, con Google Docs, un formulario para poder ir rellenándolo desde mi teléfono móvil. Después, llevar un diario de clase...Si no anoto ni en una agenda, ¿cómo voy a llevarlo en un diario de clase? Para eso no sirvo. Lo que sí llevo es una relación actualizada y al día de las tareas que cada uno va haciendo y cómo participan en el aula, que eso después ellos lo tienen en una página para que lo puedan ver. Y yo creo que funciona bien, porque, además, el hecho de que ellos puedan verlo siempre te pueden recordar y decir: oye, que yo hice tal actividad o participé en tal cosa y no estoy. Entonces...para mí, que ellos lo tengan a la vista, es importante y yo creo que a ellos también les gusta, porque a la hora de evaluar soy muy detallista y les especifico cada cosa. Aparte de que hay una rúbrica que no han mirado, desde que yo se la enseñé a principio de curso, estoy seguro de que no la han vuelto a mirar...Pero, vamos, que sí, yo lo que llevo es un control diario de lo que van haciendo y la cantidad y la calidad de participación en clase.

P. Nos interesa también saber cómo has aplicado la metodología en lo que se refiere a los podcast, que es una de las cosas que quizás te caracteriza. Queríamos saber, en concreto, qué dificultades has encontrado a la hora de llevar a la práctica esto...

R. Pues la verdad es que muy pocas...Primero, les extraña que yo les pida que graben audio. Al principio, siempre les extraña. Pero, ya te digo, los primeros días de curso lo primero que hago es enseñarles a editar o a crear un audio con Audacity; además les digo que es muy importante porque lo van a hacer varias veces a lo largo del curso; y lo demás es cuestión de práctica.

Siempre hay una primera actividad de prueba para ver cómo se van manejando; les voy dando, con cada actividad que me mandan, consejos y la verdad es que alguno se lo pasa muy bien haciendo podcast. Es una de las actividades que también tiene mucho éxito. Los vídeos y hacer audios.

P. De cara a nuestra propuesta didáctica, la verdad es que da un poco de vértigo el riesgo que existe de perder tiempo...¿Cómo lo solucionas tú?

R. Pues, ya te he dicho, si la actividad te convence y crees que merece la pena, pues dedícale el tiempo que haya que dedicarle. Y ya cortarás por otro lado. Y, si no, en otra parte no harás una actividad tan, digamos, entretenida. Harás una más de aliño y ya está.

P. Sí, hay incluso profesores que nos han recomendado realizar miniproyectos debido a las diferentes vicisitudes que ocurren en Secundaria. En cuanto a las destrezas, ¿has podido afrontar todas ellas?

R. Sí, sí, esas son fundamentales. Expresión escrita, expresión oral, comprensión oral y comprensión escrita, esas son fundamentales. Ya te digo. De hecho, mis compañeros quieren que incidamos más en la expresión escrita y, bueno, no sé de dónde, pero sacaré un par de horas al mes para que los niños vayan practicando ya de forma más sistemática cómo se hace un comentario de texto con vistas a 2º de Bachillerato.

P. ¿Integras las cuatro destrezas en un solo proyecto?

R. Yo intento integrarlo todo dentro de un mismo proyecto.

P. Uno de los problemas que vemos es que, claro, también con los últimos recortes, prácticamente un trabajo por proyectos sería una idealización, pero no queremos tampoco renunciar a esto.

R. Bueno, ten en cuenta que en Andalucía tampoco estamos mejor, ¿eh? Por ejemplo, mi dotación es infrahumana. Bueno, y cuando teníamos dotación, lo que había era lo que había comprado yo cuando era jefe de departamento: un ordenador portátil y un cañón. Tampoco...Mi centro es que es muy grande. Nunca será centro TIC. Y nosotros, bueno los ciclos sí están bien dotados, tienen montones de ordenadores y tal, pero los de comunes no

tenemos nada prácticamente. Solamente lo que podemos colocar de lo que nos va quedando de los diferentes presupuestos anuales.

P. También nos interesaba tu trabajo porque nuestras programaciones van dirigidas a 1º de Bachillerato, pero, claro, casi todos los profesores nos echan un poco para atrás. Es como si vais a plantear algo por proyectos, hacer un curso más pequeño, un 3º o un 2º de la ESO y, bueno, pues, contigo, y viendo tu trabajo, se ve que se pueden hacer cosas. Claro, a lo mejor no en la intensidad que nosotros queremos...Plantear a lo mejor una programación en la que todas las unidades estén basadas en un trabajo por proyectos a lo mejor es imposible.

R. Es imposible. Eso llevarlo a la realidad va a ser imposible. Y otra cosa que os digo es que los alumnos son mucho más listos de lo que pensamos, ¿eh? Te quiero decir....Que cuando tú les dices a ellos: mira, esto es lo que hay y esto es lo que quiero y apañátelas como puedas, se buscan las habichuelas para tener la tarea hecha. A poco que tengan un mínimo de interés; si no, no...Pero yo creo que eso de no liarlos tanto, de no estar tan encima de ellos, sobre todo con Bachillerato y con 1º y decirles: mira...Yo, por ejemplo, a los del proyecto que llevo con unas compañeras más les he dicho: yo quiero un informativo de cada década del siglo XIX desde 1830. Y yo quiero que sea así, así y asao. Les he dado libertad y digo: a partir de ahora, desde aquí cogéis la información y lo montáis. Y todos, todos los informativos han salido fantásticos, excepto uno que es un desastre y que no lo he publicado, que afortunadamente era del año 1840, que no tenía por qué ponerlo. Como además se pusieron remolones, dije: vuestro trabajo, si no lo publico, no pasa nada porque no afecta a los demás. Era un período que no teníamos por qué tocar, pero, en fin, sois tantos grupos, pues a vosotros os voy a dar este. Y la verdad es que, si los miras en Youtube, hombre, tienen sus fallos y son niños que nunca han editado vídeos, pero creo que han quedado bastante bien.

P. ¿Y este proyecto es transversal?

R. Sí, sí, sí. Este proyecto lo llevamos entre una compañera del departamento de Inglés y una compañera del departamento, que además ya no está en nuestro instituto ya, el departamento de Historia. Está centrado este año en la segunda mitad del siglo XIX: Historia, Literatura Inglesa y Literatura Española. Sobre todo fue original cuando empezamos hace tres años con el XVIII...

P. Y en tu opinión, ¿por qué crees que la gente todavía no se anima a adoptar este tipo de iniciativas en Secundaria?

R. Primero, porque ni tienen conocimientos y muchos profesores no quieren adquirirlos. Después, porque saben que es mucho más trabajo; es decir, Aníbal de la Torre hace mucho tiempo dijo que las TIC te quitaban trabajo...No es verdad. Las TIC te dan mucho más trabajo. Yo, de hecho, ya te dije, que me conectaba de 17.30 a 21.00 pero eso lo hago todos los días y, bueno, ahora que estamos en vacaciones me dedico a cosas más personales más, pero durante el curso prácticamente todas estas horas las dedico o a planear cosas, o a crear actividades, o a revisar actividades. Y lo mismo contesto un correo a las 6 de la mañana que a las 10 de la noche. O sea, eres profesor todos los días del año, prácticamente las 24 horas al día. Además, con mis alumnos, tengo mucha actividad a través de Tuenti y, si voy en el autobús, y me conecto a internet en el móvil, lo primero que hago es mirar Tuenti, por si hay algún mensaje o algo.

P. Esto de utilizar Tuenti, ¿ha partido de ellos?

R. No, partió de mí. Conseguí hace unos cuatro años que una alumna me invitara (bueno, me lo dijo ella, que si quería que me invitaba) y, entonces, yo cada principio de curso se lo digo: que no es obligatorio conectarse a Tuenti, pero que sí que es aconsejable porque muchas cosas se las mando vía Tuenti: instrucciones, enlaces, tareas que se me ocurren en vacaciones...De hecho, por ejemplo, en Nochevieja les mandé un enlace sobre una actividad que les había pedido que hicieran en estos días. La primera semana se la di de vacaciones, no mandé ni escribí nada, y el día de Nochevieja, por la mañana tempranito, ya les mandé el enlace y les dije: aquí está explicado perfectamente como quiero que se haga esta actividad...

P. Sí, es un poco extenderte virtualmente, aprovechando las nuevas tecnologías. Personalmente, consideramos que es una opción positiva...

R. Sí, además ellos te ven como más cercano. Y eso es algo que mis compañeros han dicho: que ellos no son profesores 24 horas al día, que ellos son profesores de 8 a 2 y media. Y, a partir de ahí, ya está, se acabó.

P. Claro, ya no hay nada más que hablar. A lo mejor todo esto que se está debatiendo sobre enfoque comunicativo, etc...puede que lo que oculte es una división entre gente que quiere implicarse un poco más y gente que a lo mejor...

R. Claro. Mira, esta profesión, si te gusta, es estupenda. Yo te lo digo porque a mí es que me encanta. Ahora, me imagino que estar 40 años, como yo me temo que estaré, haciendo algo que no te guste y en contacto con adolescentes, debe ser amargante. Entonces, yo siempre lo digo: si te gusta, no hay profesión más bonita en el mundo. Ahora, si no te gusta, acabarás con una depresión de caballo, como tantos, que además fue lo primero que nos pusieron cuando yo hice el CAP, en el año ochenta y tantos, lo primero que nos pusieron fue una estadística de profesores que cogían una baja por depresión y profesores que se suicidaban. Eso, para irnos haciendo el cuerpo...También te digo una cosa. Las nuevas tecnologías te dan mucha vidilla, ¿eh? Porque hacer durante 20 años lo mismo. Por mucho que yo improvise y gaste bromas...La verdad es que las nuevas tecnologías me han dado mucha vidilla. Yo ya estaba cansado en mi instituto, porque además no teníamos nada, la gente no tenía mucho interés en colaborar y yo ya seguía lo que se hacía fuera, porque yo llegué a este mundillo hace unos cuantos años y veía lo que se estaba haciendo. Y fue cuando una compañera me propuso iniciar un proyecto juntos. Y para mí fue una salvación, porque es que eso, te da mucha vidilla y te obliga a estar constantemente al día, pensando...Yo durante el verano pienso mucho en el curso que viene, preparo, cambio apuntes, cambio actividades, creo actividades nuevas...En fin, que no te aburres...

P. ¿Qué otras prácticas has realizado en materia de proyectos?

R. Yo ya te digo...El curso pasado me pidieron hacer un cortometraje, un curso me dijo que querían hacer un cortometraje. Y entonces aprovechando que era el aniversario, el vigésimoquinto aniversario de Borges, yo había preparado una webquest y dije: vale, hacemos un cortometraje pero con dos condiciones: primera, sobre este cuento de Borges; y segunda, después de haber hecho esta actividad sobre el cuento de Borges, para que lo entendieran, y ya después hacéis como queráis el cortometraje. La verdad es que nos llevó tiempo, pero fue una actividad que les gustó mucho y están muy contentos y orgullosos de haberla hecho. Yo te recomendaría todo aquello que tenga mucha actividad y que implique que ellos trabajen, evidentemente, y, como son tan requetehiperarchinarcisistas, si es posible, que salgan ellos. Es que además les flipa. Les encanta, les encanta. Tú les puedes poner que se lean un fragmento del Mio Cid y, a lo mejor no se lo leen, pero ten por seguro que si mandas una actividad,

digamos, creativa, escuchan o ven todo lo que hagan sus compañeros. Los informativos estos que os he contado...Todos, sin yo decírselo, han visto los trabajos que han hecho sus compañeros para ver si lo han hecho mejor, para criticarlo, por la ropa, por lo que sea...pero lo han visto.

P. Pues eso es un factor que tenemos que tener en cuenta tanto Marga como yo. Ver ese aspecto narcisista que todos llevamos dentro, pero cuando somos más pequeños quizás un poquito más...

R. Además, a ellos les encanta. "Cuando subas el vídeo, mándame el enlace que quiero que lo vea mi madre, mi hermana, mis amigos...". Son muy, muy, muy narcisistas. O un audio, les da igual, siempre y cuando se les reconozcan, claro.

Datos personales de la persona entrevistada.

Nombre: Antonio Solano.

Profesión: Profesor de Lengua Castellana y Literatura.

Centro: IES Bolavar (Castellón)

La entrevista se realizó, a través de Skype, el 3 de enero de 2012. Comienza a las 21:00 de la noche y acaba a las 22:15.

Registro de la conversación con grabadora digital de audio.

Abreviaturas:

P. Pregunta de los entrevistadores.

R. Respuesta del entrevistado.

P. Lo primero, Antonio, queríamos conocer tu perfil como profesor, los años que llevas en la enseñanza, tu formación...

R. Yo soy profe de Lengua y Literatura y, bueno, aprobé oposiciones en el 2005, pero ya llevaba, como todos me imagino, un montón de tiempo dando tumbos por ahí. Tampoco llevo mucho tiempo en la docencia, desde el 2000. O sea, tampoco soy un veterano. Pero en lo que sí soy veterano es en las nuevas tecnologías y en los blogs, porque llevo 6 o 7 años en los blogs y, gracias a eso, lo que apuntabas tú, no he dejado de aprender porque no paro de ver cosas interesantes, no paro de saber de experiencias de compañeros y yo también comparto la experiencia con otros compañeros de contar todo lo que hacemos. Es un poco el 'cotilleo', ¿no? (risas)

P. Esta faceta comunicativa que hemos visto en ti y en otros profesores, ¿también se extiende a lo que es el trabajo en el aula? ¿También tu metodología sería comunicativa?

R. Sí, bueno...Yo, quizás al haber trabajado como profesor un poco tarde, me llevó a sorprenderme de la cantidad de cosas que se hacían en el aula interesantes, pero luego se quedaban ahí. Tenías que preguntar a los profesores, un poco sonsacarles, e ir averiguando un

poco en su vida privada. Porque la idea esta de que la clase es un espacio cerrado y más vale que nadie se entere de lo que pasa en ella es algo que me chocó muchísimo. Y, bueno, yo creo que sí...incluso no solo en la red. Yo en el instituto voy contando las cosas que me funcionan y voy contando las que no me funcionan, porque creo que tengo que aprender de todos, igual que otros pueden aprender de mí. Pero, bueno, es difícil conseguir que la gente se abra y creo que la profesión docente sigue siendo muy corporativista en ese sentido.

P. Toni, ¿estás al corriente un poco de las teorías pedagógicas que existen y por dónde van o directamente lo que haces lo enfocas de una manera práctica y con actividades y cosas que vas encontrando sin interesarte mucho por la didáctica?

R. Ahora, procuro interesarme un poco más. Procuro leer revistas de pedagogía, revistas de didáctica...Intento estar más al día en cuanto a la teoría, pero la verdad es que cuando empecé mi formación era el CAP de la época y puedo decir que me sirvió de muy poco. Lo que he ido aprendiendo lo he ido aprendiendo por el ensayo-error, y ahora sí, ahora estoy muy al corriente, porque es que también, además, soy profesor de Didáctica de la Lengua en la Universidad Jaume I, pero, bueno, aun así, creo que el enfoque comunicativo, si no es a fondo en la teoría, en la práctica creo que lo llevo bastante a cabo.

P. ¿Nos podrías concretar un poco más sobre ese enfoque? ¿Cómo te planteas las clases? ¿Qué papel das a los alumnos en las actividades?

R. Bueno, yo, sobre todo, intento que lo que aprendan sea algo significativo para ellos. Está claro que una parte del currículo a veces no tiene sentido y se imparte de manera mecánica, pero muchas veces nos olvidamos de que todo eso tiene una aplicación directa a la vida real y que es mucho más sencillo enseñar Lengua y Literatura como un enfoque comunicativo, es decir, con un enfoque orientado a que sirva para desarrollar la competencia comunicativa sin tener que torturar a los chavales con conocimientos fuera del contexto. Yo en el aula intento sobre todo proponer proyectos o proponer tareas que, en cierta medida, ellos vean que tienen un sentido. Quizás en ese momento no lo ven, pero ven que están haciendo algo que quizás les puede servir para algo.

P. Como pones en práctica actividades situadas, significativas, una de nuestras grandes preguntas es si esto es aplicable a toda la programación didáctica...

R. Bueno, una pregunta un poco espinosa...Sí, a ver...Yo creo que el currículo entero debería tener sentido bajo un enfoque comunicativo y, si hay algo del currículo, que queda fuera de ese enfoque comunicativo deberíamos eliminarlo. Porque dentro del currículo una de las especificaciones que se hacen es que los enfoques sean comunicativos. Sí que muchas veces nosotros mismos tiramos piedras a nuestro propio tejado...Es que esto hay que darlo porque esté en el currículo, aunque no sea significativo. No, no. Es que, si no es significativo, debería desaparecer del currículum. Lo que pasa, claro, la ley es un poco perversa en ese sentido, porque mantiene la duplicidad esta de, por un lado, las competencias básicas, que es lo que debería guiar nuestro enfoque; y por otro lado, sigue manteniendo un listado de contenidos. También quería precisar: creo que estoy en una situación de privilegio en el sentido de que puedo salirme fuera de ese listado cuando me dé la gana y, de hecho, me salgo cuando me da la gana porque creo que tiene justificación abandonar lo que serían esos contenidos tan canónicos y dedicarnos a cosas con más sentido.

P. Al hilo de lo que comentas sobre la normativa, nosotros estamos viendo que se podría abrir un debate entre los que piensan que la normativa es limitadora y quienes creen todo lo contrario, porque se puede salir o porque a lo mejor ellos son unos privilegiados en su departamento o lo que sea. Pero en referencia a la ley en general, queremos saber si se atiende a las recomendaciones del Marco común europeo de referencia para las lenguas, que parece apostar por un enfoque más práctico, y si se ve reflejado en nuestra LOE.

R. A ver...Yo hago lo que quiero en el sentido de que me siento amparado por la ley, porque, cuando uno lee el currículo a fondo, descubres que no te estás saliendo de la ley. Lo que pasa es que la ley tiene una doble lectura y quien hace una lectura literal en el sentido de que todo lo que aparece en el currículo lo tiene que dar en clase se ve limitado...porque resulta que tiene que dar todo: la morfología, la sintaxis...no sé, toda la historia de la literatura, etc...Pero eso no es lo que dice el currículo. El currículo tiene una parte de justificación metodológica antes de entrar en las cuestiones de ítems en la que se habla precisamente de que el currículum tiene que ser abierto y flexible y, sobre todo, bajo un enfoque comunicativo. Y eso lo dice la ley, no lo digo yo. Y en ese enfoque metodológico que la propia ley contempla habla de que se debe adaptar, sobre todo, al contexto educativo. ¿Qué ocurre o cuál es la trampa? Que la mayoría de prácticas docentes no están contextualizadas en el contexto educativo en el que se mueven los docentes. ¿Por qué? Pues porque, generalmente, vienen dadas por el libro de texto. El libro de texto nunca puede contextualizar en un contexto determinado porque el libro de texto es, para todos, igual. Y eso es lo que no se está atando. La gente ve que el libro

responde a los contenidos que vienen en el currículum y piensa que el libro le está marcando lo que tiene que dar, cuando realmente el libro no es el currículum.

P. Es muy interesante la reflexión que haces. ¿Crees que todo esto pasa por cambiar radicalmente la ley o hacer mención explícita a que el libro de texto no sea el eje del proceso de enseñanza?

R. Sí, bueno, yo más que cambiar la ley, simplemente eliminaría un montón de burocracia que hay dentro del currículum. Dejaría lo que son los objetivos y las competencias básicas y no sé si dejaría alguna orientación de tipo contenidos. Porque creo que no valen para nada. Bueno, sí que valen porque son el objeto con el que trabajamos, pero creo que, más que facilitar la labor del docente, lo que hacen es limitarla. Y yo lo veo, en mis compañeros y lo veo muchas veces yo mismo. Hay que acabar con esto, porque no es solo la presión de aula, sino también la presión a veces de los padres que se han gastado un dinero en el libro de texto y el libro de texto se tiene que acabar. O, ¿cómo vas a estar medio curso sin acercarte al libro de texto, cuando se han gastado un montón de dinero en los libros de texto? Yo creo que quizás el currículum posiblemente podría adelgazar; podría ser más claro a la hora de plantear ese enfoque metodológico. Porque, como os digo, ya existe pero existe como una especie de letra pequeña en la que parece que nadie se fija, porque, cuando un docente va a plantear proyectos, lo primero que le dicen es: y esto que viene en el libro, ¿cuándo lo vas a dar? Y parece que siempre estamos con la espada de Damocles cuando nos salimos del currículum o del libro de texto. Creo que debería haber un planteamiento más claro.

P. Al hilo de lo que dices, otra cosa en la que hemos indagado es que quizás este trabajo por proyectos es mucho más planteable en la Secundaria obligatoria que en Bachillerato. ¿Tú qué opinas?

R. A ver, sí...Algo de razón llevas. Y la razón un poco es que el Bachillerato sigue estando planteado para superar la selectividad y eso te condiciona mucho. Yo lo veo alguna vez cuando he estado haciendo memoria de lo que hice el curso pasado y precisamente donde menos cosas interesantes hice fue en Bachillerato, porque realmente estás atado a unos objetivos que son superar la selectividad. Se hacen cosas más bonitas o quizás con un nivel más alto porque los chavales son más maduros, pero no te puedes salir tanto de lo que son los contenidos porque tienes ahí que estar fechando la selectividad y, realmente, mandar a los chavales a la selectividad sin haberlos preparado es una especie de fraude.

P. Resulta un tanto paradójico, porque, precisamente, en la etapa en la que tienen mayor madurez y pueden realizar cosas más valiosas de cara a su futuro, es cuando menos pueden hacerlo...

R. Ya. Yo, fíjate...Hasta el punto de que yo este año no tengo Bachillerato. Tengo segundos y terceros de la ESO porque es realmente donde puedo experimentar y moverme con más flexibilidad.

P. Centrándonos ahora en el trabajo por proyectos, nos gustaría saber qué problemas te has encontrado frecuentemente a la hora de aplicar esta metodología o estrategia.

R. Bueno, un problema grande es la secuenciación, el cómo acoplar lo que yo voy buscando en un proyecto con el grupo que tengo y con el tiempo del que dispongo y, a la vez, ver qué parte del maldito currículo se va a quedar fuera. Porque, claro, trabajar por proyectos requiere priorizar determinados objetivos y, por supuesto, dejar de lado otros objetivos secundarios. Y eso cuesta a veces porque, claro, no sabes nunca cuáles son las carencias o lo que más necesita el alumno o, si lo sabes, tampoco puedes arriesgar mucho. No sé si me he explicado...A veces, yo qué sé, el año pasado con el proyecto de Callejeros Literarios, que dedicamos mucho tiempo en 3º de la ESO, muchos autores de los que estaban viendo en Callejeros no eran del currículo de 3º. De 3º eran medievales o del Siglo de Oro, y estaban viendo autores contemporáneos. Por eso, tomar esa decisión puyes a veces cuesta. Porque dices: bueno, quizás cuando lleguen a 1º de Bachillerato van a tener esa carencia, no van a haber visto la literatura medieval tan a fondo, pero, bueno, tomas la decisión y priorizas y tiras hacia delante. Es un poco lo que más cuesta. A mí, personalmente, es lo que más me cuesta.

P. Y en términos de tiempo de preparación, incluso del tiempo que quitas al resto de programación, ¿cuál es tu experiencia?

R. Bueno, yo creo que hay una primera fase en la que estás atacado por la frustración, ¿no? Cuando el proyecto empieza a arrancar, que parece que está pasando el tiempo y que no hay objetivos visibles...Porque yo creo que el enfoque este por proyecto sabes que lo que importa es el proceso más que el resultado. Entonces, claro, siempre las primeras fases no hay ningún resultado y te da la sensación esa de siempre...Dios mío, estoy perdiendo el tiempo, estoy perdiendo un montón de sesiones en el aula, en la que nadie parece estar haciendo

nada...Pero luego también es verdad que es un poco como un puzle. Al final, se va montando todo y van acoplando las secuencias, lo que han hecho por un lado les encaja con otra cosita, y cuando ya ves el proyecto terminado y que realmente sí que ha servido de algo...te llena, no sé, te llena de satisfacción.

P. Además nos decía algún otro profesor que luego cosas que al principio no son significativas del currículo, al final no solo las aprenden sino que probablemente no las olviden jamás, porque son cosas que les ha llevado mucho tiempo de asimilación y de aprendizaje. Eso de alguna manera también les motiva, ¿no?

R. Yo, vamos, un año después de Callejeros, que es el último proyecto que hicimos, algún alumno que ya no tengo y que lo veo por los pasillos me comenta cosas. "Ah...qué bien nos lo pasamos con Joaquín Costa". Ya ves, Joaquín Costa...que es un personaje súper aburridísimo...Su literatura y su obra...Y dices, bueno, yo qué sé...Les ha llegado, fueron a ver la calle Joaquín Costa, se han hecho fotos...algo les ha quedado, independientemente de que Joaquín Costa no sea una figura de la literatura española destacada...Pero yo creo que en el fondo sí que ha quedado un poso de que han visto que han hecho un trabajo, que ese trabajo se ha difundido, que ha habido gente que ha entrado a comentarlo, a verlo...que ha venido la prensa a entrevistarlos, que ha venido el de la radio a entrevistarlos y creo que eso, de por sí, le ha dado sentido. No quiere decir que otra cosa no les haga aprender, pero muchas de las cosas que aprenden, igual que las aprenden, las desaprenden, porque no hay una retroalimentación. Y en el caso de los proyectos yo sí que veo que hay una retroalimentación porque, sobre todo, vamos, los que yo voy haciendo año tras año más o menos adaptados, siempre se van viendo los trabajos de unos los ven los del curso siguiente y un poco ellos mismos van viendo que: "Uy...Mira, esto lo hicieron los del año pasado. Pues yo lo voy a hacer mejor o lo voy a hacer de otra manera". Y eso sí que le da sentido a su faena.

P. Cuando acometes una labor de proyectos, ¿en qué te fijas primero: en los objetivos, en los contenidos que quieres dar...? ¿A qué impulsos obedeces primero?

R. Ufff...Es muy complicado. No sé. Claro es que los proyectos son muy distintos...Uno que llevo un montón de tiempo haciendo que es el de la lectura de poemas en el aula...Ese surgió así un poco espontáneo, pues, bueno, vamos a trabajar durante un trimestre un libro de poesía, lo vamos a leer en clase y vamos a hacer una serie de actividades, un poco porque lo que venía en el libro no me gustaba cómo estaba y, a partir de ahí, ha ido mejorando y

entonces lo que plantear es decir: no, en 2º de la ESO el tercer trimestre va a ser leer poesía, básicamente. Y en ese arrastre de leer poesía lo que vaya saliendo...Si surge alguna reflexión sobre géneros literarios, pues bien; si surge alguna reflexión sobre las licencias métricas, bien; pero no forzarlo. Que sea un poco la propia dinámica de clase o del proyecto la que va haciendo surgir los objetivos, pero sí que está claro, cuando planteas un proyecto así de gran dimensión, estás teniendo en cuenta muchos objetivos del currículo, aunque expresamente no hayas pensado en ellos. Porque, sabes, yo tengo la intuición de que si voy a trabajar los poemas en el aula o ese de Callejeros Literarios, por muy mal que lo planteo, sé que me voy a llevar por delante un montón de objetivos del currículo de Lengua. Bueno, porque está leer, escribir, escuchar, hablar, investigar, buscar información; o sea, todos esos están en el currículo y son objetivos fundamentales, así que no me siento tampoco...No lo planteo como decir: a ver qué proyecto hago que abarque más objetivos...No creo que esa sea la metodología apropiada. Al contrario. Creo que hay que ver una actividad que veas que va a ser ilusionante en clase, que, claro, que tenga sentido con lo que estás haciendo y la asignatura, y luego intentar implementarla con una serie de destrezas que vayan en la línea de lo que tú consideras fundamental para tu área. No sé...Yo no he indagado mucho acerca de la inspiración de los proyectos, pero creo que va en esa línea.

P. Sí, otra de las características que hemos recopilado es que los proyectos están centrados en el estudiante y muchas veces se les deja a ellos elegir el tema del proyecto. No sabemos si has tenido algún momento en que los estudiantes han decidido lo que van a hacer. ¿O no puede llegar a tanto?

R. Bueno, de hecho, uno de los reconocimientos fue el de Buenas prácticas Leer.es por una actividad el año pasado que era Tuenti de Bohemia. Era la lectura de Luces de bohemia, de Valle-Inclán, en 2º de Bachillerato y comentada en el Tuenti. Yo, al principio, había pensado en que, ya que no disponíamos de tiempo en el aula para ir comentando escena a escena toda la obra de Valle-Inclán, les había propuesto trabajarla en Twitter. Yo los agregaba de alguna manera e iría comentando un poco...no sé...había pensado pues eso, lo que te decía antes, un poco la inspiración y a ver cómo lo quería hacer. Tenía claro que quería hacer una especie de lectura guiada en redes sociales, en Edmodo o en Twitter. Y fueron ellos los que me dijeron en Twitter no, en Twitter no, que no tenemos ninguno Twitter, en Tuenti. Y yo no tenía Tuenti. Y me dijeron: da igual, tú te haces la cuenta de Tuenti y nosotros te agregamos y nos lo vas contando ahí. Y, de hecho, se convirtió en una guía de lectura que dábamos todos los lunes después de clase, a pesar de que digan que no trabajamos. La dábamos los lunes de 4 a 5 de la

tarde y comentábamos una escena o un par de escenas –depende de lo largas que fueran- y las comentábamos en el Tuenti en tiempo real y yo les iba diciendo: pues, mira, fijaros aquí, esto significa esto y tal...Y estaba abierto. Podía cualquiera, fuera o no fuera de clase, a entrar a verlo y, de hecho, todavía está por ahí...Cuando les dejas libertad, ellos siempre enriquecen las actividades. Porque tú siempre puedes tener imaginación, pero ellos tienen muchísima más.

P. Por ejemplo, en esta actividad, ¿leían cada uno una parte? Como decías que, en un principio, debido a la falta de tiempo, tuviste que plantear el proyecto, queremos saber hasta qué punto, dentro de los roles, cómo funciona algo así en términos de participación...

R. Yo lo que pasa...Como era una actividad que estaba fuera de horario, yo no podía fiscalizarlos. Era una actividad abierta, yo les dije que en clase les daría teoría la justa para que el que quisiera sobrevivir, y el que quisiera aprender más y seguirlo con más detenimiento que fuera al Tuenti. Entonces, yo sé...porque luego pasé unas encuestas...Los resultados están por ahí en mi blog. Y los resultados me dieron a entender que muchos de la clase (en la clase eran 30), al menos veinte, seguían esas horas mis indicaciones. O sea...que la guía de lectura les estaba sirviendo, porque, en esos momentos, estaban leyendo la obra y, claro, Luces de bohemia no es una obra que se pueda leer sin asistencia. Y como en clase no hay tiempo para hacerlo tan detallado, pues les venía bien poderlo seguir ahí y yo creo que sí, que fue interesante y, de hecho, me he encontrado algún alumno este año también y me lo ha dicho: pues nos pareció estupendo porque nos permitía tener una hora más de clase. Realmente, era una hora más de clase a la semana. Y yo creo que eso lo agradecían también.

P. Hablando de esto, por la propia dificultad que existe a la hora de aplicar esta metodología, ¿crees que es obligado llevar una carga de trabajo al horario fuera de clase?

R. Bueno...A ver. Obligado no...Yo creo que es una cuestión de organizarse el tiempo. Yo me llevo mucha faena fuera del horario de clase y me la llevo a gusto porque entiendo también que, dentro de mi oficio, no son todas horas de clase, sino que hay horas para preparar y, dentro de esas horas para preparar, están las actividades que hago fuera de clase. O sea, la red y todo esto. Si te refieres a si ellos también necesitan o requieren horas fuera de clase, pues tampoco creo que haya que cargarlos a ellos con más horas fuera de clase. Yo la experiencia que veo muchas veces con esto de las tecnologías y de los trabajos por proyectos es que les das tiempo para hacerlo en el aula y no lo aprovechan. O sea...no lo aprovechan porque, a

veces, prefieren estar haciendo otra cosa. Y luego lo aprovechan en su casa. Así que creo que también ellos deben, y lo hacen, administrar el tiempo a su gusto y en función de sus capacidades. Casi todos apuran al máximo o explotan al máximo sus límites y eso también creo que forma parte de sus competencias: el no tenerlos tan tutelados. Es otra de las cosas que han surgido en los proyectos, que el docente a veces quiere controlar tanto que limita, por un lado, la creatividad del alumno en el proyecto; y también desmotiva al alumno porque a ellos les gusta mucho salirse por los límites. Entonces, si tú propones una actividad y se la dejas cerrada completamente, muchos la van a hacer con mala gana, mientras que si la actividad tiene unos puntos de fuga en los que ellos puede decir: Ah, ¿esto lo puedo hacer? Sí, sí, sí. Claro que sí. Y les dejas total libertad. Te suelen sorprender. Incluso a costa de hacer un trabajo mucho más grande del que tú les habías pedido. A ellos no les importa trabajar. Yo algo que discrepo muchas veces con los compañeros...Ellos no son vagos por naturaleza. Cuando hacen algo con desgana, entonces son vagos. Pero cuando cogen algo con ganas. Hombre, es algo impresionante la manera que tienen de trabajar y de sacar faena adelante. Pero, claro, encontrar el punto ese de que les apetece hacer algo es difícil.

P. Como te hemos dicho, a nosotros nos gustaría trabajar, en concreto, la competencia digital. Sin embargo, nos gustaría saber antes si le corresponde a la Lengua, por ser la encargada de la competencia comunicativa, el desarrollo de la competencia digital.

R. Bueno, otra vez habría que recurrir a lo que dice el currículo. El currículo deja también muy claro que las competencias se trabajan en todas las áreas y todas las competencias. Está claro que hay competencias que nos toca más de lleno; en el caso nuestro, es la competencia comunicativa, más que la digital. Pero sí que es verdad que parece que todo el mundo, como hay que escribir en la red, pues que sean los profesores de Lengua. Y cuando se trata de leer, también los de Lengua porque son los de leer. Ya sabemos que los planes lectores también corresponden a todas las asignaturas, no sólo a la Lengua. No sé si seguimos siendo mayoría los de Lengua quienes nos dedicamos a proyectos, pero sí que fue un boom y en ese boom la mayoría de proyectos que hay en la red están ligados a las tareas de Lengua, tanto en Primaria como en Secundaria. Yo creo que esto va a cambiar también. Y en ciencias y en otras áreas están trabajando por proyectos y están incorporando la competencia digital igual que nosotros. La competencia digital es una competencia más, así que yo no la voy a dejar de lado, desde luego, pero tampoco me siento el abanderado de la competencia digital. La utilizo porque creo que, gracias a las nuevas tecnologías, se favorece la comunicación y eso sí que es una de mis partes.

P. ¿Crees que es imprescindible tener una buena dotación tecnológica en el centro para poner en marcha un proyecto colaborativo? ¿Crees que sería imposible con una falta absoluta de medios?

R. Bueno, en eso también voy a romper los tópicos...Está claro: si no tienes medios, lo tienes más difícil. Pero en mi centro, por ejemplo, no hemos tenido medios durante muchos años y hemos tenido oportunidad de hacer lo que nos ha dado la gana haciendo de las carencias una virtud. La excusa de que “como no tengo, no” no tiene sustento. Se pueden hacer cosas. Pero, vamos, sin duda...Yo te digo que nosotros estábamos en un centro sin ningún tipo de dotación. El instituto nuevo lo tenemos desde hace un año. O sea...que teníamos una conexión fatal, ordenadores casi ninguno e íbamos haciendo igualmente cosas. Lo que pasa que también te digo que es mucho más cómodo decir: no, como no tenemos equipamiento, no hago nada. Pues no. Yo hago las cosas que puedo. Quizás si tuviera ordenador en el aula para todos mis alumnos, podría incluso hacer menos. Así que el equipamiento es importante, pero no determinante.

P. Sí. Podemos decir que la falta de medios y la falta de tiempo son normalmente las dos excusas que ponen los docentes que no abogan por una metodología por proyectos. También en cuanto a metodología, hay algunos profes que hablan de contextos híbridos en los que se combinen tanto las clases de tipo tradicional como las estrategias más comunicativas. ¿Tú trabajas así también?

R. Sí. Vamos, es que además los extremos nunca son buenos. Para mí, ahora mismo, me resultaría muy difícil plantear todo un curso bajo un enfoque por proyectos. Primero, porque, por ejemplo, para arrancar el curso me cuesta muchísimo. Es lo que te decía antes. Yo para lanzar un proyecto tengo que conocer muy bien a mi grupo, saber cuáles son sus carencias y saber cuáles son sus intereses. Eso al principio del curso me costaría hacerlo. De hecho, la mayoría de los proyectos los solemos hacer o yo por lo menos a partir de enero y de cara al tercer trimestre. Y aparte, bueno, el proyecto es un proyecto, y luego siempre hay huecos y hay clases en las que dices: bueno, mira, esto vamos a aparcarlo o vamos a dejarlo un momento de lado porque hoy vamos a hacer ejercicios de ortografía y te pones a hacer ejercicios de ortografía y no pasa nada y más si tienes un libro de texto de referencia. Lo que no es bueno ni recomendable es que todo mi enfoque metodológico se base en internet o sea tradicional. Es perfectamente posible lo de ser híbrido.

P. Con respecto a la competencia digital, ¿nos podrías mencionar alguna estrategia que te haya funcionado bien usando las TIC y que sirva para desarrollar los contenidos del currículo oficial?

R. Aquí tenemos una asignatura (no sé si existe en otras comunidades; creo que sí) que se llama “El trabajo monográfico y de investigación”, que es una asignatura de 4º. Yo la impartí dos años seguidos y lo que hacíamos era un trabajo de investigación y lo hacíamos desde el aula virtual. Más o menos el planteamiento era: el primer trimestre, de búsqueda de información; el segundo, la redacción del proyecto; y el tercer trimestre era la presentación a los compañeros. Y eso lo hacíamos sobre todo basado en Google Docs y en un wiki. O sea que...Y esa asignatura estaba, por lo menos bajo mi enfoque o bajo mi programación, totalmente montada sobre la competencia digital. Todo el trabajo se hacía en internet, todo. No había ningún aspecto en papel. Claro, lo que pasa es que mis compañeros no lo planteaban así, lo planteaban con trabajos más tradicionales...Pero sí que hay posibilidades de trabajar...Y va un poco en lo que decía antes Israel, si no tienes equipamiento, mal. Yo conseguí un poco que me dejaran el aula de ordenadores. Tenía que dar una hora a la semana y con eso lo podía hacer, pero si no tienes un aula de informática es imposible plantear esa metodología, porque no puedes tener a los chavales haciendo un trabajo de investigación en un aula normal. No tiene sentido y, de hecho, lo están haciendo. No sé realmente lo que harán...

P. También queríamos saber qué estrategias has utilizado para evaluar a los alumnos en proyectos de este tipo tan abierto. A nosotros nos costaría, en principio, en una forma de evaluar que estuviera acorde a los progresos día a día de los alumnos. ¿Cómo lo haces tú?

R. Bueno, en el caso del trabajo monográfico sí que hicimos una plantilla, porque un compañero de Biología se animó él también e hicimos una plantilla de evaluación con Google Docs, una hoja de cálculo donde estaban todos los ítems que se valoraban y, entonces, estableces una parrilla de evaluación. Igual que lo haces para una actividad tradicional, pero introduciendo los elementos que corresponden a este trabajo en el aula virtual o donde sea: si el trabajo día a día es adecuado, etc...Además, con la ventaja de que trabajando con Google Docs, eso lo tienes hecho, porque tú entras en el historial del documento que está trabajando el alumno y sabes perfectamente qué hace cada día, qué añade, qué quita, qué pone, cuántas veces ha entrado en el trimestre...O sea que digamos que la parte técnica o estadística la tienes solucionada. Luego, el sentido del trabajo, eso sí que lo tienes que evaluar tú con tus

criterios. Pero, bueno, no requiere más trabajo a la hora de evaluar que un enfoque tradicional, ¿eh? No creo que suponga en ese sentido mucho más trabajo o más complicación.

P. Pero, al fin y al cabo, ¿esto sigue siendo una evaluación tradicional? ¿El alumno de alguna manera tiene voz en el proceso de evaluación?

R. Mmm...Claro, a ver...En el caso de la asignatura de “El trabajo monográfico”, la evaluación final, la que viene dada por el currículo de la materia, es que tenían que hacer un trabajo de investigación original de una extensión determinada. Eso sería lo que te marca a ti la evaluación final. Y, claro, ahí no les puedes dar voz a ellos, porque es un poco lo que marca el currículo. En lo que sí que les das voz es en la manera de enfocar el trabajo. Ahí, por ejemplo, ellos tenían libertad para elegir el tema, para elegir el enfoque, la extensión en capítulos, etc...En eso sí que tenían más libertad, pero, claro, no era una asignatura que permitiese tampoco plantear cosas muy distintas. Aunque yo creo que si alguna hubiera dicho: ah, yo quiero hacerlo tipo documental...lo hubiera hecho, yo no lo hubiera coartado, pero sí que el currículo menciona como criterios de evaluación: se debe entregar un trabajo escrito de tanta...Y ya está, es un poco adaptado otra vez a las limitaciones del currículo. En otros proyectos, no. En otros proyectos sí que les puedes dar libertad, como el caso de los Callejeros Literarios. En ese caso, sí que había un estándar en que tenían que hacer un trabajo escrito, pero luego tenían un margen para hacer lo que les diera la gana. Unos hicieron un Power Point, otros hicieron un vídeo, otros hicieron una línea de tiempo, y ahí sí que era cada cual lo que más le apetecía y más le gustaba y, a la hora de evaluar, pues sí, tienes que establecer una parrilla un poco flexible, de manera que recoja por un lado la creatividad, la originalidad y tal; y por otro lado, los aspectos más del currículo.

P. Dentro de la clase, ¿cómo lo organizas para aplicar esta metodología? Algunos profes como Lourdes Domenech nos han dicho que ellos van evaluando día a día.

R. No, no. Lourdes es que es muy sistemática (risas) y la admiro mucho porque tiene ideas brillantísimas y, además, es muy reflexiva, muy, muy reflexiva. Yo en clase no solemos hacer ese seguimiento tan detenido. Lo que pasa es que, claro, por ejemplo, en 2º de la ESO yo trabajo con otra compañera en clase. Porque en 2º de la ESO, en lugar de dividir el grupo en dos para hacer los desdobles, lo que hacemos es que entramos los dos profesores, tenemos docencia compartida... Entonces, claro, ahí ha habido una negociación previa: yo no puedo ser yo, igual que la otra profesora no puede ser ella. Hemos llegado a un consenso y la

metodología la tenemos un poco que fusionar. Y ahí sí que el diario de trabajo, sobre todo, el cuaderno de clase de los alumnos, es donde se va fijando todos los progresos y además donde tienen que recoger el work in progress, ¿no? Tanto el proceso como el resultado final. A la hora de evaluar, ellos tienen la parrilla de evaluación. Ellos son conscientes de lo que se les va a pedir y ellos son conscientes de sus puntos flacos y, además, ellos lo saben desde el primer día. “Pues yo esta parte seguro que la voy a suspender, porque soy un desastre...”. O sea que, si tú les dices cómo les vas a evaluar, ellos sí que saben dónde pueden mejorar y dónde no. Pero no he llegado todavía al punto ese de que hagan una práctica reflexiva día a día.

P. ¿Nos recomiendas específicamente algún tipo de agrupación de alumnos que te haya funcionado?

R. Yo me encuentro muy cómodo cuando trabajan por parejas, porque, para esto de los proyectos, dos es un número bastante versátil. Si son más, ya empieza a irse del grupo. Este año sí que tengo un proyecto que estamos haciendo sobre el Quijote y tal que van a ser grupos más amplios, ya veremos cómo sale...Pero no me gusta trabajar con grupos muy numerosos porque creo que tienden a delegar la faena en alguien que es el que destaca en el grupo y, luego, el resto se diluye un poco (risas). Pero no, tampoco tengo mucha experiencia. Trabajamos en grupo lo justito porque muchas veces el equipamiento del aula es muy limitado, no tenemos espacio físico para movernos mucho y estamos, no sé...Es una de mis tareas pendientes también, por otro lado, el hecho de trabajar en grupos.

Datos personales de la persona entrevistada.

Nombre: Pep Hernández.

Profesión: Profesor de Lengua Castellana y Literatura.

Centro: Colegio El Valle (Madrid)

La entrevista se realizó, a través de Skype, el 27 de diciembre de 2011. Comienza a las 18:00 de la tarde y acaba a las 19:45.

Registro de la conversación con grabadora digital de audio.

Abreviaturas:

P. Pregunta de los entrevistadores.

R. Respuesta del entrevistado.

P. Más o menos ya te comentamos que queríamos que fuera sobre lo que es la metodología del trabajo por proyectos y luego, cuando os hayamos entrevistado a todos, vamos a intentar sacar un informe que hable un poco sobre la problemática que encontramos, que vosotros nos contáis, porque de nuestra experiencia no podemos sacar mucho, y bueno pues las ventajas/desventajas, hacer un análisis y luego hacer nosotros una pequeña propuesta que, basada en estas metodologías, sirva para desarrollar la competencia digital. Aunque bueno, esto está un poco con pinzas, no sabemos si al final luego la propuesta didáctica va a trabajar solo la competencia digital o no, porque lo que estamos viendo es que indirectamente lo suyo sería trabajar todas las competencias ¿no? y aparte, pues como estamos con lengua... a lo mejor lo enfocamos a una parte del currículo, a algún curso, eso también sobre la marcha, según lo que nos vais contando y tal. El objetivo es hacer una pequeña propuesta didáctica pero que sea tocando las dos cosas, tanto lo que es la pedagogía como la competencia digital.

R. Claro yo como he estudiado la tesis doctoral y también una de las partes que también estoy ahora en fase de investigación es esa parte, si solamente os centráis en la competencia digital y en el tribunal tenéis a alguno que sea inspector, os va a decir: "Vale, muy bien pero los profes trabajan con todas las competencias", entre comillas. Yo lo que sí que os puedo recomendar es que tratéis aspectos transversales entre las conclusiones, ¿sabes? Dices que

trabajas por proyectos, si trabajas ya con aspectos individuales ese chaval va a tener que 'aprender a aprender', luego si trabajas en equipo, tiene que saber trabajar en equipo, tiene que saber abstraer lo concreto y lo abstracto... Meterse en jaleos de más competencias no es tanto porque es así la propia dinámica del trabajo. ¿Sabes?

P. Claro, ya te digo que era más cuando estábamos buscando una temática y tal. Nuestro título completo, espera que lo tenemos por aquí, y es que es un poco largo, como es un Trabajo Final de Máster...

P. Por eso, al principio, como los dos venimos del campo de la comunicación, habíamos pensado también un poco a lo mejor vincularlo con nuestras respectivas profesiones originales: periodismo y publicidad. Pero claro, en la LOE y en otros documentos, tampoco se insiste mucho en la enseñanza de lo audiovisual en la secundaria...

R. Claro, es que aquí el inconveniente que hay es que si os fijáis en la LOE marca aspectos generales pero que los chavales tienen que aprender, pero no te dice cómo. Porque tú imagínate, Israel tú que vienes del periodismo, y tú vienes Marga, de la publicidad ¿no?

P. Sí.

R. Imagínate, por ejemplo, yo ahora estoy como muy centrado en los aspectos del trabajo de la parte oral de lengua. ¿Dónde dice que tienes que trabajar la lengua en la LOE? Tienen que saber comunicarse, pero, ¿cómo? Puede decir Israel: "Pues, chico, que monten un canal de televisión o un canal de radio y trabajas", con ese proyecto trabajas todas las competencias, pero todas, ¿eh? Y luego dices, en el mundo de la publicidad, bueno, ahora que dices publicidad, yo trabajo con mis alumnos con la publicidad el tema de las metáforas. ¿Sabes?

P. Claro, sí, sí.

R. ¿Cómo que no se puede trabajar el mundo de la comunicación y el mundo de la publicidad? ¿O es que? No es que no pueden, es que deben trabajarse. Con lo cual es que la parte teórica, es decir, la parte legislativa te dice qué tienes que enseñar pero en ningún sitio te dice cómo tienes que enseñarlo. O sea, ese "marrón", le cae al profe.

P. Sí bueno, eso, hablando así con otros profes y tal lo que nos decían es que por un lado es lo malo pero también lo bueno, ¿no? Porque se quejan como de que están limitados por el

currículo pero realmente ese currículo al ser tan vago pues deja muchas vías de escape, ¿no? Y ahí un profesor que le guste hacer cosas nuevas pues lo tiene ganado.

R. Tú vienes de la publicidad. Tú imagínate que te llega un cliente y te dice: “Oye, tienes que hacer una campaña de publicidad para televisión”. Y te curras un spot súper chulo, y que llega de repente el jefe de turno, el que tiene que dar el visto bueno final y dice: “No me gusta”. Pues aquí pasa algo parecido que es: a ti te dice la legislación “tienes que enseñar esto y esto y esto para segundo de la ESO”, y tú te curras un año entero de actividades, planificación, didáctica... pero llega un inspector de zona y te dice “no me gusta”. ¿Qué haces?

P. Ya.

R. ¿Sabes? Lo bueno es que luego está la parte de que el inspector o el director de publicidad de turno igual no tienen ese bagaje de conocimientos que tienen los profes, que suele pasar, en un noventa y mucho por ciento de los casos. ¿Sabes? Que tienes a alguien que te dirige pero que te dirige sin tener, sin estar actualizado a ese mercado didáctico, que no pedagógico.

P. Sí, sí, 100%.

R. Entonces, claro, la ventaja de que el profe se forme y que se actualice pues es brutal porque cuando te llega...A mí, a mis clases, a ver cómo trabajaba, y cuando entra por la puerta...Porque claro, entran sin previo aviso claro, como siempre, entran y se encuentran a un chaval haciendo mapas conceptuales en la pizarra digital sobre aspectos literarios...“¿Y esto qué es?”, te dicen. Y llega el chaval y se lo explica. Porque todo esto es lo de siempre, el chaval tiene que ser capaz de...O sea, no son las competencias docentes, que trabajamos con niños, y que estos chavales tienen que saber hacer cosas. Y hasta ahora es que, “es que los profesores tienen que saber hacer cosas”, no, no, los profes tienen que saber hacer “esto” para explicárselo a los alumnos y que sean ellos los que trabajen por sus competencias. ¿Sabes? Es que hasta ahora hay como una corriente de “los profes que quieren formarse y los profes que no quieren formarse” Yo estoy de acuerdo, pero es que hay profes que quieren formarse, y tienen que tener el siguiente paso muy claro, que es formarse para luego aplicarlo para sus alumnos, no para ellos. Porque tú das clase y lo haces con ordenador, con pizarra digital, con proyector, con lo que tú quieras, pero solo eres tú el que interviene en la clase, y eso es lo mismo, lo mismo, lo mismo que hace 200 años: el profe que habla, el alumno que dice “sí, sí, sí, sí” y santas pascuas.

P. Sí, es verdad.

R. La ventaja es que si tú te formas y haces que tus chavales hagan cosas y se enganchen entonces...¡buah! Entonces, tienes ganado...lo que no está escrito.

P. Bueno, Pep, si te parece, vamos a intentar ordenarnos un poco porque teníamos...Ayer le decíamos a Toni Solano que tenemos una batería de preguntas pero que es casi inabarcable, entonces, aunque vayan surgiendo varios temas más o menos de forma natural, lo que sí que nos gustaría es tocar las categorías que hemos ido estableciendo para no perdernos y para tocar un poquito todos los puntos, ¿vale?

R. Perfecto.

P. Bueno, pues nada, Isra cuando quieras, si quieres empezar tú...

P. Sí. La primera pregunta que te hacemos es un poco conocer tu trayectoria laboral, más que nada saber si se cumple en este caso también pues una hipótesis que lanzamos que era que si los profesores que aplican una metodología más comunicativa normalmente son aquellos que tienen más interés en formarse aunque sea de forma autodidacta. En tu caso, ¿cómo es?

R. Pues estudié en una facultad de Filología y la formación en didáctica es de un 5%. O sea, todo es contenido teórico. Todo. Bueno y cuando llegas a una clase el primer año pues te desbordas. ¿Qué hago? ¿Cómo lo hago? Y sigues el libro a pies juntillas. Pero conforme vas avanzando en los cursos, te das cuenta de que hay cosas que se pueden mejorar. Yo, en mi caso particular, pues lo que os decía. ¿Autoformación? Pues mucha. Procuero siempre bichear en cuestiones...Buceo en el Twitter de otros compañeros. "Oye, esta herramienta la usa tal profe y la suscribe; está bien para hacer actividades del tipo equis" Pues tú llegas, bicheas, y "yo esto lo puedo usar en mi clase para esto". Cierto. La otra parte pues haciendo cursos de formación, por ejemplo aquí en Madrid, en el Centro de Formación del Profesorado, o bien en mi caso particular, haciendo un máster de TIC en Educación y ahora estoy con el doctorado.

P. Sobre la metodología, nosotros hemos englobado un poco el trabajo bajo la perspectiva comunicativa, entonces queremos saber cuál es tu opinión al respecto, aunque ya más o menos nos lo has comentado, parece que te interesa más la participación que cualquier otra

cosa, y el tema de los enfoques comunicativos comparándolo un poco con la pedagogía tradicional, ¿Qué opinas tú?

R. Básicamente eso que, en todo proceso de aprendizaje uno aprende más por la experiencia y por lo que vive que por lo que pasa por encima. Si hasta ahora es el alumno el que únicamente asiste 50 minutos a una clase en la que el profesor se limita a hablar de cosas abstractas, pues no va a ningún sitio. En cambio, si lo que se explica es el campo en que el alumno siente reflejado va a coger experiencia. “¡Ah sí! Es cierto, la legua sirve para esto”. ¿Cómo le explicas a los chicos de 1º de la ESO qué es la morfología? ¿Para qué sirve la morfología? En su día a día, ¿para qué sirve? Si en internet juegas, o montas actividades, ese lenguaje que es abstracto, esa jerarquía gramatical que es abstracta, lo consideran como próximo a su vida particular, ya le encuentran un sentido. Le encuentran el sentido a la sintaxis. Por ejemplo, yo en mis clases: montamos titulares de prensa que están mal redactados, que sintácticamente tienen fallos, o que desde el punto de vista morfológico tienen fallos. A partir de ahí hay que encontrarlos. Ahí ves que los chavales tienen una voluntad de trabajar sobre el texto que es mayor al “oye, me copiáis 10 líneas de El Quijote y me lo analizáis”, que allí es interacción cero, voluntad cero, resultado final cero.

P. Respecto a la normativa, una cosa que no sabemos muy bien es si los profesores que estáis innovando y que estáis trabajando con un enfoque comunicativo si también os guiáis un poco por lo que dice el Marco común de referencia de enseñanza de las lenguas. Si éste se ve reflejado de alguna forma en la LOE o si también pasa de puntillas por el documento.

R. Parece que lo del MCERL se aplica a todas las lenguas menos a la española.

P. (risas) Yo pienso lo mismo.

R. Sí y cuando se aplica es en Español para Extranjeros, el que se estudia en la Escuela Oficial de Idiomas, porque si no dime, bueno, cualquiera de los dos, si tú estudias inglés, tienes prueba oral, si tú estudias francés, tienes prueba oral, alemán...Cualquier lengua. ¿En qué aspectos del currículo se indica que en la lengua castellana debe evaluarse la competencia oral?

P. Pues, ninguno.

R. Ninguno. Entonces, ¿rige igual el castellano como lengua uno que el resto de lenguas? No. Hay un poso que debían de revisar y de plantearse si quieren que los alumnos sean lingüísticamente competentes. O bien es la opción B, que cojan modelos televisivos y que digan esos son los que funcionan; véase, Belén Esteban. Que son los que, alguien que sale por televisión en teoría es alguien que cumple la norma. Pero el caso de estos niños creo que la norma la tienen un tanto perdida. Creen que son los profesores y ya está. El resto del mundo mundial habla bien. En cambio, los profesores hablan raro.

P. La verdad es que todo deriva al final en una cosa que se está perjudicando... un campo perjudica al otro.

R. Lo que tú decías de ese enfoque comunicativo. ¿Cuántos aspectos legislativos marcan que haya un enfoque comunicativo en la didáctica de la lengua? Te marcan aspectos que tienes que llegar a ellos. Es como si te dicen: “Tienes que llegar desde este punto hasta aquí, que los chicos sepan la sintaxis”. Eso sí, tú te las apañas y tú te ordenas para conseguirlo.

P. También respecto a las competencias, ¿crees que igual, aunque venga registrado dentro de la LOE luego cada profesor es muy independiente y muy diferente a la hora de aplicar estas competencias?

R. Claro. Y es que eso debe ser así en mi punto de vista por lo siguiente. Porque nadie mejor que el profesor conoce a sus alumnos. O sea, Marga puede tener una clase de alumnos que sean muy brillantes, y tú puedes tener 30 que sean muy brillantes, y yo otros 30 que sean muy brillantes...En cada clase habrá, dentro de esos 30, gente que sea diferente a los demás y cuya forma de aprendizaje sea diferente, con lo cual tienes que adaptar toda tu forma de exigirles trabajo a los alumnos en función a tu clase, y en función a cada alumno y en función a las capacidades que tiene cada alumno con lo cual, por supuesto, yo estoy de acuerdo con que cada profesor trabaje las competencias de acuerdo a lo que tiene delante. Incluso un mismo grupo, de un año a otro, puede cambiar porque los chicos maduran, los chicos cambian y su entorno cambia.

P. Sí, la verdad. ¿Sigo, Marga? (asiente) Pasamos ya a la categoría así un poco más relacionada con la asignatura. Queríamos saber en primer lugar, aplicando un poco este enfoque por proyectos, cuáles son los problemas que has detectado tú en tu experiencia diaria. Los problemas más acuciantes.

R. Pues, en un primer momento igual ciertos padres no están acostumbrados a que sus hijos trabajen con otros chicos en línea. Es que internet sigue siendo, puede ser, un problema peliagudo con ciertas familias. Por ejemplo que te digan: “No, mi hijo no tiene una cuenta de correo porque no lo considero adecuado”. Y te lo dicen así. Más cosas. El currículo de primaria, en cuanto al tema de las TIC es más bien parco, queda muy en el aire. La formación de tecnologías es como muy arbitraria en ciertos aspectos, y te puedes encontrar que tengas un grupo de chicos que promocionan a secundaria con conocimientos bastante buenos y otro grupo diferente al que no han dado ningún tipo de formación. O igual vienen esos chavales a la ESO que saben hacer blogs espectaculares y chicos que no saben ni hacer un Power Point. O luego, el tercero que más se puede destacar es que estos chicos son muy egocéntricos en el sentido laboral, ellos trabajan para sí mismos. Ahora, ponlos a trabajar con cinco o seis chavales de su entorno que puede que no sean de su círculo más próximo. Pues te puedes encontrar con temas del tipo que este tío no quiere trabajar en grupo. En cambio si coges un grupo que es homogéneo, que son amigos, aquello tira para arriba. Pero en el momento que no sean homogéneos o que no pertenezcan a los mismos grupos te puedes encontrar con que tal chico no quiere trabajar porque no están sus amigos.

P. ¿Cómo llevas tú lo de la cuestión del tiempo? No sé si has tenido alguna experiencia de llevar el trabajo por proyectos a Bachillerato.

R. Yo en Bachillerato no he llevado ninguna historia porque siempre estoy con la ESO, pero me imagino que será mucho más complicado, porque ahí sí que, sobre todo en 2º de Bachillerato, el tiempo apremia de una forma brutal. Lo cual no quita que si tú te organizas bien a principio de curso y llegas en septiembre “oye, voy a intentar sacar aunque sea dos proyectos, por pequeños que sean”. Si tú planificas bien, puedes sacarlo adelante. De hecho hay trabajos de compañeros de Bachillerato, pues Lourdes o Toni o Silvia, que sacan auténticas joyas, claro, en base a una planificación previa. Es donde más tienes que trabajártelo. Igual en la ESO tienes más margen de ‘improvisar’, pero en Bachillerato sabes que el margen de improvisar es cero.

P. Sí, hay que llevarlo todo muy encarrilado. No sé si quiere apuntar algo más Marga...

P. Sí, bueno, con lo que respecta a la asignatura, yo quería saber primero si se pueden trabajar todas las destrezas o hay alguna que patine un poco más a la hora de hacer un proyecto. Y luego el tema de que la Lengua y la Literatura, los contenidos lingüísticos y literarios, ¿se

podrían trabajar por ejemplo todos, los de una etapa, mediante el trabajo por proyectos?
¿Crees que sería posible?

R. El tema de las destrezas, se pueden trabajar perfectamente todas. Si tú montas una webquest, y quieres trabajarlas todas antes de, o sea, que el trabajo de destrezas se trabaje en ese proyecto tienes que planificarlo antes. Si quieres que trabajen aspectos puntuales -“voy a hacer tales destrezas puntuales, comprensión lectora con introducción de textos escritos, y competencia artística, por ejemplo”- eso tienes que tenerlo muy claro cuando empiecen a trabajar. Más que el trabajo por destrezas, al principio de “voy a ver qué me encuentro, planificar qué quiero”. Es decir, el producto que tienen que conseguir los chicos de qué se va a caracterizar. Ellos tienen que ver las actividades. Igual en cada actividad tienes, en cada una, todas las destrezas. O puedes sacarlas de forma inherente de una actividad. De ti depende como profesor que el objetivo que quieres sacar de los chicos contenga todo marcado en tu planificación. Y luego del apartado de Lengua Castellana y Literatura, ¿se puede trabajar juntas? Sí. Por ejemplo, yo que me dedico a 1º de la ESO, la Literatura que se ve en 1º de la ESO es que sepan leer y que sepan comprender los textos que ya de por sí no es sencillo, y que sepan producir textos. Y solo en 2º se comienza a ver Historia Literaria con guiones muy, muy parcos en cuanto a saber detalles mínimos. Por ejemplo, en 1º de la ESO ves cinco o seis obras literarias y ya en 2º ves todas. Trabajar por proyectos de forma conjunta sería lo ideal. ¿Cómo? Un chaval puede trabajar un texto de un poema de Neruda, un poema de Alberti, y puede hacer el típico análisis que hemos hecho todos de “encuentro la métrica, encuentro las estrofas, encuentro las figuras”, pero si te hace una exposición escrita te dejas la parte oral, y si solo lo haces oral, te dejas la escrita. Hay combinarlo. Que entregue la parte escrita pero que además lo haga también oral, y así englobas todo lo que se pide a la lengua que es comunicar. Comunicar por escrito, comunicar oralmente y, además, comunicar con cierto nivel de abstracción.

P. Pero ¿Crees que podríamos hacer una programación en la que se trabajara por proyectos con todas las unidades didácticas de un curso?

R. Sí, siempre y cuando las líneas editoriales de los libros te dejasen trabajar a tu elección. Los profesores deberían orientar a las editoriales para conseguirlo. Fíjate que si tú montas un proyecto, ¿dónde pone eso en un libro de texto? Quiero montar un proyecto sobre que los chicos, por ejemplo, sepan escribir textos descriptivos a partir de imágenes. ¿Dónde pone en un libro de texto el tema colaborativo? En ningún sitio. ¿Dónde pone en un libro de texto que el trabajo debe hacerse en equis sesiones? Uhm... En pocos sitios. Por eso digo que eres tú

como docente el que debes...a ti te dan la arcilla en bruto, y eres tú el que debes moldear esa arcilla para que al final sea un trabajo final.

P. ¿Y es imposible trabajar sin libro? Más que nada, digo, de cara a lo que decías antes de los padres o lo que fuera...

R. Vamos a ver. Desde el punto de vista legislativo, tú tienes que trabajar con un libro, pero no te dice cuánto tienes que utilizar el libro. Hecha la ley, hecha la trampa. O sea, tú puedes explicar vía libro pero tú luego, los apuntes que tú quieres que sean, igual ves que en el libro hay cosas que los chicos no entienden. En cambio, le das un rodeo o aportas tú tu propio material y los chicos sí que lo entienden. ¿Qué el libro sea un pretexto? Vale. Pero tú das la teoría y das el trabajo a partir de tu punto de vista. Por eso te digo, porque un libro se hace para millones de niños, y no todos son iguales. Imaginaos que un centro elitista del centro de Madrid, y un centro en la periferia de Madrid, del sur, que no tiene el mismo nivel académico ni el mismo contexto social, ni mucho menos, y el libro puede ser el mismo.

P. Sí, hay que tener en cuenta también esa variable...El lugar dónde vas a aplicar esto.

R. Claro, tú me dices “un texto instructivo”, “explícame un texto instructivo” a niños en un barrio pudiente y a niños en un barrio marginal. El niño pudiente te va a decir: “Sí, cuando me voy al IKEA, y compro un wok” o “cuando voy a la tienda de El Corte Inglés y me compro el iPhone de turno...”. Un niño de un barrio marginal igual eso de instructivo...complicado, ¿eh? Es complicado porque igual no tiene ni para comprar ciertos elementos que vienen con instrucciones de uso.

P. Una cosa que sí que había apreciado y que también han comentado otros profesores es que también, como hay que tener en cuenta la falta de medios, no en todos los institutos existen medios para llevar a cabo algo así, muchas veces me había preguntado si no sería mejor pensar en investigar esto del trabajo por proyectos pero desde una perspectiva un poco ‘antigua’ buscando, a lo mejor, otros medios, aplicar esta metodología pero sin que haga falta utilizar ninguna TIC. No sé si esto es una metodología que ya existía antes, que ahora se está volviendo a recuperar con el impulso este de las TIC, y a lo mejor muchos de estos profesores ya aplicaban métodos o enfoques comunicativos en clase sin que se llamara ‘proyecto’.

R. Sí, sí. Seguro. Lo que pasa es lo siguiente. Los niños que nos criamos en la EGB teníamos un plan de exigencia, en cuanto a contenidos, pienso, mucho más intenso. Ahora bien, un profesor hace 20 años podía dedicar todas las tardes a trabajar un proyecto que fuese común a varias materias y al final sacaba un proyecto chulo. Ahora, hoy en día, tal y como marca la legislación, tienes que ceñirte muy mucho a lo que te marca el currículo, tienes que ceñirte muy mucho a lo que te marca el inspector, tienes que ceñirte muy mucho a lo que te marcan las condiciones externas, y tú, dentro de eso, lo aplicas a tu disposición, ¿sabes? Pienso que ahora es más complicado hacerlo en cuanto a que tienes el tiempo más limitado. Porque, por ejemplo, también el modelo... Lo que decías, hace 15 años, el modelo eran las 3 evaluaciones, ahora parece que está de moda el modelo de las 4 evaluaciones. Quieras que no, eso te condiciona a tres exámenes -parcial, global, recuperación- que antes no tenías, y que sí que podías dedicar a trabajar más tranquilamente en ese aspecto. Y lo que tú decías de si existía esa metodología, claro que existía. Todos en el colegio hemos hecho el proyecto de crear un jardín a partir de legumbres, con algodón y en botes de cristal...y se hacía en versión 0.0, o sea, si me apuras. Ahora, ¿puedes hacerlo versión 2.0? Pues sí, perfecto. Que ahora, ¿tiene sus ventajas? Sí. ¿Qué quieres usar el ordenador? Sí. El cómo tú quieras utilizarlo...Tú marcas las pautas de trabajo. Tanto para bien como para mal, ojo.

P. ¿Tú abogarías por reducir mucho los contenidos a la hora, sobre todo, de diseñar un proyecto?

R. No. No, porque si ya quitamos más contenidos...entonces, ¿qué aprenden?

P. Lo digo porque también se pierde mucho tiempo en realizar las actividades, en evaluar, en propiciar que haya intercambio entre los alumnos, y no sé si eso también merma un poco la parte de los contenidos.

R. A ver, yo pienso que si tú eres capaz de trabajar unos determinados contenidos, y que en el proyecto se vea la culminación de los contenidos, has ganado eso que tú quieres conseguir que es que los chicos aprendan. Si tú haces un proyecto como base de tu puesta profesional igual tienes que revisar que es lo que quieres en tu profesión. O sea, yo pienso que los contenidos tienen que ser la base sobre la que se consiga el proyecto. Lo que se trabaja en un proyecto son los contenidos. De hecho, vuestro proyecto, lo que se trabaja en el máster, ¿es un trabajo final no?

P. Sí es un proyecto final.

R. Se hace sobre unos contenidos previos.

P. Sí, sí.

P. Pero Pep, ¿tú no piensas que en la ESO haya un poco sobrecarga de contenidos? ¿Piensas lo contrario?

R. O de materias. Hay materias que a los chicos no les aportan nada. Luego salen los informes PISA y, ¿qué pasa? ¿Por qué los niños leen mal y hacen mal cálculo? Porque tienen materias que serían prescindibles. Es mi punto de vista. Y luego sí, en cuanto a otros países, que justamente mejoran estas prestaciones en cuestiones de resultados y de calidad en la educación son los que invierten más horas en esas materias. Puede ser: lengua, matemáticas...Y las troncales: las ciencias y la lengua extranjera. Fijaos por ejemplo que el inglés hoy día tiene más peso que las matemáticas.

P. Sí pero ese, ¿es un tema político? ¿No?

R. Sí, pero luego harán pruebas de inglés y habremos mejorado un 20% ¿Cuántos niños van a ir a comprar el pan en inglés? O cuando tengan 20 años y tengan el primer sueldo y llegan y les quiten el 22% de IRPF más un 15% de impuestos en el PIB... que calculen si llegan a fin de mes. Ah, no, que tienen que hablar inglés. Claro entonces tú puedes trabajar...Los contenidos son los mismos, ahora, ¿cómo lo trabajas? Ahí está la madre de todas las preguntas. ¿Cómo? Pues intentas adecuar siempre a lo que quieres conseguir. Normalmente trabajar todos, todos los contenidos durante un año es complicado. Llegar al 100% de los contenidos es complicado. ¿Llegas a un porcentaje alto? Pues...enhorabuena. Hay gente que...los que tienen PCPIs por ejemplo, los contenidos son imprevisibles.

P. Sí, depende del momento.

R. Claro, no y que dependen del grupo completamente. Y que es un grupo que caes en gracia y que trabajas bien con ellos, perfecto. Caes en un grupo que no caigas en gracia...prepárate para pasar un año complicado.

P. Nos puedes hacer algún tipo de recomendación en cuanto a espacio, tiempo, tipo de agrupación que crees tú que es más adaptable al ámbito que hay ahora mismo en Secundaria para poner en marcha esta metodología. ¿Qué es lo que te ha funcionado y lo que has visto que no funciona?

R. Cuando dices espacio... a...

P. Sí, me refiero a cómo puedes agrupar a tus alumnos cuando haces un proyecto o, ¿es todo a nivel virtual?

R. Bueno a ver, yo los tengo presenciales, son chicos de 1º de la ESO y el inconveniente es que, por ejemplo, en mi centro el aula de informática está...a ver, es un centro, que tiene muchos alumnos, y el problema principal es que está casi siempre ocupada. Entonces, cuando sé que hay un hueco libre yo me los bajo a trabajar, y puede ser una vez cada 15 días. Y eso es un lujo. Ahora, ¿cómo trabajo bien con ellos? Marco grupos de trabajo que sean poco numéricos y que sean homogéneos, si es posible, y que sean por afinidades. Y luego, a partir de ahí, pido a todos los grupos las mismas premisas en cuanto a contenidos. Por ejemplo, con los chicos de 1º de la ESO quería que hiciesen una presentación en Google Docs, sobre un libro que hemos leído. Ves que hay niños que trabajan muy bien y que tienen facilidad y otros que no. A esos niños que trabajan muy bien te hacen una pregunta y les ves trabajar pero a piñón. Y les dices “A esta hora tenéis que marcaros el 50% del trabajo que pueden ser tantas” y yo acuerdo con ellos cuántas son las adecuadas. Ahora, los chicos que presentan más dificultades, ¿cuántas te van a hacer? Te van a hacer 20 preguntas. Pues con ellos tienes que estar más tiempo si quieres que esos mismos niños, al finalizar esa sesión, hayan conseguido lo mismo que los niños que, en teoría, son más doctos en ese proyecto. Luego, al final, el examen otro día o en una fecha marcada por mí, extraigo los trabajos, exponen un trabajo escrito que es el que se hace en la pizarra digital, y oral que es el que presentan y es lo que decíamos, ahí trabajan todas las competencias. Y ahí tienen que saberse, se sienten evaluados, sean buenos o no sean buenos, y a mí que hablen ya delante de los compañeros ya es un éxito. Han perdido el pánico a hablar en público. Y todos saben que si lo hacen ya desde luego va bien evaluado, ahora, el cómo lo hagan delante del público, ya es cuando ahí tienen que sentirse...“quiero más o quiero menos nota”. Claro que a estos niños parece que es el único tema que les mueve, que es el tema de las notas.

P. Otra cosa que nos produce vértigo, por lo menos a mí, es cómo secuenciar todo esto porque como también la propia metodología pide adaptarse un poco a lo que vives en el día a día, entonces, de cara a la planificación, a la secuenciación, ¿tú siempre lo dejas más o menos abierto? O...

R. No, a ver, yo intento llevar... cuento con la ventaja de que llevo ya años trabajando con los mismos cursos y sé qué actividades son más susceptibles y cuáles no de trabajar por proyectos. Por ejemplo, el tema de la poesía, sí que haces micro proyectos para que al final del curso, el gran proyecto que es enseñar poesía a estos niños lo hayan visto de una forma muy participativa. Por ejemplo, el año pasado, con POESÍA ERES TÚ, sí que fueron micro proyectos en los que cada niño tenía un proyecto particular: individual o en pareja, que era trabajar un poema, aprendérselo de memoria y comentar qué aspectos del poema le habían gustado más y por qué. Y niños de 2º de la ESO, son niños de 12 y 13 añitos. Cuando a ti un niño de 13 años te coge el poema número 15 de Neruda y te empieza a hablar de la abstracción del mensaje...dices "este niño cuando tenga 18 años y lo vuelva a ver en Bachillerato, en 2º, va a recordar el poema, aquel trabajo que hizo en 2º de la ESO y que hizo de un modo ya un poquito más intenso". O sea, es que, al fin y al cabo, la ESO, lo que marca el final de la etapa, es que sean autónomos, en el aprendizaje, y en los ciclos, los cursos iniciales de la ESO, lo que marca, es darles instrumentos para conseguir esa autonomía. ¿Aprende? No, es que tiene que aprender a aprender para que, cuando llegues a 4º de la ESO, no dependas de un profesor o de tu padre o de tu madre. Decías que si hay actividades que son más susceptibles. Sí. Pero hay otras, por desgracia, que no lo son. La sintaxis, vamos a tener que analizar sintaxis siempre, pero fíjate que el inconveniente que hay es el siguiente: el currículo de 3º y 4º marca en clara importancia a la sintaxis, pero en el Bachillerato, cuando llegan a la prueba de Selectividad, tiene un peso máximo de 1 punto y medio. La sintaxis. Con lo cual, todo está orientado a hacer sintaxis, pero tienen que trabajar los 6 años enteros con la sintaxis, ¿para qué sirven? Te sirven para 1 punto y medio. Con lo cual, se ha invertido mucho esfuerzo en un área, que es sintaxis, que igual otros no la tienen. Por ejemplo lo que decíamos antes: no hay un proceso de producción escrita; o sea, ellos tienen que analizar texto, pero nadie les evalúa que sepan escribir un texto adecuadamente. Sí, en la forma de escribir una pregunta, en un comentario, pero poco más...

P. Sí está claro que, sobre todo en la parte de Bachillerato, se invierte mucho tiempo en la preparación del examen y no sé, se descuida un poco, o bastante, las habilidades que, al final, van a ser decisivas en su futuro.

R. Vuelta a lo mismo, por ejemplo ahora se inserta en 1º de Bachillerato, una materia que es 'Inglés Oral'. ¡Aleluya! ¿Sabes? Como que hasta ahora estudiábamos inglés gramatical, en ningún caso oral. Mira, a ver, tú dices "según Bachillerato, ¿qué es lo que prima? ¿Que un chaval sepa identificar tipos de texto y que sepa identificar elementos de cohesión gramatical: adecuación, coherencia y cohesión?. ¿Dónde está la adecuación de textos inductivos, descriptivos...? Les van a preguntar: "el texto que tiene usted delante es a) descriptivo, b) instructivo c) narrativo d) lírico". Y para esa pregunta has invertido años de la formación de ese chaval. ¿Sabes? Entonces, ¿qué tienes que hacer? Que todo lo que hagas previamente sean actividades que le dejen un poso muy importante a los alumnos en cuanto a saber distinguir tipologías textuales, saber distinguir tipos de palabra, saber distinguir formación de palabras, etcétera. Porque luego igual van a vivir más la experiencia que lo que ven en un año a mataballo.

P. Sí, seguramente. Eso lo habíamos encontrado en una frase que, no sé si la tengo por aquí, la que decía...No sé, es una cita que hemos encontrado por internet relacionado más que nada con el trabajo por proyectos que dice: "Si me lo muestras, miraré; si me hablas, escucharé; y si me dejas experimentar, lo aprenderé". Es un poco la filosofía que venimos hablando.

R. ¿Sabéis cuál es el cono de Dale? Es un cono que hay basado en la experiencia.

P. Ahora mismo no...No recuerdo esto.

P. ¿El qué, perdona?

R. Hay una, un triángulo que es el cono de aprendizaje de Edgar Dale, mira, os lo pongo, os lo voy a poner en un link ¿vale? Y así lo podéis ver. Os lo pongo aquí en el Skype, a los dos. ¿Veis el link?

P. Sí, a ver...

R. Abridlo, y os cuento de qué va ese triangulito...

P. Pero esta pirámide...Es como lo de las necesidades de Maslow un poco, ¿no?

R. Sí y no porque fíjate...Mirad la base del aprendizaje. Mira lo que es. Ahí, en el lado izquierdo, ¿vale? O sea, tenéis lo que es, lo que queda en el alumno. Y en el lado derecho la naturaleza, o sea, la experiencia de la actividad. ¿Vale? Fíjate que en el 90% es en lo que decimos y lo que hacemos. ¿Dónde está la escuela en la España de hace 40 años? ¿Cuánto hay de participación?

P. Nada, cero.

R. Cero. Y fíjate que todo lo que hay en este cono, todo te dice que decimos, hacemos, leemos, decimos, oímos, vemos, escuchamos, leemos, vemos...Y fíjate que solo el 10% habla de lectura, que hasta ahora es la base de mínimo. En cambio, si dedicas a que el niño participe de su aprendizaje, vas a encontrar que ese conocimiento tiene mucho más...no sé, asumido. De hecho en la parte derecha, fijaos, cuando dice 'activa' y 'pasiva', coincide que la pasiva tiene un menor porcentaje, y coincide que la activa es la que tiene más porcentaje de acierto. Pues ese es el cono de Dale que suele ser el que se toma como referencia para ello. ¿Sabes? En cuanto a, a...yo, a ver, mucho de lo que yo quiero ver lo suscribo con este hombre.

P. ¿Pasamos a otro apartado, Marga?

P. Bueno, si quieres...Yo le quería preguntar a Pep si había hecho algún trabajo por proyectos que nos pudiera contar que le haya llevado un número significativo de sesiones y si ya, para rematar esto de poner condiciones, si es con algún grupo de chavales que sean un poco más mayores porque nosotros...Bueno, en principio, sí que nos hubiera gustado centrarnos en el Bachillerato, pero ahora como lo vemos un poco más complicado igual bajamos a 3º o 4º, porque sí que con los pequeñitos, hombre, en teoría, yo creo que se puede trabajar mucho mejor, pero lo interesante sería echarle el pulso este al tiempo y saber si habías hecho alguna cosa para que nos la contaras.

R. Pues sí a ver, os cuento lo que hice hace 2; no, 3 años, y otro que hice el año pasado, ¿vale?

P. Vale.

R. A ver, el año 2009/2010, os paso el link, como era el Centenario de Miguel Hernández montamos una webquest sobre Miguel Hernández. Claro, niños de 2º de la ESO, que no habían tenido Historia Literaria, que aún no habían dado la Guerra Civil en Sociales. Hablando de las lecciones de los chicos que decía antes Marga, ¿cómo montas una historia literaria para niños

que aún no han visto ni historia literaria ni Historia de España Contemporánea y han visto, poquito, de lingüística y literatura? El objetivo es que trabajen por equipos y que sea un trabajo por proyectos y cada grupo debía de hacer una serie de micro proyectos para que, al final, cara al grupito tuviese una sensación o experiencia de quién era Miguel Hernández. Pues estos chicos, os paso aquí el link, el link a la webquest, ¿vale? Y el link a los resultados. Ese es el link a la webquest que montamos con los chicos ¿vale? Esa es la webquest y ahora...Lo que yo quería que ellos hiciesen en clase fue que, eran cosas 1.0 y cosas 2.0. Cogimos y tenían que hacer en la parte 1.0 caligramas, ellos tuvieron que ir decorando todos los pasillos del colegio forrando los suelos, forrando las paredes... con caligramas. Aquí trabajamos las competencias y las destrezas y que los chicos tuviesen el matiz artístico, diesen rienda suelta a su sensibilidad artística. Bueno pues aquello acabó que los niños en lugar de hacer uno, o dos a lo sumo, hubo niños que hicieron hasta ocho o nueve caligramas. Ojo, ¿eh? Y sabían que el mínimo era uno y pues te plantean...ocho o nueve. En segundo lugar tenían que saber leer poesía, que ya de por sí es muy complicado e hicimos podcast de poesía. Esos podcast eran de textos de... a ver, el segundo link que os doy son los resultados de los micro proyectos. Si os fijáis al abrirlo tenéis 4 apartados, el primero son los podcast que si pincháis os sale un listado de poemas. En el segundo, ellos han investigado quien era Miguel Hernández y qué le pasaba para que su poesía fuera así. Aprender a aprender qué palabras eran claves para explicar la vida y obra de MH. El tercero era un Glogster, ¿sabéis lo que es un Glogster?

P. Lo de los murales.

R. Sí. Pintaron murales. Ojo, podían meter vídeos, podían meter audios, podían meter textos...Casualmente, aquí fue el gran choque, había que hacer como graffitis, ¿no? Los chavales que eran menos doctos, en cuanto al trabajo diario, eran muy buenos; en cuanto al tema graffitero, o sea, ese tío que tiene que estar en clase por obligación vio la luz y dijo: "¿Que aquí se pueden hacer graffitis?". Pues los mejores, con diferencia, son los chicos que, académicamente no eran de los más brillantes sino todo lo opuesto, y por calidad y por contenido eran los mejores. Y lo último era clase invertida, que hicieran el PowerPoint o el texto con un diccionario hernandiano. Que explicasen qué palabras podían definir, de forma concreta, a MH. Claro, cuando esto acaba, piden más. Acabamos pidiendo saber, sabiendo memorizar un poema toda la clase haciendo un par de Lipdubs con los chicos.

P. Es que luego les metes a dar una clase normal y se aburren. Normal.

R. Claro, esos chicos están ahora en 3º y 4º. Pues los que están en 4º cuando pasaron a 3º dijeron: “Pero, profe, que hemos pasado de ser 2.0 a ser menos uno punto cero” (risas) Me decían, a modo de choque, “es que el profe de lengua utiliza la tiza”. Yo en mis clases utilizo la Pizarra Digital, y “es que utiliza la tiza”, dicen; “y éste no hace vídeos”; y “éste no hace podcasts...” Y yo... ya, se tiene que adaptar a ello...

P. Aquí en una de las páginas de los resultados tienes a una profesora que te dice que cómo lo puedes hacer si...claro, volviendo a nuestra pregunta un poco de antes, que cómo podrías hacer algo así sin tener los medios adecuados porque ella no tenía acceso a internet, ¿entonces?

R. Un momento...Los podcasts, por ejemplo, yo me llevo mi ordenador y mi micrófono, yo los edito, yo los subo en mi programa de vídeo, y yo los hago en mi casa.

P. Sí, sí, es trabajo totalmente fuera del aula, porque si no, no puede ser.

R. Sí, para que luego digan que no trabajamos. Y nada, el segundo proyecto que hicimos el año pasado fue el de POESÍA ERES TÚ, que ese lo conocéis, ¿no?

P. Sí, yo lo estuve mirando previamente, bueno, a la hora de coger información de diferentes sitios.

R. Pues nada pues este fue el macro proyecto que hemos llevado a cabo el año pasado, con chicos de 1º y 2º de la ESO de mi centro -a ver, yo- y con los chicos del centro de Silvia González y claro, aquí se nos fue de las manos y donde pensábamos que íbamos a trabajar de forma colaborativa 2 centros pues se fueron a 50 centros por toda España, Brasil, Chile, hubo un centro inglés, y además los chicos este año tenían intención de seguir, decían: “Sí, este año vamos a seguir con ello”. Os podéis imaginar la cantidad de trabajo que tiene eso detrás.

P. Sí, muchísimo me imagino. Lo que pasa que quería preguntarte también una cosa que a mí me preocupa; ya no solo para nosotros que somos principiantes en esto, sino para un profesor que esté ‘mal formado’ en tecnología. Al ver esto, ¿tú crees que también le puede producir un choque y que por ese choque también precisamente renuncie a meterse en un proyecto que le va a llevar muchas horas, que quizás supera su propia capacidad? ¿Qué palpito recoges tú entre compañeros y entre gente que a lo mejor no se adapta a esto?

R. A ver, pero es que yo más que orientarlo a gente que no haya tenido buena formación TIC - porque se puede tener formación de sobra- es más qué voluntad tienes de hacer un proyecto. Lo que os he presentado han sido dos casos, el proyecto de Miguel Hernández que era un proyecto mío de mi aula y, luego, el que se hizo con los chicos de toda España. Tú pones el límite, tu exigencia en el aula.

P. Sí, que no tiene porqué ser un proyecto gigante y súper ambicioso, que puedes adaptarlo tú. ¿Crees que se podría adaptar, hacer un mini proyecto e incluso llevarlo simplemente a dos sesiones o así?

R. Bueno, tanto como dos sesiones...No. Pero, por ejemplo, mira, estoy con los de 1º de la ESO, yo solo tengo un grupo de 1º de la ESO y hacemos micro proyectos. ¿Quieren que los chicos sepan qué es un texto descriptivo? Pues les pongo, como hay, prosopografías, hay topografías, les pongo pequeñas tareas para que al final del curso hayan visto el proyecto de “los textos descriptivos”, elijan sus pequeños trabajitos y, al pensar para atrás, digan: “Oye, pues si sé diferenciar qué es una topografía, qué es una etopeya...” ¿Sabes? O sea que, en primer lugar, todos tengan claro que aquellos trabajos que hayan hecho cada uno sirva para algo. Cuando ellos vean su proyecto particular sepan diferenciar. Esto es lo complicado realmente. Por ejemplo cuando nos vimos en el Reina Sofía (se refiere al Museo, en el Congreso ‘Motivos para Leer’) ahí se habla mucho con mucha gente, se pone uno en contacto con gente para ver qué proyectos. De algunos dices “muy bien, me mola este proyecto”, pero de otros dices “es que este proyecto con mi perfil de alumnado es inviable”.

P. En materia de Evaluación, nos han contado diferentes métodos. Lourdes Domenech, por ejemplo, aplica una especie de diario de clase, que se sigue a rajatabla cada día para llevar un poco la evaluación día a día y que no se vaya de madre un poco pues, digamos, el control sobre los alumnos...Me imagino que otros profesores a lo mejor no lo hacen así ¿Tú como afrontas este término?

R. Yo cada día al acabar la clase les pongo una nota a cada uno, dedico 5 ó 6 minutos a hacerles una nota de trabajo de clase, en cuanto al trabajo de ese día, de puntualidad, participación, etcétera. Además de eso, luego hay notas específicas cuando por ejemplo tienen que presentar un trabajo oral o si la exposición por ejemplo...lo que os decía: los chicos de segundo hubo un grupo en donde puse una actividad que era que hablasen sobre un libro

obligatorio, debían de juntarse 5 personas y entre 5 hacer un resumen de ese libro que habían leído, que iba sobre la Guerra Civil. Ellos preparaban un Google Docs y una presentación y eso tienen que exponerlo a los compañeros. Ellos en el día a día ya tienen una nota, por ejemplo, si han hecho las actividades, si han traído el material si no han traído el material, etc. Pero además en alguna actividad concreta, que puede ser esta de presentar, digamos, este mini proyecto, saben que van a tener una nota de “cómo lo han escrito, cómo lo han presentado, cómo lo han explicado”, y además, cada uno de ellos, les ponen nota a sus compañeros en cuanto a cantidad de trabajo que han hecho, con lo cual, ellos tienen notas propias en cada caso. Luego por ejemplo cuando hacen una webquest o hacen una actividad de éstas, hay un sistema que es el sistema de rúbrica, que es que para que yo te evalúe con un ‘muy bien’, ¿qué tienes que cumplir? Si te evalúo con un ‘bien’, ¿qué haces? Un ‘regular’, ¿qué haces? Un ‘mal’, ¿qué haces? Y un ‘muy mal’, ¿qué haces? ¿Sabéis qué es el sistema por rúbricas?

P. No, la verdad es que es la primera vez que lo oigo.

R. Pues a ver, os lo enseño más o menos a ver cómo lo tengo aquí puesto...Os lo enseño en 10 segundos. A ver, tú pones a los alumnos las marcas sobre las que van a ser evaluados; por ejemplo, os paso una de unos alumnos de 2º de la ESO sobre un libro que hemos leído. Os paso el enlace, ¿vale? ¿Lo tenéis ya? ¿Más o menos?

P. Ah, vale; sí, yo ya lo tengo.

R. Sí. Bueno, ellos saben que, ellos se van a sentir... el trabajo que han hecho durante todo el mes de diciembre y entregarán a la vuelta de las vacaciones de Navidad. ¿Vale? Entonces. En el lado izquierdo veis una serie de actividades que son 5 actividades, ¿vale? Y marca los aspectos. Por ejemplo: búsqueda de información, pueden tener Flojo, Aceptable, Bien o Excelente. Y fijaos que en cada uno yo marco qué es lo que yo considero que es lo adecuado para cada caso. Por ejemplo, el apartado de Lengua, que es un 10% de esa nota, pues Flojo: que tienen faltas de ortografía, que presentan muchas dificultades o incoherencias. Excelente, pues corrección ortográfica, expresión clara y fluida. ¿Vale? Si sigues para abajo hay una rúbrica para evaluar la expresión oral, pues fijaros que también se les evalúa y fijaos que en esto que es la expresión oral, el tercer apartado que es el trabajo en equipo, a mí este es el que más me llama la atención porque es el que sabes quién trabaja y quién no. Un chico que no trabaja, apenas habla. Si hay uno que no quiere trabajar cuando tiene que hacerlo vía oral, ¿qué hace? No habla. Luego por ejemplo tenéis una rúbrica para el trabajo individual. ¿Cómo

ha contribuido al grupo y cómo tiene esa aptitud? Pues este sistema que es de poner pautas se llama el sistema de rúbrica.

P. Y te es muy fácil, a través de este sistema, llevarlo todo medido, ¿has tenido algún problema con padres? Que a lo mejor, este sistema, no lo entienden porque están más aferrados a lo numérico...

R. Israel, esto no deja de ser numérico, ¿eh? Con lo cual soy yo el que, cuando el chaval dispone del trabajo en clase, soy el que evalúa, obviamente. Un juez puede ser más o menos justo, pero yo intento ser justo con lo que veo en clase y con lo que hacen ellos. Por ejemplo, yo tengo un chaval que en vacaciones me ha enviado emails en plan, “oye, una duda de última hora”, con lo cual puedo decir que es 27 de diciembre, que está sacando el trabajo, y que “tenemos una duda con respecto a esto” “¿Se puede poner esto de este modo?”, y te hacen consultas de ese estilo. Claro, yo sé que con ese grupo cuando tenga que presentarlo, sé cómo lo va a hacer, y sé quién trabaja y sé quién no. Lo que pasa que es un sistema de evaluación para que los chicos...¿Sabes? Con este sistema les marcas qué quieres y cómo lo quieres, y hay trabajos que están hechos de aquella manera, ¿sabes? Esto no deja de ser una entidad de un libro. Supongo que todos hemos sufrido en nuestras carnes aquello de “os leéis La Celestina y el día 15 hacemos el examen, tipo test”. ¿Qué te deja a ti La Celestina? Nada. Si yo digo: “hacéis actividades que tienen que ver con los personajes, el entorno, que tengan que ver con la trama y que además tenga que ver con...”, cuando estos chavales lo tengan que ver otra vez te van a contar lo que ellos quieran.

P. Se les quedará más fácilmente.

R. Claro, si han tenido que buscar cosas de la Guerra Civil que ha pasado en Madrid, en la Gran Vía, etc.

P. Te quería preguntar si tú, a la hora de desarrollar tu práctica docente, optas por una metodología mixta en la que combinas un poco la clase tradicional de siempre con esto o estás totalmente adaptado a esta forma de trabajar. ¿Crees que es imposible, como hemos dicho antes, llevarlo a toda la programación y a toda tu práctica docente?

R. Yo es que en el blog que tengo de clase tengo todo el contenido curricular del curso. Entonces, a la par que trabajamos con el libro de texto, trabajamos con el blog en la pizarra

digital. En la pizarra digital se proyecta el blog y a lo mejor las dudas que plantea el libro, que pueden ser muchas, salen más sencillas con los contenidos del blog. Me decía ayer una alumna que ha pasado en el período de 2 años a trabajar con un profesor que imparte de forma muy diferente a mí. “Es que el profe utiliza la tiza” ¿sabes? Como yo, suelo utilizar la Pizarra Digital, pero porque me es más sencillo. Antes me he trabajado durante unos años lo que es el tema de los contenidos y creando actividades que sean atractivas. Que es posible. Sí, es posible pero requiere mucho tiempo, evidentemente. O sea que plantearlo es muy complicado.

P. Eso también nos dijo Lourdes que para dar 10 horas ella tenía que invertir otras 20 fuera de clase...

R. Es que, por ejemplo, tú montas una actividad, que pueden ser ejercicios autocorrectivos. Para un ejercicio que dura un minuto, te tiras una hora, sin exagerar. Lo que yo hago con ellos es esto, que es el blog, si lo veis en el enlace. Fijaos que en el día a día, aquí hay todos los contenidos, y muchos chicos utilizan el blog para repasar las dudas que se encuentran con el libro. Que eso, por ejemplo, en la última entrada que hay puesta con La Oreja de Van Gogh, hicimos...a los 3 o 4 días escribe, ¿sabéis quién es el guitarrista de La Oreja de Van Gogh? Me escribe un mail para agradecerme esa actividad, y yo, ¿qué hago? Con el iPad que tengo en clase, ojo, que es mío personal, le digo a una de mis alumnas que lea el correo. Se les pone a los niños la cara de flipando cuando veían que las actividades que habían hecho los chicos las habían leído los integrantes del grupo...O cuando te dicen: “¿Y ahora qué hacemos?”. Y tú dices “bueno”. Te obligas a hacer más cosas.

P. Sí claro, continuar con esto.

R. Luego llegas a casa y te pones a buscar qué más puedes hacer para que los chicos tengan ese nivel de implicación y de autoexigencia consigo mismos.

P. Por tanto, por ejemplo, les pasa a otros profesores, ayer hablamos con Toni Solano que él tenía también una participación muy activa con los alumnos. También es tu caso, ¿llevas tu práctica docente fuera del aula con ellos? ¿Es un poco obligatorio de este marco innovador hacer eso?

R. A mí por ejemplo me envían emails todos los días. También hay una opción que es, voy a responder las preguntas en clase, pero si un chaval tiene la molestia de escribirte y de hacerte

una consulta, ¿por qué no se la vas a contestar? Que te encuentras en un mismo día con 20 emails...sí. Ahora, también hay profes que pasan de ellos. Aquí ellos se implican, por ejemplo, este año yo tengo una pequeña apuesta con los chicos de 1º y 2º de la ESO que es que cuánto son capaces de leer y dicen. “Pero es que la gente mayor dice que no leemos”. Bueno, pues yo os pregunto, a Marga y a ti, chicos de 1º de la ESO y de 2º de la ESO, ¿cuántos libros creéis que se pueden leer en dos meses?

P. Nosotros nos leíamos 3 por trimestre. No sé si es mucho o poco o si ahora es más o menos.

P. En el máster...

P. Bueno Isra, déjate del máster, es un chaval.

P. Vale vale.

R. Son chavales que tienen ballet, fútbol, baloncesto, solfeo, natación... y mil historias, ¿cuántos?

P. Pues no sé, igual 3 como yo.

P. Cinco.

R. En conjunto, ¿eh? En conjunto...Tres clases, por ejemplo, tres clases (se refiere a tres agrupaciones de alumnos)

P. ¿De libros enteros?

R. Sí.

P. No sé, en tres clases...

R. Pinchad en el link que os he puesto porfa.

P. ¿El de audio experiencias lectoras?

R. Sí, y miráis al final cuántas van.

P. ¿107?

R. Ciento siete.

P. ¿107 en tres clases? No puede ser, no puede ser...

R. Pues nada, no puede ser. (risas) Es que yo por esto les puntúo; ellos se sienten valorados con esto. Y si han leído, hacen la ficha de lectura, hacen el podcast, les doy puntuación extra. Ahora, Isra, pregunta. Cada podcast, tú que eres periodista, tienes que grabarlo, editarlo...

P. Exacto, subirlo...

R. ...ponerle música, subirlo. ¿Tiempo?

P. Pues mucho, encima son 107, de momento.

R. De momento. Luego en clase tenemos como un librómetro que ellos tunean a su gusto, el logo del libro para ponerlo como en columnas y decorar la clase y se pican entre ellos para ver quién es la clase que más lee. Claro y te puedo decir que a la vuelta de vacaciones, ¿cuántos puedo grabar la primera semana? ¿Igual 30? ¿30 en una semana? Echa a llorar... Esto implica que, yo me he tenido que, de 5 a 6 se quedan voluntariamente para grabar los podcasts, porque quieren oírse aquí, y quieren que los compañeros les escuchen, y quieren que sus padres les escuchen. Ahora, ¿implicación de esos chavales? Pues mucha. Igual cuando lleguen con otro profesor que no tiene por hábito hacer estas cosas piensan que pasan de ellos.

P. Sí, la verdad que, lleva todo esto un trabajo que es de alabar. Vamos, yo al ver esto, y otras cosas que hemos visto de estos profesores no tengo palabras, vamos. Debería ser así todo.

R. Claro pero es que, ¿qué quieres tú de tus alumnos? O sea, los dos. Os pasará en la Universidad. Y tendréis profesores que diréis "no quiero ser como este hombre en mi vida" y tendréis otros que digáis "quiero ser como este hombre o como esta mujer". Y tomaréis ejemplos, dejes, actitudes que para vosotros como alumnos que estáis en clase *hipermegaagusto* con ellos y con otros con los que sufrís un montón. Supongo, ¿no?

P. Sí sí. Claro.

R. O sea, es igual, tú intentas que tus alumnos estén lo más cómodos posible y haces que el clima de clase sea lo más favorable para que obtengan su objetivo fundamental que es el aprendizaje puro y duro. Y hay que entender... ¿Sabéis cuál es el modelo TPCKA?

P. No.

R. Bueno, pues nada, os enseño esto y ya me voy que estoy en plan pesado.

P. No, nos viene además muy bien porque esto por ejemplo, el cono del aprendizaje que nos has ofrecido, yo no lo conocía personalmente y creo que es muy valioso.

R. Claro es que cuando hice el doctorado... mira, este gráfico que os voy a pasar, y ya lo tenéis por cierto, ¿vale? ¿Lo veis ya?

P. Está abriéndose... Es un círculo (risas)

P. Son tres.

R. Vale, si os fijáis, vemos que la pedagogía actual se mueve en torno a este contexto, el contexto azul digamos es el de el Conocimiento, nosotros como profes de lengua en contenido lingüístico, ¿vale? Otro, el Componente Pedagógico; el cómo explicas los contenidos de tu materia, y el contenido rosa es el Contenido Tecnológico, la materia TIC. El estadio más recomendable sería el que está en el centro ¿vale? El modelo TPKCA, que dice que tú eres capaz de aunar en la misma cantidad contenidos tecnológicos, pedagógicos y curriculares. En cambio, por ejemplo, un profesor de Universidad, el círculo azul se hace *hipermegagrande* y los otros dos se reducen de un modo brutal. ¿Qué hace por ejemplo una profesora de Primaria? Es muy pedagógica ella, pero igual si no utiliza las TIC... Veis cómo hay que mantener el equilibrio. Hacia donde apunta esto es que tenemos que ser capaces de no abusar de lo que somos buenos. Tú puedes ser muy buen comunicador y ser un buen pedagogo pero si no les explicas bien los contenidos necesarios, o tus contenidos no son los buenos...entonces el equilibrio. Bueno, esta es una de las teorías que hay ahora como muy de moda.

P. A nosotros el año pasado nos dieron bastante caña con, bueno, no sé si son muy actuales o no pero, por ejemplo con un autor, ¿cómo se llamaba, Marga?

P. Con Siemens, ¿el del Conectivismo?

P. Sí con Siemens y, el otro autor, el chico este que era de Suramérica, que nos dieron tanta caña, que tiene un libro que se llama 'Una pedagogía de la comunicación'.

P. Pero, ¿de quién hablas? ¿De Freire?

P. No no, de Freire no, de... ay, ahora no me va a salir el nombre... En la asignatura de Educación y Comunicación, con Roberto Aparici, ¿no te acuerdas de un libro que leímos que se llamaba 'Una pedagogía de la comunicación', que escribía también un autor suramericano y hablaba un poco de la comunicación dialógica? Lo que pasa que era un poco... quizá un poco básico para que lo comprendiéramos muy bien...

R. ¿Kaplún?

P. Sí sí, Kaplún. Kaplún sí que es verdad que, bueno, es moderno en cuanto a que tampoco es que se haya aplicado mucho, sobre todo, aquí en España, pero sí que tiene unos añitos. A lo mejor lo de Siemens está un poco más en lo último ¿no?

R. Os paso por el link el artículo que habla sobre esta separación de círculos, ¿vale? Es el contexto, por ejemplo, en Suramérica ahora hacen cosas muy chulas pero porque se facilita mucho la labor. Cuando entramos en estos temas por Educared, que yo tuve que hacerlo por ejemplo con POESÍA ERES TÚ, con Silvia, en Suramérica trabajan, o sea, el currículo se centra muchísimo en el tema tecnológico, en cuanto a unirse al mundo. Claro porque para ellos es una necesidad, abrirse al mundo.

P. A mí me sorprendió mucho la verdad que igual eran prejuicios también míos, pero me sorprendió mucho que fueran bastante más innovadores que nosotros en estos temas; así leyendo cosas de proyectos también que habían hecho que, aquí en España, se están planteando pero con gente como tú, ¿sabes? Que sois la gota en el océano, pero tampoco, o sea, lo normal no es esto.

R. Yo no soy gota, que yo mido 2 metros, ojo. (Risas)

P. Sí, bueno, pues el chorro de agua (risas)

R. Sí que es curioso, que es que ellos hacen cosas muy, muy chulas. Pero es que luego hay países como Bolivia y tal que son países que están en vías de desarrollo, su nivel de presencia, de escuelas es del 95% y encima con un buen nivel. Claro, según cómo están los niños en su

contexto. Les explicaba por ejemplo que aquí se hiciesen cosas con códigos QR y demás, claro, cada cosa en su contexto. Y luego hay sitios dentro de España donde se trabaja muy mucho y sitios donde estamos a años luz. Por ejemplo, aquí en Madrid. Si tienes que ver lo que se hace en otra Comunidad...Yo lo he comparado por ejemplo, con Cataluña o con el País Vasco, Navarra...Y hay una diferencia de un mil por cien en cuanto a la calidad de los proyectos. De hecho, en el estudio de Educared fueron la comunidad con más premiados, y con cosas espectaculares ¿eh? De Infantil, de Primaria, de Secundaria, de diferentes niveles... Brutal. Y luego vienes a sitios que invierten mucho a nivel económico, por ejemplo, el Proyecto Escuelas 2.0, en ciertas comunidades, que se utiliza de una forma muy surrealista.

P. Ya. Sí, muy instrumental, quizás, ¿no? Demasiado...

R. No, que tú das. Por ejemplo, no voy a decir nombre que no quiero decir el nombre. Tú das a todos los alumnos un ordenador portátil, ¿vale? Pero los profes no quieren formarse, porque dicen que van a emplear más tiempo del que es su jornada laboral. Conclusión: pues nada, es un perfecto equipaje para hacer pesas día a día.

P. Sí, para decorar...

R. O lo venden por Ebay como hacen algunos. Tela. Y aquí en Madrid yo pagaría por algo así. Tela...

Datos personales de la persona entrevistada.

Nombre: Marcos Cadenato.

Profesión: Profesor de Lengua Castellana y Literatura.

Centro: IES Emilio Campuzano (Guipúzcoa). Actualmente trabaja para un proyecto impulsado por el Gobierno del País Vasco.

La entrevista se realizó, a través de Skype, el 11 de enero de 2012. Comienza a las 18:00 de la tarde y acaba a las 19:30.

Registro de la conversación con grabadora digital de audio.

Abreviaturas:

P. Pregunta de los entrevistadores.

R. Respuesta del entrevistado.

P. Marcos, lo primero, si nos hablas un poquito de tu biografía laboral para ubicarte un poco cuando hagamos el informe en plan, bueno pues si eres, claro tienes tu plaza y eso pero, en cuanto a formación, sobre todo, si para innovar en tus clases te has dedicado a estudiar por tu cuenta, si has ido a un centro, o bueno de alguna forma que nos cuentes un poco lo que haces y cómo lo haces, ¿vale?

R. Bueno mira, ahora mismo, soy funcionario del Gobierno Vasco, hice las oposiciones en su día después de acabar la carrera, y obtuve una plaza en un centro de aquí de Bilbao, de una forma bastante...He estado los últimos años dedicado a un Programa de Refuerzo Lingüístico con alumnos inmigrantes en su mayoría. Soy profesor de lengua y literatura, mi titulación es la de Filología Hispánica, y en estos momentos este mismo curso estoy disfrutando de una liberación del propio Gobierno Vasco que ha concedido a 10 personas para hacer materiales digitales precisamente para la Escuela 2.0 en concreto para los niveles de 1º y 2º de la ESO. Mi formación digital o mi formación TIC es absolutamente personal. Empiezo a través de un taller, al que me apuntó yo evidentemente, voluntariamente, luego ese curso se ha convertido en un blog, hoy en día que se llama Bloggeando también y es de las mismas personas, las que lo impartían, y allí me empieza a picar la curiosidad y de ahí me lanzo un poquito a una carrera

casi de vértigo de empezar a mirar cursos y más cursos, volver a mirarlos, estudiar por mi cuenta, conocer a gente en la red, y bueno pues me empiezo a hacer una... (interrupción) Me acuerdo que asistí a una reunión por mi cuenta a (nombre de un pueblo), allí que me voy sin tener idea absolutamente de nada, sin conocer a nadie, y allí empiezo a conocer a la gente de Aulablog. Y en Aulablog se empiezan a facilitar mucho las cosas, empiezan a conocer a gente que actualmente está en la blogoesfera y que está funcionando muy bien, y empiezo a apuntarme a cursos, a talleres, a mirar en la red...Y, bueno, no es que sepa gran cosa porque en esto nunca se sabe. Ahora mismo esta tarde estaba preparando un curso y todo lo que tenía por ejemplo del correo de Google ya no sirve porque ha cambiado la interfaz y hay que volver a hacer los tutoriales; entonces, nunca se sabe en este mundillo gran cosa, pero bueno, pasé de 0 a 100 en nada, prácticamente, yo no tenía absolutamente ni idea de nada. De ahí surgió al poco la posibilidad de crear un blog que quizá es el que os han comentado y conocéis que es el Blog Tres Tizas de Lengua y Literatura, y bueno y ya el otro día, la semana pasada y esta semana lo hemos publicado cumplimos 4 añitos donde hemos estado reflexionando sobre la educación, proponiendo actividades y reflexiones en torno a la lengua y a la literatura y a la didáctica, y ahí estamos. Es decir que son ya 4 añitos de estar en la red y, bueno, pues, a la vez que te vas formando, vas lanzándote en este mundo y vas conociendo a gente, haciendo contactos, y la verdad es que no se para.

P. Estás ahora mismo en la cúspide, ¿no?

R. Como estés en la cúspide y te lo creas peor para ti (risas)

P. Yo quería preguntarte si todo esto que se viene hablando del trabajo por proyectos si nos podías concretar cómo es tu metodología didáctica, si se corresponde con lo que llamaríamos un 'enfoque comunicativo' o tiene un poco de la metodología tradicional centrada en el profesor cogiendo un poco también ideas de lo nuevo...¿Cómo es?

R. Bueno, os cuento mi experiencia de los últimos años que es un poco atípica porque como os digo he estado en un programa especial, creo que hay en todas las comunidades, no sé desde dónde me llamáis...

P. Desde Madrid.

R. Ah, de Madrid, bueno pues yo en Madrid, sí, sí, sí que hay pero no sé cómo se llama porque en cada comunidad se llama de una forma diferente. No sé si sabéis que hay unos programas específicos, en Euskadi precisamente se llama Programa de Refuerzo Lingüístico y profesores de refuerzo lingüístico. Entonces, los últimos 4 ó 5 años de mi carrera profesional los he dedicado a eso y lo que si os puedo asegurar es que he tomado el toro por los cuernos, es decir, me he topado en una clase con alumnos de todas las nacionalidades, religiones, lenguas, tengo de Marruecos, de Argelia, de Rumanía, de Brasil, de Portugal, de Rusia, bueno en fin, de Corea, de China, y al final tienes que organizar la clase de aquella manera. Entonces, como vosotros comprenderéis, no sé si se puede llamar por proyectos, pero sí evidentemente es Metodología por Tareas, porque no es un 4º de la ESO, no es un 3º de la ESO, donde tienes un programa, o el famoso y tradicional libro de texto que desde luego lo he seguido siempre bastante poco. (Problemas de conexión, se aclara, seguimos) Evidentemente, para unas circunstancias como las que os digo que son clases de pocos alumnos con alumnado además inmigrante, y con varios idiomas a la vez, pues cualquier libro de texto, cualquier programación, se te cae de las manos lógicamente. (Aludimos a nuevos problemas técnicos, y concluyo que con esas circunstancias tanto el libro como la programación no sirven para trabajar) Eso es, bueno, supongo que se podrá (continúa) yo, desde luego, no lo hacía. Lo que sí que me planteaba era, evidentemente, desde un enfoque comunicativo, determinadas tareas o determinados proyectos, que es que no se pueden denominar ni proyectos ni tareas, se pueden llamar, pues eso, mini proyectos o mini tareas, tampoco te creas que son especialmente grandes o planificados *de pe a pa*, porque es imposible. Yo supongo que en un curso, digamos, al uso, pues es más fácil. Lo más parecido a un proyecto que hemos estado haciendo estos años pues son los trabajos colaborativos que hemos hecho con 4 blogs y que, ya habréis hablado con Lourdes Domenech que son A PIE DE AULA, con Toni Solano de REPASO DE LENGUA y con Mari Mar e Irene de BLOGGE@NDO, y nosotros desde TRES TIZAS, hemos hecho ya un par de trabajos colaborativos que concretamente el último que se llama, o se titula CALLEJEROS LITERARIOS, sí corresponde a un proyecto. Nos hemos dado cuenta ahora que, si incluimos el aspecto de evaluación, sería ya perfectamente un proyecto. Pero bueno, como era un trabajo de colaboración de profesores y de alumnos pues no hemos incluido el aspecto de la evaluación, pero si lo tuviera sería totalmente un proyecto al uso. Y lo que sí que os quería decir es que evidentemente, a mí lo que me ha resultado muy, muy, muy práctico es el uso de las TIC en un aula como ésta que os digo de un refuerzo lingüístico. Es decir, yo lo que soñaba, cuando era más jovencito y empezaba en estas cosas me lo facilita ahora muchísimo los ordenadores y la red: desde la lengua oral, pasando por la lengua escrita, todo, absolutamente todo, en la palma de la mano con un *click* o con un dedito, pues es fantástico.

Hace unos años era impensable, la verdad; entonces, a mí lo que me ha servido el ordenador, meterlo en clase ha sido para ayudarme, para facilitarme las cosas, y desde luego para ofrecer un producto bastante más atractivo a los alumnos.

P. No sé si quieres apuntar algo Marga, o pregunto...

P. No, ya podemos preguntar directamente, creo, sobre el apartado de la normativa y así, pregunta.

P. Sí, bueno, también desde el punto de vista normativo estamos un poco intrigados por cómo se aplica la normativa; más que aplicarse, que cómo se conjuga una metodología así con una normativa que a veces es interpretada como muy rígida o muy limitada.

R. Bueno, dos comentarios. En primer lugar, hace unos meses, estuve preparando una ponencia y un debate en el Congreso de Educared que se celebró en Madrid y tuve la oportunidad de mirar con más detenimiento los currícula. Llevaba un debate que se llamaba si el currículo se tenía que explicar por contenidos o por inteligencias múltiples. Bueno, pues ahí ya nos dimos cuenta, y digo “nos dimos cuenta” porque empezó el debate un mes antes, o unas semanas antes de que empezara el congreso, y ahí nos dimos cuenta, la gente que participaba en el congreso y yo, que evidentemente la pregunta estaba mal formulada. No la formulé yo, me la dieron ya hecha. Quiero decir...En el currículo entra absolutamente todo, es decir, entran los contenidos, entran las inteligencias múltiples, o las competencias básicas, entran los criterios de evaluación, entran los objetivos, entra todo, pero, o como hubo gente que participó en ese debate y escribió en el foro, el currículo es muchísimo más moderno y permite muchísimas más cosas de las que muchos profesores están haciendo actualmente en las aulas. Pero no porque la normativa no se lo permita, es decir, hasta el punto de que, bueno yo participo también en un Máster de Secundaria, aquí en la Universidad de Deusto y a los alumnos les he planteado la siguiente pregunta: ¿Hay alguna obligación de explicar *La Celestina*, en 2º de la ESO, en 4º de la ESO, o en 1º de Bachiller tal obra? Y no lo sabían. Es decir, la idea que tenemos, incluso yo de estudiante cuando estudiaba BUP y COU había una serie de lecturas que se daban en determinados cursos o en determinados niveles. Bueno, no hay una sola línea en el currículo, por lo menos aquí en el País Vasco, en la que ponga que se diga que hay que leer o que hay que hacer tal cosa en tal nivel. Hay profesores que siguen haciéndolo, es decir, “tengo que leer tal cosa en 2º, en 3º, en 4º de la ESO”. Es falso. Es muchísimo más amplio, muchísimo más manejable el currículo en el papel, que lo que muchos profesores están haciendo. Y esto lo hemos dicho con la boca pequeña, mucha gente, en aquel debate, y lo vuelvo a repetir hoy. Al final, un profesor en el aula puede hacer bastante más de

lo que hace y no hay excusas que valgan, ni el currículum, ni el no sé qué, ni el inspector, ni el director, ni la Selectividad, ni Dios que lo fundó. Es decir, aquí si se quiere renovar, y si se quiere innovar y si se quiere hacer otra cosa, o al menos, ensayarlo, se puede hacer. Y no hablo de los *experimentos con gaseosa* que hablaba hace unos años aquél Ministro...No, no. Esto lo está haciendo todos los días un montón de gente. Y está ofreciendo alternativas didácticas, y está ofreciendo una nueva forma de estar en el aula y de dar las clases, de hacer un trabajo colaborativo, es decir, digamos que por resumirlo en dos palabras: el que quiere dar la clase magistral la da, nadie se lo impide, pero no hay ninguna obligación de darla, y se pueden modificar perfectamente la metodología, los criterios porque tenemos amparo de la legislación, de esa normativa que decíais. Hay mucha gente que lo discute pero nadie lo hace con el currículum en la mano. Insisto, está, es mucho más abierto, y mucho más manejable y ambicioso en el papel de lo que la gente se atreve luego a hacer en el aula, con lo cual, no pongamos siempre como excusa que “el currículo no me deja moverme del aula”, “tengo que dar esto”...Mentira. “Es un lastre”, “es una losa”; no, para nada. Son, desde mi punto de vista, y lo digo humildemente, excusas. Si quieres, puedes, que me decían a mí hace muchos años en un colegio en el que estuve. “Si quieres, puedes”.

P. Un segundo, Isra, antes de que pasemos a las competencias. Solo tengo dos preguntas más al respecto de esto. Una con respecto al Marco de Referencia Europeo de Enseñanza de las Lenguas, si sería como el ideal que recoge nuestro currículo, si a nuestro currículo le falta algo para llegar o si el Marco es menos, o si no nos afecta para nada. Y otra, en lo que estás comentando, por ejemplo: excusa. Vale, la Selectividad. ¿En Bachillerato se puede trabajar igual que en los primeros cursos de la ESO?

R. Vale, pues empiezo por la segunda porque la primera se me ha entrecortado y solo te he oído “marco común de referencia” y no sé si has dicho “currículo” otra vez. Luego me la repites. Hombre, hay una diferencia, lógicamente, en Bachillerato, pero incluso en Bachillerato las cosas se pueden hacer de otra manera. Evidentemente, que hay una selectividad de por medio donde tienes un programa...Quizás ahí es donde te sientes más constreñido y donde tienes que seguir un poco más la programación. Conozco muchos casos de gente que no lo hace y os puedo asegurar que los resultados en Selectividad son, o similares o muy, muy parecidos ¿eh? Quiero decir que no hay mayores diferencias. Por no dar la sintaxis o por no dar el texto humanístico, no se cae...no deja de girar el mundo, y no pasa nada. Al final, esto es una discusión que hemos tenido este año, pues incluso en algunos congresos que hemos celebrado en Madrid, pues por ejemplo ahora que digo de la sintaxis y demás, hay dos grandes

preguntas en el aire este año en la blogosfera. Una es: ¿La gramática ha muerto? Y otra es si la literatura, también ha muerto, o si ha dejado de tener el significado que tenía. Pues yo contesto negativamente a las dos. La gramática sirve cuando sirve, pero no tiene porqué explicarse cómo se explicaba antes, es decir, no sé si explicar el condicional sirve para algo pero en un contexto determinado, en un texto determinado, puede aportar matices significativos o de comunicación que sí que hay que explicarlos pero no explicar el verbo por explicarlo. O la literatura, ¿tiene sentido? ¿Es un tipo de texto más? Pues tampoco lo sé. Yo creo que sigue teniendo sentido, y mucho sentido en el siglo XXI, pero los currícula tampoco los ha recogido y ahí ha habido modificaciones concretamente en los cursos de Bachillerato. Volviendo a lo de antes, hay muchísima más libertad en la ESO, hay muchísima más libertad en programas o en cursos como el de la Diversificación Curricular, o el que yo os mencionaba antes de Refuerzo Lingüístico, pues porque el profesor se siente más libre. Hombre, también hay que entender que hay gente que le dé miedo, que no se atreva a lanzarse porque luego se puede encontrar con más...precisamente en la Selectividad, pero no en la ESO. Entonces digamos que, la Selectividad está ahí, y hay que tenerla presente y no hay que olvidarla, o sea, vamos a hacer ese matiz respecto a la diferencia entre el currículo de Bachiller y el de ESO. Respecto a la primera pregunta, te he oído entrecortada Marga.

P. Sí, no. Te decía. Bueno, tiene un poco relación con lo que dices de que la gramática sirve cuando sirve y tal. El Marco, en teoría, lo que hace es hablar de enseñar el lenguaje como algo comunicativo y no tan como se enseña hoy en día. Entonces eso afecta, de alguna manera más, a la enseñanza del español cuando se le enseña a los extranjeros y no tanto a la lengua castellana cuando la estudiamos los nativos. Entonces, no sé cuál es tu opinión al respecto de este Marco o si le faltaría algo de concretar en el currículo...

R. (Asiente) Pues volvemos un poco a lo de antes. El Marco es como el currículo. Es un documento, es un punto de partida pero nunca es el final. Pues concretamente, ahora, cuando lo mencionabas, al menos los últimos años yo lo he estado manejando y he apostado por una cosa que no existe en el Marco Común, que es la existencia de un nivel A0. Existe el A1, el A2, el B, el C, pero no existe el A0. Yo tengo alumnado que me llega con cero, y no son las características del alumnado extranjero, sino el alumnado adolescente. También es alumnado que viene de países que están en situaciones socioeconómicas muy precarias y tienen...simplemente os podéis hacer a la idea de que un A1 es ya un salto impresionante. Mi problema concreto es, claro, cojo el Marco y me dice que existe el A, que existe el B, que existe el C. Las Academias, los Institutos Cervantes, y demás, preparan para el A1, para el A2, pero no

existe nada para el A0. O sea, el A0, y es una pequeña conferencia que di en COMUNIDAD TODOELE también y he publicado un par de artículos sobre el tema, hay necesidad de materiales mucho más inferiores, mucho más pequeños, no tan ambiciosos, es decir, al final resulta que es que yo me paso una clase enseñando a los críos la lengua de comunicación. Recuerdo una conversación en una cena con un compañero de Matemáticas que me decía, claro, “os pasáis tres meses enseñándoles a decir pan, leche, calle, coche, y, ¿cuándo les enseñáis a decir logaritmo, neperiano?” Digo: “Pues no sé, a mí no me preocupa desde luego, igual a ti sí te preocupa como profesor de matemáticas”, pero creo que todos, en este caso, y con este tipo de alumnado sí que somos profesores de lengua. Aquí, sí. Es decir, al final, el que le tiene que decir lo que es un logaritmo y a decirlo es él, no yo. Yo primero le enseñé la lengua básica, la lengua de comunicación y luego ya veremos si aprende o tiene la lengua curricular. Pero, desde luego, lo que yo pretendo en mi clase en los primeros días y en los primeros meses es que ese chaval, o que esa chavala, pueda comunicarse con sus compañeros, pueda salir a la calle y no se sienta perdido, y evidentemente tendrá que aprender a decir leche, pan, coche, autobús... No sé si estáis de acuerdo pero yo lo veo así. Entonces, a mí me da lo mismo lo que diga el MCERL, al final el día a día, la clase te dice dónde estás y qué puedes hacer y para mí, y lo expuse precisamente en dos artículos que están publicados en TRES TIZAS, que si no recuerdo mal se llaman *El valor del acero*, pues van por ahí, van un poco por ahí. Al final, es una anécdota pero yo creo que refleja un poco mi forma de pensar o de concebir esto de los documentos o de las normativas. Son puntos de partida pero nunca son ni el final del trayecto, ni hay que agarrarlos como si fueran *La Biblia* en verso.

P. Respecto a las competencias, ya pasamos a otro apartado, te queremos preguntar si, a través de una metodología basada en proyectos, ¿crees que es más fácil alcanzar estas competencias básicas que a través de un sistema más tradicional, que quizás se agarra más a unos contenidos pero tiene menos en cuenta la acción o el uso?

R. Sin duda. Bueno, es que además, esto es una de las cosas que por ejemplo, las sucesivas reformas educativas han traído. Bien. Ahora hay que trabajar pensando y trabajando en Competencias Básicas. Perfecto. Si no pasa absolutamente nada. Pero, volvamos a lo de antes, es decir, cuando aquí en un curso de formación recuerdo, yo creo que hace ya un par de años...tres...cuatro como mucho, se nos obligaba por ejemplo desde la Administración Educativa a presentar nuestras programaciones mirando las Competencias Básicas. Todo el mundo quería aprender de las competencias. Lo que esperaban de las asesorías, o de los centros de profesores es que los asesores vinieran con tu programación hecha transformada

en Competencias Básicas. Eh...No van los tiros por ahí, es decir, es que se cae por su propio peso. Yo puse también un ejemplo y, perdonad que vaya a mi experiencia, pero recuerdo también y como os digo que he estado estos últimos años dedicado al Programa de Refuerzo Lingüístico, pues ahora mismo recuerdo otra propuesta, otra actividad que propusimos en el Blog de TRES TIZAS que se llamaba 'Vocabulario TIC', donde precisamente con una actividad que es absolutamente tradicional como es el aprendizaje de léxico yo les propuse aprender, en una de las clases, lógicamente, buscar terminología con las verduras, las frutas, las hortalizas...Bueno, pues, en lugar de coger la típica hoja amarilla que anda por ahí, o fotocopia de un libro en blanco y negro y aprender a decir berza, lechuga, manzana, naranja...No. Hicimos otra cosa muy diferente y además hice la prueba, y os pongo el ejemplo éste para que veáis que es una forma muy sencilla de incorporar el tema de las Competencias Básicas de una forma natural, o sea, no es nada forzado. Si tú a los chavales, a través de una...Yo lo que hice fue un documento donde tenían que escribir el nombre de la hortaliza o de la fruta en su idioma materno y en el idioma que estaban aprendiendo. Después cogimos, a través de dos programitas muy sencillos como sabéis que son el Audacity y una plataforma de educación, hicimos archivos, como puede ser un .rar o .mp3 y simplemente la pronunciación de esa palabra nueva que estaban aprendiendo. No solo eso, sino que tengo la suerte de que al lado de mi centro hay un mercado de estos de toda la vida, con lo cual me cogí a los chavales, y este mercado está justo al lado de una Iglesia muy conocida en Bilbao en la parte vieja. Pasamos primero, porque están pared con pared, pasamos por la Iglesia, hicimos unas fotos, nos metimos en el mercado, ellos hicieron unas fotos y tuvieron que...Bueno, no hablaban demasiado pero sí tuvieron que interactuar con la gente que estaba en el mercado vendiendo frutas y verduras y preguntando dónde podían encontrar tal o cuál, porque lo tenían en el papel, y estaban buscando para hacer la fotografía. Cuando llegamos a clase, hicieron un montaje con esas fotografías, un Slideshare con la foto y debajo el nombre de esa fruta o de esa verdura y yo me planteé, digo: "Vamos a ver, ¿de esta forma qué he conseguido?". Pues he conseguido, si os estáis dando cuenta; bueno, ya no me metí con este tipo de alumnado porque no podía pero si compramos algo de fruta, si pesamos, y además hacemos, porque luego hubo gente que me lo completó, si hacemos un postre típico o un plato típico de cada país evidentemente vamos a tener que utilizar números, vamos a tener que pesar, vamos a tener que pagar, vamos a tener que recibir dinero. Con lo cual, Competencia Matemática, Competencia Lingüística, Competencia de Aprender a Aprender, Competencia Ciudadana, Competencia incluso Cultural y Estética, ¿os dais cuenta de que están todas? (asentimos). Que no falta ninguna...

P. Y mucho más integrado...

R. Es una triste actividad de vocabulario, de léxico. Pero ahí me di cuenta realmente que se puede integrar perfectamente las Competencias Básicas al aula sin hacer grandes esfuerzos porque es que parece, que esto, no lo habíamos tocado nunca. No, que va, simplemente...Bueno, la Competencia Digital evidentemente estaba desde el primer momento, ¿no? Pero fijaos que es una simple actividad y de esa se desprenden todas las Competencias Básicas. Pues yo así lo planteo, es decir, no me planteo "Ah, voy a hacer una cosa que tenga Competencia Matemática, competencia tal y competencia cual". No, o sea, yo pienso primero la actividad que me interesa en clase, y después "mira tú por dónde", si la explico puedo llegar a tener una actividad absolutamente enriquecedora y plena porque tiene todas las competencias.

P. Claro, yo creo que simplemente un poco por el hecho de adaptar la actividad a las reales necesidades de los alumnos...Yo creo que ya de por sí va a incorporar mucho más contexto que una actividad que no está situada o que está pensada para ser realizada mecánicamente.

R. Sin duda. Es que, por eso, el libro de texto es tan criticado ahora estos últimos años. Claro porque si te limitas a leer la página 125 y a hacer los ejercicios de la 126 pues no hemos cambiado nada y evidentemente, el que haya un ordenador en clase tiene que notarse, pero tiene que notarse en este sentido que estoy diciendo. O sea, lo que no puede ser es tapar, o convertirlo ahora en el nuevo tótem de la educación y que nos resuelva ahora todos los problemas, ¿no? Si al final el ordenador y todas las TIC tienen que ser, como decimos por aquí, muchas veces invisibles. Es decir, no se tiene que notar como no se notan los libros, no se notan los cuadernos, no se notan los bolis. Es decir, no los adoramos (asentimos) Porque hemos pasado de no utilizar el ordenador, y como suelo decir, me hice fuerte en el aula de informática, y yo llevaba a mis chicos ahí y no tenía problemas ni me tenía que pelear con nadie. En el momento en que empieza el boom de la Escuela 2.0, la incorporación del ordenador en el aula, y que cada vez el profesorado se da cuenta de las posibilidades que tiene, pues ahora nos tenemos que pelear porque, como dicen los profesores, no solo de informática, pero muchos profesores que trabajan ya en el aula con ordenadores. Bueno, aquí, hay zonas de Comunidades en España que no tienen la Escuela 2.0, pero aquí concretamente 5º y 6º de Primaria, y 1º de la ESO, ahora mismo el año que viene en 2º de la ESO, van a tener los chavales un portátil, van a tener una Pizarra Digital Interactiva, y eso se tiene que notar evidentemente pero se tiene que notar en la Metodología. Si al final, no sé si habéis visto, es

muy citado pero es que es muy... es un vídeo que hay en la red que se llama 'Metodología vs Tecnología'.

P. Ay, pues no, no lo he visto yo.

R. Pues os recomiendo que lo veáis, es simplemente, son unos dibujos animados que están en portugués, subtulado en castellano y simplemente se ve una profesora que está explicando una clase: "Dois por uno, dois, dois por dois, cuatro" (asentimos) Y viene el inspector y dice "Uy, hay que meter aquí algo" y entonces les mete una PDI, le mete los ordenadores a los niños, pasa un tiempo y al final se vuelve a meter las cámaras en la clase y se ve, haciendo exactamente lo mismo los niños con los ordenadores y la maestra con el proyector y la pizarra: "Dois por uno, dois...". O sea, exactamente lo mismo.

P. ¡Qué bueno!

R. Entonces, ese es el tema. ¿Qué es lo importante? Pues evidentemente la Metodología que es lo que hay que cambiar. Al final si hacemos lo mismo con los ordenadores o con las pizarras digitales, o con la red, pues no sirve para nada. De lo que se trata es de innovar, de intentar cambiar la metodología para poder conseguir, pues una educación en el sentido amplio de la palabra, educar, no enseñar solo, y eso yo creo que las TIC lo que hacen es facilitar el camino. Pero no, insisto, no podemos mirarnos...El problema está en que confundimos muchas veces la formación que evidentemente requiere utilizar un ordenador, o un programa determinado o esto que va...Bueno, modificándose continuamente, que no para, bueno pues habrá gente evidentemente que le resulte enojoso y que diga "yo me quedo con mi libro de texto, que al final con esto lo soluciono". O gente que le pilla mayor, que esté a punto de jubilarse, o que no tenga ganas, no sé. La Escuela 2.0 ha venido a normalizar pues lo que muchos profesores estamos ya haciendo en las aulas. Colectivos como Aulablog o Espiral, aquí hay un colectivo que se llama Ikasblogger. Todo es lo mismo, es la idea o la filosofía de introducir las TIC en las aulas para mejorar la enseñanza, para hacerla...Evidentemente, estamos hablando de tecnología pero yo creo que la acerca, que la humaniza porque nos comunicamos más, porque aprendemos cosas que nos interesan, no aprendemos cosas por memorizarlas; es decir, yo por ahí veo los cambios que están introduciendo las Nuevas Tecnologías, las Competencias Básicas, los Currícula que son como os digo muy, muy innovadores, mucho más que los propios profesores, se diga lo que se diga.

P. Bueno pues pasamos ah... ¿Quieres decir algo, Marga?

P. Sí yo te iba a decir un poco, para lo que afecta a nuestra materia, Marcos. Si trabajando por proyectos... A nosotros lo que nos gustaría es plantear una propuesta... a ver, es una propuesta didáctica, ¿vale? Que todavía no sabemos cómo vamos a hacer, si queremos que todas las unidades vayan por proyectos o no...No sé si tú crees que eso sería posible tal y como está planteado hoy en día, el hacer una programación de un curso en el que todas las unidades estuvieran enfocadas por el trabajo por proyectos, si crees que a lo mejor sería más lógico plantear tres proyectos, uno por evaluación, y bueno, lo que tiene que ver con la Lengua y la Literatura, si se trabaja mejor juntas, si se puede hacer por separado o si hay algún contenido que no se presta tanto a este tipo de metodología.

R. Bueno, vamos a ver. Volvemos a lo de antes. Como os he comentado yo no sé si lo que hago es trabajar por proyectos o por secuencias didácticas. Ahora concretamente os he dicho que estaba liberado y estoy haciendo SECUENCIAS DIDÁCTICAS. Entonces, la ventaja que tiene una Secuencia Didáctica es, primero, que está contextualizada, entonces no está aislada, no tiene sentido de por sí. Tiene sentido para estos chavales en 1º de la ESO y vamos a hacer esta tarea final, una tarea final muy concreta. Y nuestros planteamientos didácticos en estas secuencias que estamos haciendo van por ahí. Yo me planteo una secuencia didáctica de unas 6 sesiones, ya no hablo ni siquiera de ir con 3 proyectos por evaluación, no, hablo de secuencias didácticas. Por ejemplo, hay un proyecto final, hay unas actividades intermedias, lógicamente tienes unos criterios de evaluación, una línea didáctica, unas plantillas de apoyo para los chavales para que puedan hacer las actividades y tú tienes muy concreto el objetivo que vas a conseguir: 6 secuencias didácticas, 3 proyectos...me da lo mismo, quiero decir, 12 unidades, o 12 lecciones que tenían los libros de antes, los libros de textos que tenían a 4 por evaluación... bueno pues al final de lo que se trata es de que los chavales aprendan evidentemente pero que aprendan cosas útiles. Entonces me da lo mismo un poco la etiqueta y el nombre. ¿Proyecto? Pues perfecto. ¿Lo llamamos Secuencia Didáctica? Pues también perfecto. Respecto a la separación de la lengua y la literatura pues bueno, esto ya ha venido impuesto desde arriba, desde el propio currículo. Desde luego, aquí en el País Vasco ha habido una rectificación en los cursos superiores. En Bachillerato, por ejemplo, bueno, en el COU, por poner un ejemplo muy claro, el 2º de Bachillerato y el COU no son para nada similares: ni en contenidos, ni en metodologías...Y, en concreto, la separación de la Lengua y la Literatura, aquí en el Distrito Universitario del País Vasco fue evidente. Como no se preguntaba absolutamente nada en la prueba de Selectividad, evidentemente se fue aislando porque ya están lo suficientemente completos los contenidos de lengua como para además, meter más temas de

literatura. Entonces, ¿qué es lo que hacía el profesor de Bachillerato? Pues en 2º lógicamente lo que hacía era centrarse en la elaboración del Comentario de Texto que era la única prueba que se tenía aquí y, evidentemente, marginó la literatura...Se podía utilizar como Tipología Textual, al texto literario, como se tenía al texto científico, al texto periodístico, el humanístico... uno más. Pero es que, dadas las características de la prueba, en concreto aquí, en el Distrito Universitario del País Vasco, pues había un 95% de posibilidades de que el texto fuera periodístico, argumentativo y de opinión. Es decir, los chavales se lo tienen que pensar muchísimo (ironiza) y tienen que estar...“¿Qué era humanístico? ¿Qué era periodístico?, ¿Qué era de opinión?” Es que, casi, casi, casi...no me atrevería a decirlo porque no he hecho el estudio pero juraría que aquí, los últimos 10, 15 años el texto ha sido periodístico, de opinión y argumentativo. Entonces la pregunta es si yo ya sé el tipo de texto que van a poner, porque lo ponen siempre, porque es el que más juego da a la hora de hacer un comentario, no hay preguntas ni prácticas ni teóricas de literatura, ¿para qué me voy a meter en fregaos que no me competen? ¿En los niveles de Bachillerato, perdón, de BUP entonces y ahora de la ESO? Bueno pues yo desde luego lo que hacía era intentar ver corrientes literarias, movimientos literarios, épocas, autores...pero no hacer...yo desgraciadamente he padecido en mis clases, como alumno, la Historia de la Literatura, no he tenido Literatura, aunque se llame la asignatura Literatura o se llame Lengua Castellana y Literatura; realmente, o sea, en el currículum están tan unidos...y ahora mismo en el currículum de aquí es un apartado ‘la Educación Literaria’, que no tiene nada que ver con lo que a mí me dieron que fue una visión historicista, y simplemente pues eso, de movimientos, autores, y nada más. Pero lo que es leer, y lo que es la Literatura: disfrutarla, gozarla...No. Entonces, yo desde luego no lo separaría, pero no me parece mal el planteamiento del currículum, hay un apartado, igual que hay unos Bloques Temáticos, pues ahí uno de los bloques es la Educación Literaria, digámoslo así, y huiría de los planteamientos que han tenido todos los libros de texto hasta ahora y que yo mismo he estado explicando por ejemplo en Bachiller, por ejemplo, en el antiguo: corrientes, movimientos, autores... Pero, yo que sé, yo creo que nuestra pretensión era tener un poco una especie de visión panorámica de los movimientos literarios, pero, bueno, yo ahora me quedo más con la educación literaria, es decir, el que se disfrute. Porque hemos conseguido lo que decía Daniel Pennac, que no se lea nada en el aula.

P. Exacto. Quería preguntarte, Marcos, a la hora de aplicar, ya sea secuencia o proyecto, ¿Cuál ha sido el problema más grave, o central que has tenido? A la hora de ponerlo en práctica en la clase...

R. Bueno, realmente, tú planteas una cosa y ahora mismo me está pasando cuando estoy diseñando las secuencias didácticas. Es muy diferente hacerlo como estoy ahora que no estoy pensando en ningún alumno en concreto, ni en ningún grupo en concreto, a hacerlo pues como lo hacía hace unos años en ese programa de refuerzo lingüístico: tengo estos alumnos con estas necesidades. Y evidentemente, tú lo planteas más o menos sabes cómo funciona el grupo, sabes lo que quieres obtener y lógicamente pues yo creo que son labores de ajuste, es decir, puedes prever que una actividad te va a llevar una sesión y al final y eso es... los ajustes de programación lógicos que pasan siempre: que se te puede echar el tiempo encima, que has calculado mal... no se me ocurren otros problemas, por lo menos a mí y con los grupos que yo tengo. Pero bueno incluso así, incluso equivocándote así, prefiero correr el riesgo y atreverme a equivocarme que no limitarme a coger tal unidad y hacerla *de pe a pa*. Prefiero improvisar. Prefiero equivocarme y corregir sobre la marcha. Quiero decir, se supone que somos profesionales y que eso es lo que tenemos que aprender al cabo de los años, creo yo. Pero no, yo no le veo mayores riesgos, ¿eh?

P. Sí bueno, hablando con otros profesores nos han contado varios hándicaps, que si la propia mentalidad de los alumnos también, claro, ir de un sistema de trabajo tradicional, que prácticamente no tienen que hacer nada a uno en el que tienen que implicarse mucho y poner de su parte para realizar un proyecto es también un cambio muy brutal a veces.

P. Y los propios padres, te exigen en torno a un libro que no estás utilizando, por ejemplo.

R. Perdón, yo me había metido en mi aula, lo tengo que reconocer. Problemas: con el seminario de lengua y literatura, todos. Es decir, evidentemente hay profesores que no aceptan el trabajo por proyectos ni por secuencias didácticas y que siguen recalcitrantes con su libro de texto, con su programación antigua a la que cambian la fecha y ya está, porque esto se hace, y esa es otra, después en las inspecciones pues serán muy rigurosos, pero, yo me temo, y lo digo ahora que no nos oye nadie, que nadie las lee. Entonces, pues para qué te vas a romper la cabeza. Perfecto. Entonces, yo ya no me peleo con mis compañeros. Con los padres me puedo pelear, pero también tengo la experiencia de que nadie me...Creo que en alguna ocasión, pues por ejemplo, ya no estamos hablando de cambio de metodología, quizá por la especificidad en concreto del programa que es, es atípico, entonces los profesores que lo damos ya sabemos que no nos podemos ajustar ni a libros, ni a programaciones, y que sobre la marcha tienes que improvisar, porque vas viendo los problemas que van surgiendo, y las necesidades que esos chavales van a tener, y yo realmente, también es verdad, que ese tipo de padres y madres suelen ser personas que bastante tienen con sobrevivir en esta sociedad; o

sea, tienen problemas de trabajo, tienen problemas sociales; o sea, bastante tienen como para preocuparse de la educación de sus hijos, la delegan en nosotros y esa es mi experiencia de los últimos años, no quiero decir con esto que sea todo así, pero que esto también existe, está aquí al ladito y hay que verlo también. Yo recuerdo que sí que he tenido alguna pequeña discusión con algún padre pues por alguna lectura que he hecho en clase, que no estaban de acuerdo, que les parecía igual demasiado fuerte, pues creo recordar que fue con *Drácula* de Bram Stoker, creo que fue con *Drácula*. Hacía un proyecto que, mira yo no le llamaba proyecto pero al final resulta que es un proyecto de todo el año y es bien sencillo. Como son unos chavales que no leen, pues vamos a intentar que lean. ¿Y cómo lo hacía? Pues metiendo el cine de por medio. Entonces lo que hacía era seleccionar unas obras literarias que tuvieran un referente cinematográfico. Lo que hacíamos era comparar el lenguaje narrativo con el lenguaje cinematográfico. Tengo que recordar que allá por 2º de BUP, si no recuerdo mal, o en 4º de la ESO, pues *El Perfume*, que no tenía película pero ahora sí, pero como me encanta lo leíamos, puede ser igual, pues según algunos padres puede ser un poquito fuerte, o *Drácula*, pues a mí no me importa discutirlo con los padres porque yo creo que hay margen suficiente y creo que de la misma forma que confiamos en los profesionales de la medicina por poner un caso pues yo creo que hay que confiar en los profesionales de la educación. Y si el profesor cree que tal o cual obra hay que leer y creo que esto hay que hacer, pues se hace. Y que si no nos lanzamos, volvemos a lo de antes, “es que tengo miedo a que el inspector venga” y/o “que tengo miedo que los padres...”. No. Hágalo y a ver qué pasa. Y generalmente hay bastante menos problemas de los que parece que va a haber. Es mi experiencia, ¿eh? Ahora eso sí, tanto con compañeros como con inspección yo no voy a discutir. Estoy muy mayor y ya no me toca discutir. A mí me ha venido el inspector, por ejemplo, a mirar a ver si ha hecho esto o lo otro o lo de más allá y le digo, “pues mire, no sé si lo tengo, pero venga por favor al aula donde doy el Programa de Refuerzo Lingüístico y mire lo que están haciendo los chavales” y yo tenía en la mesa, le había preparado todos los materiales que estamos utilizando, lo que hacemos, lo que no hacemos, lo que vemos y lo que no vemos, y luego sí, me dice a ver si tengo el papel PI20, y le digo “pues no sé si lo tengo, pero si no lo tengo, pues lo hacemos ahora”. Porque lo importante...Y no ha pasado nada, imagino que habrá Administraciones más rigurosas que otras, y habrá inspectores más rigurosos que otros, y habrá padres y habrá compañeros pero yo sigo diciendo que hay que animarse y que hay que hacer lo que cree uno que tiene que hacer, y luego ya vendrán los problemas y ya los intentaremos solucionar pero que todo sean problemas como esos, que hay gente que no quiere hacerlos, que creen que en vez de un proyecto sea mucho más sencillo y más útil que aprendan la sintaxis de la oración compuesta...Pues, bueno, ya lo discutiremos. Yo creo que ahora mismo, determinados

argumentos no tiene medio asalto, con lo cual a mí no me importa discutirlo, o plantearlo con los padres, e incluso con compañeros, en el caso, que os diga, que sí esté por la labor de trabajar por proyectos o por secuencias didácticas o por plantearse una educación de otra forma, o por cambiar la metodología. Eso sí. (asentimos) ¿Igual me enrolló demasiado?

P. No, no. La verdad que da gusto escucharte. Se nota que lo has vivido en primera persona todo esto.

R. Me temo que son veintitantos años ya, sí. (Se ríe)

P. Yo quería preguntarte también si, perdona, Marga. Una cosa que particularmente me da miedo es, a la hora de plantear un trabajo por proyectos o una propuesta didáctica basada en esto, es que, por lo que nos han dicho los profesores todo tiene que estar como muy medido, como muy organizado, planificado para que realmente la actividad luego no se pierda por los cerros de Úbeda...Y los alumnos al principio pueden resultar impactados por un planteamiento nuevo, pero también, si ese planteamiento no está del todo preparado, se puede perder un poco todo en el limbo, ¿no?

R. Sin duda. Según te estaba escuchando me ha venido a la cabeza pues lo que compañeros míos hacían por ejemplo pues hace unos poquitos años cuando, insisto, no todo el mundo utilizaba los ordenadores...A ver, no se puede ir a un aula y decir “chicos, buscad en internet algo de los volcanes”. Porque no. Y me acuerdo que lo comenté con una profesora, con la que me llevo estupendamente bien y le dije “mira, este es un error que cometemos al principio cuando empezamos a utilizar los ordenadores”; o sea, tienes que tener previsto todo lo que puede pasar: tienes que saber las páginas que quieres que visiten, tienes que saber perfectamente lo que quieres que hagan. No les puedes decir: “Buscad documentación sobre los volcanes en internet”. Así es como se pierden, así es como aparecen después en los Mini Juegos, en El Rincón del Vago, o en la página de Marca o en donde sea. Es decir, si no planificas el trabajo, y hablo, fijaos, simplemente de una búsqueda de internet, o sea, hay que planificarla, hay que ver los riesgos que tiene y digo riesgos porque por ejemplo, en un trabajo colaborativo que hicimos varios institutos también aquí de Bilbao y de Lourdes Domenech en Blanes, sobre una obrita que se llama *Manzanas Rojas*, de Luis Matilla, tuve la precaución, bueno tuve la precaución no, tuve la suerte de que buscando “manzanas rojas” en internet me apareció una página porno en Argentina que se llamaba igual: Manzanas Rojas. Entonces, lógicamente, no les tienes que decir: “Poned manzanas rojas en el Google, a ver qué sale”.

Porque entonces no salimos de la página porno. Evidentemente. Y no hacemos nada. En un proyecto, o en una secuencia didáctica, bueno tiene que estar absolutamente, desde la primera actividad de motivación para que los chavales entren, para saber lo que saben y lo que no saben, las actividades que te van a conducir a la tarea final, los objetivos que quieres... Todo, absolutamente todo tiene que estar planificado. Luego volvemos a lo de antes, que era el factor, afortunadamente, humano, ¿no? Los chavales puede que funcionen, pueden que no funcionen, esto, que lo has pensando así puede que resulte de otra manera... Bien, la capacidad de improvisación la tenemos, y no hay ningún problema, nos adaptamos a las circunstancias y salimos adelante. Pero, yo creo que el ejemplo primero que os he dicho, de buscar, y es simplemente una actividad que muchos profesores suelen hacer, y que además suelen hacer en las aulas de informática y que además no la programan... “¡Hala! Vamos a los ordenadores a buscar información en internet”. Bueno esto se vio desde el principio que era un error, hay profesores que lo siguen haciendo pero evidentemente con eso no van a conseguir más que disgustos. Yo he quitado muchas conexiones de internet, he visto ratones que se mueven a velocidades hipersónicas y he dicho “aquí pasa algo”. Pero claro, el diseño también de las aulas de informática si recordáis, o si habéis visto, o si habéis padecido no son en forma de U como recomiendan, es decir que el profesor está en medio y que el profesor tenga acceso a todos los monitores, porque es que si no se nos pierden. Bueno no, cuando el profesor tenía abierto la página tres y la típica mosca que, siempre hemos dicho, pasaba y no hacía ni caso... pues es igual, tienes que estar encima pero no tienes que estar mucho más encima porque es mucho más atractivo un trabajo colaborativo, un trabajo interactivo, un trabajo multimedia, un trabajo que les dé sentido... Me parece a mí, vamos. Vosotros diréis...

(Ciertos problemas de conexión, pero sin consecuencias en el discurso)

P. Vale, pues Marcos, esto no lo teníamos aquí en la batería de preguntas pero como estás hablando todo el rato de secuencias y tal, esto que estás haciendo ahora de los materiales nuevos tiene algo que ver con el debate este de la lucha contra las editoriales...

R. El debate, ¿perdona?

P. Hay una especie de debate, bueno no sé si es una lucha o no pero contra las editoriales que realmente lo único que han hecho con los contenidos es ponerlos en digital y no trabajar, o sea...

R. Más que, Marga, espera un segundo, más que oírte la pregunta la intuyo. Solo he oído “secuencias”, “digitales”, “editoriales”, “lucha”...Me imagino la pregunta (risas) Solo te he oído esas tres palabras. Pues sí, sí van un poco por ahí los tiros. Vamos a ver esto es una apuesta que ha hecho el Gobierno Vasco, lógicamente con los presupuestos que tiene y no se hace en todas las Comunidades y desde luego es un auténtico privilegio, porque fijaos lo que se ha hecho aquí: se ha liberado a 10 personas para que hagan materiales didácticos y son profesores, o sea, somos profesores de aula y de tiza, con lo cual, sabemos...He de decir...hay un montón de empresas, yo por lo que sé hasta aquí, hay un montón de empresas que se han metido a elaborar materiales y que prácticamente lo que están haciendo es *pedefear*, valga el palabra, *pedefear* los libros de texto, o hacer ‘pdfs enriquecidos’ que llaman. Al final, cada uno lógicamente tiene que mirar por su negocio y por su cocido pero evidentemente yo creo que hay muchos materiales por lo que...Insisto, he oído en congresos, en reuniones, que están haciendo las editoriales y bueno, recuerdo ahora mismo un artículo de Jordi Adell que criticaba mucho a las editoriales y que no entendían, no habían entendido nada de lo que suponía la Web 2.0, la Web Social, la Web colaborativa o participativa porque esto se tiene que acabar. Bueno, no te sé decir si este es el momento pero desde luego se están haciendo intentos de mejorar esos materiales, es decir, si el libro de texto estamos diciendo que era malo, pero no porque el libro de texto sea malo o no, la utilización del libro de texto como se ha hecho hasta ahora, ha sido lo más nefasto que hemos podido hacer porque era, coger unidad, o lecciones hasta de la 1 a la 12, la programación... yo por lo menos lo he hecho, o sea, y aquí quién no lo haya hecho... pues que tire la primera piedra que decía aquel. Cogerte los 3 trimestres y poner las 4 lecciones y mirarlas y vale, “te entra...”. Vale, yo por lo menos me he atrevido a salir, a entrar en el libro, a ofrecer alternativas, bueno, cada uno en la medida de lo posible... pero yo creo que ahora, las nuevas tecnologías lo facilitan enormemente. Es decir, si al final, todo esto no ha servido más que para que una editorial me dé su libro de texto en un CD, o con dibujitos, o con multimedia y seguimos haciendo lo mismo, pues apaga y vámonos. No era eso de lo que estábamos hablando. Se trata de cambiar, insisto, la metodología. Si las editoriales no se apean del burro y no se limitan, bueno, editoriales y empresas que se han metido a hacer materiales digitales lógicamente, al final hay muchos centros y muchos profesores que se han encontrado de la noche a la mañana con una Pizarra Digital Interactiva que prácticamente no saben ni encender, con 20 o 25 chavales que tienen 25 ordenadores o mini portátiles, que tampoco sabían utilizar, y que es un problemón. Y esto se llama formación. Es absolutamente imprescindible. Entonces, aquí en concreto, en el Departamento de Educación del Gobierno Vasco pues hay un programa que se llama Garatu, en el que yo también participo, y ahora mismo estamos dando cursos de formación al profesorado, son voluntarios, son gratuitos, y

son absolutamente actuales, y por otra parte, en mi caso concreto pues estoy dedicado a la elaboración de materiales digitales y fijos, yo lo que hago es plantearme... Mi licencia consiste concretamente en hacer 6 proyectos o 6 secuencias didácticas para utilizarse después en el aula de 1º de la ESO o de 2º de la ESO. Pero yo creo que son propuestas cercanas, propuestas sensatas, propuestas reales, porque lo que estamos no somos de una empresa que se dedica a vender materiales, con todos mis respetos, ¿eh? Es decir, no es lo mismo vender un libro que vender un ladrillo, me parece a mí. (Problemas de conexión, se solucionan, continúa) Lo último que he dicho es que me parece a mí que no es lo mismo vender un libro que vender un ladrillo, y ahí me he quedado porque me ha parecido que se había caído. Y creo que es evidente, ¿no? No es lo mismo hablar de marketing o hablar de publicidad que hablar de educación; o sea, hay otros valores y otros componentes que evidentemente no vamos a tratar aquí pero que están ahí, y que evidentemente como nos olvidemos pues nos convertimos en mercenarios de la educación y no quiero insultar a nadie, pero evidentemente los pdfs esos a los que estábamos refiriéndonos antes, que simplemente son pasar los libros de texto a pdfs y ponerles cuatro vídeos y dos cositas más. Pues no es eso; no es eso porque entonces no nos hemos enterado de nada. Y por lo que se está viendo y por lo que se está oyendo, hay mucho material que se está haciendo así. Entonces, en concreto el Gobierno Vasco ha hecho una apuesta, y digo que es una apuesta importante pues porque son 10 personas liberadas para hacer este tipo de materiales, y yo creo que, no sé cómo serán los resultados pero evidentemente puedo confiar más en que un profesor de carne y tiza, que digo yo, lo haga mejor que una editorial o que una empresa, que al final lo único que dice es, bueno, “tengo 25 niños, con 25 ordenadores, que se pongan a trabajar con esta cosita”. Me parece a mí, insisto, yo no quiero pontificar pero por lo que se oye en reuniones y jornadas por ahí van los tiros. Voy a intentar ser más breve porque...

P. ¿Hasta qué hora estás disponible Marcos?

P. Una cosa rápida... ¿Hasta ‘y media’ era, no?

R. Tengo una, no es una reunión exactamente, no, que a y media tengo que marchar pero, bueno, irme de 19.30 a 20 h. Vosotros terminad, pero intentaré ser más breve porque no sé lo que queda, ¿queda mucho?

P. No, no. No te preocupes. Solo una cosa, ¿esto de las secuencias estaba basado en una cosa que nos comentó Lourdes del libro este de Anna Camps?

R. Bueno, ese simplemente...Yo, ahora mismo, como tenía un poco confundido el término proyecto y secuencia didáctica a la hora de hacerlas, recuerdo que lo he estado mirando en el Instituto Cervantes, la definición, y es que no se diferencian realmente mucho, entonces por eso cuando hablabais de proyectos y de secuencias didácticas, a mí me da lo mismo, y se diferencian totalmente por... no sé qué. No sé, pues igual que la caza del tesoro, la webquest tiene una estructura muy concreta, muy medida y muy determinada, a lo mejor la Secuencia Didáctica y el Trabajo por Proyectos también, y se diferencian. Yo casi, casi, casi los asimilo. Pero igual es un problema mío, ¿eh?

P. No, la verdad es que nosotros no teníamos constancia del término de secuencia pero vamos, por las características que nos has comentado, y Lourdes y otros profesores más o menos coincide con los mismos principios que los proyectos.

P. Son palabras.

R. Sí por eso te digo que al final son palabras e imagino que irá por Comunidades, ¿no? Lo de 'trabajo por proyectos' o 'trabajo por secuencias didácticas'. Al final lo que tiene que haber es eso, un proyecto final, unas actividades intermedias, una actividad motivadora al principio, tiene que estar perfectamente...Lo que hemos dicho antes todo planificado: desde la A hasta la Z.

P. En cuanto a la organización de una secuencia o de un proyecto, a nivel de secuenciación, de temporalización y todo esto, ¿cuáles han sido las dificultades que has encontrado a la hora de ajustarlo? Pues eso, a un trimestre, a una unidad didáctica antigua...

R. Fundamentalmente lo que os he dicho: lo que uno piensa que puede hacer y lo que le parece factible por el papel cuando lo está programando y dice "bueno, pues esto va a durar 6 sesiones". Y al final te das cuenta, bueno, no hemos hablado porque esto está más que manido y ya me niego casi a tocarlo pero empezando por la conectividad, es decir, el día que no tienes red, pues *adiós muy buenas* quiero decir, pero claro es que eso supone un primer problema que existe, ¿no? Y que es absolutamente real y que tenemos que pelear todos los días con él porque no te puedes olvidar que se te puede caer la red en cualquier momento, porque funciona como funciona, y tienes que tener el Plan B, en papel o en lo que sea, eso por un lado. Segundo, por mucho que entiendas y que controles de psicología, porque una cosa sí que aprendemos que es psicología, al final los chavales tienen, afortunadamente, iniciativa y libertad para aprender a su ritmo y a su tiempo. Lo que está claro, y eso me ha venido a la

cabeza ahora porque lo planteamos en el debate que os digo de Educared, ya algo que se intuía hace unos años o cuando yo empezaba a dar clases...Es que claro, no se puede explicar lo mismo a los mismos alumnos, ni en los mismos tiempos. Cada uno...cada persona tiene un ritmo de aprendizaje, cada persona lo tiene que aprender cuando lo tiene que aprender, esto ya es más discutible y puede meternos, o podemos meternos en Honduras, pero no se puede explicar lo mismo a todos los alumnos ni en el mismo tiempo. Cada uno lleva su ritmo, con lo cual, esto también tienes que improvisar y si alguien se te queda atrás, pues tienes que volver a recogerlo no lo puedes dejar tirado. Y al final te sorprende porque actividades que tú has previsto que van a ocupar tanto tiempo y ocupan más, o menos, pero, en definitiva, te das cuenta de que se trata de ajustar. ¿Quién lo va a padecer? Pues el último proyecto o la última secuencia didáctica. Pero prefiero lanzarme, o equivocarme, a no hacer nada, o a hacer lo de siempre.

P. Sí que, al final, el hecho de que sea una metodología, pues eso, que depende directamente de lo que sucede en el aula...

R. Más activa.

P. ...sí y que depende de cada grupo, al final obliga un poco a que cada proyecto sea diferente con los alumnos porque nunca lo vas a aplicar en las mismas circunstancias, con los mismos alumnos, y a veces, preferirás o será más rentable poner en práctica una agrupación pues, por parejas, y otras veces a lo mejor pues funciona mejor pues un gran grupo o lo que sea.

R. Exacto. No, no, pero a ver. Pero esto no quiere decir, y no nos confundamos, que viva la improvisación...No. Repito lo que he dicho antes. Absolutamente planificado todo. Y una vez que todo está planificado, improvisamos. Quiero decir, improvisamos sobre la marcha, por lo que estamos diciendo, porque cada grupo funciona como funciona, que estaba prevista para hacerla de forma grupal, resulta que no les gusta y tienen que hacerla de forma individual o al revés, es decir, con este tipo de cosas. Pero insisto, todo previamente planificado; si no, esto es un disparate.

P. Claro. Y tú, a la hora de poner en práctica el proyecto, ¿preguntarías también a los alumnos, pues, por cuestiones que tienen que ver con la organización? Pues: ¿Qué tipo de agrupación preferís? ¿Qué problema creéis que podríamos abordar en este proyecto?"

R. Sí, sí, sin duda. En las secuencias didácticas, tal y como las estamos haciendo actualmente, hay plantillas de observación que los propios alumnos tienen que rellenar, donde dan, evidentemente, su opinión: “Esto lo hubiera preferido hacer en grupo”; “esto lo hubiera preferido hacer de forma individual”, “me he sentido cómodo haciendo esto”; “no me he sentido cómodo”; “no me ha gustado nada esto”...Son plantillas de observación que se incorporan a las secuencias didácticas, hay también documentos que ellos pueden utilizar de autoevaluación, donde el profesor evidentemente va a ir tomando pistas. Pues, hombre, para el año siguiente o para la siguiente secuencia: “pues esto ha funcionado”; “esto no ha funcionado”; “esto les ha gustado”; “esto no les ha gustado”; “esto sirve”; “esto no sirve”. Lo que está claro es que por mucho que lo planifiques al final somos personas y trabajamos con personas, afortunadamente, y no con máquinas, con lo cual, sobre la marcha tienes que estar pendiente de cómo reacciona el grupo y de si has acertado o no has acertado, y si evidentemente te has equivocado porque no ha servido para nada pues lo tiras y vuelves a hacer otra secuencia, otra actividad u otro proyecto.

P. Fíjate, el otro día nos decía una profesora que, bueno, nos contó una frase que había oído una vez que era que, lo primero que tienes que hacer, cuando te mandan a un instituto, es darte una vuelta por el barrio donde está ubicado y ver cómo viven los alumnos para bien o para mal, y ver un poco cuál es el contexto...Y todo esto me hizo a mí pensar que quizás, a la hora de iniciar un proyecto o una actividad como esta, no estaría de más hacer una encuesta entre los propios alumnos y ver un poco qué aspectos de la realidad les gustaría... con los que les gustaría interactuar a través de la enseñanza también.

R. Bueno esto al final, volvemos a la forma de llamar a las cosas, y cuando te estaba oyendo pues me ha venido a la cabeza pues las evaluaciones iniciales, donde evidentemente el profesor tiene una charla con los alumnos y son ellos los que le dicen lo que saben y lo que no saben y en función de los resultados...Mirad, ahora en algunos cursos de formación que es igual muy, muy tonto pero a la gente le sorprende. Una forma muy, muy sencilla de hacer e inmediata de tener resultados es tener unos datos estadísticos y la gente sabe o no sabe, o quiere ver o no quiere ver tal cosa es a través de los formularios de Google Docs. Son inmediatos, o sea, los chavales tienen su ordenador, el profesor ha hecho un formulario, una especie de evaluación inicial, lo contestan ese formulario al momento y el profesor está proyectando, al cabo de un minuto, a través de gráficos o de pasteles, lo que saben y lo que no saben, lo que les interesa y lo que no les interesa. Esto en un minuto, antes de empezar a explicar, o antes de empezar a abordar el proyecto. Por otra parte tú dices, te escuchaba, el

asunto de los contratos educativos, donde los alumnos acuerdan con el profesor que les interesa esto, esto o esto, o que van a hacer esto, esto o esto, o que se va a utilizar para esto, esto o esto y lo firman y vale, es muy simbólico pero esto se llama, y existe. Herramientas, recursos, materiales...¿Tenerlos? Los tenemos. Los aplicamos si queremos. Esta es un poco la idea que os decía antes. El que no lo quiere hacer, evidentemente, tiene mil excusas para no hacerlo. Pero el que lo quiere hacer, tiene ahora mismo, ahora mismo tiene encima de la mesa un montón de recursos y un montón de posibilidades para hacer, primero, mucho más rico su trabajo, y mucho más fácil la forma de enseñanza- aprendizaje.

P. ¿Qué aspecto en particular es el que más le ha motivado a tus alumnos a la hora de poner en práctica una secuencia?

R. Pues hombre, eso habría que preguntárselo a ellos pero...

P. ¿Cuál es tu impresión?

R. ¿Mi impresión? Pues mira no sé, no sé contestarte ahora mismo en plan académico, en plan oficial pero sí recuerdo las caras de tres alumnos míos: una chica rumana, una chica portuguesa, y un chico marroquí, que hicieron un trabajo, una secuencia que consiste simplemente en...Estamos hablando del Programa de Refuerzo Lingüístico, y estamos hablando de que apenas hablaban castellano, español; y simplemente una de las actividades que les propuse es ilustrar una canción con imágenes. Y pensad lo que supone. Es una unidad didáctica, por cierto, que estoy preparando ahora. Supone que tienen que entender lo que dice la canción, tienen que hacer una selección del vocabulario principal, generalmente suele estar en verbos, sustantivos y adjetivos. No estamos dando gramática pero se están fijando que la carga semántica la tienen esas palabras, me da igual que sepan lo que es, pero si tienen que ilustrar...eh...pues concretamente yo trabajé una canción de Sabina que es una de romanos y evidentemente lo que hacen es seleccionar fotografías, colocar textos debajo...¿Me preguntabas que qué opinan? (sí) Mira, ver cómo esos chavales publicaron por primera vez un vídeo en Youtube, y que tenían visitas, y que les dejaban comentarios, y que ellos lo que fueron fue apuntar la url, la dirección del vídeo para mandársela a sus familiares en Brasil, en Rumanía o en Marruecos, para que lo vieran...ver esas caras... creo que te lo digo todo, no hace falta que explique más...(asentimos) No sé si es muy académica la respuesta pero te puedo asegurar, os puedo asegurar, que aquellas caras, aquellos ojos a mí, por lo menos, me lo dijeron todo. Habían aprendido, habían disfrutado, se lo habían pasado bien, y salieron

encantados. Por cierto, la planificación de aquella secuencia fue un verdadero desastre, y ahí me di cuenta, evidentemente, que había cosas que tenía que explicar, y que yo pensaba que sí que lo sabían pero no lo sabían, con lo cual, se atrasó todo enormemente. No me importó. Al final, insisto, aquellas caras de satisfacción y cuando entraba la gente y les comentaba o cuando mandaron aquella dirección...se fueron con un papelito, los tres, con un papelito apuntada la dirección a sus casas para que en su casa lo vieran, pues no sé si, evidentemente estos chavales no disponían de ordenador en casa pero no sé si en algún ciber, o de aquella manera... No lo sé, pero, de verdad, para haberlo grabado.

P. Ya son las 19.30, no sé si dar por concluida la entrevista porque tampoco te queremos atar mucho más...

R. No, no, lo que queráis.

P. A mí simplemente me queda una pregunta que, con respecto a las TIC, y viendo tu competencia con esto, ¿cuál ha sido la herramienta que mejor te ha funcionado en clase?

R. Uy, muchas, pero sin duda, si yo me tengo que quedar con una, con el blog. El blog es el cuaderno y el libro de texto del siglo XXI. A mí me sirve como libro de texto, por decirlo así, en él planteo yo las secuencias, las actividades, los tutoriales, lo que quiero que aprendan y a la vez me sirve como cuaderno digital también. Me da lo mismo que sea un...Ahora se llevan mucho los Sites, de Google, o me da igual que sea un Wiki, al final el nombre, vuelve a pasar lo de antes, ¿no? El nombre no me importa, y la estructura tampoco me importa demasiado. El tema es que, para un profesor de lengua pues como decíamos siempre, las cuatro patitas: hablar, leer y escribir, y eso, las TIC te lo facilitan, te lo ofrecen enormemente; con lo cual, un compañero mío del blog suele decir, y me parece una idea fantástica, "es un privilegio ser un profesor de lengua en el siglo XXI", precisamente por eso, porque la tecnología lo que ha hecho ha sido facilitar lo que siempre hemos querido hacer en el aula. En el Congreso de Educared, el periodista y profesor Manuel Campo Vidal decía, yo lo tuiteé y lo puse también en el blog, decía "la escuela tradicional nos ha enseñado a escribir y a leer pero no nos ha enseñado a escuchar y así nos va". Bueno pues con las TIC, con los blogs, con las wikis, con los sites, con lo que queráis, no me importa el sistema, se puede hablar, se puede escribir, se puede leer y se puede escuchar.

P. Muy bien. Marga ¿quieres agregar algo?

P. Sí, yo solamente quería saber, sobre la evaluación, cómo trabajas tú, cómo evalúas las secuencias didácticas, para luego conseguir con ellos... o sea, realmente, ¿eso también hay que cambiarlo: el que tanto todo vaya orientado a los resultados o, estando como está, se puede también hacer? Esos quiebros que son un poco como saltarse los contenidos, que no es saltárselos sino trabajarlos de otra manera...¿Con la evaluación también ocurre algo parecido?

P. Sabes que, sí, y sabes que es una pregunta bomba, es una pregunta trampa porque esto nos puede llevar, solo con la pregunta esta, 3 horas más. (Risas) Es decir, la clave es cambio de metodología, y cambio evidentemente de criterios de evaluación. Por ejemplo, en las secuencias didácticas, no me quiero enrollar demasiado porque es la pregunta que ahora mismo está en el aire, es decir, cambiamos metodología, cambiamos formas de hacer en el aula, pero luego... ¿ponemos un 5, un 6 o un 7? ¿Un notable, un sobresaliente o un suspenso? Pues, vamos a ver, es que, esto también ha cambiado. Muchas veces lo importante no es llegar, lo importante es el camino que has recorrido. Lo importante no es que pongas bien los ladrillos en el suelo en este caso, sino que hayas aprendido a ponerlos, aunque el resultado sea malo. Porque lo que has aprendido es cómo se ponen, y eso no se ha evaluado hasta ahora, o sea, se ha penalizado siempre el error. El error ahora cada vez se está valorando más. Entonces, en las secuencias didácticas lo que se lleva son por ejemplo las plantillas que se llaman rúbricas, que os habrán comentado mucha gente me imagino, que es que el propio alumno tiene la posibilidad de autoevaluarse, los compañeros lo evalúan también y el profesor también, pero al final no es jugársela, o como yo hacía, jugárnoslo todo a una carta, y a un examen. Eso no sirve tampoco. Estamos diciendo que queremos cambiar, que queremos modernizarnos y actualizar y hacer una educación diferente y evidentemente la evaluación también tiene que ser diferente. Desde sistemas de autoevaluación con opción... las rúbricas como os digo, la valoración del camino andado, no del resultado final única y exclusivamente, como se ha venido haciendo hasta ahora. De los pasos intermedios y de, por supuesto, del error, lógicamente, es claro que si no hay un cambio no vamos a ningún sitio. Y el tema de la evaluación está ahora mismo en boca de todo el mundo porque nos hemos encontrado con que, que sí, nos atrevemos a innovar, a introducir el ordenador, a utilizar determinados recursos, herramientas, materiales en clase y luego no somos capaces de evaluar de una forma diferente. Yo creo que todas esas cosas que te he dicho hay que tenerlo en cuenta a la hora de poner una nota, me da igual que sea cuantitativa o cualitativa, y al final pues, ese también es un gran cambio y un gran salto que mucha gente no está dispuesta a hacer porque es mucho más fácil, evidentemente, poner un examen y poner luego un 0, un 5 o un 10.

P. Sí, sobre todo, yo creo que plantea más problemas de cara a, primero, promocionar de un curso a otro (no me oye, falla la conexión) Me imagino que la evaluación es una cuestión importante no tanto de cara a un examen o a una asignatura, sino a la hora de promocionar, me imagino que traerá problemas a los alumnos para ver cómo se puede promocionar de una etapa a otra, en qué momento de su formación educativa entrarían los números en juego y cuando no (refiriéndonos a la calificación cuantitativa), si es adecuado que entren al entrar en la Universidad, o cuando estás en Secundaria, o solo en la Primaria...Creo que es un problema mucho más complejo que lo que pueda ser para un profesor.

R. Te he oído a ratos solo. Si me podéis repetir la pregunta porque no la he pillado.

P. ¿Te puedo escribir aquí en el Skype?

R. No os oigo de hecho ahora.

P. (Le transcribimos la pregunta a través del chat de la plataforma Skype) Estoy escribiendo en el chat, no sé si me podéis leer...

P. Creo que está por ahí Marcos pero...la guerra que da el Skype.

P. Isra, ¿tú me oyes?

P. Sí, yo sí.

P. ¿Le puedes decir que estoy escribiendo en el chat?

P. Ahora, ahora.

P. Hola. ¿Me oyes?

R. Te oigo entre cortado.

P. ¿Veis el chat del Skype?

R. Sí. Ah, el chat del Skype... no. Voy a él.

P. Vale, digo "lo escribo" y mejor...

P. Ya es la última ¿no?

P. Sí, si no es una pregunta, si solo iba a hacer una reflexión. Vale, espera...

P. Casi que le puedes decir... no sé si nos escuchará pero si quieres decirle que gracias y eso, porque no sé si...

P. Dice que si contesta hablando. ¿Tú no estás en el chat?

P. Sí, sí. Dile que si quiere, un pequeño comentario y ya está.

R. (Volvemos a llamar) Vale, ahora. Mira ahora te oigo muy bien. Vale, vale. Digo, por terminar.

P. Sí, sí.

R. ¿Me oís? (asentimos, algún comentario sobre que hay que terminar, nos hemos pasado de tiempo con los problemas técnicos) De acuerdo, vamos a ver. Es muy complicado. Os he dicho que el tema de la evaluación nos iba a llevar un montón de tiempo, no sé por dónde empezar...Pues sí, sin duda tiene que ser más cualitativa que cuantitativa pero luego están los problemas que dices tú, Marga, a la hora de entrar en una Universidad, o en la Selectividad y hay que apurar hasta la décima. Yo también me he librado de todo eso gracias al programa que os decía del Refuerzo Lingüístico, donde lo que hacía era un informe, más que dar una nota. Un informe de una página entera donde aparecen bastante aspectos (lo intuimos, se vuelve a cortar, habla de hasta 6, entendemos, variables a tener en cuenta de cara a los progresos del alumno) Desde si asiste a clase, desde si es puntual, si es ordenado, si trabaja, si tiene las destrezas básicas, si entiende... Estamos hablando de un idioma, ¿eh? (asentimos) De una segunda lengua...No estamos hablando de una Lengua Castellana y Literatura como asignatura, entonces es diferente también. Y gracias a que ese programa es muy específico y muy atípico yo también me he podido librar un poco de los corsés de las evaluaciones típicas, con lo cual, yo emitía un informe, que tenía más valor cualitativo que cuantitativo, realmente no era necesario, y a mí eso me ha ayudado a ver también, porque he dado la ESO, he dado BUP, he dado COU, he dado Bachiller, y ahí evidentemente tienes que ajustar a lo que te mandan en el centro en cuestión. En la LOGSE, no sé si recordáis, se hablaba de Conceptos, Procedimientos y Valores y había que poner 3 notas...eh...bueno, pues al final me da lo mismo, lo importante no es la terminología, lo importante es que evaluemos lo que tenemos que evaluar, que es la capacidad de ese chaval de aprender, si lo está haciendo o no lo está haciendo, y no solamente valorar los resultados finales. ¿Problema? El sistema claro. En 2º de Bachillerato se va a lanzar una Selectividad y después a la Universidad, pero en un 1º de la ESO no hay problema. Entonces, no podemos generalizar todo para todos los niveles educativos y lógicamente sí hay diferencias entre el Bachillerato y la Secundaria Obligatoria, pero yo por lo menos pienso lo que estamos diciendo, de evaluar el proceso, todo el proceso, no el resultado final nada más, el resultado final puede ser negativo incluso, y todo el proceso puede ser positivo y la evaluación puede ser positiva. Porque se trata de que aprenda, no se trata de que

me demuestre que ha hecho o ha dejado de hacer tal o cual cosa. Eso también es mucho, mucho de teoría y yo digo que lo he podido hacer porque estaba en ese programa concreto que me lo permitía pero entiendo que haya gente que no lo pueda hacer y que luego los padres te exijan también una nota cuando al final lo que quieren ver es si ha aprobado o no ha aprobado y si ha sacado un 7 o ha sacado un 3. Los propios chavales a veces también tienes problemas porque “¿qué es esto de que...?”. Bueno, evidentemente se intentó en su día con aquello de “Mejora...” ¿Cómo era aquello?

P. Sí, Progresa Adecuadamente y eso...

R. Y Necesita Mejorar. Hombre, yo no creo que sea eso, ¿eh? Yo lo que digo que habrá que tener en cuenta todo el proceso, que habrá que tener en cuenta no solo el resultado final, y que evidentemente no es lo mismo Bachiller que ESO por resumirlo.

P. Muy bien, pues no te ocupamos más el tiempo Marcos. Muchas gracias por toda tu atención y...

R. Pues nada que tengáis suerte.

P. Sí, la vamos a necesitar. Y gracias por esta lección de 1 hora y media, incluso de un poquito más sobre la didáctica.

R. Nada, y lo dicho, que tengáis mucha suerte.

Datos personales de la persona entrevistada.

Nombre: Lola Criado.

Profesión: Profesora de Lengua Castellana y Literatura.

Centro: IES Peñalba (Chiloeches, Guadalajara)

La entrevista se realizó, a través de Skype, el 18 de enero de 2012. Comienza a las 19:00 de la tarde y acaba a las 20:30.

Registro de la conversación con grabadora digital de audio.

Abreviaturas:

P. Pregunta de los entrevistadores.

R. Respuesta del entrevistado.

P: Empezamos con tu biografía laboral, querríamos saber cuál es tu trayectoria, en qué punto estás y si sigues formándote.

R. Yo empecé hace 9 años como docente en la Comunidad de Madrid y actualmente trabajo para Castilla La Mancha porque aprobé en el 2010 allí la oposición. Antes de aprobar la oposición estuve en Madrid 6 años trabajando como docente y 2 años estuve como liberada sindical. Mi experiencia docente se ha centrado fundamentalmente en el primer ciclo de la ESO, dos años también he dado Diversificación Curricular y luego ha habido un año que he estado en Escuela de Adultos preparando el acceso a la Universidad, que hay también cambia totalmente la metodología.

P. También con el tema de Lengua y Literatura, ¿no?

R. En Lengua, no literatura, en adultos preparaba la parte de lingüística solo.

P. Con respecto a tu metodología didáctica, ¿cómo te definirías? ¿Como una profesora tradicional, mixta, intentas integrar un poco el enfoque comunicativo que nos marcan un poco...? Bueno, no desde la ley pero, realmente te vamos a preguntar también sobre tu

opinión por la LOE y por el Marco de las lenguas...Entonces, tú más o menos, ¿cómo te ves en el tema de la pedagogía?

R. Uno de los problemas que veo yo, en cuanto al marco pedagógico que tenemos, es que se ha desarrollado y se ha concretado de una forma diferente en cada Comunidad Autónoma. Entonces viendo, por ejemplo, el currículo de Castilla La Mancha y comparándolo con el de la Comunidad de Madrid, en el de Madrid se hace todavía mucho hincapié en el tema de adquirir conceptos, mientras que en el de Castilla La Mancha se definen los contenidos a través de destrezas que los alumnos tienen que adquirir. Por ejemplo, producir textos de la vida cotidiana, ser capaces de escribir, etcétera, etcétera. Pero no se formula desde el concepto: el informe, el Romanticismo...En ese sentido hay distintas corrientes y las Administraciones han apoyado de forma diferente los marcos que tenemos actualmente de referencia. Hay unas comunidades que están más avanzadas en este sentido y han dado más formación para que esto sea posible y hay otras comunidades que menos. Aun así, yo creo que el enfoque comunicativo como tal, en España ahora mismo está en pañales y se ha desarrollado mucho para la Enseñanza de Español para Extranjeros y creo que hay materiales muy buenos, por ejemplo en Gente, y se define una tarea que el alumno debe hacer y se vinculan los contenidos lingüísticos con la tarea. Por ejemplo, si yo hago un manual de instrucciones les voy a pedir que trabajen por ejemplo el imperativo o el tema de los valores del se. Lo único que aprenden es, aparte de lingüística, el uso, ¿no? Y todo esto se ha trabajado mucho en materiales como Gente, que no sé si lo conocéis, Gente de ELE tiene materiales muy buenos, de Neus Asensi, que es una pionera en todo esto en España y está desarrollando ya materiales que incluso son bastante mejores que los que hay actualmente para la enseñanza del inglés. En cualquier caso, no hay materiales de este tipo para la Educación Secundaria o para la enseñanza de la lengua materna que es uno de los problemas. Porque ese enfoque comunicativo se ha asociado hasta ahora a la enseñanza de segundas lenguas, al menos en España, entonces nuestros materiales didácticos son cada vez más materiales híbridos entre el enfoque comunicativo, donde el alumno tiene que participar en el aula y desarrollar su competencia lingüística a través de su uso específico y generar situaciones comunicativas en el aula que le permitan desarrollar su entorno comunicativo. El tema de los proyectos es bastante difícil trabajarlo porque estamos muy vinculados a un libro de texto y los libros de texto todavía no incorporan un enfoque por tareas. La editorial SM, por ejemplo, yo os pongo un ejemplo pero podéis consultar más, pues trabaja bastante...Siempre en todas las unidades hay una tarea comunicativa que puede ser desde un manual de instrucciones, una carta de solicitud, y como eso también hay otros libros de texto, pero éste, por ejemplo, sí que desglosa todo el proceso y lo explica. Yo nunca he

trabajado con SM pero lo que he trabajado con ellos (los alumnos) para trabajar la producción escrita o la producción oral, la comprensión, han sido siempre materiales que he desarrollado fundamentalmente yo y, algunas veces, el libro de texto, pero no venía el proceso porque a lo mejor... Sí hay profes que dicen “bueno pues vamos a escribir esto”, pero sin ningún proceso: un seguimiento, una revisión... Ahí no estás dando la oportunidad al alumno de evaluar, de detectar cuáles son sus carencias y cómo guiarle para que mejore su competencia comunicativa, ¿no? Entonces te valora el resultado inmediato. En cuanto a trabajos en los que yo haya utilizado el enfoque comunicativo, os voy contando, he hecho cosas que son un poco diferentes. El año pasado, por ejemplo, nunca lo había hecho y ha funcionado bastante bien, yo siempre he trabajado con ellos, en la producción escrita, ellos escriben y yo les corrijo lo que han escrito, y una vez que se lo corrijo les doy nuevas indicaciones y entonces ya lo pueden pasar a limpio, ¿no? Entonces el año pasado hicimos un libro de relatos orales, entonces la idea era que ellos contasen una historia al resto de la clase, que les habían contado sus padres, sus abuelos, alguien de su familia pero que ellos no hubieran presenciado, de modo que se trabajaba un poco la tradición oral, que venía ya de sus abuelos, de sus tíos, de sus padres. Este concepto de ‘tradición oral’ a ellos les costaba un poco porque muchas veces se traían historias en las que ellos habían sido testigos, incluso protagonistas, ¿no? Entonces tuvieron que repetirlo incluso varias veces. Al final lo que se hizo con eso fue un libro, que cada día se llevaba un alumno e iba escribiendo allí pues su relato para luego tener recopilados todos juntos y dejarlo en la Biblioteca del centro. ¿Qué ocurre? Que el modelo que escogí para aunar todos los relatos no era el más adecuado porque a lo mejor hubiese sido conveniente coger y directamente en un folio que lo escribieran y encuadernarlo yo porque hubo muchos problemas a la hora de responsabilizarse del libro para traerlo, para hacerlo, porque... son pequeños, tienen muchas asignaturas, se despistan mucho, se equivocan y traen otro libro... (continúa, pero no se entiende bien la grabación) Otra cosa que también he hecho por esta línea era el de, a ver, el de relatos orales y... luego hicimos un Animalario también con inscripciones... Habían dado todo lo que era la fisonomía de los animales y la clasificación de los seres vivos, ellos tenían que imaginar un animal y tenían que hacer una descripción científica. En ciencias naturales tenían toda la base científica que habían trabajado y de la que se habían examinado y tuvieron que hacer un volcado en el animal y nada, hacían un dibujo, partían de la ilustración para luego hacer la descripción objetiva. Y luego también hicimos otro libro que era un Libro de Recuerdos, entonces, no sé cómo, en un texto de un libro había un personaje que recordaba una anécdota de su vida y entonces yo decidí que hiciéramos una... que recordásemos el mejor momento que habíamos vivido. Yo partía de mis recuerdos igualmente con ellos, había otra profesora, una PT, también contaba ella sus recuerdos dentro

del aula, entonces a lo mejor se dedicaban unos días a contar esos recuerdos en clase. Después ellos lo tenían que traer por escrito, yo se lo revisaba, les daba orientaciones a cada uno a su nivel: pues uno trabajaba nada más cómo estaba organizado, o trabajaban la puntuación, con otros tenían que trabajar la 'b' y la 'v' o... que no entendías nada del texto, o sea, es que los niveles son muy dispares cuando las clases son heterogéneas. Luego pues se iban pasando ellos el libro, lo iban pasando e iban poniendo ahí unas fotos, o un dibujo, entonces era como un cuaderno ilustrado de lo que ellos escribían. Una niña que decía que había visto una vez, bueno, que estuvo en un campamento, y en el albergue por lo visto decía que el agua salía de colores, ¿no? Entonces escribió eso; otros pues que una fue reina de las fiestas de su pueblo; otro que sus padres habían adoptado a una niña su familia y te contaban cómo la habían adoptado y tal. ¿Qué permite esto? Pues principalmente cohesionar el grupo mucho al margen de la producción y permite que nos conozcamos más y eso siempre es positivo, ¿no? Porque te da otra dimensión de las personas, o sea, el compañero de clase ya no es tu compañero de clase el que estudia, o el que siempre es un desastre sino que se empiezan a conocer al margen de ese contexto, ¿no? ¿Quién es esa persona fuera de clase? ¿Qué le gusta hacer? Y la experiencia fue muy positiva. Entonces, ¿cuánto tiempo se dedica? Pues, dos sesiones, tres sesiones, cinco sesiones...Depende. El año pasado también hicimos, en el centro en el que yo estaba, que ya era Castilla-La Mancha, el equipo directivo había organizado al profesorado de tal forma que las guardias que tú tenías que hacer las podíamos sustituir por participar en un proyecto de integración de competencias básicas, proyectos interdisciplinares. Trabajamos el primer ciclo de la ESO, pero también había una profesora que...nos intentaron organizar un poco por cursos, ¿no? Que en cada curso hubiera un profesor de cada 1º de la ESO, y de 2º de la ESO. Entonces los profesores éramos especialistas en distintas materias y cada uno dábamos nuestro punto de vista. Lo que desarrollamos ahí sí fue un sistema de indicadores que ponderamos del 0 al 10 y cada materia se encargaba de corregir dos o tres indicadores y luego tenían una valoración global del proyecto, del 0 al 10. Que luego ya cada profesor lo ponderaba en su materia dentro del apartado que correspondiese, desde trabajos de producción oral o escrita, si yo tenía un 20% pues luego le ponía ese tanto por ciento, ¿no? ¿Qué trabajos hicimos? Nos costó bastante porque el curso era un poco autoformación porque no hay...Tenías que investigar tú proyectos que se habían hecho antes, y bueno lo que hicimos en 1º de la ESO fue, os cuento primero esto porque es lo que más me acuerdo aunque no se finalizó. En 1º de la ESO hicimos un periódico y les enseñamos a manejar el Publisher. Esta actividad duró como una semana o algo así y lo que hicimos fue que cada profesor, (se corta algo la grabación, continúa) Tecnología, Música, Educación Física y Lengua, entonces, cada profesor elaboraba una sección del periódico con un grupo, por ejemplo: la profesora de

música, con los alumnos de Música de un grupo lo que hacía era, imagínate, el 1º A elabora la parte de Cultura, Artes Escénicas, Música etc. Con Noemí, que era el nombre de esta profesora de música. Educación Física, 1º B, lo que hacía era trabajar toda la parte de Deportes; en Tecnología trabajaban toda la parte científica y tecnológica, y luego en Lengua pues una parte general de noticias del centro. Habían hecho una representación teatral, habían hecho una excursión, hacían entrevistas, me acuerdo una a la profesora de Mediación del centro. (Se corta, sigue) Realiza unos materiales a través de un Power Point guiado que tenía varias opciones, entonces era como una especie de ruta en la que ellos tenían que ir respondiendo: sí, no, etc. identificando distintos tipos de texto que ellos leían, abrían, luego asociaban, primero se les ponía un modelo, luego lo tenían que volver a reconocer...y eso duraba una sesión, pero eso sí hacer este material, que lo hice yo, me costó como unas 60 horas o 40 horas, bueno a lo mejor 60 no pero 30 o 40 sí porque era la primera vez que lo hacía y estaba bastante bien hecho entonces se tardaba bastante tiempo. Y luego tuvimos problemas para abrirlo porque las rutas de acceso, como te reiniciaba los vínculos, había hipervínculos, etc. Pues no sabíamos cómo hacer para que esos vínculos o esas rutas funcionasen en todos los ordenadores que había. Trabajamos con ordenadores portátiles que había en ese centro, entonces no se utilizaba la sala de ordenadores sino que tenían, había unos 10 ó 12 ordenadores y trabajaban por parejas. Y luego ya para la redacción de las noticias, etcétera, trabajaban ya de cuatro en cuatro, de tres en tres dependiendo de los tiempos. No se terminó de, ellos sí que llegaron a hacer las páginas, pero eso ya fue a final de curso y nunca se imprimió el periódico, ¿no? No se finalizó la maquetación pero ya era una parte nuestra. Entonces coincidía con final de curso y no nos quedamos los mismos profesores en el centro...(se corta) Luego también hicimos otro con una profesora de Plástica que daba 2º de la ESO y para rentabilizar que ella estaba allí y para hacer una práctica lo que hicimos también en el 3er trimestre fue convertir una lectura del año, habíamos leído tres libros, pues transformar esa lectura en una secuencia de noticias como si fuera una secuencia de noticias de sucesos; entonces se pusieron por grupos, se dio la opción un poco de elegir, se tuvieron en cuenta las preferencias de los alumnos para trabajar en un grupo o en otro, de modo que donde había más gente se trabajó por ejemplo la entrevista, mientras que donde había menos gente pues solamente la noticia, ahí yo me adapté un poco a las preferencias de ellos, si salía un grupo de 7...pues cuatro hacían noticia y tres hacían entrevistas a los personajes simulados. ¿Cuánto tiempo se tardó en hacer esto? Pues como unas 3 sesiones o 4. Claro, yo hablo de mí...en mi clase porque ellos tenían un guión, tenían unos cuadraditos como mini viñetas donde iban poniendo el argumento, costaba bastante organizarlo en partes en función de las personas que eran, ¿no? De modo que tú, desde el principio hasta el final, pudieras leer ese, lo que es el

argumento de la novela. Luego en Plástica lo que hacían era ilustrarlo, entonces claro eso también llevaba sesiones, ellos tenían la ilustración y tenían que ilustrar aquello que habían escrito. Primero lo que hacían entre todos era estructurar el argumento, organizarlo en cuatro o cinco viñetas y hacer una secuencia de cuatro o cinco partes y luego crear un título. Después ya redactaban, yo se lo revisaba y ellos lo pasaban a limpio y luego hacían la ilustración. La idea final, que no se hizo, era al final concretarlo en un blog, ¿no? Y en el blog escanear las imágenes y tal...¿Qué pasó? Que estos alumnos, como también se hizo a final de curso, en cuanto terminaron los exámenes ellos ya desaparecieron de las clases y en el momento que había que meterlo en el blog y tal no fue posible, o sea, o lo hacíamos nosotras o no porque ellos faltaron a clase, entonces no se tuvo en cuenta porque esto fue una falta de planificación nuestra. Y eso en cuanto a trabajos así, por proyectos, os comentaba también al principio que yo lo primero que trabajé en esta línea y que no salió tan bien como estas cosas que os comento pero salió, quizá también por el perfil del alumnado, de hecho el año pasado (recopila las actividades de las que hemos estado hablando, continúa) todo eso lo trabajé con un grupo que les encantaba (se entrecorta); entonces estos eran una mina, ¿no? Y eran alumnos muy creativos, muy vivos, muy despiertos y funcionaban muy bien. Yo trabajé en Carabanchel hace unos 4 años, en un instituto de Carabanchel, y allí teníamos un alumnado con un fracaso escolar del 50%, que es bastante alto, y tenía un pronóstico bastante desfavorable porque era muy probable que no llegaran a titular, una parte muy importante de la clase solicitó ingresar en un PCPI, pero no había plazas para un PCPI; entonces pusieron alumnos que les quedaban más asignaturas y era bastante complicado. Yo era la tutora y entonces no me resultaba tan difícil trabajar con ellos pero había bastante apatía. Yo lo que trabajé con ellos fue elaborar un blog de mitos, entonces nos pusimos por grupos, iban a trabajar los mitos en la cultura grecolatina, los mitos en África, los mitos nórdicos, entonces yo les daba primero unos links y les daba una serie de personajes mitológicos de cada cultura y trabajaron con materiales mixtos, con materiales audiovisuales, bueno, audiovisuales no, con internet, podían ser audiovisuales o no, no tenía porqué, y luego con libros. Entonces, pues yo tenía libros de mitos, había una biblioteca de centro, y utilizaron ahí cosas mixtas, no sería una prioridad internet como tal sino un poco donde estuviera la fuente de información, donde lo tuvieran más cerca. Bueno, lo que hacían ellos era contar estos relatos a los compañeros, presentarlos a los compañeros y después lo introducían en el blog. Pero había que tirar muchísimo de ellos. O sea yo lo recuerdo como una actividad que me costó mucho porque era un alumnado bastante más pasivo, ¿no? Incluso uno de los problemas que yo he visto es el tema de la habitualidad, de la exposición oral, como que no están habituados a hacer exposiciones orales. Luego en grupo, una de las cosas que he trabajado pero que no tiene nada

que ver con proyectos es que antes del examen por ejemplo resuelven un pre examen en grupo, ¿no? Y les vale 1 punto de la nota, de modo que les sirve de cara a preparar los exámenes y sirve también para que se enganchen los alumnos que, en los que hay mayor fracaso en la asignatura, que suelen tener una calificación negativa. Y a mí en este sentido la evaluación es positiva. A mí me gustaría trabajar más el aprendizaje cooperativo, pero yo tengo que formarme un poco porque entiendo que no puedes llegar y decirles “vamos a trabajar con un aprendizaje cooperativo”, porque supone primero trabajar de una manera un poco más profesional para que te sirva en las clases pero también hay una serie de estrategias, yo no puedo llegar y decir “vamos a trabajar con aprendizaje cooperativo”, sino que primero tengo que crear un clima para que haya una solidaridad entre los compañeros, trabajar valores, etcétera, que se suele trabajar en los proyectos. Yo esto no lo sé por ningún compañero sino por mi hermano que él sí que es especialista en trabajo cooperativo, ¿no? Entonces se necesita una previa formación para que realmente sean eficaces en esta metodología, ¿no? Yo eso lo tengo un poco pendiente, ¿no? El formarme en esto y aquí ya sí que es o autoformación, o a través de un máster, etc. porque la Administración te da 4 claves pero no... el año pasado en un curso de formación que tuve con nuevas metodologías, pues nos daban cada sesión...nos hablaban de una metodología diferente: la webquest, el trabajo cooperativo etc. pero claro, en una hora y media... lo único que hacen es presentarte esa metodología pero para que funcione hay que prepararlo.

P. (Hablamos sobre los posibles cortes y sobre el sentido general) Yo quería preguntarte Lola, sabes que existe el Marco éste de referencia para la enseñanza de las lenguas (asiente) ¿Cuál es tu opinión sobre este documento? Si crees que...Porque, por lo que he podido así leer, no es ninguna base curricular que imponga que se use una metodología u otra, simplemente lo que sí que dice es que en las lenguas hay que optar por un enfoque de uso de la lengua y yo no sé si eso, si se aplica en todos los casos o todavía falta mucho por aplicar este tipo de estímulo en la Secundaria...El uso de la lengua, me refiero, que es lo que creo más o menos es lo que quiere aportar el Marco.

R. Pues...cuando yo comentaba al principio, cuando he hecho esa introducción al principio a la legislación hablaba precisamente de eso. Si tú utilizas la coherencia como concepto pero no en la práctica, si no les enseñas...Hay actividades, por ejemplo, que dividen las 3 partes de un relato y ellos tienen que, falta información, la tienen que rellenar ellos, ¿no? Entonces, esta es una actividad vinculada a la coherencia. Yo puedo explicarles qué es la coherencia, que se lo aprendan de memoria y que me digan si un texto es coherente o no, puedo quedarme ahí, o

en que ellos hagan producciones coherentes, ¿no? Tanto orales como escritas. Entonces yo creo que eso depende un poco de la implicación del profesor y de...o sea, realmente estamos en una situación donde estamos vinculados a los libros de texto que no optan por este enfoque, donde los contenidos de lingüística, esa lingüística comunicativa que se desarrolló en los años 60 ha llegado a la enseñanza de segundas lenguas, no ha llegado aún a la Secundaria. Quizá en el resto de Europa esté, no lo sé, pero, ¿aquí? Son unas corrientes que no se han estudiado en la Universidad, los profesores no han estudiado esas corrientes comunicativas, y hay una base científica en todo esto pero por un lado los profesores no lo han dado, no lo han conocido, y si lo conocen es ya por autoformación o porque ellos deciden actualizarse, etc. Y, por otro, no hay materiales para llevar a las aulas. Sí se nos pide a los profesores que tengamos un libro de texto, pero con ese libro de texto tenemos que desarrollar nosotros los materiales y eso pasa por la estabilización de las plantillas en los centros, y por tener tiempo para realizar estos materiales. Si no, no es posible ¿no? Entonces, a nivel organizativo, no dan facilidades para que ello se lleve a cabo. Y tampoco la Administración, yo recuerdo por ejemplo, y me remonto a la LOE del año 90 (se refiere a la LOGSE) que se publicaron una serie de materiales que iban un poquito en esa línea comunicativa. Eran unos materiales que se llamaban las 'Cajas Blancas' me parece, de la LOGSE (asiente Israel), que eran unos materiales que se habían, que trabajaban mucho el tema del texto, de la producción, etc., del uso del lenguaje...O sea, era lingüística aplicada a la producción de textos orales o escritos, por ejemplo. Eso se hizo llegar a todos los centros educativos, habría algunos que lo llevarían a la práctica, otros no, y sí que yo creo que ha habido un avance respecto a cuándo por ejemplo yo estudiaba, a mí nunca me mandaron escribir producciones, exposiciones orales, a mí nunca, yo no sé si fueron los centros donde yo estudié pero yo pasé por una formación de lo más tradicional. Entonces yo creo que sí que hay cierto avance, lo que pasa que, es eso que la Administración no está haciendo su labor de ajustarse a ese marco que tenemos de referencia y pues también exigir a las editoriales que se impliquen en este sentido. Los profesores también tienen que ayudar a cambiar su metodología de trabajo, ¿no? Un profesor va siempre a donde está seguro no a donde no lo está, entonces quizá da más seguridad trabajar con lo que siempre han trabajado a actualizarse que también lleva tiempo. Hay varios factores que quizás impiden...dar la gramática es muy fácil. Yo os comentaba que había dado clases en la preparación del acceso de mayores a la Universidad y bueno yo recuerdo que el apartado de gramática, a mí la gramática la verdad es que me gusta mucho, pero yo recuerdo que era muy fácil, ¿no? El preparar para este tipo de clases y muy cómodo, y no es lo mismo corregir y desarrollar actividades para mejorar la producción oral y escrita que para trabajar la gramática (se entrecorta algo) Hemos estado muy vinculados al Estructuralismo y a todas las corrientes

que tienen un estudio de la lengua como sistema y es de donde no salimos. (Se corta) Nos están pidiendo que enseñemos algo que nunca nadie nos ha enseñado antes, ¿no? Y eso, quizá, sea paradójico. Tenemos que enseñar lo que nadie nos ha enseñado antes y depende un poco de la filosofía, de las personas y también hay una cosa que yo lo ponía en los exámenes ¿no? (se refiere a la oposición) que la lengua es ante todo un sistema de comunicación, entonces, si entiendes la lengua como sistema de comunicación -y de encuentro, ¿no?- tendrías que hacer que en tu aula sirva para eso la lengua, para que los alumnos se puedan comunicar correctamente. Y ese es el último objetivo de la lengua. Entonces, que reciban comunicaciones, que hayan hecho algo que hayan escrito en el siglo XVIII, me da igual, el siglo XV, pero también que ellos puedan formular mensajes, entender y decírselos al mundo a través de la palabra.

P. Sí, la verdad es que, por un lado, Lola, nosotros a los profesores que hemos estado entrevistando es como que todo esto que nos estás contando tú se lo saltan directamente *a la torera*, porque a lo mejor son personas que sí que se han formado, o como dices tú, autoformado en las nuevas metodologías y son como las excepciones que confirman la regla, ¿no? Pero yo creo que la opinión general y lo que pasa en realidad en las aulas es todo lo que nos estás contando tú, vamos, eso es lo que yo creo. Sí que es verdad que nosotros hemos ido directamente a entrevistar a los seis, siete u ocho profesores que sabemos que están haciendo esto que es lo que te hablaba antes del currículo, que están completamente conectados, lo cuelgan todo en Internet...Una pregunta que quizá te podríamos hacer a ti que estás un poco más en el día a día, ¿no? Aparte de una carencia formativa que a lo mejor no puedes desarrollar, o que si lo haces es un poco para tú sentirte bien con tu trabajo porque te gusta o por lo que sea, el tema de las TIC, que estos profesores utilizan prácticamente a diario...A lo mejor para vosotros...O sea, a mi me ha gustado que contaras esas actividades que realmente no tenían por qué emplear el uso de las TIC, aunque se podrían haber enriquecido pues cosas que has dicho de escritura que a lo mejor se podrían haber grabado en audio o grabado en vídeo o lo que fuera...(me va a decir algo, sigo) Que sí que es verdad que no son tampoco impedimento de nada porque se ve que se pueden hacer actividades sin tenerlas, a lo mejor el tenerlas...pues eso, pues lo que te digo, se enriquecen o lo que sea, pero tú crees que es un...en referencia a las nuevas tecnologías, ¿cuál es tu opinión? ¿Tú crees que hoy por hoy debería la Administración o quién sea proporcionarlas para que esté/estuviera todo el mundo en igualdad de condiciones? O bueno, es que también sería un esfuerzo extra para los profesores, no sé, hablemos un poco de las TIC.

R. Bueno pues respecto a las TIC yo al principio era muy partidaria del tema de las TIC y lo que yo hice por ejemplo en el proyecto de competencias fue meter el tema del blog, hice el año pasado una webquest sobre Carlos Ruíz Zafón sobre un libro que habíamos leído y la verdad es que tienen muchísimas ventajas, o sea, y eso es así. Y nosotros tenemos que trabajar con la imagen porque estamos en la Sociedad de la Imagen, donde muchísimo de lo que nos entra es la imagen. Yo he estudiado Fotografía, algo de fotografía y de cámara audiovisual, y en cambio yo no lo he incorporado en mis clases. Y sí he visto por ejemplo cosas que comentaba, que has comentado tú, ¿no? Creo que, por ejemplo, el tema de la tradición oral, de los cuentos orales o de los libros de anécdotas, todos estos libros, pequeños libros, creaban un clima en el aula muy bueno y que no hacía falta el uso de las TIC. Yo creo que las TIC se sobrevaloran por un lado y creo que hay estrategias de aula en las que se puede hacer un uso de un enfoque comunicativo y que no hace falta pasar por las TIC para nada. Pero las TIC sí que abren una puerta al mundo, ¿no? Son un acceso a la información y también son una ventana para proyectarte tú como individuo en una sociedad que está saturada de información. Eso sí, se pierde el cara a cara. Entonces creo que el valor que tiene el cara a cara yo viéndolo con mis alumnos y el potencial que tiene eso es impresionante. Y creo que a lo mejor es más difícil conseguirlo a través de las nuevas tecnologías, o trabajando solo con nuevas tecnologías. Entonces quizás es más interesante que pregunten a los abuelos cómo fue la Guerra Civil, a que lo encuentren en internet, eso sí se puede proyectar, se puede grabar, se debe dar una alfabetización, eso sí me parece muy interesante el alfabetizar a los alumnos al uso de cámaras de fotografía, de cámaras de vídeo, a grabar, a hacer montajes. Es cierto, por ejemplo, yo en Castilla La Mancha cuando he trabajado con los alumnos ya sabían montar, habían hecho montajes (se corta) fomentan muchísimo el tema de las nuevas tecnologías, y la verdad con resultados muy interesantes, ellos en su casa lo montaban y se notaba muchísimo. Con las TIC hay un problema y es que, a pesar de todo lo que he dicho y todo lo que estoy diciendo, es que está sobrevalorado y que un enfoque comunicativo se puede realizar sin TIC. Y desde luego que con las TIC se enriquece, eso es cierto, pero no son imprescindibles para el enfoque comunicativo en el aula, yo creo que no lo es, pero a pesar de ello, y que también hay que dar valor a la oralidad y que puedes trabajarla publicitada o no porque hay también un tema de que parece que lo que se graba y se publica es lo que existe y, si no, no existe. Hay quien muestra sus propios sentimientos en Internet o en Twitter, tenemos una vinculación, una necesidad que es un asunto que quizá habría que analizar, ¿no? Pero parece que lo que no se publica o no existe o no se hace. Recuerdo que el año pasado, bueno había una profesora que absolutamente todo lo que hacía lo publicitaba en el centro y parecía que era la única profesora que hacía cosas diferentes y también hay que tener cuidado con eso, ¿no? Creo que

no se puede utilizar como para colgarse méritos de ningún tipo sino simplemente como una ventana más para los alumnos porque evidentemente un alumno con acceso a las nuevas tecnologías tendrá más posibilidades de tener un trabajo que un alumno que no lo está. Y eso yo creo que es indiscutible. En este sentido creo que sí que hay que intervenir, y que esta inversión no debe depender en ningún caso del proyecto educativo de centro porque en Madrid, os hablo aquí ya de Madrid, lo que se está haciendo, la política que se está siguiendo para dotar a los centros de nuevas tecnologías o no es ser nombrados centros TIC, igual que en el tema del Bachillerato de Excelencia...Pues hay centros TIC; entonces, en función del proyecto que ellos presenten, así van a tener unos recursos o no. Entonces, ¿qué ocurre? Que si el equipo directivo de tal centro no presenta el proyecto y solamente van a hacer una concesión para 10 centros en todo Madrid, y van a hacer ese cálculo...Hay que luchar un poquito para que ese acceso a las nuevas tecnologías lo tenga todo el mundo, y una formación también para el profesorado, pero el alumnado tiene que tener acceso a esa tecnología y que no dependa de cómo sea el centro o de que el equipo directivo se haya movido para eso, para tener más ordenadores o no. Es como el tema de los libros de texto; si todos los alumnos tienen un libro de texto todos tienen que tener también una Pizarra Digital o lo que sea.

P. Sí, la verdad es que sí.

R. Por eso ahí sí que creo que estamos creando un alumnado que está en desventaja y ahí sí que creo que las nuevas tecnologías, a pesar de que nos cueste mucho introducirlas, son necesarias para un desarrollo profesional.

P. Lola, nuestra intención era hacer una propuesta didáctica, posiblemente un proyecto, y nos gustaría saber...Bueno, del lado de la realidad hasta qué punto podemos ser creativos a la hora de diseñar nuestro proyecto porque bueno, los profesores con los que hemos hablado pues son, como te ha dicho Marga, pues quizá son la referencia y tienen mucha facilidad para aplicar un proyecto a su clase pero, teniendo en cuenta la realidad o la media de lo que suele haber en las aulas que te dice que hay heterogeneidad en el aula, que hay falta de tiempo, o que hay problemas también en cuanto a la organización de las actividades porque requiere también organizar los materiales que se van a utilizar en la clase, que si va a haber aula de informática...Entonces queríamos saber qué nos recomendarías a la hora de diseñar esta propuesta, este proyecto, qué factores crees que deberíamos tener en cuenta y no sé, que nos comentases por ejemplo si sería más aconsejable un tipo de agrupación que otro, si habría que

secuenciar pues muchas clases para que si se produce algún problema siempre tengamos un tiempo de margen...

P. Claro porque nuestra intención incluso en un primer momento era de, bueno, hay dos preguntas implícitas, una que nuestra programación como sabes va dirigida a Bachillerato; entonces, casi todos los profes nos decían que es que en Bachillerato ya empieza la cuenta atrás con la Selectividad, que a lo mejor no es el mejor sistema pero que de momento es lo que hay y es como es, y luego otro problema es el tema de realizar, porque nosotros incluso nos hubiéramos atrevido un poco a llevar una programación que fuera, en vez de por unidades, como por trabajo por proyectos y cada unidad fuera un proyecto o así. Entonces hablemos un poco en general de todo eso. Más como consejo, que desde lo que sabes que se hace o no se hace.

R. Bueno la programación didáctica que presenté en Castilla-La Mancha era algo así como una...era un híbrido, ¿no? Pero en el fondo había detrás como un trabajo por tareas. No sé si sabéis lo que es el enfoque por tareas.

P. Sí es eso, bueno, lo de los proyectos y las tareas, hay como diferencias sutiles en la terminología según el Instituto Cervantes y tal pero realmente vamos un poco por ahí. El enfoque por tareas o el trabajo por proyectos son un poco primos hermanos.

R. Bueno, pues yo recuerdo que me pusieron muy buena nota en Castilla-La Mancha en la programación y yo presenté eso, presentaba las tareas comunicativas, entonces en torno a esta tarea comunicativa trabajaba la ortografía, trabajaba el léxico, trabajaba la parte de lingüística...¿Qué ocurre? Que yo lo daba en 2º de la ESO y en 2º de la ESO tienes que dar sintaxis, entonces, eso es una limitación, porque no siempre puedes vincular un contenido de sintaxis a eso. ¿Dónde se puede trabajar y que cuadre mejor? En aquellos cursos académicos donde no se trabaja la sintaxis, que son en los impares en la ESO. Por ejemplo en 1º y en 3º se trabajan las categorías morfológicas, entonces se trabaja sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio. Pero en los pares, en 2º y en 4º se trabaja con la sintaxis, entonces eso te rompe un poco el esquema por tareas, eso a nivel curricular. Y luego en cuanto a 1º de Bachillerato o a 2º. No sé si lo querríais enfocar a 1º o a 2º de Bachillerato...ahí tenéis como más margen, ahí tenéis, creo que dais la Oración Simple en 1º de Bachillerato, pero corrígeme tú, Marga. No es tan complicado; o sea, yo veo que quizá sí que puedes vincular a analizar tipos, por ejemplo puedes analizar en la descripción frases copulativas si trabajas por ejemplo el texto descriptivo. Entonces hay un problema a la hora de vincularlo con la literatura, o sea, yo creo

que no es imposible pero es difícil. Es difícil trabajar eso con textos clásicos y con el nivel de competencia que utilizan para comprender esos textos, pero no tiene por qué ser imposible. A lo mejor es un curso muy bueno de Bachillerato, porque me imagino que tendréis que vincularlo a la parte de literatura con ciertas producciones literarias...

P. Y Lola, ¿tú eres partidaria de recortar contenidos? Porque había muchos profesores que nos decían por ejemplo que el currículo realmente es tan vago que no existe la obligatoriedad...O sea, sí que te da unos contenidos mínimos que tienen que tener y tal pero si en un momento dado el profesor decidiera que se sacara mejor el proyecto adelante a estudiar un libro clásico, por ejemplo, que si a él le compensaba como profesor que sus alumnos aprendieran eso pues que adelante, ¿sabes? Que no...No sé si me estoy explicando.

R. Sí, sí. Yo creo que especialmente en la ESO porque en Bachillerato, o sea, en 2º de Bachillerato estás condicionado totalmente y ahí no puedes recortar temario. Además, es como el carné de conducir. Tu profesor puede considerar que esto vale o no vale pero tú tienes el tipo de prueba que tienes. Puede tratar el tema comunicativo también; o sea, van cambiando las pruebas, pero ahí ya desarrollan más lo que es la producción escrita, el comentario de texto, ahora mismo de un tema general tiene más peso que antes, ¿no? Pero que antes era algo independiente a la asignatura de lengua, aunque el temario lo enseñara el profesor de lengua, pero no se veía como algo de lengua. Y lo que os comentaba era eso, que hay currículum que son más abiertos y currículum que son más cerrados. El de Castilla-La Mancha es bastante abierto en ese sentido y no tiene nada que ver, los libros de texto no tienen nada que ver con lo que dice la legislación pues intentan hacer ahí un híbrido, un amago y tal pero lo que os estaba diciendo, además eso, en la legislación de Castilla-La Mancha se habla de Trabajo Cooperativo, de Trabajar por Proyectos, etcétera, etcétera. Y lo dice explícitamente, ¿eh? Que pide un cambio de metodología. Entonces por eso también se necesita un poco de apoyo para desarrollar esos materiales porque el trabajo es muy complicado. En mi centro, en el centro en el que yo estoy ahora Inspección y el Equipo Directivo quieren que se empiece a trabajar más realmente por competencias y eso pues, si tú eres partidario de que se siga con el libro de texto porque trabajar sin libro de texto puede suponer dificultades pues...Pero que evaluamos a través de indicadores, me imagino que sabréis lo que es.

P. Sí, los ítems...

P. Nos hablaban de rúbricas, Lola, sabes...¿Es lo mismo?

R. Sí. La rúbrica son...empezamos a trabajar con ellas el año pasado y para todo eso que os he contado he trabajado con indicadores. Entonces es de modo que ya, ves la calificación 8, 9 y 10...Pero, ¿qué son los indicadores? Pues son columnas observables, con elementos observables; por ejemplo, si yo digo como indicador “se expresa correctamente” o “emplea la lengua con corrección ortográfica”, ¿no? Entonces, yo pongo ese indicador en los trabajos de expresión escrita que hagan mis alumnos. Entonces ahí les valoro del 0 al 1. O les puedo valorar del 0 al 2. Si queréis, os mando un material de cómo se valoran esas rúbricas: cómo las hemos desarrollado, cómo yo las he introducido en mi departamento este año a partir del trabajo que hicimos el año pasado en el seminario de mi centro anterior. Entonces, por ejemplo, yo voy a valorar, si son muy pequeños, yo he desglosado lo que es la acentuación y las faltas de ortografía, entonces, “hasta 3 faltas de ortografía...tanto”, y luego ya lo adaptas al contexto, si hay niños que tienen muchas faltas pues no les puedes poner 0 sistemáticamente; entonces, les das un margen, “pues si tenéis 3 faltas de ortografía tenéis el punto completo” “si tenéis de 3 a 6, medio punto” y así, más de seis 0, ¿no? Total, que si hay niños muy buenos pues una falta de ortografía ya es un punto, o sea, que tú lo puedes ir adaptando y nivelando como tú quieras. Entonces, las rúbricas, en mi centro se pretende que trabajemos con rúbricas ya a partir del año que viene en todas las unidades didácticas. Entonces, en cada unidad didáctica tendríamos que desarrollar una serie de ítems, y esos ítems, o sea, que estén vinculados a unos contenidos y cómo tú los vas a trabajar. Puede ser por observación directa, por el trabajo en grupo, vamos a hacer tareas comunicativas en todas las unidades. Yo, por ejemplo, en mi centro lo estamos haciendo ahora, pero éramos 2 profesoras nuevas y yo propuse hacer trabajo de expresión oral y escrita, y lo que nos salió pues fue hacer dos trabajos escritos y uno oral, o tres trabajos escritos y uno oral. Yo era partidaria de hacer dos orales y dos escritos, ¿qué ocurre? Que como nos han incrementado las horas, tenemos muchos alumnos, etc., etc., es muy complicado porque, aparte, damos lo que es el libro de texto, que esto no viene en el libro de texto, ¿no? Son materiales que desarrollamos nosotras. Entonces es un poco...Esta profesora tira más por la parte de la creación literaria, y luego, otra profesora y yo lo que hacemos es introducir también otro tipo de producciones que no sean estrictamente literarias. Por ejemplo, han hecho una descripción, el trimestre pasado hicieron una descripción de una fotografía que ellos elegían y que ellos estuvieran vinculados a ella, para que lo que encontrasen les resultase más fácil, que no fuera...o algo que les gustase, pues traían su mascota, traían un familiar, su casa en Colombia de una niña colombiana, y entonces se les daban una serie de pautas. A ver esto se está todavía empezando a desarrollar y está todavía en pañales porque se pueden desarrollar mucho más, trabajar con el vocabulario, etc.

Pero hemos introducido los indicadores, pero lo ideal sería pues un input de vocabulario para que luego puedan producir, ¿sabes? Y me he perdido, porque no sé...

P. Sí, bueno, esto tiene que ver también un poco con la evaluación, más que, o sea, que está bien porque también te íbamos a preguntar sobre ello o sea que bien. Lo único que me está dando cosita por ti...(está enferma).

P. Sí, yo creo, Marga, si quieres lo dejamos porque también, o sea, nos ha contado bastante al principio de los proyectos y todo eso seguido, que me he quedado alucinado de la capacidad de verborrea, (reímos) y...no, es que, además ha estado hablando de evaluación que es el último punto...

P. Sí. Sí, además es que me está dando mucha cosa de, igual fuerzas y mañana estás peor, ¿sabes?

R. De todas maneras, que no me importa hablar un poquito más, ¿eh? Si tenéis alguna cosa por ahí que quede pendiente...Un poco mi visión es que esto de las tareas y todo eso, por ejemplo nuestro inspector nos lo ha dicho ya directamente que los contenidos de lingüística y lo que es la oración, así “la oración”, o las categorías gramaticales como tal, o sea, eso, lo tenemos que empezar a cambiar y lo ha puesto como ejemplo en una reunión de los jefes de departamento para explicarnos cómo trabajar por proyectos. Hay centros en Castilla-La Mancha, en Canarias y en...que están trabajando íntegramente por competencias y ya con otro tipo de enfoque, no sé cómo tienen desarrollado el tema del enfoque por tareas pero sí, en el mío se va a empezar a trabajar o sea se está empezando a trabajar. Pero claro, queda mucho. Yo de hecho hablando con un compañero que tiene...Él es de Francés y ha hecho un Máster sobre la Enseñanza del Español para Extranjeros, es está en la Universidad de...una Universidad de Hungría, pero es profesor de secundaria de francés, ¿no? Y quiere opositar, cambiar de especialidad, a lengua, ¿no? Yo hablaba con él, pues, del tema, o sea un poco de lanzarnos a desarrollar este tipo de materiales; o sea, en un futuro, no ahora mismo; a mí me gustaría formarme más, y desarrollar realmente estos materiales para que se comercialicen, ¿no? Él lo está llevando a cabo allí en esa Universidad, entonces él realmente es de Secundaria, y está trabajando un tema bastante interesante que es cómo la convivencia, en los centros de Educación Secundaria, puede influir positivamente en el trabajo comunicativo, en los enfoques comunicativo y por tareas. Porque presupone, fijaos, para poder llevar a cabo este tipo de proyectos presupone trabajar valores, que es importante, que es el respeto a las religiones, y a las diferencias, a lo diferente, ¿no? Porque pueden haber problemas como que a un niño porque es negro llega y con lo que sea, llegar un niño que es de Nigeria y decir “bueno, pues hay un problema un poco de racismo en el grupo”, ¿no? El único niño negro de todo el pueblo.

Entonces, bueno, pues eso a la hora de que él haga una exposición oral, etc. Pues él, por ejemplo, si pronuncia mal, tiene una pronunciación diferente pues a lo mejor se ríen, ¿no? No entienden la lengua como un (se corta) que pueden mejorarlo, ¿no?

P. Sí. Yo te quería decir que precisamente de entre estos profesores que hemos entrevistado hay uno que, creo que fue el último porque como ya hace días que nos dan plantón, pues que empezó un poco también, bueno, hace muchos años, ¿no? Y empezó un poco por su cuenta con un blog y no sé qué y ahora, nos contaba el otro día que a él le gustan más estos, él da Refuerzo Lingüístico en el País Vasco y también es verdad que en el País Vasco, en Cataluña y en Navarra se están haciendo montón de cosas de estas que más o menos nos dibujas tú en Castilla-La Mancha, pero que aquí en Madrid nada de nada, y él nos contaba que el Gobierno Vasco ha liberado a 10 profesores que tenían más o menos una trayectoria en estos enfoques y tal para, solamente, realizar materiales y materiales que se van a poner a disposición de todos los centros en el País Vasco, ¿sabes? Y no son editoriales; son profes que no van a comercializar ni van a vender nada; son profes que viendo lo que ellos tienen en clase y los problemas que puedan encontrar y tal, aunque luego siempre sabemos que cada grupo va a ser distinto o lo que sea, los mismos profesores van a, sin tener otra responsabilidad ahora mismo que trabajar en esos materiales, han hecho grupos para cada etapa de Secundaria, y ellos están trabajando en eso, y eso es lo que se va a poner a disposición del profesorado. Y es que eso es otra filosofía totalmente a la que encontramos pues eso en la Comunidad de Madrid por ejemplo, no sé.

R. Sí. No sé, es que hay...pero es importante la Administración, o sea, la predisposición del profesorado y luego la Administración. Normalmente. Hay un proyecto que se llama Proyecto Atlántida, no sé si lo conocéis...

P. No.

R. Proyecto Atlántida es un proyecto que es un proyecto nacional para trabajar las competencias. Entonces el enfoque que ellos dan, y la afirmación que están dando es por tareas, para cualquier asignatura: lengua...La persona referente en este proyecto es Florencio Luengo, si lo queréis anotar, y ese hombre está formando a los centros que lo pidan para el enfoque por tareas. (Se corta) Tiene más acogida en Primaria, más que en Secundaria, pero él está desarrollando materiales para todos los niveles curriculares trabajando con los centros y eso está muy bien, ¿no? Porque lo deben de montar con forma de seminario y tú recibes la

formación una vez al mes, hacen grupos de trabajo y van desarrollando materiales. Puede ser desde trabajar con rúbricas etc. Las rúbricas, no sé si hay, en Castilla-La Mancha hay para formar rúbricas un programa que se llama PDG Generator, me parece, sino lo busco, PDG Generator, para que veáis lo que son las rúbricas, entonces lo que introduces son, por asignatura, hay unos 250 indicadores, hay otros programas, éste, y luego hay otro, en mi centro vamos a utilizar este año otro.

P. Allien Tools, ¿puede ser?

R. Uhm puede ser, puede ser que sea ese.

P. Es que han salido varios aquí en el buscador pero, vamos, sí...

R. Sí, entonces, no lo sé porque es que lo están eligiendo un poco los profes de departamento, bueno que nos consultan a nosotros en las reuniones de departamento y también con el Inspector un poco orientado. Se crean también distintos modelos y creo que van a coger uno que no es el PDG Generator, y es el que han utilizado en los coles de Primaria de Chiloeches, yo trabajo en Chiloeches. Y creo que se va a terminar cogiendo ese. Entonces lo que vamos a hacer ahora es desglosar el currículo en indicadores y luego esos indicadores cuando tengamos elegido el libro de texto del año que viene lo tendremos que concretar y habrá cosas del libro de texto que tengan que salir fuera, que no siempre vamos a tener...Claro, si medimos el currículo en el libro de texto, te tienes que cargar una parte de los materiales que tenga, ¿no? De los contenidos, porque no vienen en el currículo muchos de ellos. Entonces, el Proyecto Atlántida consultarlo por ahí, ahí habla un poco del enfoque por tareas y es muy interesante que habléis con este hombre, Florencio Luengo, si os presentáis como investigadores que sois yo creo que...es que yo fui a unas charlas que dio él en Madrid, y a partir de ahí yo hice mi programación, ¿no? Tiene dos libros por ahí que os podéis descargar, y habla un poquito de eso, ¿no? De la Competencia Lingüística, y habla de que la Competencia Lingüística es el eje de todas las materias.

P. Me aparece... Florencio Luengo y José Luís...

R. Eso, Florencio Luengo; no es José Luís.

P. Hay un José Luís...(se corta) Debe ser que colaboran...

R. Es Florencio Luengo. Es este hombre. Y es de Lengua y Literatura que os puede interesar mucho porque está desarrollando, y lo está haciendo en toda España y debe ser un referente ya fuera de España. Pero él trabaja, debe ser canario yo creo, no es canario porque por el acento no es, pero yo creo que trabaja en Canarias. Juraría que (se corta) Y era un profe súper tradicional. (Se corta) O conectamos los conocimientos con sus intereses mediante una actividad comunicativa o es que estamos súper perdidos, ¿no? O sea, vamos a seguir estando a la cola. Luego está el tema del Informe Pisa, ¿no? Que evalúa las competencias un poco desde, no desde el enfoque por tareas, no se evalúa así, pero sí evalúan las competencias.

P. Sí. No. Le iba a decir a Isra que una de las preguntas en plan polémicas que teníamos... Bueno, tenemos una batería de preguntas gigantesca que luego nunca explicamos porque luego la conversación van contestando a todas las preguntas, pero una de las preguntas polémicas con la que no nos poníamos de acuerdo él y yo era que si todo esto tenía que ver con una, con formar ciudadanos o con una ciudadanía más democrática y tal. Y, bueno, llegamos a la conclusión de que quizás si queríamos centrarnos un poco y no perdernos íbamos a obviar ese punto pero es que justo nada más meterme en lo de Florencio Luengo éste con lo del Proyecto Atlántida y tal lo primero que leo es eso de “con el propósito de proyectar una ciudadanía democrática sobre el currículo”, “la organización de centros”, tal, y luego “palabras clave: currículo, escuela, ciudadanía democrática”.

R. Sí bueno ese es el discurso de este señor. Aquí hay varias teorías. A lo mejor es un poco el debate que tenéis vosotros, no sé lo que tenéis. Por lo visto, pero yo no os puedo, a ver, es una intuición que yo tengo de algo que habré leído por ahí, ¿no? Es una teoría que yo tengo y la había conformado a partir de puntos de vista, o cosas que haya leído... El tema de las Competencias es un modelo que, no lo sé, lo mismo no es así, ¿eh? Pero creo que viene a partir de la empresa privada, ¿no? O sea, las empresas privadas empiezan a trabajar un poco por tareas, objetivos etc. y de ahí se desarrollan una serie de ítems, de indicadores para evaluar, y quieren desarrollar una serie de proyectos, ¿no? Si nosotros empezamos a desarrollar proyectos, estamos colaborando a que el alumnado pueda trabajar en equipo. Yo, este verano que estuve en Bruselas, te dabas cuenta que la formación de una chica que estaba allí por Bruselas, gente inmigrante, bueno, inmigrante no, ya había nacido allí pero los padres habían emigrado de la posguerra; ya había nacido allí, era bilingüe, y te dabas cuenta de que no tenía nada que ver con nuestra educación. O sea, la habían educado por competencias, ¿no? Y tenían muchísimas más habilidades que nosotros en cuanto a producciones, a trabajar

en equipo, etc. ¿Qué ocurre? Que estas personas que son competentes para trabajar en equipo puede ser positivo para las empresas. ¿Qué ocurre? Que ya está ahí el debate de neoliberalismo...O sea, te puede llevar ahí a cuestiones que tú puedes plantear. ¿Qué ocurre? Que por ejemplo, en el otro lado, yo me planteo el 15M, ¿no? El 15M ha supuesto un desarrollo de la Competencia Comunicativa bestial. Y en Tabacalera, por ejemplo, en la Tabacalera de Lavapiés yo creo que está funcionando y seguirá funcionando porque la gente que está trabajando ahí está trabajando con un aprendizaje cooperativo, con un enfoque comunicativo, porque hay un intercambio y un debate constante. Entonces, el dar estas herramientas a los alumnos es interesante, luego ya el cómo las utilicen es crear un sistema de valores, y ese sistema de valores será el que le den en clase y el que les dé su familia y los docentes, ¿no? Si los docentes estamos pensando constantemente en el mercado laboral y en una serie de conflictos laborales, incluso aunque tú quieras que se incorporen al mercado laboral, aunque sepas que ese mercado laboral es eso, ¿no? La formación es lo demandable por esas empresas con la Formación Profesional y también está permitiendo la inclusión social, ¿no? Entonces es muy complicado este debate porque el tener ciudadanos competentes supone un aval para garantizar que estén integrados y que la gente con menos competencias tiene más riesgos de exclusión social al fin y al cabo, ¿no? Luego ya cómo utilices esas competencias ya dependerá. Y sí que hay una competencia que se desarrolló en Castilla-La Mancha pero no se va a llevar a cabo ni por asomo porque necesita de formación para desarrollarlo y que es la competencia emocional. Hay otra que es social y ciudadana, etc. y esas competencias, que no tenemos mucho afán en ellas pero son básicas e imprescindibles. Entonces la comunicativa y la social y ciudadana tienen que ir de la mano para que realmente puedas formar ciudadanos. Yo sí que lo creo que esas dos tienen que ser muy transversales, la comunicativa... pero es que en lengua no solamente la comunicativa, yo creo que la social y ciudadana si quieres crear ciudadanos tienes que dar la vuelta a la metodología del centro. Hay una escuela de un proyecto que se llama Proyecto Trabenco en Madrid, en un colegio que está en el Sur, no sé si está en Leganés o en Móstoles y es de Primaria. De una organización asamblearia. Los resultados son muy buenos. Entonces no sé cómo se han organizado ellos pero participa toda la Comunidad Educativa y los padres están súper implicados. Eso sí, lleva más tiempo. Pero eso supone un compromiso y una concienciación social, ¿no? Y tener una serie de valores ya adquiridos. Y trabajar desde las personalidades, los caracteres, los valores que tenga cada uno, ¿no? Y de las prioridades en la vida también. Este proyecto os puede también interesar. Es el Colegio Trabenco me parece, y lo tienen muy desarrollado y impulsa trabajar por tareas y todo en Primaria. Trabajan con el enfoque cooperativo, etc. Llevan trabajando tiempo, la Administración ha querido un poco echar por tierra todo este proyecto

educativo, pero no pueden porque tienen mucha fuerza y tiene mucha, los padres tienen mucha implicación, pero no sé si había alguien que era del centro, era una profesora totalmente diferente...y no han podido acabar con ella.

P. Ya, pues la verdad es que mola.

R. Sí, pero ahí, ahí hay iniciativas y en Madrid yo creo que hay centros que estaban trabajando por tareas y estarán trabajando de otra manera. De hecho, con indicadores y todo eso yo sé que en Primaria sí. A lo mejor os puede ayudar eso. El ver centros en Madrid donde podríais llevar a cabo esos proyectos. Las competencias hay un problema que las competencias se trabajan, están incluidas, en la ESO pero no en el Bachillerato. El Bachillerato está al margen de las competencias. Entonces vuestro enfoque en ese sentido puede ser arriesgado en que no se sostiene curricularmente de la misma manera que en la ESO, ¿no? No tenéis ese respaldo. Pero bueno, si lo queréis hacer en 1º de Bachillerato, podéis hacerlo. Yo he visto materiales igual que están colgados en Internet muy buenos de literatura. Pero eso sí, el tema de integrar la literatura, la competencia lingüística y todo eso es complicado pero sí se puede, ¿eh? Sí se puede pero lleva mucho trabajo.

P. Claro, pues nada, me quedan 18 minutos de batería.

P. No, no, vamos a ir terminando ya sí. De todas maneras que eso, que muchas gracias, que a lo mejor a ti dices que te falta la formación, no sé, innovadora, pero realmente aportas otras muchas cosas que a nosotros, en el lugar en el que estamos ahora mismo pues nos van a servir un montón, o sea que guay.

P. Sí, además nos has dado mucha información de centros y bueno el hombre este que también investiga.

R. No todo el mundo lo conoce, o sea, es que depende. O sea, que es que a lo mejor no lo conocen, ellos son autodidactas y están desarrollando materiales, ¿sabes? Que tampoco tienen porqué sustentarse en una base teórica. No tengo ni idea de cómo me enteré de lo de Florencio Luengo; me imagino que por Internet, pero no sé.

P. Vale, pues yo por mi parte encantado de haberte conocido por Internet y gracias por todas las referencias que nos has dado, y por la charla, vamos.

R. Vale, nada. Pues muchas gracias a vosotros.

Datos personales de la persona entrevistada.

Nombre: Estrella López.

Profesión: Profesora de Lengua Castellana y Literatura.

Centro: IES África (Fuenlabrada, Madrid). Actualmente trabaja en el Instituto de Formación del Profesorado, dependiente del Ministerio de Educación.

La entrevista se realizó, a través de Skype, el 20 de enero de 2012. Comienza a las 17:00 de la tarde y acaba a las 18:20.

Registro de la conversación con grabadora digital de audio.

Abreviaturas:

P. Pregunta de los entrevistadores.

R. Respuesta del entrevistado.

P. Para empezar y luego ubicarte un poco nos gustaría que nos cuentes tu biografía laboral en temas de formación: si sigues formándote hoy por hoy, qué haces y en qué punto estás a un nivel formativo.

R. Vale. Pues, en principio soy profesora de Primaria; posteriormente, cuando yo estudié la carrera en los 80, pues cuando terminé hice el curso puente y saqué la licenciatura. Tengo el doble perfil de oposición y me presenté a la oposición de Primaria y a la oposición de Secundaria. He trabajado en Educación Infantil, en Primaria, en Secundaria, en Bachillerato, y de hecho estos últimos 5 años que he estado trabajando en las aulas directamente lo he hecho en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), los PCPI que van dirigidos a los chicos que no titulan y tienen que obtener algún tipo de formación para por lo menos tener lo mínimo, la ESO. Chicos de perfiles de entre 16 y 18 años. Posteriormente pasé a trabajar en el Ministerio de Educación y Ciencia en el centro virtual para el desarrollo de la competencia y comunicación lingüística a través de las TIC y mi último trabajo está en el Instituto de Formación del Profesorado y Formación Educativa donde trabajo para la formación del profesorado directamente. Aparte, llevo programas de, bueno, tengo mis actuaciones en la red

y llevo proyectos de desarrollo en el aula, pues al margen de lo que es la metodología docente diaria. Ese es mi currículum un poco.

P. Sí, muy bien. Bueno y entonces, de cara a lo que es la pedagogía, ¿cómo definirías tú tu metodología didáctica?

R. Bueno, pues yo estoy totalmente a favor del desarrollo competencial en las aulas. Creo que la última reforma a través de las competencias básicas es fundamental (corte de unos segundos de la grabación) ¿Cómo se orienta la sociedad actualmente? Cambios desde el punto de vista tecnológico, desde el punto de vista sociológico, cultural, que es lo que, la escuela tal y como ha funcionado hasta ahora ya no funciona, a pesar de que haya un determinado sector que sigue apalancándose en lo que ya ha existido hasta ahora...Y, sí, creo que el aprendizaje, la enseñanza, la didáctica tienen que ir mucho más al desarrollo de competencias. Tanto competencias que pueden servir para el desarrollo de conocimientos desde las aulas pero sobre todo para la formación de ciudadanos que puedan vivir en una sociedad como la que tenemos hoy en día. Por eso me parece muy importante el Trabajo por Proyectos, los trabajos colaborativos, el trabajo que de alguna manera salga de las materias del propio aula. No solamente para trabajar de forma colaborativa dentro del propio centro, sino también colaborativamente con otros centros de la misma localidad, de la misma provincia, de la misma comunidad o incluso del mismo país y de otros países. Y creo que las tecnologías y todo este tipo de aportes que nos vienen en los últimos tiempos (se corta, viene a decir que favorecen el intercambio, continúa) De hecho, es que creo que no hay otro camino.

P. Vale. Un segundito, Estrella, porque es que justo me acaban de llamar y no sé si se ha cortado la grabación, como te estoy grabando con el móvil...

R. Vale.

(Continuamos)

P. De cara a la normativa, nosotros tenemos, tenemos varias versiones según el profesor la verdad, conocerás el Marco de Referencia Europeo de las Lenguas...No es un documento, como sabes, de aplicación, pero sí que parece que está un poco más enfocado a hablar de destrezas De alguna manera, eso sí que es verdad que se recoge de alguna manera en la LOE, como superficialmente, y no sabemos si tu opinión al respecto de la LOE es, como algunos nos

comentaban, que es vaga, con lo cual luego los currículum son resbaladizos; o todo lo contrario, si crees que pone limitaciones a aquel docente que trabaje con una metodología comunicativa...

R. Bueno, yo creo que la normativa, sí que de alguna manera incluye, a través del desarrollo de las competencias básicas, eh, todo esto que me estás preguntando y creo que en ese sentido no pone cortapisas. Creo que la ley, de una manera, acoge este tipo de estrategias de trabajar en el aula desde el momento en que pretende que se formen alumnos competentes. En el ámbito de la lengua, pues todo el marco de la competencia comunicativa y lingüística, va precisamente por ahí. La importancia que da la LOE a la competencia y comunicación lingüística es fundamental, de hecho consiste, es la madre de las competencias y es la competencia transversal, y no hace referencia solamente a la Lengua y la Literatura como asignatura sino, vamos es la competencia transversal y común a todas las materias que se trabajan en la escuela. Eso sí, creo que en España, y me gustaría saber...Creo que en otros países, no; pero que en países de nuestro área, sí. El problema es una mala interpretación que hace la Administración, que de alguna manera también es normativa, y es que, a través de la ley nos invita a trabajar de forma competencial, nos invita a que dejemos de lado el desarrollo de contenidos para fomentar las competencias en los alumnos y, sin embargo, luego nos sigue imponiendo pruebas de evaluación en las que se mide esto. Y no tiene mucho sentido que yo, de alguna manera, trabaje las competencias en mi aula y marque determinados objetivos como los que marca la prueba PISA del OCDE cuando luego los niños se tienen que sacar una PAU, o un examen de ingreso para FP, o tienen que hacer exámenes tradicionales de diferentes contenidos en el ámbito del aula para pasar de curso a otro curso. Entonces, sí que creo que la normativa, claramente en la LOE, establece que se trabajen objetivos, contenidos, por competencias básicas pero creo que luego la Administración no nos da la herramienta, o no ha diseñado herramientas de evaluación correctas.

P. Vale. Sí, luego hablaremos un poquito más de la evaluación pero ya un poco más enfocada a lo que es el trabajo por proyectos y cómo lo haces o cómo te gustaría que fuera ¿vale? Porque sí que es verdad que, con Marcos Cadenato, nos quedamos ahí, justo, o sea fue que él decía que ese era el quid de todas las cuestiones, al final que la evaluación era como la pregunta bomba, ¿no? Pero, bueno, luego lo comentamos un poco. Entonces, un poco al hilo de lo que hablas de los contenidos y de poder discriminar entre qué es más importante si la destreza o el dato, ¿no? Por decirlo de alguna manera, en lo que es nuestra asignatura, en Lengua Castellana y Literatura, ¿qué contenidos...? Bueno, ¿cómo te parece que es lo ideal para

trabajar los contenidos? ¿En plan fusionados? ¿Se puede discriminar alguno sobre otro? ¿Hay algo que falta? ¿Algo que sobra? En tu opinión...ya sé que es muy amplia la pregunta, y que depende del nivel también, ¿no? Pero, bueno, con respecto al Bachillerato que a mí es la etapa que más me gusta y con la que me gustaría tirar, sí que hay como un poco más de miedo, ¿no? Con el Bachillerato por la prueba de Selectividad y tal. Mi opinión personal es que, igual que en el resto de etapas, se podría hacer en Bachillerato perfectamente y... pero bueno, yo no soy profesora todavía. ¿Qué opinas tú?

R. Bueno, pues yo lo que opino es que, vuelvo a lo mismo, creo que el aprendizaje o que los contenidos que se estudian o que se plantean en el currículo en España son más que suficientes, es más, creo que hay demasiado contenido y que se profundiza muy poco en los contenidos que hay. A lo mejor deberíamos trabajar menos contenidos pero de una manera más profunda y menos superficial. Ahora parece que, de una manera, digamos, un texto o una programación que dar y que ese sea el objetivo de las clases. Y yo, desde el ámbito de la competencia, y de la comunicación lingüística, pienso que tienen que haber algunos aspectos clave, como es lograr alumnos competentes a la hora de leer, a la hora de leer, el alumno tiene que ser capaz de leer, de comprender de analizar, de responder a una lectura crítica, de entender, de hacer una lectura, no solamente en el ámbito literario, cualquier tipo de lectura. Utilizar las ideas, relacionar textos con un tipo de texto, leer tanto en formatos tradicionales como en formatos digitales, porque el 90% de la lectura que se realiza ahora mismo por los alumnos que están cursando, bueno e incluso nosotros, ¿no? En nuestra actividad diaria ya la lectura hipertextual, digital, está absolutamente presente en nuestra vida. Utilizamos internet, utilizamos las nuevas tecnologías para leer incluso literatura. Entonces, creo que en primer lugar tendríamos que ir enfocados a ese primer aspecto, a la lectura. Después la escritura: un alumno que lee es un alumno que escribe. Cuanto más leemos, mejor escribimos. Y estas nunca se pueden separar en el ámbito de las lenguas, la lectura de la escritura. La lectura con proyección de la escritura como producción. Luego estaría la expresión oral, es muy importante el favorecer no solamente que el alumno conozca contenidos sino que, además, sepa reproducirlos, sepa contar lo que piensa, sus sentimientos, sus conocimientos... y eso es algo que está en la ley, que está en la normativa y que muy pocas veces se trabaja en las aulas porque estamos al servicio de la gramática, de los autores o de que el alumno se aprenda muchas fechas, de las obras, o de qué escribió Cervantes, o en qué año lo escribió. Y también la escucha, saber escuchar. Creo que, si realmente estos cuatro aspectos, esas cuatro líneas de la competencia y de la comunicación lingüística se trabajaran desde la base, creo que nuestros alumnos saldrían muy bien formados. ¿Por qué? Porque un alumno que lee es un alumno que

accede a los contenidos, y que los comprende, y los relaciona. No solamente en el ámbito de la lengua, lo que pasa es que la lengua es un poco la asignatura que establece ese dato de la comunicación y que además está relacionada con las demás. Porque leemos lengua y literatura pero leemos matemáticas; si no, no podemos leer un problema y solucionarlo. O leemos ciencia y hablamos ciencia. Entonces creo que sería muy importante el desarrollar desde la base hasta los últimos cursos incluso hasta la Universidad, esos cuatro aspectos dentro de la competencia y la comunicación lingüística y tenerlos más presentes en la actividad diaria de las aulas y dejar un poco de lado el tema de la memoria porque mira, si yo quiero estudiar la biografía de Bécquer, la tengo en la red. Está en la red, en una enciclopedia, en la biblioteca...lo que tengo que saber es ser capaz de acceder a esa información, saber utilizarla, relacionarla, comprenderla, interactuar, leerla de manera hipertextual, entonces creo que por ahí deben de ir los tiros. En cuanto a los contenidos, pues creo que los contenidos que hay ahora mismo en el currículum no es que sean suficientes, sino que son demasiados desde mi punto de vista. Y creo que, ahora mismo, tal y como funciona la sociedad, el acceso a los contenidos es lo más sencillo. Cualquiera puede acceder, cualquiera puede buscar un contenido y tenerlo casi de forma inmediata a través de muchos sitios, a través del móvil que tienen la mayoría de los chicos. Sin embargo, el saber cribar esa información, cuál es la correcta, cuál no es la correcta, relacionarla con otras informaciones que podamos encontrar, no creernos lo primero que encontramos...Eso, por ahí tiene que ir un poco el desarrollo de la competencia en lengua y en las lenguas en general. Y sobre todo darle importancia a hablar, a escuchar, a saber escuchar, a entender lo que escuchamos, muchas veces no nos paramos a escuchar lo que nos dicen y realmente no entendemos un discurso, o no sabemos nosotros organizar un discurso porque directamente no escuchamos lo que nos están diciendo, o no comprendemos. Creo que, si se trabajase desde la base eso, y realmente eso es lo que pone en la LOE, eso es lo que establece la ley y lo que establecen pruebas como PISA. Cuando España queda a la cola de PISA, por ejemplo, en programas de lectura, hacen las pruebas de lectura tanto de lectura tradicional como de lectura digital, España siempre tiene una nota muy baja, que bueno, habría que hablar de eso porque realmente no es tan baja, pero bueno...digamos que estamos un poquito por debajo de la media de lo que deberíamos estar en relación a nuestro estatus, a nuestro nivel de vida, y al nivel educativo que tiene España en general. Y fíjate que es curioso que, cuando estos resultados saltan a los medios, inmediatamente saltan todas las alarmas, se empieza a decir que los alumnos españoles no saben leer, que no comprenden lo que leen, que en la escuela española no se lee y entonces las Autoridades, la Administración lo que hace es, inmediatamente legislar, marcar órdenes que van a las Direcciones, a las Comunidades Autónomas, a los centros... para que se propongan planes de

lectura. Pero es que resulta que en la escuela no se hace otra cosa que leer, desde Educación Infantil hasta el Bachillerato. ¿Qué ocurre? Que no leemos como se debería leer en el siglo XXI. Probablemente, si a los alumnos españoles les hicieran una prueba tradicional de literatura y les pusieran un comentario de texto al estilo tradicional de Lázaro Carreter, que lo que tienen que hacer es buscar, sintetizar, hablar del vocabulario, ver las características literarias, los géneros... pues no lo harían tan mal porque es lo que hacen en la escuela en 90% desde que están en el tercer ciclo de Primaria. Lo que ocurre es que cuando llega PISA, lo que evalúa PISA es una lectura mucho más competencial, mucho más relacionada con la vida diaria. Por ejemplo, en una de las últimas pruebas PISA, en la que se mostraba a los alumnos un tríptico publicitario de las zapatillas Nike, de la marca, la marca deportiva Nike. Entonces, era un tríptico en el que salían imágenes de varios modelos diferentes de zapatillas. Debajo de cada foto, venían características pues si llevaban cámara de aire o no cámara de aire, para qué deporte eran adecuadas porque unas eran para correr, otras eran para jugar al tenis, otras eran para fútbol... el precio que tenían y tal. Una vez que el alumno había leído este tríptico, el tipo de preguntas que establecían, que hacía PISA, no eran del tipo: ¿En qué año nació Calderón de la Barca? ¿Cuál fue su obra? No. Lo que preguntaba PISA a nuestros alumnos de 15 años era: “¿Cuál crees tú que serían más adecuadas para hacer taekwondo?”. Teniendo en cuenta, que el taekwondo no era uno de los deportes que aparecía en el tríptico, ellos tenían que analizar las características de cada zapatilla, y tenían que decidir de forma analítica y relacionando con otros deportes que también salían ahí, cuáles creían, qué modelo creían que era el más adecuado. Y luego otra pregunta era: “¿Cuáles crees tú que son las más baratas en relación calidad-precio?” No las más baratas de precio, sino lo que tenían que hacer era comparar precios, comparar las características de la zapatilla... Eso es una lectura crítica. ¿Qué ocurre? Que cuando a un alumno en España le pones una prueba de este tipo, o le pones a leer un prospecto de un medicamento... se pierden. Se pierden porque en la escuela lo que se hace es, pues prácticamente, estrictamente, la lectura clásica y tradicional, muy poco acompañada por el profesor, incluso los clásicos que a veces se imponen, pues es bastante habitual que en la escuela se marquen lecturas obligatorias dentro de sus planes de lectura, cosa de la que también estoy totalmente en contra. Creo que la lectura nunca debe ser obligada, debe ser sugerida, y sí se pueden sugerir determinados títulos, en el ámbito de la literatura, relacionados con los contenidos que vayamos a trabajar. Pero eso de “hay que leer tal libro” porque lo establece el profesor, bueno pues vas a crear lectores académicos, pero no vas a animar a la lectura, no vas a crear un ambiente de animación a la lectura, los alumnos no van a leer por placer. Y de la misma manera que a mí no me gusta todo lo que leo, pues probablemente esos títulos, en muchas ocasiones ni siquiera los alumnos están preparados,

desde el punto de vista del aprendizaje próximo, para leerlos. Es como cuando a los alumnos se les dice “y te vas a comprar El Quijote” en 2º o 3º de la ESO, “y te lo vas a leer en casa”, “y vamos a hacer un examen el día tal”. El Quijote es una lectura compleja para la que hay que estar preparado y que, por supuesto, que hay que leerla en el aula, y que, por supuesto, que hay que conocerla, y que por supuesto que debe formar parte del currículo. Pero el profesor debe trabajar las herramientas de lectura de forma interactiva con los alumnos, debe leer con ellos. La lectura debe ser mediada, acompañada, guiada por el profesor, que debe de ir marcando los pasos con el propósito de establecer este tipo de lectura: *La Celestina, El Lazarillo*...porque no es una lectura que vaya a llegar a ellos, que vaya a hacer que el alumno conecte con las ganas de leer. Y no va a crear alumnos lectores. Por eso te digo que un poco estamos estancados en etapas anteriores y no nos damos cuenta de que las generaciones con las que nos estamos enfrentando ahora son generaciones que tienen la información muy próxima, que tienen mucho acceso a la información, y que nosotros no podemos seguir evaluando información, porque ellos pueden acceder a ellos muy rápidamente. Lo que tenemos que trabajar y activar desde el aula son las capacidades para acceder de manera correcta a esa información.

P. Vale. Sí. La verdad es que bueno yo incluso, a propósito de lo que te decía con respecto a Bachillerato, quizá en las etapas superiores casi más porque, al fin y al cabo, luego ellos se van a tener que buscar la vida en ese sentido y no saben hacerlo. Y no solo eso sino que para evaluar a los futuros profesores, que somos nosotros, también nos están pidiendo las mismas pruebas de siempre y tú lo que vas a hacer en el aula va a ser otra vez lo mismo y no se avanza pero bueno...

R. Estoy en un programa de Innovación Educativa en el Ministerio donde se está trabajando la formación del profesorado y una de las líneas que tenemos abierta es la formación inicial del profesorado, donde entrarían las pruebas de Magisterio y las pruebas de Secundaria. Y un poco la línea de investigación que tenemos abierta va dirigida a saber qué hay que cambiar en la didáctica, en la didáctica que se emplea en estas escuelas y estos másteres para lograr futuros maestros, futuros profesores que trabajen de manera competencial, porque efectivamente si tú has trabajado siempre así, y a ti te están exigiendo que para acceder a un determinado puesto de trabajo tengas un registro digamos tradicional, lo lógico es que luego tu actuación en el aula siga siendo la misma. Que veas el tema 1, que luego pongas un examen, y realmente es que así no avanzamos. No avanzamos y lo demuestran las pruebas y las

investigaciones y todas las pruebas de evaluación europeas que nos pasan donde quedamos, nos quedamos atrás.

P. Claro. Bueno ya un poquito más de cara a lo que significa el método de trabajo por proyectos, entiendo que seguramente lo hayas utilizado alguna vez. Si me puedes comentar alguna experiencia que hayas tenido y alguna actividad en concreto que te apetezca contarnos...

R. Bueno. Pues mira por proyectos lo más actual es por ejemplo el proyecto de Kuentalibros, lo conoces a través de la red. Ese sí que sería un proyecto absolutamente innovador porque surge de una idea y fíjate que de alguna forma implica que los alumnos y los profesores compartamos parte del proyecto, somos 10 profesores, de Comunidades Autónomas completamente diferentes, e incluso de niveles educativos distintos. Hay una mayoría de profesores de lengua y literatura, pero también hay profesores de idiomas, hay profesores de Infantil, profesores de Primaria, aunque somos mayoría profesores de Secundaria y Bachillerato, y sería un ejemplo de lo que te comentaba antes: cómo la tecnología, las nuevas tecnologías, de alguna forma nos facilitan el romper las barreras del aula, y cómo yo puedo trabajar de forma colaborativa con un profesor que no comparte mi centro, ni siquiera mi nivel. Cómo podemos establecer un proyecto de trabajo donde nos podemos ver para realizar las reuniones y nos vemos como nos estamos viendo tú y yo ahora, ni siquiera vivimos en la misma ciudad, tenemos reuniones periódicas a través de la red, y sobre todo el desarrollo de estos proyectos tiene un objetivo fundamental que es lograr resultados. Está demostrado, o al menos mi experiencia profesional me dice que cuando yo trabajo por proyectos, de manera individual en mi aula o de forma colaborativa, siempre he trabajado de forma colaborativa y con profesores que están fuera de mi centro, he trabajado con profesores de otros centros, e incluso con profesores de otras ciudades, y del mismo nivel educativo o de distinto nivel educativo...es más motivador para los chicos este trabajo de trabajar por proyectos. Primero porque los proyectos implican el trabajo por competencias y, además, se trabajan siempre de forma, de una forma en la que yo creo que se debe trabajar siempre en el aula por secuencias didácticas. No sé si te suenan las secuencias didácticas.

P. Lo de las secuencias didácticas nos lo han comentado Lourdes Domenech, Pep Hernández y Marcos. Marcos está haciendo materiales, precisamente ahora, sobre...

R. Sí, lo sé, lo sé. Pues yo estoy totalmente en esa línea igual que ellos. Trabajar por secuencias didácticas me parece que es la manera porque implica incluir dentro de los proyectos, sean proyectos dentro del mismo aula: un proyecto literario, un proyecto de desarrollo de la expresión oral y el discurso, cualquier tipo de proyecto siempre tiene que ir encaminado a desarrollar unas competencias y unos objetivos. El trabajo por secuencia didáctica, como ya te lo habrán explicado ellos, consiste en organizar las clases, organizar esos proyectos a través de una propuesta con los alumnos de desarrollo de actividades que siempre tienen que estar concatenadas, siempre tienen que estar unidas. Primero una actividad y luego esta actividad tiene que estar encadenada a la siguiente, la siguiente a la siguiente, y siempre tienen que tener como objetivo alcanzar un producto final, que es lo primero que los chicos tienen que conocer. Cuando yo hago la propuesta de un proyecto en mi clase, siempre intento explicar el desarrollo del proyecto pero lo primero que les voy a contar a mis alumnos es qué quiero hacer, qué quiero que ellos hagan, cuál va a ser el producto final que les voy a exigir: si va a ser una elaboración de una presentación en Power Point que me van a tener que exponer sobre un tema determinado, si van a tener que ser una reflexión, lo que sea. Lo que sea siempre tiene que ser lo primero que los alumnos tienen que conocer. Para ello, vamos a realizar una serie de actividades. Estas actividades por supuesto van a estar secuenciadas didácticamente y siempre la actividad de partida, porque tiene que partir de los conocimientos previos de los alumnos para alcanzar después metas posteriores, que vayan dirigidas a obtener ese producto final, la primera actividad tiene que tener relación con el producto, la segunda actividad, la tercera, la cuarta...y todas ellas van a ir dirigidas desde la programación de este proyecto para alcanzar ese producto final. En el ejemplo del Kuentalibros, te pondría ese ejemplo aunque, bueno, hemos trabajado por proyectos cientos de miles de veces pero utilizo este porque es muy evidente, fíjate, cuando se plantea el proyecto en ese caso es un proyecto colaborativo, que está abierto, que está en la red, que puede participar quién quiera, o sea, cualquier nivel educativo y cuyo producto final es crear un... Se ha interrumpido... pero, ¿me ves?

P. Sí, no, te estoy escuchando... Sí, sí, te veo y te oigo, ¿eh?

R. Vale, es que me ha salido un menú que ponía: "Se ha interrumpido la conexión". Bueno pues, en este caso, fíjate que el producto final es crear un espacio en la red, es un blog, un canal en Youtube y tal, que recoja recomendaciones lectoras de los alumnos. Pero, ¿realmente el objetivo es tener ese espacio donde los alumnos puedan recoger o escuchar las recomendaciones? No solamente. ¿Por qué? Porque nosotros hemos planteado el proyecto de forma secuencial, como una secuencia didáctica. En este caso lo hacemos de manera

colaborativa y abierto a todo el mundo pero yo podría haber diseñado este proyecto de forma individual y solamente con los alumnos de mi clase, exigirles que cada 15 días tengan que hacer una recomendación lectora. ¿Cómo lo hemos planteado? Bueno, pues no nos vale cualquier recomendación. En este caso por ejemplo, te hablo de este ejemplo concreto, hemos intentado plantear el proyecto desde el punto de vista didáctico como una secuencia en la cual hay que seguir unos pasos concretos. No me vale que tú te pongas la webcam delante y digas: “Pues yo recomiendo este libro que me he leído porque me gusta mucho” No. El objetivo de Kuentolibros no es solamente hacer un repositorio en la red con recomendaciones, sino que es una secuencia didáctica en la que hay una serie de recomendaciones pedagógicas previas de programación que deben desarrollar los profesores en su aula para participar en el proyecto. ¿Cuáles son? Bueno pues lo primero es leer un libro. Los alumnos tienen que haber leído el libro porque, fíjate y vuelvo a hablar de los 4 elementos de la comunicación lingüística: lectura, escritura, oralidad y escucha. Lo primero es leer, se han leído el libro y además no nos vale cualquier libro, no queremos que en nuestro proyecto se participe con lecturas obligatorias de clase, tiene que ser un libro, que por la razón que sea haya gustado a este chico, a ese alumno, a esa chica o que tenga una motivación especial para leer. Lo siguiente es desarrollar el discurso, pero además el discurso a través de un texto escrito. Tú tienes que escribir un pequeño guión en el cual tienen que integrar unos pasos que nosotros hemos incluido: te tienes que describir a ti, contar tu nombre sin apellidos, tu edad, a qué centro perteneces tal, tal, tal. Presentarte sin haberte presentado porque no queremos que des muchos datos. Después tienes que ser capaz de contar la historia implicando a los lectores, o a las personas que puedan estar escuchándote pero sin desvelar el libro, y además tienes que decidir 4 o 5 frases, que además tienen que ser explícitas, por las cuales tú crees que estas personas deben leer el libro que tú estás recomendando. Bueno, todo esto, no lo puedes improvisar de una manera, en un discurso, sino que lo que pretendemos es que se haga previamente un guión escrito y que esta sea una actividad que se desarrolle en el aula con el profesor, que sea una actividad guiada de aula. El siguiente paso sería la expresión verbal, van a grabar un vídeo pero previamente a grabar el vídeo hay que haber, de alguna forma, preparado, entrenado este discurso. Entonces, los alumnos tienen que prepararlo ya sea por parejas, o de forma individual este discurso, que posteriormente va a ser grabado y ese resultado final, esta grabación final, que es el producto final de su secuencia didáctica, es lo que nosotros vamos a recoger en Kuentolibros que va a ser el repositorio, pero tiene que cumplir todos estos aspectos. Y fíjate que es curioso porque, una de las profesoras de Infantil que ha participado, que ha hecho un proyecto paralelo con esta secuencia didáctica, y es que en ese entrenamiento del discurso ha ido grabando a los niños desde el primer discurso hasta el vídeo

final que nos manda a nosotros a Kuentolibros. Y luego ha desarrollado un proyecto en su blog en el que se ve la diferencia del primer discurso, sin entrenamiento, sin haber practicado, sin haber tenido un texto previo, hasta el producto final después de haber trabajado toda la secuencia didáctica. Y resulta muy interesante ver cómo mejora realmente el vocabulario, la capacidad de expresión, cómo de alguna manera el vocabulario es más complejo, y la recomendación está mucho más guiada, el proceso discursivo está mucho más estructurado. Con respecto a alumnos de Magisterio, por ejemplo, estamos hablando de alumnos de la Universidad de Barcelona que se han unido al proyecto, que son gente pues que se está preparando para ser maestros, y que ha participado a través de un Moodle que tienen en la Universidad de Barcelona, y les conceden créditos para la asignatura de Lengua y Literatura Infantil, si participan en el proyecto de Kuentolibros. Nos ha resultado muy curioso como las primeras presentaciones que nos enviaban eran bastante caóticas, no seguían la secuencia, y les mandamos ejemplos de los niños de Infantil, de Educación Infantil, para que vieran cómo, evidentemente, a su nivel discursivo, a su nivel de lectura y a su nivel de expresión, ellos sí que habían completado la secuencia y es curioso que nos dijeron que cuando estuvieron analizándolas en clase, en la Universidad, y cómo cambiaban la estructura de sus recomendaciones siguiendo el proceso de la secuencia. Por eso te digo que da igual que sea el proyecto, te he puesto el ejemplo anterior porque ahora mismo lo tengo muy fresco, ¿no? Pero en otras ocasiones, pues yo que sé, en mis clases cuando he trabajado por proyectos pues he desarrollado una Máquina para hacer palabras, entonces utilizando las nuevas tecnologías, pues lo que hacíamos era un proceso de secuencias didácticas cuyo producto final es que los alumnos me tenían que presentar, o realizar una presentación, en la que el objetivo era crear una especie de diccionario con palabras inventadas que tenían que ser el resultado final de unir dos palabras que sí existían. Ya te enseñaré porque tengo por ahí en algunos blogs, que llevaba en mi aula, tengo ejemplos de este tipo y realmente trabajando por secuencias de alguna manera trabaja toda la competencia y comunicación lingüística, todas las competencias básicas, por incluir, que no solamente se trabaja esta, se trabaja la competencia digital, se fomenta la lectura, se motiva muchísimo, porque además ese producto final lo van a tener que vender al resto de sus compañeros, lo van a tener que mostrar, que van a tener que evaluarse, se potencia también la evaluación...Cuando tenemos un producto final, lo mostramos también al resto y vamos a decidir entre todos. Entonces, sí que creo que esa es la manera de trabajar en el área de lengua, mediante secuencias y productos.

P. Ganarán incluso en autoestima y en seguridad en sí mismos.

R. Y en motivación. No es lo mismo que yo te diga “léete este libro sobre el volcán no sé qué” a que yo te diga “tienes que hacer una presentación sobre los diferentes tipos de volcanes”, o sobre...Yo qué sé, la obra literaria de tal...pero tú tienes que investigar, yo te voy a dar los pasos, te voy a ir dando los datos, pero eres tú quién tienes que investigar, quién tiene que estructurar y quién tiene que presentar, como tú creas, ese resultado final. Es mucho más motivador, o sea, es más...si hay implicación no es lo mismo que si yo te doy un libro de texto; si te pido que aprendas de forma memorística, entonces tú vas a estudiar todo este contenido que de alguna manera ya te viene dado, y que después lo olvidas porque no te interesa para nada. No queda nada.

R. Sí, no te deja poso, la verdad. Te queríamos preguntar también sobre todo por la problemática que podría entrañar ese tipo de metodología, cualquier cosa que se te ocurra. A ver, una persona así con más experiencia como tú, seguramente el tiempo le parezca una nimiedad, el tiempo es a lo que recurren los profes más inexpertos, pero supongo que habrá muchas cosas, incluido, yo que sé, los padres, que luego te van a exigir una nota o...

R. Es que la nota la van a tener. Lo que pasa es que yo evalúo de una manera más global. Nunca se me han planteado problemas con las familias; todo lo contrario. Y fíjate que yo he trabajado en todo tipo de zonas, en todo tipo de centros y de institutos, con todo tipo de perfiles, ya te he contado que los últimos años he trabajado con alumnos de PCPI que generalmente son alumnos que vienen de comisiones de absentismo, que no iban habitualmente a clase, que estaban expulsados habitualmente con faltas del instituto, algunos incluso durante 5 meses. He llegado a tener alumnos que tenían orden de alejamiento de su instituto anterior, para que te hagas una idea, no se podían acercar a más de 500 metros de su instituto anterior, por su comportamiento, por incidentes graves que hayan podido causar allí...Bueno, cuando los padres ven, me da igual que sea un Bachillerato, que sea un 1º de la ESO, que el alumno está motivado, que trabaja, te hablo de un alumno que tiene que desarrollar un proyecto, es un alumno que necesita ir a la biblioteca, que necesita obtener datos, en muchos de los proyectos se implican a las familias, en muchos de los proyectos...pues una vez desarrollamos un proyecto de tradición oral donde los alumnos tenían que entrevistar a sus abuelos o a amigos de sus abuelos, a vecinos mayores que tuvieran porque tenían que recopilar datos de cómo se trabajaba en su escuela o de texto que habían estudiado ellos de pequeños para hacer una comparativa. Bueno, pues, todo eso implica un trabajo en clase y precisamente son los padres los que ven que los hijos están trabajando, que están produciendo y que además lo hacen felices, con lo cual te vuelvo a

repetir que yo no he tenido problemas por parte de las familias. Donde sí se pueden tener problemas, el problema que yo puedo ver, es por parte de tus compañeros de trabajo, dependiendo en el claustro en el que tú desarrolles tu labor profesional. Hay claustros que son más reticentes a este tipo de metodología, porque es más cómodo trabajar con el texto, trabajar por exámenes, trabajar a la forma tradicional, porque hay gente que realmente está convencida de que esa es la manera, y que no se da cuenta de que los resultados, cuando tú tienes un 70% de suspensos en tu clase, y de ese 70% resulta que un 30% son gente que ni siquiera va a obtener la titulación, o que no va a pasar de curso, pues eso lo ven ya como algo normal, o sea, parece que el problema, la problemática sea una problemática social, de que los chicos de ahora son peores estudiantes, de que ahora están todo el día con la tontería de que ahora te doy en la cabeza y que no les importa más que *la Play* o el ordenador...no es real. Lo que pasa es que, sinceramente, en la actividad diaria de un chico de hoy es absolutamente impensable el seguir un nivel de clase de tipo tradicional donde un profesor te está dando una explicación de una hora en la pizarra, ellos cogen los apuntes y luego tienen que hacer un examen. Es que eso no lo aguanta nadie. No lo aguanto ni yo. Y lo que le están dando los profesores a través de apuntes en la pizarra son contenidos, porque no son más, no son ni estructura metodológica, ni didáctica, es contenido que ellos tienen que copiar, algo que es tan fácil como “te doy una fotocopia” o como “te paso un mail” o “hago un blog y te cuelgo ahí el documento” bueno pues las clases las emplean precisamente para que los alumnos hagan de copistas y copien una serie de contenidos que van a tener que estudiar para un examen. Y los chicos, los chicos no siguen el ritmo. Entonces hay un 30% que sí, que lo que le metas, pero hay un 70% que se queda descolgado. De ese 70% hay un 36% que en nuestro país no logra titular, no logra ningún tipo de título, ni lo más básico, no logran la ESO. Estamos 20 puntos por encima del resto de Europa. Algo habrá que hacer. Quizá trabajar como trabajan en el resto de Europa. Cuando nos ponen tanto la comparativa de Bélgica o la comparativa de Finlandia...En Finlandia hace mucho tiempo que ya no se trabaja por contenidos, se trabaja por competencias, igual que en Bélgica. Entonces bueno, qué tengo que... el problema del trabajo por proyectos, y el problema de trabajar con una metodología más abierta en el aula, más motivadora, puede venir más por parte de tus compañeros que de las familias. Las familias están encantadas cuando ven que los alumnos están enganchados, ellas rápidamente se implican, yo he llegado a abrir un blog, con los padres de mis alumnos, incluso he llegado a abrir una red social, un grupo en Grouply, que era para mis alumnos, que era pues como una especie de Facebook pero cerradito, solamente para mis alumnos, sus familias, para proyectos determinados en los que nos tenían que pasar información, o proyectos en los que los padres no tenían que intervenir pero para que pudieran entrar en nuestra red y ver para qué la

utilizábamos. Entonces, en muchas ocasiones he tenido que dar formación a los padres, a través de las tutorías, a través de las reuniones de padres, que muchos ni siquiera saben manejarse en Internet, dependiendo del perfil de padre, ¿no? Pero ellos lo agradecen, realmente lo agradecen. Por eso te digo que veo más el problema desde la propia escuela que de fuera de la escuela. Por eso nos unimos profesores de distintas escuelas, que todos estamos igual y que queremos que nuestros alumnos se motiven pues fíjate, en el Kuentalibros me consta que hay profesores que ya lo han incluido en su clase de lengua de forma diaria, y que le dedican 5 minutos a escuchar recomendaciones lectoras de otros chicos. Bueno, pues eso está muy bien, o profesores que lo han incluido en el plan de proyecto de centro y han formado clubs de lectura, donde se incluye el Kuentalibros. Pues eso está muy bien. Pero a lo mejor el propio bibliotecario de mi centro ni siquiera participa en el proyecto. Está muy bien el que podamos trabajar juntos y de forma colaborativa. Pues como lo hace Lourdes, como lo hace Marcos, como lo hace más gente.

P. Y, crees que sería posible plantear...Bueno, supongo que ya lo haces pero... una programación completa, tal y como está el currículo ahora mismo, ¿eh? De contenidos, cargado de contenidos, ¿se podría plantear una programación de aula completa por secuencias?

R. Sí.

P. ¿En cualquier nivel?

R. En cualquier nivel. Por supuesto que se puede y, además, se hace y se hace exitosamente. Y los resultados son óptimos. Existen líneas de investigación que lo avalan y que demuestran que cuando se trabaja así los resultados, asciende el número de éxito escolar en un tanto por ciento, o sea, que te estoy hablando con datos en la mano. Claro, claro que se puede. ¿Qué implica muchísimo más trabajo por parte del profesor? Muchísimo más. Muchísimo más. Nada que ver con el preparar tu clase y el plantear la lectura del tema 1, y que hagan los ejercicios tal y cual para mañana y mañana dedicamos la clase a corregir los ejercicios. No. Esto no tiene nada que ver e implica un mayor nivel de esfuerzo y una mayor implicación incluso temporal del profesor, porque tienes que dedicar horas de clase para desarrollar esa secuencia pero muchas veces tienes que dedicar tiempo en tu casa para preparar la secuencia. La secuencia tiene que estar muy bien estructurada; si no, no vale para nada. No consiste en hacer actividades o improvisarlas, que se te vayan ocurriendo, no. Una secuencia, te vuelvo a repetir,

son actividades que están encadenadas y que van dirigidas a conseguir un producto final. Si tu lo estás intentando te tienes que plantear primero los objetivos que deben alcanzar, qué es lo que quieres que tus alumnos aprendan, a todos los niveles, de comprensión, de relación, y de contenidos porque tú me dices: “¿Una programación del curso del currículo con los contenidos?” Es que las secuencias didácticas trabajan los contenidos, el trabajo por proyectos trabaja contenidos, lo que intentamos es que la metodología para esos contenidos no sea exclusivamente memorística y que la evaluación no sea exclusivamente un examen. Un examen tradicional. Claro que hay evaluación, claro que hay exámenes, si tú me tienes que hacer a mí una presentación sobre un determinado personaje de una determinada obra de William Shakespeare, yo te voy a evaluar por eso, y voy a evaluar el resultado de ese trabajo, pero la evaluación es distinta en cuanto a la forma de examen, no es una forma de examen tradicional. Mira te pongo un ejemplo. Hace 5 años decidí no trabajar la lectura obligatoria en el aula ¿vale? Y decidí, el primer paso que di, porque yo también tenía mis sentencias de: “vamos a leer esto en el primer trimestre”, “estas lecturas son para el segundo”, cuando han leído les hago un examen para comprobar...Bien, cuando yo me di cuenta de que no tenía sentido, tenía el sentido de facilitar mi trabajo de evaluación. Claro, si yo te mando leer un libro y luego te hago un examen y te pregunto: ¿Qué personajes hay? ¿Cuáles son los principales? ¿Cuáles son los secundarios? Háblame de la trama. ¿Qué pasó cuando...? Bien, eso a mí me facilita mucho, yo lo que hago es limitarme a corregir esos exámenes y comprobar que lo tienen bien, te pongo una nota numérica que va a ir a tus notas o que va a formar parte de tu media. Pero no he logrado mi objetivo porque mi objetivo es que tú leas y que te guste leer. Que de alguna forma este libro te enganche a leer otro. Lo que quiero crear es una lectora, no una nota medida. A lo mejor me puedes haber sacado un 9 y decir “mira, menudo rollo, esto no lo quiero volver a hacer más”. No. Hay que buscar otras formas y fíjate que el primer paso que di fue que partiendo de una lectura obligatoria que había mandado a todos mis alumnos pues un día me presenté con una cámara de vídeo y les dije que tenían que plantear una rueda de prensa. Solamente dije que el personaje principal del libro lo iba a encarnar uno de mis alumnos, otra de mis alumnas iba a ser otro personaje secundario, y que esos dos iban a ser evaluados por cómo ejercían el papel de esos personajes. Yo iba a comprobar si se habían leído el libro o no, por el tipo de cosas que dijeran. Y que el resto iban a ser todos periodistas. Entonces yo les di tiempo para preparar una batería de preguntas, que se le pudiesen realizar pues tanto al personaje principal, que era un chico muy grande, como al segundo personaje que era su asistente social a través de España, era un libro de literatura social de Jordi (no se entiende el apellido) y entonces, nada, les decía que es lo que tenían que hacer, empezamos la rueda de prensa, y entonces ellos llegan, les aplaudimos, les damos la

palabra...Esto se va a volver a cortar porque me vuelve a salir el menú. Te lo digo porque en cuanto se me corte...¿No ves el menú?

P. Ahora mismo a mí no me sale nada de error.

R. Es que me ha salido una ventanita roja y que se iba a cerrar.

P. La otra vez que se ha cortado has desaparecido de golpe.

R. Pues voy a desaparecer en cuestión de segundos, ya lo verás. Bueno, pues cuando hicimos la prueba, yo iba tomando notas porque yo iba viendo qué tipo de preguntas hacían, no era yo quién planteaba la pregunta y tú respóndemela, total lo que te estoy diciendo es que tienes que hacer una pregunta al personaje, dependiendo de la pregunta que le hagas voy a saber si te has leído el libro o no. Voy a ver hasta qué punto te has leído el libro o no. Si te has quedado en lo superficial, te lo has leído, pero te has quedado en lo superficial, o si la pregunta es una pregunta más profunda que implica que has hecho una lectura más profunda y has llegado a lo que el autor realmente quería contar, o si ves que se lee de una forma superficial. Bueno, pues yo evalué todo ese tipo de cosas, fui tomando notas y vi claramente quién no había leído el libro. A mí ese proceso, ese juego me sirvió para evaluar a mis alumnos. No me hacía falta hacerles un examen y ponerme a corregir. A mí me resultó mucho más motivador. Lo que no se creían es que eso fuese el examen, porque cuando acabamos, digamos, todo el proceso de la rueda de prensa y tal me decían “bueno profe, y ahora, empieza el examen, ¿no?” ¿Separamos las mesas y repartes folios?” y les digo “no, es que yo ya no necesito hacer un examen; ya sé quién se ha leído el libro, cómo se lo ha leído y quién no se lo ha leído”. Bien. Ellos están tan acostumbrados a esa dinámica de ‘me reparten un folio’, ‘pongo mi nombre’, ‘firmo al final’...que también les cuesta al principio entrar en una metodología distinta. Lo que pasa es que realmente les engancha y fíjate que, cuando me he dado más cuenta de eso ha sido precisamente al trabajar con perfiles más complicados de alumnado, ¿no? Cuando yo trabajo, por ejemplo, con los Programas de Cualificación, que son chicos que están desahuciados por el sistema, que en principio pues salen de los botellones, que muchos vienen pues porque a lo mejor hay una implicación incluso policial para venir a clase o porque sus padres han tenido un juicio y tienen que, están obligados a llevarles hasta que cumplan los 16, y empiezan a venir a clase porque ellos quieren, y empiezan a hacer cosas, a su nivel, pero empiezan a hacerlas, ahí es cuando realmente te das cuenta de cómo la metodología es importante. Y esas mismas cosas que se hacen con ese tipo de alumnado, con unos resultados

evidentemente, se pueden hacer, porque yo lo he trabajado, en el 1er ciclo de la ESO, en el 2º ciclo de la ESO y en Bachillerato, y los alumnos responden de la misma manera. Cuanto más das a los alumnos, cuanto más te implicas tú, más recibes de los alumnos y más se implican ellos en los proyectos.

P. Sí, la verdad es que sí. Bueno, ¿qué opinas de las...? Aunque lo has comentado, que las TIC facilitan mucho el proceso y tal, ¿crees que podría ser un problema, en algunos centros, la falta de medios? Porque, sobre todo, te hablo desde el punto de vista democrático más que otra cosa, porque sí que es verdad que, pero también es una opinión personal, que a lo mejor supone un agravio comparativo el centro que tiene acceso a internet y el centro que no lo tiene...

R. No, ya te digo yo que no. Te lo digo porque yo he estado en centros donde no había nada. Yo trabajo en la Comunidad de Madrid, y sabes que aquí no hay plan Escuela 2.0, y no tenemos nada. Y yo además he trabajado en centros, por ejemplo, el último en Fuenlabrada donde, por no haber no había a veces ni conexión, pero es que no teníamos ordenadores y ya cuando he trabajado en el PCPI; imagínate. Si había una sala de ordenadores esa era para los de Bachillerato o era para los de los Ciclos Formativos, de ninguna manera *los de Harlem* iban a ocupar esa única sala que había para 1.500 alumnos. No, y te voy a decir por qué...Porque, dependiendo del concepto que tengamos de las TIC, ¿qué son las TIC? ¿Tener acceso a 50 ordenadores conectados a internet? No. Es que las TIC están encima de nosotros todo el día. Yo te aseguro que mis alumnos con un perfil más bajo, algunos, ya te cuento, marginales, que no tenían en su casa...su padre en paro, su madre en paro, o no tenían padre ni madre, todos llevaban un móvil en el bolsillo. Y te aseguro que un móvil smartphone, donde tenían grabadora, donde tienen cámara de vídeo, donde tienen cámara de fotos, saben manejar perfectamente el Bluetooth y en el 90% de los casos tienen conexión a Internet. Porque lo utilizan...ellos lo utilizan para el Tuenti, lo utilizan para las redes sociales...Bueno pues vamos a enseñarles a darle un uso correcto. Yo me he apañado, en ocasiones, solamente con mi portátil, mi portátil personal, pero, ¿qué ocurre? Que no solamente estaba mi portátil...Todos ellos, te vuelvo a repetir, tienen ordenador en casa, porque es muy raro, y te digo que no te estoy hablando de institutos del barrio de Salamanca, te estoy hablando de institutos de Parla, o de institutos de Fuenlabrada y además el perfil de alumnos marginales. Y tienen ordenador en casa y tienen forma de acceder a las redes sociales.

P. Perdona que me ría, es que yo precisamente vivo en Fuenlabrada y he vivido en Parla toda la vida, entonces...

R. Pues yo he sido profe del África en Fuenlabrada. ¿Lo conoces el Instituto África?

P. Sí, porque me examiné ahí el año pasado de la oposición.

R. Vale, pues en el Instituto África he estado yo 6 años. Y en el África he vivido de los mejores momentos de mi vida, y es donde quiero volver cuando me vaya del Ministerio, o sea que...para que te hagas una idea. Y yo no vivo en Fuenlabrada, ni vivo cerca de Fuenlabrada, pero voy hasta Fuenlabrada y allí, bueno pues te diré que todos los chicos están conectados, hasta mis *chonis* están conectadas. Y el que no está conectado fíjate que sí que he tenido a veces algún perfil, sobre todo de niñas, y niñas musulmanas. Las niñas musulmanas muchas veces han tenido más control, no tienen acceso a internet en casa, sí que tienen acceso a internet al móvil porque también tienen sus Tuentis y tienen todas esas historias, y saben manejarlo, pero ni siquiera ahí he tenido problema. Cuando he montado blogs para trabajar en el aula o he montado alguna wiki, fíjate cuál será el nivel de implicación que se iban a locutorios de allí, de *Fuenla*, a hacer el trabajo que yo les mandaba para casa. Y en alguna ocasión me han dicho “profe, es que hoy no tengo dinero porque me cuesta...”. Yo que sé me decían: “50 céntimos media hora en el locutorio”. Pues les daba yo el euro y les decía: “Toma, una hora, 1 euro, y te vas y haces los deberes”. Para que veas que, realmente, es que vivimos en una sociedad conectada, y es que todos estamos de alguna manera conectados. Entonces yo planteaba proyectos a lo mejor de grabación. Es que grabábamos con sus móviles. Y luego, además, editaban con sus móviles, en muchas ocasiones, o bueno, se lo llevaban a casa y editaban desde su portátil o desde su ordenador, y luego me lo daban a través de Bluetooth. En Fuenla funcionábamos...porque no teníamos ordenadores en clase, no teníamos nada, yo me llevaba mi portátil cuando quería hacer una presentación...sí que teníamos un cañón, que lo teníamos compartido y el cañón sí que podíamos utilizarlo, pero de lo demás no teníamos ni Escuela 2.0, ni mini portátiles, ni historias... de esto nada. Pero es que, la juventud de hoy es una juventud conectada, te vuelvo a repetir que hasta el *poligonero* de Fuenlabrada, que se pasa el día en Polvoranca, bebiendo... que esos eran mis alumnos, o sea que decían: “profe, que nos vamos al parque *de la Soli* a no sé qué”. Bueno, pues, aparte de la Soli y no sé qué, estaban allí comiendo pipas, y bebiendo cervezas y fumando porros, así de claro, pues están conectados también. Están conectados así que hay que enseñarles que la conexión va más allá del Tuenti, y que esa conexión les conecta a la sociedad que les conecta a la vida. Y ya no te

digo, pues un chico de *Fuenla* que también he trabajado en Bachillerato, pues que se quiere sacar la PAU, por ejemplo. Bueno, tiene acceso, todos tienen ordenador en casa. Entonces, no es excusa, la falta de medios, sí es excusa la falta de formación pero no es real, porque hoy por hoy, cualquier profesor que quiera estar formado puede estar formado. Otra cosa es, que no te formes, que no vayas a cursos...porque tenemos los cursos gratuitos, tenemos cientos de cursos desde cómo manejarse en un Moodle, hasta cómo utilizar, cómo montar un blog. Tenemos cursos en centros y tenemos cursos a través del CRIF de las Acacias. El que no quiere aprender es porque es una forma cómoda de decir: "No, es que yo no sé hacerlo". Pues aprende porque cursos de formación los tienes. Pero el aprender implica tener que utilizar metodologías que no te apetece utilizar. Así que por ahí no.

P. He hecho yo dos precisamente. He hecho el de Recursos Digitales y el de Moodle.

R. Bueno, pues te diré que si fueras profesora funcionaria, y no funcionaria, pero profesora ya, tendrías los cursos gratuitos, más de 200 cada trimestre, en el CRIF de las Acacias que es para formación del profesorado. Otra cosa es que prefieras coger el de manualidades...bueno pues si coges el de manualidades...pero de formación TIC hay una oferta de casi 100 cursos cada trimestre diferente. Así que no es excusa. Pero desde luego la excusa de los medios, pues claro, es que si yo quiero tener un aula de informática para mí, y que mis alumnos tengan ordenadores, y todos tener pizarra digital... es que yo no necesito la programación didáctica para trabajar las TIC. No la necesito, porque vuelvo a repetir, mis alumnos son gente hiperconectada. Es más, son gente que sale del *insti* y se va a su casa, se han despedido en la puerta del portal, suben a su casa, abren el portátil y se vuelven a decir "hola" en el Tuenti.

P. Sí, sí.

R. Es que es así, como si no se hubiesen visto en todo el día...Eso es estar conectado. Entonces, hay que enseñarles a utilizar, esa capacidad de conexión y esa conexión que tienen a través de la red, no solamente para su vida social, sino también para aprender. Y lo agradecen.

P. Sí, sí, porque luego les permite muchísimas más posibilidades, claro. Que ya, por ir terminando y no tenerte más tiempo. El tema de la evaluación que me has ido comentando a poquito, ¿qué sistemas crees tú que son los más adecuados? Nos han hablado por ejemplo de las rúbricas, supongo que está bastante vinculado a las secuencias y tal, pero a mí me interesa también un tema que ya... hablabas de los alumnos que no titulan, a lo mejor un alumno,

digamos, no de excelencia que habla la Comunidad, pero sí un alumno que le interesa tener una nota, y una nota muy alta porque quiere acceder a una carrera o lo que sea, ¿en qué momento...? Porque a lo mejor ellos dirán: “Sí, me parece muy bien que estoy aprendiendo a leer, a escribir, a escuchar y todo eso, pero a mí luego en Selectividad me van a poner...”. Eh, yo que sé, lo que sea.

R. Un contenido.

P. Claro, “y tengo que sacar un 7.2 porque, si no, no entro a Periodismo en no sé dónde...”.

R. Vale, pero es que ahí está el juego. Es que vuelvo a repetir, las secuencias no pueden ser algo improvisado, las secuencias tienen que estar siempre relacionadas con el currículum y tienen que cumplir objetivos, y dentro de esos objetivos, hay contenidos. O sea, yo lo que no juego es a hacer secuencias o a inventarme la clase divertida. Lo que juego es a dar mi clase de otra manera y conforme al currículum, trabajando, no solamente los contenidos, sino también el ámbito de otras competencias. Lo que no puede ser es que yo solamente les enseñe, pues eso, a memorizar contenido, un contenido para pasar un examen y obtener una nota, entre otras cosas porque efectivamente eso es lo que luego les pide la PAU. Y ahí es a lo que iba antes, realmente hay una incoherencia por parte de la Administración. La Administración a través de la LOE mete las competencias básicas, considera que las competencias básicas son lo correcto, y sin embargo, le da miedo meterse en el ámbito de la evaluación. ¿Por qué? Yo creo que ahí, eso es una parte de reforma y es una parte de la reforma que quedó incompleta, que se hubiese completado, ahora parece que va a haber una nueva reforma educativa, que van a volver a cambiar lo de las competencias básicas, volveremos, probablemente a puntos anteriores...pues no sé. Supongo que volveremos a algo anterior a la LOGSE, volveremos a la Ley de Calidad Educativa de hace unos años, pero realmente creo que la reforma de las competencias, o sea, de la LOE, quedó incompleta porque no se abordó bien el tema de la evaluación. Eso sí, vuelvo a repetir, el trabajar por secuencias didácticas no implica ponerte a jugar y ser una profe guay y divertirse, no. Implica exigencia, implica trabajo, y desde luego, el ámbito de las secuencias, tiene que estar siempre ligado al currículo. Yo no me voy a inventar lo que doy en clase. Es que si el currículo dice que tienen que trabajar la literatura clásica, o tienen que trabajar la Literatura del Siglo de Oro, mis secuencias tienen que ir por ahí. Y uno de los objetivos fundamentales de las secuencias tiene que ser que ellos alcancen esos contenidos. Lo que yo voy a cambiar es la metodología, el cómo llegar a ese contenido. No de una manera estrictamente memorística. Van a memorizar.

P. Sí, y, ¿cómo enfocas asuntos como, por ejemplo, la gramática?

R. Bueno. Asuntos como la gramática...A ver, yo soy de “muerte a la gramática”. Creo que la gramática hace mucho daño al ámbito de la lengua y la literatura porque creo que la gramática es poco funcional. Creo que la gramática debería estudiarse a partir de Bachillerato, y sobre todo a partir de una carrera de Filología. Si realmente alguien quiere ser filólogo, debería trabajar aspectos gramaticales. Pero yo creo que en un 1º de la ESO, para un alumno, mi hija por ejemplo que está en 1º de la ESO, el lunes tiene un examen sobre géneros heterónomos y epicenos.

P. Yo no sé lo que es, (risas). Ahora mismo.

R. ¿No sabes lo que es, verdad? Eso le van a preguntar, el género de un sustantivo, hay diferentes tipos de género, bueno, pues aparte del masculino, el femenino, normal, bueno, pues hay géneros que son epicenos, heterónomos... te vuelvo a repetir, mi marido es Ingeniero de Telecomunicaciones y cuando yo le he preguntado, es un tío brillante, que trabaja en una empresa, bueno, y cuando yo le he preguntado qué es un género epiceno dice que ni lo sabe, ni lo ha sabido nunca.

P. Claro.

R. Vale, ¿eso es un contenido competencial?

P. No.

R. ¿Realmente es importante para una niña de 1º de la ESO lo que es un género epiceno? Pues no. Y sin embargo el lunes tiene un examen exclusivamente de ese tipo de géneros. Y eso es gramática, eso es pura gramática. O el hacer un análisis sintáctico. Bueno, pues está muy bien, lo que tenemos que enseñarles es, no tiene mucho sentido que tu sepas distinguir un sujeto de un predicado, el verbo, el núcleo verbal, el adjetivo, perdón, el complemento directo, el complemento no sé qué...si resulta que luego cuando vas a expresarte de manera oral no sabes estructurar un discurso. Y cuando te vas a enfrentar a una entrevista de trabajo, no sabes elaborar el discurso que tú quieres exponer ante tu posible jefe. O no sabes mantener una conversación, un coloquio, un debate, o no sabes delegar, o no sabes argumentar. No

tiene sentido. Quizá es que el problema está en el currículum. Sí que ha habido cambios en el currículum con la LOE, creo que la LOE va por el sitio acertado, pero la LOE no se ha llevado a cabo, no ha ido tan fuerte como debería haber ido. De todas maneras, el tema de las competencias nos viene impuesto por Europa. Yo no sé si te has leído el informe DeSeCo.

P. No.

R. Apúntalo. Búscalo en Internet. Te buscas... se llama DeSeCo (deletrea haciendo distinción entre mayúsculas y minúsculas) Y de ahí vienen las competencias básicas, del informe DeSeCo. Ahora porque no tenemos tiempo, si no te contaría, cómo surgió todo este tema, de dónde surgió y la implicación y cómo estas competencias que marca Europa no son las mismas que tenemos en España. España ha hecho una adecuación, y cómo se hicieron competencias básicas por parte de la Unión Europea, y de manera paralela la OCDE, o sea, los del informe PISA, se hicieron las suyas. Realmente, todos llegaron a la conclusión, tanto los expertos europeos como los expertos de la OCDE y Delors, llegaron a la conclusión de que las competencias básicas eran dos: la competencia en comunicación lingüística y la competencia digital, y que todas las demás estaban incluidas en esas. Lo que pasa es que, cuando los expertos se pusieron a ver el desarrollo curricular para que, los diferentes países miembros de la unión estableciesen sus currículos escolares, se pensaron que si solamente imponían dos competencias básicas, como mandaban los expertos, las escuelas la iban a montar, imagínate, los departamentos de ciencias, los departamentos...entonces lo que hicieron fue adecuar, a UE estipuló las competencias básicas que eran recomendadas y, de esas nueve recomendaciones, cada país, cada Ministerio de Educación de cada país de la Unión tenía que desarrollar las suyas. En España se partió de esas 9 para establecer 7. Todas las CC. AA. tienen 7, menos Castilla La Mancha que tiene 8 porque incluye la Competencia Emocional, que no la tienen las demás. Pero realmente todo forma parte de la competencia en comunicación lingüística, hasta tal punto que la propia UE establecía que solo la competencia en comunicación lingüística y la competencia digital eran las dos únicas que establecerse en la escuela Primaria y Secundaria. Y fíjate. O sea que, no se han atrevido ni siquiera a ir tan fuerte, y, desde luego en España, el desarrollo curricular que se hizo a través de la LOE, pues ha ido bien, pero se ha quedado corto. Y uno de los puntos donde ha fallado claramente es en la evaluación. Porque tú no puedes exigir el trabajo por competencias si luego sigues evaluando contenidos. Ese ha sido el gran problema. Y ahora como vamos a volver a una ley del siglo XIX, seguramente, de aquí a 5 meses, pues volveremos otra vez a estar a la cola de PISA, y ya está...

P. Tengo el documento. Me lo leeré. Me leí el Marco, en su momento, y éste, la verdad, es que ningún profe nos había hablado todavía de él, pero me lo tengo que leer, sí...

R. Bueno, es un poco amplio. El DeSeCo es previo a las CB. Todo parte del Informe de Jacques Delors que hizo en el 96. De ahí salió el DeSeCo y del DeSeCo sale PISA, salen las recomendaciones de PISA, lo que se establece en PISA. Que PISA es muy controvertido pero porque es una evaluación que nos viene de fuera y la suspendemos porque no trabajamos de forma competente, porque trabajamos contenido, contenido y contenido. Y nuestros alumnos no saben leer. Fíjate, en el mes de marzo se hizo la prueba PISA ERA, es una prueba de lectura, como el PISA normal, pero era lectura digital, lectura en red. Y también fuimos...el culo de Europa. Quedamos fatal. Y fíjate que lo que se planteaba a los chicos, de 15 a 17 años, era responder a una serie de preguntas utilizando la red. Pues, por ejemplo, había preguntas relacionadas con un blog de un tío que es ecologista, entonces hacían preguntas, y para saber responder a esas preguntas el alumno tenía que demostrar que sabía manejarse en la interfaz de un blog. Se dieron cuenta de que, los alumnos españoles, respondían siempre de Wikipedia, o sea, no interactuaban en la red. Fuimos los que menos lectura hipertextual, o sea, no daban, no hacían *click* en los links para ir a otro tipo de páginas y ampliar la información, y además, no se basaban en los documentos que se les daban sino que se iban directamente a la Wikipedia. ¿Por qué? Porque eso no se trabaja en la escuela. En la escuela, como mucho, lo que te mandan es hacer un trabajo que tú en tu casa te vas a la Wikipedia, cortas y pegas. Así que...eso es lectura, y eso es también parte de la clase de lengua o de la clase de... eso es pura competencia y, de hecho, PISA lo mide como prueba de lectura, de lectura digital.

P. Y además nosotros la tendríamos que cumplir porque está recogida además en la LOE la competencia digital y no se está haciendo, pero bueno...

R. Y es transversal, porque la competencia digital sirve para aprender matemáticas, para aprender ciencias o para aprender literatura, da lo mismo. Bueno pues sí, claro que está recogida en la LOE, y está recogida en el Informe DeSeCo, y está recogida en PISA, y está recogida en las competencias de la UE. Y se supone que para el 2020, pues tendremos que alcanzar, tenemos que alcanzar una serie de objetivos que como la escuela no cambie, como la forma de enseñar no cambie, y como no se empiecen a plantear el trabajo por secuencias y productos... pues lo llevamos muy mal, claro. Mírate un vídeo en Youtube, que está muy bien, que se llama...ay, a ver si me acuerdo, "cómo será el 2020", o "cómo seremos en el 2020", algo así. Es que no me acuerdo exactamente del nombre. Si lo encuentro te lo linkeo. No tiene nada

que ver. Salen algunos aspectos relacionados con la educación, con la tecnología... pero está muy bien porque es un vídeo de la Fundación Telefónica, no sé si de Educared o de la Fundación Telefónica, que adelanta cómo va a ser la sociedad en el 2020, en todos los aspectos, desde el aspecto laboral, la globalización, social, y también educativo y tecnológico. Y realmente te das cuenta de que esto es un proceso imparable, y que o la escuela se mete en ese proceso o realmente nuestro sistema educativo se va al traste.

P. Bueno, Estrella, ¿alguna recomendación a nivel de evaluación que te parezca, o que te puedas aventurar en los cambios que se podrían hacer? Y terminamos si te parece...

R. Cambios, ¿en qué sentido?

P. Pues en el sentido de los pocos que ha habido, en lo que menos hemos avanzado. Si tú consideras alguna cosa que se podría hacer para mejorar, tal y como está planteada ahora mismo...

R. Bueno, pues, me vuelvo a repetir, creo que tiene que cambiar primero la formación del profesorado, creo que es muy importante. El tema del Máster ya ha sido un punto pero los informes, yo que tengo acceso a informes del Ministerio y tal por lo de la innovación educativa te diré que se han hecho intentos, tanto en el de maestros como en el Máster de Secundaria, y te diré que ni siquiera se han sacado a la luz de lo nefastos que son los resultados. Entonces el tema del máster de Secundaria tiene que cambiar, hay que abordar la formación inicial del profesorado, hay que abordar también, creo, el acceso a la función pública y hay que cambiar la actitud. Creo que la escuela es una cuestión de actitud, fíjate, también de inversión. Por parte de la Administración tiene que haber un compromiso de inversión en la escuela, pero en este sentido te diré que soy absolutamente pesimista, porque creo que vamos justamente en el camino contrario, y vamos a más en el camino contrario, como demuestra Madrid, y como demuestra la línea que está empezando a seguir el Ministerio de Educación recién llegado, pero por parte del profesorado también tiene que haber un cambio de actitud. De actitud frente a lo que se enseña, y también de actitud frente a los alumnos. El alumno no es alguien que no sabe nada, que viene a tu clase a que tú le enseñes. No. Primero porque los profesores tampoco lo sabemos todo y segundo porque creo que el profesor tiene que tener más un papel de orientador, de organizador, de coordinador del aprendizaje porque el contenido, hoy en día, es algo fácilmente accesible a todo el mundo, entonces nuestro papel tiene que cambiar. Tiene que cambiar en el sentido de que debemos enseñar a acceder correctamente a

ese contenido, dar un principio de autoridad, de lo que vale, de lo que no vale; orientar en la guía didáctica de cómo hacerlo de cómo llegar de una manera más fácil; pero si seguimos pensando que somos cofres de contenido, que somos nosotros Wikipedia, realmente creo que el sistema educativo no va a ir por ahí. Pero creo, por otro lado, que vamos a seguir por ahí y que los cambios que va a experimentar ahora la nueva reforma educativa van a ir, pues eso, hacia la autoridad del profesorado, un sistema más tradicional, ese tipo de cosas, pues lo que ya ha empezado a verse, en serio. Así que nada, crucemos los dedos...

P. Pues sí, a ver. A ver qué pasa. Bueno, Estrella, muchísimas gracias.

R. A ti, Marga.

P. Y espero que no haya sido muy difícil cómo decías... (risas)

R. No, lo único que te he soltado un rollo... pero espero que sirva para algo.

P. Sí, sí, seguro. Esto es un punto de partida para sacar conclusiones. Nosotros en un par de semanas tendríamos que tener listo y el informe, y lo que ya nos gustaría muy mucho sería hacer una propuesta propia. ¿Hasta dónde llegaremos? No lo sé. Cuando terminemos nos pondremos en contacto contigo y te facilitaremos el trabajo, por si le quieres echar un vistazo...

R. Sed valientes. Pues sí. Y yo mi consejo para vosotros es que seáis valientes, que seáis innovadores y que no tengáis miedo. Que hay que empezar las cosas, aunque no se sepa, hay que echarle valentía y dar pasos hacia delante, porque el inmovilismo hace que sigamos como estamos. Entonces, todos aquí nos equivocamos y cometemos muchos errores, pero del error también se aprende y yo creo que más vale un profesor que comete errores, porque prueba, porque innova, y porque trata de cambiar las cosas que el que lo hace todo perfecto porque sigue haciendo lo de siempre, lo cómodo.

P. Además, no tenemos nada que perder. Muchas gracias por tu ayuda.

(Despedidas)

Datos personales de la persona entrevistada.

Nombre: Aitor Lázpita.

Profesión: Profesor de Lengua Castellana y Literatura.

Centro: IES La Contraviesa (Albuñol, Granada)

La entrevista se realizó, a través de Skype, el 27 de diciembre de 2011. Comienza a las 20:00 de la tarde y acaba a las 21:30.

Registro de la conversación con grabadora digital de audio.

Abreviaturas:

P. Pregunta de los entrevistadores.

R. Respuesta del entrevistado.

P. La verdad es que nos gustaría es plantear una programación por proyectos que valiera para Bachillerato, pero casi todos los profesores nos ponéis alguna pega porque ya el Bachillerato es como...

R. Bueno, es que justamente lo que os iba a decir ahora mismo, pero Bachillerato...se puede hacer, claro que sí. Lo que ocurre es que la presión te va a venir de los propios estudiantes por la cuestión de la selectividad. Ellos en seguida están muy pendientes de que, bueno, "es que yo tengo que pasar un examen de selectividad" y "a ver si estamos perdiendo el temario". En realidad, se aprende muchísimo más con el trabajo por proyectos y seguro que ninguno de ellos tendría ningún problema en aprobar la selectividad si sigue una programación basada en proyectos. Pero te crea cierta presión. Yo nunca, yo nunca he intentado esto en Bachillerato, pero estoy seguro de que ellos mismos te empezarán a crear esa presión: "¿Y qué pasa con el temario? ¿En selectividad qué hacemos?". De ahí veo yo la precaución, ¿no? No de que no pueda funcionar bien. Luego, si sois capaces de hacerlo, me encantaría ver a mí esa programación.

P. Bueno ya lo veremos cuando llegemos a esa parte.

R. Pero, ¿vuestra idea es publicar algo?

P. Sí. Si luego podemos publicarlo posteriormente, mejor que mejor.

R. De todas formas, la programación, ¿de qué asignatura es? ¿De Lengua?

P. Sí, porque aspiramos a ser profesores de Lengua, aunque de momento somos más bien profes frustrados...

R. Bueno, sois todavía muy jóvenes.

P. Bueno, no tan jóvenes, no tan jóvenes. Pues nada, lo primero, nos gustaría que nos resumieras un poco tu biografía laboral. Como muchos profesores con los que hemos hablado, queremos saber si te sigues formando hoy en día, aunque sea de manera autodidacta, para mantenerte actualizado y saber acerca de nuevas metodologías, etc...

R. Desde luego que sí, que me sigo formando. Es evidente. Además, si os puedo decir una cosa que quizás sea un poco frustrante es que la formación del profesor empieza cuando empieza a trabajar. Ahí es cuando realmente te das cuenta de que necesitas formación. Yo pienso que la formación de los docentes debería plantearse sobre el terreno. Me he dado cuenta de que lo interesante para vosotros, por ejemplo, si os queréis presentar a las oposiciones, es que pasarais un curso en un instituto antes de presentaros a las oposiciones o al mismo tiempo. Pero es realmente en el trabajo cuando uno se da cuenta de lo que le hace falta, qué necesita, qué herramientas le hace falta, qué formación necesita...También debo que decir que he aprendido mucho más por mi cuenta que en ningún cursillo. Y eso quizás es tirar piedras contra mi propio tejado, porque yo también soy tutor en algunos cursos de formación de profesores, pero es verdad que yo a través de Twitter, de Facebook, de conversaciones con amigos, he aprendido muchísimo más que de ninguna otra manera. Creo que cada vez aprendo más cosas que me interesan. Soy capaz de focalizar más en lo que me interesa pero desde el trabajo. Y otra cosa de la que me he dado cuenta es de lo mucho que me gusta este trabajo cuando empecé a trabajar y no antes...Y a muchos compañeros les pasa al revés: se forman teóricamente, creen que les gusta mucho este trabajo, pero cuando pisan un aula se dan cuenta de que no, de que ese trabajo no es para ellos y muy pocos tienen la valentía de dar un paso atrás.

P. ¿Has estudiado Filología, entonces?

R. Sí, yo he estudiado Filología. Pero como os habréis dado cuenta, la carrera no te capacita para nada para enseñar la lengua. O por lo menos en mis tiempos. No sé si hay ahora más atención a la didáctica de la lengua, pero en mis tiempos creo que había una asignatura optativa en 5º; ni un año vamos...Y era optativa sobre enseñanza de la lengua y se limitaba a simplemente teorías de aprendizaje, que si el enfoque comunicativo, que si el enfoque tal...pero nada práctico.

P. Bueno, nosotros no somos filólogos, Aitor.

R. ¿Qué habéis estudiado, entonces?

P. Comunicación los dos.

R. Seguramente, os valga mucho más lo que habéis estudiado a la hora de enseñar la lengua o, por lo menos, la manera de enseñar la lengua que yo creo que a mí me parece correcta y que incluso los decretos, las leyes actuales, son las que defienden. ¿No? Un enfoque comunicativo...Aprender lengua es aprender a comunicarse, al fin y al cabo. No convertir España en un país lleno de filólogos. A mí eso me parece una barbaridad. No sé vosotros cómo lo veis.

P. Bueno, nuestras siguientes preguntas irían, en teoría, un poco sobre lo que adelantas tú. De cara a la metodología didáctica, más o menos cómo te defines. Y además, sobre temas de normativa, si pensabas...Porque hay algunos profesores que nos dicen que no, que la LOE está muy limitada; otros nos dicen justamente lo contrario, que al ser tan amplia como que tienes esos recovecos y que sí que marca directrices comunicativas. ¿Qué opinas sobre el Marco y la LOE?

R. Yo pienso que ambos documentos son un apoyo para quien pretenda enseñar la lengua desde un punto de vista de comunicación. Bueno, quizás, yo pienso que podéis haber encontrado opiniones diferentes porque la asunción de las competencias básicas como eje del currículo, que es la novedad de la LOE, no cierra del todo la posibilidad a que las competencias no sean el eje del currículo, paradójicamente. Entonces, digamos, que han intentado contentar a todo el mundo. Esto es como los refranes, ¿no? Cuando puedes acudir al refrán que mejor te

venga. Hay personas que siguen manteniéndose en que los contenidos son lo importante cuando, desde mi punto de vista, es una interpretación errónea puesto que el currículo no equivale a contenidos, sino equivale a todo lo que se pretende enseñar y cómo se pretende enseñar. Yo pienso, en este sentido, que estos dos documentos dejan la puerta abierta y dan mucho soporte a quien quiera plantear una programación basada en competencias o basada en trabajos o en tareas. Y pienso que sí que hacen hincapié que esto es lo importante, que lo importante es conseguir que, al final de la Educación Básica, todos los jóvenes salgan con una serie de conocimientos que les sean útiles en su desarrollo, en la vida social...Creo que lo remarca varias veces...A mí no creo que nadie con la ley en la mano me pueda discutir una programación basada en tareas o en proyectos, aunque también os digo que la mayoría de la gente –y es triste decirlo- no se la han leído. O la han ojeado por encima o la han leído, digamos, con sus gafas puestas, con lo que quieren leer...Entonces, sí, te dicen: bueno, en contenidos, pone que tienen que saber todo esto. Normalmente, la gente que dice esto suele, en nuestro caso, acudir al bloque en que se habla de gramática o de conocimiento de la lengua, olvidando que hay precisamente cuatro bloques y que el de gramática solo ocupa una parte, digamos, un cuarto. Entonces, no sé, pienso que olvidan quizás la parte más comunicativa. Pero ya te digo, quizás todo el mundo lee lo que quiere leer y todo el mundo se agarra a la parte que quiere. Pero de ninguna manera pienso que alguien te pueda reprochar que una programación basada en proyectos, en tareas, no se ajusta a la ley; eso de ninguna manera.

P. Esta mañana he estado repasando esto de la ley y, en concreto, dice en el Real Decreto de Bachillerato –es decir, no es la etapa más competencial- que el objetivo de la materia es el desarrollo de los conocimientos para intervenir de forma adecuada en la interacción verbal y en ámbitos sociales. Y es que además dice que es el objetivo fundamental de la materia...

R. Bueno, quizás se centren más en Bachillerato, yo la verdad es que el Bachillerato lo tengo bastante olvidado. Primero porque me gusta mucho, bueno, pienso que el trabajo duro está en la ESO. En la ESO es donde se cuecen todos los fracasos y toda la problemática en que estamos inmersos. La problemática en la educación está en la Secundaria Obligatoria. Entonces, creo que es donde hay que trabajar más y quizás me he olvidado por eso un poquito de Bachillerato. No lo tengo muy presente, ¿no? Pero desde luego en el Decreto que recoge la aplicación de la LOE en Andalucía se hace especial hincapié en que la lengua sirve para hablar, para escuchar, para leer y para escribir. Entonces, el conocimiento de la lengua, el conocimiento metalingüístico tiene que estar subordinado a estas habilidades y entonces

pienso que...Bueno, yo he tenido algunas discusiones con algunos compañeros. ¿Para qué te sirve que unos niños sepan distinguir un complemento de régimen si no saben escribir o si no saben hablar? Desde luego si os veis metido en el aula, esta pelea la vais a tener constantemente.

P. Una profesora, Estrella, habló de un documento que decía que realmente las competencias básicas eran dos y que de ahí se habían hecho las otras seis como para contentar a las demás. Estas dos competencias eran la comunicativa y la otra, la digital. ¿Crees que de la lengua parte el resto de competencias? ¿Nosotros como profesores de lengua tenemos una responsabilidad mayor?

R. Bueno, la verdad es que no conozco ese documento que dice Estrella, pero no me extrañaría tampoco, ¿no? Evidentemente, yo lo que pienso y el problema que yo veo también entre compañeros es que ninguno quiere asumir ningún papel que se salga de su pequeño reino, de su parcela en la que se sienten seguros, ¿no? Yo siempre digo a mis compañeros que todos somos profesores de Lengua y es evidentemente que lo somos porque todos hablamos, todos escribimos, todos enseñamos con el ejemplo...Y hay ese problema. La mayoría de la gente dice: ¿Lectura? Bueno, eso que se encarguen los de Lengua. Bueno, pero es que la lectura es para todos. Los niños tienen que aprender a leer en Matemáticas, en todas las asignaturas hasta en Educación Física si hace falta. Y con esto de las competencias ha pasado un poco eso. Que todos piensan que tienen que asumir una parte que no les corresponde. ¿Cómo voy a enseñar yo competencia de razonamiento matemático si soy de Lengua? Pues, con algo tan simple como saber leer un gráfico que, al fin y al cabo, es leer y estamos leyendo cifras o...no sé...cualquiera. Incluso los de Matemáticas también tienen que...Tengo precisamente un compañero en Matemáticas que le gusta mucho este tema porque utiliza mucho la expresión oral en los chavales. Entonces, les graba cuando tienen que explicar un problema. Les graba y luego se lo pone para que se den cuenta de que no saben explicar lo que están haciendo; que lo saben hacer con números pero no lo saben explicar con palabras. Creo que simplemente son miedos adquiridos que tiene la mayoría –de profesores- de salirse de su pequeño reino, de su pequeño redil cuando, en realidad, a mí una de las cosas que me parece una barbaridad es la segmentación en asignaturas, ¿no? Yo este año, por ejemplo, estoy dando diversificación curricular y me encanta porque puedo romper, aunque solo sea una frontera que es la que existe entre la Lengua y las Ciencias Sociales, pero lo ideal es romperlas todas. Yo si pudiera, bueno, a lo mejor habría cosas que me vería más incapacitado, pero si pudiera realmente plantear no una asignatura, sino una macroasignatura en la que hubiera conceptos, o

cuestiones de otras asignaturas estaría encantado. Es que creo que es lo natural realmente. Es que a mí me sale...Estoy hablando de cualquier problema y, en seguida, tiendo a incorporar cosas que, en teoría, pertenecen a otra asignatura, ¿no? Entonces, me siento a veces un poco que estoy pisando terreno ajeno, que estoy invadiendo competencias de algún compañero y, a veces, paro...

P. Mira, el documento se llama DeSeCo.

R. Sí, lo conozco, pero no sabía que hiciera referencia a eso, que hay dos competencias madre, digamos...

P. Ya nos centramos en el trabajo por proyectos. Queríamos saber, antes que nada, qué problemas te ha dado a ti el aplicar esta metodología en clase. ¿Cuáles han sido los problemas más graves que has sufrido?

R. Bueno, el problema más grave que he sufrido y resulta paradójica, la verdad, es la resistencia de los alumnos y de las familias de los alumnos. Resistencia que rápidamente se derriba cuando se meten en el trabajo. Yo lo comprendo perfectamente. Es más; nos tenemos que poner en la piel de las personas que piensan que la escuela y el conocimiento equivale a que venimos a clase, nos sentamos en un pupitre, nos callamos por supuesto, sacamos nuestro material y escuchamos a una persona que sabe mucho de un tema, apuntamos lo que nos parece interesante o subrayamos en un libro que ha escrito otra persona que sabe mucho...y luego nos ponen un papel en blanco delante en el que tenemos que repetir lo que ha dicho el profesor o lo que pone en el libro. Esto llegamos a 2º de Bachillerato y todos lo tienen claro, lo tienen clarísimo. En el momento en que tú vienes y dices que no vamos a trabajar así, que no hay libros, que el conocimiento lo vamos a construir, que vamos a investigar, que a lo mejor no hacemos exámenes siquiera, que tienen ellos que demostrarme que han aprendido, que yo no les voy a decir lo que tienen que decir (sino cómo lo tienen que decir en el examen), pues evidentemente se abre un abismo. De repente, surge el vértigo. Los chicos se sienten mal. Al principio, se sienten mal. Y es lógico. Hombre, yo, ése es el problema más grave. Yo lo que hago es intentar amortiguarlo guiando al principio e ir soltando la mano cuanto antes, pero si hace falta seguir de la mano un tiempo seguimos una mano. Y, de todas maneras, soy bastante novato en esto; es decir, yo he intentado pequeños proyectos antes, pero este año me he lanzado a este trabajo y el primer trimestre ha sido un poco de toma de contacto. También me reuní, por supuesto, con las familias, para decirles cómo iba a ser el trabajo...Porque si me

pongo en la piel de que estos niños llegan a casa y les dicen a sus padres: el profesor de Lengua no usa libro y dice que no hay examen y tal. Entonces, me reuní previamente con ellos, les expuse la idea que teníamos; bueno, se quedan un poco perplejos, pero según va avanzando el trabajo están muy contentos. Hoy, por ejemplo, hemos salido al Ayuntamiento – lo contaré en el blog, porque estoy pensando en hacer una entrada- y nos hemos entrevistado con un mediador social, nos hemos entrevistado con la concejala del área de la Mujer; bueno, nos han recibido en el salón de plenos del Ayuntamiento. Los chicos están maravillados porque veían que les hacían caso, que lo que estaban aprendiendo tenía una proyección fuera del aula; nos hemos hecho fotos, hemos salido del instituto y hemos visto que el conocimiento lo llevamos nosotros adonde queramos, si queremos preguntar, si queremos investigar...Entonces, pienso que realmente lo más difícil no es que pensemos que nosotros no estamos pertrechados metodológicamente: ¿Cómo voy a hacer yo eso? Pienso que la mayor dificultad es vencer la resistencia que lógicamente nosotros mismos hemos ido construyendo desde el parvulario.

P. Con respecto a lo que es un trabajo por proyectos, ¿nos podrías poner un ejemplo? Nos ayudaría mucho saber cómo planificas tú las sesiones, más o menos, aunque cada cosa sea distinta. Supongo que partirás todavía de los contenidos, aunque a lo mejor no. ¿Cómo lo haces?

R. Bueno, soy bastante novato y a lo mejor mis ideas no son las más adecuadas. Yo parto de construir la casa por el tejado, digamos. Parto del final. ¿Qué quiero que hagan al final? Entonces, en este último caso, quiero que hagan una exposición oral en que sean capaces de utilizar material audiovisual, que sean capaces de exponer oralmente, sin leer y mirando un guión. Es decir, ¿qué necesitan para hacer esto? Pienso primero en los conocimientos que van a necesitar para hacer eso, tanto herramientas puras y duras como algo básico como puede ser hacer una presentación con diapositivas. ¿Qué van a necesitar? Van a necesitar saber hacer esto, van a necesitar tener un ordenador...Esperad un segundito (se interrumpe la conversación momentáneamente). Bueno, perdonadme. Entonces, yo pienso en lo que van a necesitar y, según eso, empiezo a planear las sesiones, ¿no? Van a necesitar saber qué diferencias hay entre el discurso formal e informal; van a necesitar saber cómo se construye un guión; van a necesitar saber....aparte de los contenidos. Van a necesitar saber cuestiones sobre el tema que van a abordar; eso es quizás lo más fácil. Pero, ¿qué van a necesitar para transmitir eso? ¿En qué vehículo se van a montar para coger todo eso y llevarlo? ¿Qué herramientas van a necesitar? ¿Qué conocimiento van a necesitar? Y entonces empiezo a

planteármelo desde el final hasta el principio. Por ejemplo, un proyecto puede ser escribir un periódico, ¿no? Lo que yo pretendo es que al final sean capaces de redactar un periódico y, para ello, van a necesitar una serie de conocimientos que vamos a ir viendo: saber distinguir los géneros periodísticos, desde la maquetación hasta la fotografía, saber qué es la actualidad, cómo se seleccionan las noticias...Esto quizás es muy básico, pero, por ejemplo, el siguiente proyecto que voy a abordar para el tercer trimestre es que me hagan un informe de cómo funciona un municipio. Es decir, ¿qué servicios se da a la población? ¿De dónde sale el dinero para financiarlos? ¿Cuánta gente trabaja en el Ayuntamiento? Todo este tipo de cosas y mi intención es hacerlo sobre el terreno. Es decir, vamos a hablar con el concejal de Urbanismo, vamos a visitar las obras que están haciendo en tal sitio...Entonces, ¿qué van a necesitar para llegar ahí? Me lo planteo así y busco lo que pueden necesitar y voy construyendo las sesiones. Quizás los contenidos...Yo también pensaba...Tú me has dicho antes, ¿eres partidario de los contenidos? Yo quizás los contenidos cada vez les voy dando menos importancia, porque los contenidos llegan solos; ellos mismos llegan a los contenidos...

P. Echando un vistazo a tu página, que, ya de por sí, es una referencia porque expones un montón de actividades adaptadas a la lengua en uso, quería preguntarte si encuentras más dificultad a la hora de adaptar los contenidos literarios en propuestas así...

R. Sí, la verdad es que sí. Lo que sí suelo hacer yo y estoy haciendo este año es hacer un trabajo paralelo con la lectura especialmente. Entonces, dedico o bien diariamente o bien semanalmente un tiempo a la lectura y digamos que quiero integrar la lectura también en el trabajo por proyectos. Entonces, si estamos tratando un tema, busco literatura que tenga que ver con ese tema. Lo ideal es que lo busquen ellos, pero, bueno, se lo busco yo. Por ejemplo, el año pasado realicé un pequeño proyecto que se trataba de qué significa ser adolescente. Entonces, te podrás imaginar, hay multitud de libros que están escritos por un protagonista adolescente o que tratan de un protagonista adolescente y, a partir de ahí, empezamos a trabajar la literatura. ¿Qué significa la escritura autobiográfica? ¿Cuáles son los géneros? ¿Cómo puedo expresar esto en distintos géneros? Y sí, la verdad, es que es más difícil. Yo normalmente la literatura no la integro realmente, sino que hago un trabajo paralelo con ella. Quizás esa es también mi asignatura pendiente, ¿no? Aunque, bueno, por ejemplo, algo como formar un compañía de trabajo sería un proyecto muy interesante e incluiría la literatura; por lo menos, parte de ella...

P. A la hora de organizar todos los elementos, muchos profesores nos han comentado que debes tener en cuenta un montón de factores, desde el aula de informática hasta la propia resistencia de los alumnos a formar equipos de trabajo. En ese sentido, en aspectos más de detalle, prácticos, ¿qué nos recomendarías tener en cuenta?

R. Bien, sí, es verdad. Los pequeños detalles acaban siendo muy importantes. Por ejemplo, yo el año pasado me dediqué a hacer trabajos porque sabía que los alumnos tenían su ordenador en 1º de ESO. Sabía que tenía conexión a internet en clase, tenía pizarra digital y eso me dio pie a hacerlo. Si no, me hubiera costado más. Este año, por ejemplo, los chicos no tienen ordenador; tengo que reservar el aula de informática... Como ya lo sabía de antemano, me dediqué a planear algo, algún tipo de trabajo que necesitase usar internet dos días a la semana como mucho...Y así me lo iba construyendo. Es decir, sabiendo de antemano lo que voy a tener. Desde luego, no puedo construir un proyecto que necesite utilizar internet diariamente si no lo voy a tener, porque acaba siendo un caos. Eso lo tengo previamente preparado y, bueno, voy buscando formas alternativas y les preparo yo el material, les doy sitios o lugares donde pueden sacar ellos el material...Los grupos también son importantes. Normalmente, al principio de curso, sondeo un poco qué disponibilidad tienen a trabajar en grupo o qué ambiente hay en clase y, si veo que es negativo, intento por lo menos los primeros quince días trabajar dinámicas de grupo para que el ambiente se vaya encauzando hacia ese tipo de trabajo. No siempre es fácil...En caso de que haya una resistencia extrema, simplemente opto por otra cuestión, trabajos en pareja, pequeños equipos...Pero, sí, sí, ese tipo de cosas son muy importantes y la verdad es que cada grupo es diferente, ¿no? Yo, la verdad, tiendo bastante a improvisar. No sé si es un buen consejo. Según lo que veo, me adapto a lo que hay. Yo tengo pensado trabajo en grupos, pero si veo que hay muy mal ambiente, no me importa perder el tiempo veinte días trabajando qué significa trabajar en grupo o haciendo juegos para que puedan trabajar juntos, pero, bueno, ya te digo, depende de lo que tenga yo también.

P. Con el tema de la participación, supongo que sondeas con ellos, aparte de su disposición, sus intereses personales a la hora de realizar una actividad u otra. ¿Les das libertad para implicarse, por ejemplo, en su propia evaluación?

R. Sí, por supuesto. Lo que pasa es que, al principio, aunque yo quiera tener en cuenta sus intereses, ellos no lo manifiestan. Al principio hay cierta resistencia; entonces, no dicen realmente qué les gustaría hacer: “¿Qué vamos a hacer? Pues, estudiar, poner examen y tal”. Entonces, al principio de curso, el trabajo se lo planteo yo y la forma de evaluar se lo planteo

yo, pero, a medida que avanza el curso, sí les digo: Bueno, el siguiente trimestre quiero contar con vuestra ayuda, ir preparando o ir pensando algo que os interesaría hacer...Vamos también a debatir cómo veis mejor la evaluación. ¿Os fiáis de una evaluación consensuada? ¿Queréis que os ponga un examen? ¿Cómo lo veis? Entonces, poco a poco van abriéndose...Por ejemplo, en el primer trimestre yo sí les puse una prueba de examen porque ellos mismos me lo pidieron. Sin embargo, en este segundo trimestre ya se ven seguros. Yo voy viendo, evidentemente, todos los días lo que hacen. Y, bueno, “este trimestre no queremos hacer examen; queremos que nos evalúes por el trabajo”. Perfecto, entonces vamos a poner condiciones, vamos a poner una rúbrica, vamos a hacerla entre todos y un documento consensuado según el cual nos vamos a evaluar. Y, bueno, no sé si respondo exactamente a lo que me preguntas...

P. Sí, sí. Entonces, ¿la actitud de los alumnos en tus clases es más activa que en una clase tradicional? Uno de los rasgos que destacan de los trabajos por proyectos es que, precisamente, la voz de los alumnos es valorada en la clase y que ellos también incluso pueden decir el trabajo que quieren hacer.

R. Seguro. Es muy importante. Desde luego que son mucho más activos. Eso, seguro. Y, además, hay que perder el miedo a esa actividad. Muchos compañeros tienen pánico a la actividad de los niños. Quieren que estén quietos; quieren que estén simplemente receptivos. Hay que asumir que el trabajo por proyectos puede crear una cierta sensación de caos dentro de la clase, porque los niños no están copiando con la libreta abierta, sino que a lo mejor están hablando o están reunidos en pequeños grupos o están reunidos frente a un ordenador y se rompe un poco la visión de la clase tradicional con todos los niños callados en fila y tal. Pero eso indica actividad. Es decir, si ese movimiento indica que están trabajando y que se están interesando, bienvenido sea. Evidentemente, sé que hay compañeros que no les gusta, pero yo, seguro, te aseguro que sí, que son mucho más activos e incluso cada vez lo van siendo más. O sea, que empiezan con cierta prevención, pero, poco a poco, se van soltando y se van implicando. Esto es lo más interesante. Hoy, por ejemplo, cuando hemos ido al Ayuntamiento, ya a la vuelta del camino muchos me decían que dónde íbamos a ir el próximo día, que si podíamos ir a tal sitio que les ha parecido interesante. Ya me están proponiendo futuras salidas porque veo que les interesa el trabajo realmente, ¿no? Y qué otra cosa me has preguntado, algo respecto a que... no sé, ¿qué otra cosa me has dicho? Aparte de que sean más activos...

P. No me acuerdo yo tampoco exactamente, pero vamos, la idea es esa. A nosotros en el Máster nos han insistido mucho en el enfoque comunicativo, dialógico, que a fin de cuentas es el hecho de que en la clase interviene, no solo el profesor, sino también los alumnos y que ellos también están dispuestos a elegir los temas, a elegir los trabajos...

R. Sí bueno. Sí, sí. Evidentemente al principio no, es mejor dejarlo preparado porque, si dices “voy a dejar que elijan...”, te puedes ir a casa vacío, con los bolsillos vacíos porque no van a decir nada, ¿no? Pero, bueno, ahora que saben, y que lo entienden, el trabajo que yo quiero que hagan, ahora sí son capaces de proponer, seguro. Entonces, por supuesto que estoy abierto a contar con sus opiniones y con su...esa es la idea realmente. Si trabajan sobre algo que les interesa es seguro que van a trabajar mucho mejor. El problema es dar con la clave, claro. Muchos pensamos: “Bueno, voy a llevar esto que seguro que les va a encantar”. Y no, no les hace ni gracia porque a lo mejor no nos estamos poniendo en su piel, realmente no sabemos cómo son, y los chicos cambian mucho también, depende de la edad, depende de la zona, lo que ha funcionado en un sitio en otro sitio puede que no interese. Realmente sí, es importante que ellos lleguen a ser los protagonistas pero que no es tan fácil, ¿eh? No. Muchos pensamos, “bueno, yo voy a llegar allí y venga, ¿sobre qué queréis trabajar?” y ya está. No. Seguramente no van a decir nada, te van a mirar con recelo... hasta que realmente no saben lo que estamos haciendo, no, no van a opinar. Opinan cuando ya están metidos en harina y ven cómo funciona la cosa.

P. ¿Y cuál es tu opinión a propósito de las TIC? Que ahora mismo puede que haya un poco de desigualdad social con respecto a eso porque en algunos centros lo hay, en otros no...¿Crees que son un problema? Evidentemente son una herramienta, que puede servir para muchas cosas, pero claro, ¿se puede no contar con ellas? ¿Qué opinión te merecen a ti las TIC?

R. Hombre, se puede no contar con ellas si no las tienes, si las tienes desde luego me parece un gravísimo error no contar con ellas. De hecho todos contamos con ellas. Lo que me parece una hipocresía tremenda es contar con las TIC en tu vida privada, tener un móvil última generación, o meter las notas en el ordenador y luego llegar a clase y querer que los niños saquen el bolígrafo...o ni el bolígrafo, que saquen un lápiz y un papel y que no utilicen el ordenador que tienen, si lo tienen, y la conexión a Internet que tienen en la clase, si la tienen. Entonces, sobre la desigualdad, aquí en el centro que yo trabajo es un centro en una zona económicamente muy deprimida, con mucha inmigración, marroquí fundamentalmente y además que la crisis les ha golpeado muy duro, y ahora mismo aquí es un sitio donde se ve

realmente el papel igualador que puede jugar la escuela con respecto a esto. Hay muchísimos chicos y chicas, que fuera de la escuela no van a ver internet jamás, y desde luego, no lo van a ver con un uso didáctico. Si lo ven fuera de la escuela va a ser con un uso, simplemente, de ocio, pero la oportunidad que tienen de trabajar con Internet, la tienen aquí ahora mismo y si no lo tuvieran en la escuela, no la tendrían. En otros sitios si a lo mejor tú les planteas a los niños hacer deberes, ellos van a su casa, tienen su ordenador, cogen, abren la Wikipedia y hacen los deberes. Aquí no. Aquí el 90% o más de las familias no tienen conexión a internet en el domicilio, ni posibilidad de haber comprado un ordenador a los hijos. Entonces, yo desde luego, me siento obligado, en cierta manera, obligado moralmente a dar esa educación a estos chicos; a decir que pueden, y que van a tener que usar las TIC en el día a día, en su trabajo, seguro, bueno, los que tengan suerte de encontrar trabajo pero que va a ser una herramienta laboral importante, y que tienen que aprender a utilizarla. Y que la información ahora mismo está a su disposición, que no es que yo se la vaya a dar en un papel, sino que sepan dónde ir para buscarla. Y eso lo van a aprender aquí, y si no lo aprenden aquí no lo van a aprender. Y por supuesto me parece una gran ayuda, un gran avance. No son indispensables, por supuesto que no son indispensables, y tampoco tiendo a centrar el trabajo en las TIC para que no parezca que estamos trabajando sobre herramientas, sino que sean esas herramientas las que nos sirvan, pero desde luego hay muchísimas cosas que se pueden hacer con estas herramientas que no se podrían hacer sin estas herramientas. Es decir, yo para pasarles un ejercicio de rellenar huecos, y que lo hagan en el ordenador, se lo doy en un papel, porque encender 30 ordenadores a la vez cuesta mucho más. Por lo menos dos o tres se van a quedar colgados, te van a decir “maestro, ven aquí que esto no funciona”, vas a perder un cuarto de hora para encender 30 ordenadores...Entonces, si no vas a hacer algo que no se pueda hacer con sin 30 ordenadores, no lo hagas. Me cuesta menos dar una fotocopia y rellenar con crucecitas que darles un programa de estos interactivos, que se dice ahora, y ponerles una equis en la casilla. Para eso no pienso que sirvan para nada las TIC. Pero para colaborar, por ejemplo, utilizar redes sociales, para buscar información y filtrarla sobre todo. Lo más interesante es filtrar la información. Es decir, si yo les doy, les pido que busquen una información, que les va a aparecer, literalmente escrita en Internet, con la búsqueda, con el criterio de búsqueda que yo les dé, no me interesa tampoco, sino que voy a pedirles que busquen en varios sitios y que de esos sitios filtren lo que interesa para lo que estamos estudiando. Eso es difícil hacerlo sin internet, a no ser que tengas una biblioteca maravillosa a tu disposición y cuestiones como, por ejemplo, comunicarnos fuera del aula, pues es evidente. Lo que ahora mismo estamos haciendo nosotros lo pueden hacer ellos también.

P. Te quería preguntar, en el poco tiempo que nos queda, ¿cuál es la herramienta TIC que más provecho te ha causado?

R. Yo ahora mismo, a la que estoy sacándole más provecho es Edmodo, la red social, no sé si la conocéis, supongo que sí, y es a la que más provecho le estoy sacando. Y estoy usando también Edu2.0, aunque acabo de empezar a utilizarla y todavía no le estoy sacando gran rendimiento. Pero sobre todo me interesa más utilizar eso, ¿no? Redes sociales.

8.4. Referencia de los blogs de los docentes de la muestra.

Yolanda Barreno:

<http://elabrazodeloso.es/wordpress/>

Marcos Cadenato:

<http://irmadel.wordpress.com/>

Lourdes Domenech:

<http://apiedeaula.blogspot.com/>

Maru Domenech:

<http://www.lareboticadeliterlengua.blogspot.com/>

José Luis Gamboa:

<http://cerrodelaslombardas.blogspot.com/>

Pep Hernández:

<http://www.apuntesdelengua.com/blog/>

Aitor Lázpita:

<http://sacalalengua-aitor.blogspot.com/>

Estrella López:

<http://eltimbredelrecreo.blogspot.com/>

Antonio Solano:

<http://www.repasodelengua.com/>

8. 5. Referencia de los proyectos colaborativos consultados.

As nosas letras:

<http://letrasgalegas.blogspot.com/>

Aulas Unidas Argentinas:

<http://www.educared.org/global/comunidad-aua/comunidad-de-historias-consabidas>

Callejeros Literarios:

<http://sites.google.com/site/callejerosliterarios/el-proyecto>

Cero en conducta:

<http://ceroenconducta.ning.com/>

Construyendo historias:

<http://proyectoconstruyendohistorias.blogspot.com/>

Corre que te pillo. El arte oral de rimar historias:

<http://correquetepillopoemas.blogspot.com/>

Día del libro en el S. XXI:

<http://diadellibro2011.blogspot.com/>

Día Europeo de las Lenguas:

<http://diaeuropeolenguas2010.blogspot.com/>

Elige tu propia lectura:

<http://webconecta2.blogspot.com/2011/05/elige-tu-propia-lectura-queleoahora.html>

El centenario que no cesa. Homenaje a Miguel Hernández:

<http://sites.google.com/site/homenajeamiguelhernandez/>

EntreCulturas. Proyecto colaborativo entre Araure y Constantí:

<http://entreculturas-esp-ven.blogspot.com/>

Kuentolibros. Tu ficha de lectura en la red:

<http://kuentolibros.blogspot.com/>

Leyendas de mi país:

<http://lasleyendasdemipais.blogspot.com/>

Manzanas rojas:

http://www.materialesdelengua.org/EXPERIENCIAS/manzanas/index_manzanas.htm

Nuestros pueblos:

<https://sites.google.com/site/proyectonuestrospueblos/>

Poemario colectivo "Poesía, eres tú":

<http://proyectopoesiaerestu.wordpress.com/>

Proyecto colaborativo idDigital&Redes:

<https://sites.google.com/site/iddigitalyredes/>

Proyectos de clase. Eduteka:

<http://www.eduteka.org/proyecto/#!proyectos-Lengua+Castellana+y+Literatura>

Proyecto Lova:

<http://proyectolova.es/>

Todo en la palabra:

<http://lluevenlarcadia.blogspot.com/2011/07/proyecto-de-lengua-y-literatura-curso.html>

Tú y la violencia:

<http://iwanttobeasoldierandyou.blogspot.com/>

Wiki Antología Poética:

http://es.antologiapoetica.wikia.com/wiki/Wiki_Antolog%C3%ADa_Po%C3%A9tica
