



**Propuesta didáctica de mejora educativa:**  
«Las competencias comunicativas en 2º de ESO mediante la  
creación de un periódico»

**SAP 429 - TRABAJO FINAL DE MÁSTER**

Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Especialidad: Lengua Castellana y Literatura

**Autor:** Israel Mallén Broch

**Tutora:** María Lozano Estivalis

**Modalidad:** Propuesta didáctica de mejora educativa

**Curso:** 2020/21

## **Resumen**

La motivación es un factor decisivo para el aprendizaje. Del mismo modo, su ausencia constituye una de las principales causas de fracaso escolar. Se trata de algo que afecta a todas las asignaturas, incluida la de Lengua Castellana y Literatura. Gracias a la observación durante las prácticas del máster, se han identificado una serie de elementos que lastran el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Cuestiones como el papel pasivo de los estudiantes y el escaso valor instrumental que se otorga a ciertos elementos curriculares suponen un obstáculo en pos del dominio lingüístico. Carente de motivación y de oportunidades para poner en práctica lo aprendido, el alumnado tampoco progresa en términos de autonomía y proactividad en su aprendizaje. Este Trabajo Final de Máster (TFM) constituye una propuesta de mejora educativa con la que atajar esos problemas en una clase de 2º de ESO.

En las siguientes páginas se detalla la confección y la aplicación de una unidad didáctica en la que se han incorporado actividades que pretenden superar esos obstáculos. En concreto, una que plantea trabajar las competencias comunicativas recurriendo a géneros textuales propios del periodismo y la publicidad. Al amparo del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el enfoque basado en géneros textuales, este proyecto trata de priorizar el aprendizaje empírico sobre la mera memorización para lograr la mejora de las capacidades lingüísticas del alumnado. Sobre todo en lo que a géneros periodísticos se refiere, tanto en términos de producción como de consumo informativo. Además, se incorporan los gustos del estudiantado para incrementar su motivación e implicación, así como su proactividad y autonomía en el proceso de aprendizaje.

Tras la aplicación de la unidad didáctica, los resultados certifican mejoras significativas en la motivación y la capacidad de producción textual del alumnado. Al finalizar las sesiones, la práctica totalidad de los estudiantes asegura disfrutar y aprender más trabajando mediante proyectos basados en sus intereses. También se produce una mejora en su autoconcepto académico, especialmente a la hora de valorar su capacidad para escribir.

Con todo lo expuesto, el proyecto formativo descrito en este TFM desarrolla los contenidos curriculares indicados en el decreto autonómico vigente 51/2018 para la consolidación de las

competencias contempladas por la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, para el currículo de ESO y Bachillerato.

**Palabras clave:** competencia mediática, géneros periodísticos, aprendizaje basado en proyectos, enfoque basado en géneros textuales, motivación.

<b>1. Introducción</b>	<b>1</b>
<b>2. Marco teórico</b>	<b>5</b>
2.1. La motivación en el aula	5
2.2. La innovación educativa	11
2.3. Metodologías activas: aprendizaje basado en proyectos y en géneros textuales	14
2.4. Educación mediática y los géneros periodísticos en secundaria	17
<b>3. Contextualización</b>	<b>22</b>
3.1. Contextualización del centro	22
3.2. Contextualización de los grupos	24
3.3. Contextualización de la asignatura	27
<b>4. Unidad didáctica de mejora educativa: «Las competencias comunicativas en 2º de ESO mediante la creación de un periódico»</b>	<b>29</b>
4.1. Justificación metodológica	29
4.2. Objetivos	32
4.3. Contenidos	32
4.4. Competencias	33
4.5. Concreción curricular de la unidad didáctica	35
4.6. Sesiones de la unidad didáctica	38
4.7. Materiales y recursos utilizados	46
4.7.1. La noticia	47
4.7.2. La columna	47
4.7.3. La crónica	48
4.7.4. El reportaje	49
4.7.5. El anuncio	49
4.8. Sistema de evaluación	50
<b>5. Resultados</b>	<b>53</b>
5.1. Resultados de la evaluación	53
5.2. Satisfacción del alumnado	58
<b>6. Conclusiones</b>	<b>62</b>
6.1. Propuestas de mejora	62
6.2. Reflexión y autocrítica	64
<b>7. Referencias</b>	<b>68</b>
<b>8. Anexos</b>	<b>71</b>
8.1. Entrevista a Beatriz Aledón	71
8.2. Rúbricas de evaluación	73
8.2.1. Evaluación de la noticia	73
8.2.2. Evaluación de la columna	77
8.2.3. Evaluación del reportaje	80
8.2.4. Evaluación del anuncio	84

## **1. Introducción**

La unidad didáctica desarrollada en este TFM surge como respuesta a lo observado durante la primera fase del prácticum en el IES La Plana de Castellón. Esta transcurrió con una tutora y unos grupos distintos al de la segunda fase, pero sirvió para detectar problemas y oportunidades de mejora que aprovechar llegado el momento de impartir clases. A lo largo de dos semanas, pude constatar un déficit evidente en las competencias comunicativas básicas en un grupo de 1º de ESO.

El alumnado tenía dificultades para expresarse correctamente tanto oralmente como por escrito, así como para leer, comprender y producir textos de distintas tipologías. En ello influían factores muy diversos, tales como las escasas oportunidades para poner en práctica lo aprendido y la falta de motivación en el alumnado ante una metodología poco atractiva. Se trata de obstáculos que pueden estar presentes en cualquier curso de ESO, si bien se acentuaron en este grupo por cuestiones como la escasa interacción con el alumnado y una forma de dar clase que no incentivaba la participación y el interés de los estudiantes.

La principal razón estriba en que las lecciones se limitan a la transmisión teórica del conocimiento, por lo que conceden un rol pasivo al alumnado y ponen al profesorado como centro del proceso de aprendizaje. En una asignatura con tantas posibilidades de aplicación práctica y estímulos para el alumnado —creación de textos, organización de tertulias, inclusión de los intereses de los estudiantes, etc.—, limitarse a clases teóricas y pasivas reduce las posibilidades de motivar al grupo. Y eso es un error, ya que la motivación es un elemento crucial para la consecución de aprendizajes significativos (Ruiz-Martín, 2020).

Un problema asociado con la falta de motivación y los déficits de la metodología magistral es la escasa participación del alumnado a causa de la covid-19. Aspectos como la distancia de seguridad entre pupitres y el uso de mascarillas complican la puesta en marcha de dinámicas de aprendizaje colaborativo y reducen la expresividad. Es cierto que existen herramientas digitales para trabajar de modo cooperativo en línea, pero la atención a la diversidad —también en términos de brecha digital— y la falta de recursos electrónicos en el IES La Plana invitan a priorizar las alternativas analógicas en este centro.

Otro aspecto a comentar es que el excesivo volumen de teoría frente a oportunidades de puesta en práctica del conocimiento impide que los alumnos afiancen un dominio completo de la lengua. La producción de textos —tanto orales como escritos— es imprescindible para alcanzar el dominio lingüístico que ambicionan las competencias de ESO y Bachillerato recogidas por la Orden ECD/65/2015. La mera memorización de definiciones acerca de categorías gramaticales o elementos léxicos está lejos de demostrar el pleno dominio de la lengua castellana. De forma similar, conviene trascender los ejemplos incluidos en el libro de texto y complementarlos con piezas actuales para no obviar cuestiones lingüísticas tan en boga como el lenguaje inclusivo y la aplicación de neologismos. Y es que el dominio de la lengua conlleva entenderla como un ente en constante evolución y que varía en función del contexto, los hablantes y/o el soporte.

Con el fin de superar los obstáculos detectados durante la etapa de observación, para la fase de docencia del prácticum se diseñó la unidad didáctica que se presenta en este trabajo. Se adaptó a los requisitos curriculares de 2º de ESO, pero con la intención de abordar los problemas detectados en cursos previos. De acuerdo con la profesora Aledón, la pasividad y las dificultades para producir textos de forma autónoma son problemáticas que sus alumnos de 2º de ESO arrastran al menos desde el año anterior (ver entrevista a Aledón en anexos, pág. 71).

A lo largo de las líneas precedentes se ha explicitado la necesidad de recurrir a metodologías activas. Entre ellas, las que mejor sirven a las necesidades de aprendizaje ya comentadas son el ABP y el aprendizaje basado en géneros textuales. Como certifica la revisión de la literatura en el marco teórico de este TFM, todas ellas coinciden en su enfoque práctico, en el rol activo del alumnado y en la consideración de la motivación como pilar fundamental del aprendizaje. A su vez, estas dos metodologías constituyen paradigmas de innovación educativa de éxito comprobado.

Hay varias razones por las que esta unidad didáctica se articula en torno a los géneros periodísticos. La impartición de estas últimas coincidió con mi llegada al centro, por lo que se acordó con la docente a cargo de los grupos de 2º de ESO que la propuesta didáctica trabajara con las tipologías textuales. Los géneros periodísticos constituyen un contenido idóneo para abordarlas ya que hay ejemplos actuales, abundantes y diversos de todas las tipologías. No hay periódico —físico o digital— que no incluya columnas de opinión como ejemplo de texto

argumentativo con intención persuasiva o reportajes como ejemplo de texto expositivo-narrativo con vocación informativa. Precisamente, el periodismo demuestra que las tipologías tienden a hibridarse en función de las necesidades del artículo. Asimismo, se trata de un contenido particularmente flexible y que permite incorporar los intereses del alumnado con facilidad.

Al enfoque práctico y a las posibilidades de aumento de la motivación cabe sumar el valor de los géneros periodísticos para la educación mediática del alumnado. Las piezas analizadas y producidas durante el transcurso de la unidad didáctica permiten abrir debates sobre la veracidad de las noticias, la necesidad de contrastación o el exceso de información propio de la era digital (Cornellá, 2013). La *infoxicación* de la que hablaba Cornellá en los albores del siglo XXI está hoy más presente que nunca dada la ingente cantidad de canales de información y entretenimiento disponibles, cuyo contenido se hibrida y puede llegar a confundir al receptor. Por ello, la docencia tiene la responsabilidad de promover una educación mediática que priorice la calidad a la cantidad y que sea capaz de discernir entre mentiras e información. Según la perspectiva de Ferrés y Piscitelli (2012), la educación mediática debe contemplar tanto la recepción e interacción con los contenidos generados por otros como la producción propia de mensajes. A ello contribuyen la búsqueda, el análisis y la producción de textos periodísticos sobre los que se cimenta este proyecto formativo.

En última instancia, uno de los principales motivos por los que esta unidad didáctica apuesta por los géneros periodísticos es por mi experiencia en este ámbito. Concretamente, por haber estudiado un grado en Periodismo y un máster en nuevas tendencias e innovación en comunicación, así como acumulado más de cinco años de trabajo en medios. Conviene añadir que la educación mediática y la importancia de los medios de comunicación en la enseñanza es uno de los aspectos en los que más se ha insistido durante el curso 2020/21 en el Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Universitat Jaume I de Castellón.

Las siguientes páginas abordarán todo lo relativo al desarrollo de esta unidad didáctica. Para empezar, se profundizará en la literatura académica disponible sobre aspectos como la motivación en las aulas, la innovación educativa, las metodologías activas, el ABP, el uso de los géneros textuales en clase y el papel del periodismo en el currículum de ESO. Después, el trabajo contextualizará todos los detalles sobre el centro en el que se ha impartido la unidad

didáctica y los grupos con los que se puso en marcha durante la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Tras explicar el proyecto formativo, el trabajo concluirá con una evaluación de lo aprendido merced a un cuestionario realizado por los alumnos, una entrevista con su docente habitual y con una reflexión acerca de las posibilidades de mejora de esta unidad didáctica.



## **2. Marco teórico**

### **2.1. La motivación en el aula**

La motivación del alumnado es uno de los factores más importantes en el proceso de aprendizaje. Existe un amplio consenso al respecto, tal y como exhiben las investigaciones de Tapia (2005), De Clavijo (2009) y Bonetto y Calderón (2014). Todos estos autores coinciden al señalar a la motivación como un elemento decisivo para el buen rendimiento educativo. El primero reivindica la motivación como un factor determinante para el aprendizaje en tanto que facilita que el alumnado se esfuerce por comprender y aprender (Tapia, 2005).

Bonetto y Calderón (2014) comparten esa misma perspectiva y defienden que un alumno motivado multiplica sus posibilidades de éxito y dispone de más opciones de adquirir un aprendizaje significativo. Este último matiz es de suma importancia dado que no limita a vincular la motivación con la posibilidad de aprobar o suspender una prueba, sino que la liga a la profundidad con la que el alumnado consolida conocimientos. La motivación, bajo esta premisa, influye no solo en la predisposición al proceso educativo, sino también en la calidad de este.

Sucede lo mismo al contrario. Expertos como De Clavijo (2009) aducen que la falta de motivación sostenida puede suponer un obstáculo para el proceso educativo. De ahí que concluya, en consonancia con todos los autores mencionados, que motivar al alumnado es decisivo para que se produzca el aprendizaje. En general, las investigaciones consultadas coinciden en que el interés que suscita la enseñanza en el estudiante, ya sea por razones extrínsecas o intrínsecas —matiz que se abordará más adelante—, está directamente relacionado con sus posibilidades de éxito educativo y con su desempeño en el aula.

Para entender la importancia de la motivación y su reconocimiento entre la comunidad educativa hay que reparar, primero, en cómo se produce el aprendizaje. La adquisición de una información torna en aprendizaje mediante un proceso de codificación, consolidación y recuperación en el que intervienen mecanismos cognitivos y emocionales (Atkinson & Shiffrin, 1968). También influyen los distintos tipos de memoria que procesan los estímulos de nuestro alrededor, desde los más superfluos, a cargo de la memoria sensorial, hasta los que retenemos en forma de conocimiento adquirido mediante la memoria a largo plazo. Esta

última se subdivide en explícita o implícita en función del grado de conciencia que interviene en el aprendizaje, existiendo a su vez subtipos encargados de distintos estímulos (Ruiz-Martin, 2020).

Por ejemplo, podemos recordar el contenido de una clase de Lengua Castellana y Literatura y algún dato sobre el contexto de aquella sesión mediante las memorias explícita semántica —relativa a la asimilación consciente de información y conocimientos— y la explícita episódica —vinculada a las experiencias vividas—. Y, de forma inconsciente, es posible que asociemos dicho aprendizaje con un olor, un ruido u otro estímulo que captamos de forma inconsciente y que nos evoca el contenido de la lección. La interacción entre los distintos tipos de memoria, relacionados a su vez con mecanismos cognitivos y emocionales distintos, potencia la consolidación del aprendizaje.

Una correcta codificación pasa por entender la información para poder consolidarla —mediante, por ejemplo, el estudio repetido de esta—. A mayor consolidación, mayor facilidad de evocación y por ende de aplicar lo aprendido, ya sea en un examen o en un contexto práctico. La consolidación está vinculada al nivel de profundización en un conocimiento, algo que puede traducirse en la capacidad de asociar dicho aprendizaje con distintos contextos de aplicación y de interiorizarlo mediante los distintos tipos de memoria ( Craik & Lockhart, 1972). El nivel de profundización no es baladí, ya que, en términos de rendimiento académico, autores como Covington (1992) han certificado la relación entre la calidad de la consolidación y los resultados académicos.

Sin embargo, que todo ese proceso fructifique y se produzca una consolidación efectiva dependerá de la atención que preste el alumnado. Y es que codificar correctamente la información, retenerla y dotarla de sentido para así consolidarla y poder recuperarla desde la memoria a largo plazo son tres procesos vinculados en última instancia a nuestra atención. No en términos pasivos, sino como el ejercicio activo de escuchar la lección, reflexionar sobre ella conectándola con conocimientos y/o experiencias previas y que así se asiente de forma duradera (Ruiz-Martín, 2020). De esa definición se entiende que el ideal de atención exige una implicación muy grande por parte del alumnado, algo que solo se dará si está motivado.

Conforme a Ruiz-Martín (2020), la motivación es un estado emocional que nos impulsa a emprender y mantener una conducta con un objetivo determinado. Sin duda, se trata de una emoción idónea para que se produzcan aprendizajes significativos porque presenta el perfecto equilibrio entre la intensidad emocional y rendimiento (Yerkes & Dodson, 1908). La primera suscita el interés del alumno, pero lo hace a un nivel que no perturba su rendimiento por experimentar una emoción demasiado intensa o demasiado leve. Gracias a ese equilibrio, será más fácil que el estudiante alcance ese objetivo determinado que se menciona al inicio del párrafo. Por ejemplo, persistir en el estudio de una asignatura o en la repetición de una práctica para lograr un aprobado. El objetivo dependerá del tipo de motivación y este último de las necesidades y/o expectativas de cada estudiante respecto a la materia en cuestión. La literatura académica hace referencia a dos tipos de motivación: la relacionada con cuestiones externas al sujeto —motivación extrínseca— y otra vinculada con los intereses de quien aprende —motivación intrínseca— (Bandura, 1983).

La motivación extrínseca suele orientarse al rendimiento y el valor instrumental del conocimiento adquirido, mientras que la intrínseca conecta con el interés en la materia y/o en el hecho de aprender. Varios estudios han contrastado que existe una asociación entre la motivación extrínseca o de rendimiento y el procesamiento superficial de la información o la escasa planificación del estudio, lo que deviene inevitablemente en un peor rendimiento. También se da un vínculo entre la motivación intrínseca o de aprendizaje y el procesamiento profundo, el esfuerzo continuado y el logro (Elliot, McGregor & Gable, 1999). Doctos como de la Fuente Arias (2004) inciden en que, pese a la diferenciación teórica y las claras ventajas que presenta la tipología intrínseca, ambas formas de motivación interactúan y se potencian entre sí. En ese sentido, resulta factible que un alumno sienta interés sincero por una asignatura y que además quiera obtener la mejor calificación posible, de modo que ambos objetivos le impulsen a esforzarse.

Llegados a este punto, no cabe duda de que aquel que desee que el proceso de aprendizaje sea pleno y eficaz deberá potenciar la motivación de su alumnado. Lo contrario, un grupo desmotivado, puede tener efectos contraproducentes tanto para el estudiantado como para el profesorado. Un docente que imparte sus lecciones ante una clase desmotivada se encontrará alumnos que manifiestan rechazo, aburrimiento, disruptividad, falta de atención e incluso de respeto (Jiménez *et al.*, 2007). La desmotivación está lejos de generar un clima idóneo para el proceso educativo y, de hecho, suele designarse como una de las causas de las altas tasas de

fracaso escolar. No es la única razón, pero, junto a factores como la situación socioeconómica, contribuye a que España presente un 16% de abandono escolar temprano y se sitúe a la cola de Europa —cuya tasa media es del 10%— (Torres-Menárguez, 2021).

Las causas de la desmotivación son diversas. Martínez-Otero (Ryus, 2010), psicólogo, pedagogo y docente en la facultad de Educación de la Universidad Complutense la vincula con la falta de estímulos en el aula. También le resulta relevante el hecho de que las programaciones no siempre contemplen los intereses del estudiantado. Tanto es así que su análisis le invita a concluir que «el proceso educativo sigue más centrado en la enseñanza y el profesorado que en el aprendizaje y en el alumnado». Cabe preguntarse, no obstante, por razones más específicas para comprender realmente cuáles son y cómo se forman las barreras para la motivación de los estudiantes. Ahí es donde Marchessi (2004) aporta 7 claves:

- Las metas de aprendizaje. Como se ha expuesto anteriormente, el tipo de metas que se autoimponen los estudiantes tienen un impacto en su rendimiento académico y en la actitud con la que encaran el aprendizaje. Por ejemplo, las metas extrínsecas, y sobre todo aquellas relacionadas con la obtención de calificaciones elevadas, pueden constituir una presión excesiva y ser causa de desmotivación. Lo idóneo, de acuerdo con Esparcia-González (2018), es potenciar la motivación intrínseca a través de la participación, la cooperación y el atractivo de las clases.
- La autoestima. Si la tarea deriva en fracasos y no se prepara al alumnado para entenderlos como oportunidades de aprendizaje, es posible que se experimente cierto grado de rechazo.
- La incomprensión de la tarea. Relacionada con la anterior en tanto que puede suceder que el alumno, ante un problema que no entiende, no llegue siquiera a intentar resolverlo por considerar que sus posibilidades de éxito son escasas. Ofrecer oportunidades tempranas de éxito y asociar el error a una oportunidad de mejora es decisivo para reforzar la autoestima y superar esta barrera.
- La falta de interés y la falta de sentido. Son muchas las veces en las que un alumno considera que lo que se imparte en clase no tiene relación con sus intereses o no le será de utilidad en el futuro, por lo que dejan de prestar atención. Esto último es grave

en tanto que de su atención depende la correcta codificación y consolidación del aprendizaje. Debe contrarrestarse con explicaciones sobre la importancia de lo estudiado y una correcta contextualización.

- La falta de autonomía y participación. Un rol demasiado pasivo por parte de los estudiantes puede llevarles a pensar que no forman parte de la clase. Dentro de lo posible, es importante concederles ocasión de participar e implicarse en las lecciones.
- La familia. Se trata del principal agente socializador en la vida de un adolescente y, ya sea por desatención o por sobreprotección, las circunstancias familiares del alumnado pueden dificultar su aprendizaje.
- La actuación docente. En un tiempo colmado de cambios sociales, tecnológicos y económicos, el sistema educativo no siempre se adapta con la misma velocidad a la que se producen dichos cambios. Esto puede derivar en docentes desmotivados por falta de recursos o de respuesta ante dichos cambios, con el consiguiente impacto en su alumnado. También puede ocasionar que los estudiantes no se sientan comprendidos, cómodos y/o interesados por clases tan distanciadas de su realidad.

Comprendida la lógica de la motivación en el aprendizaje, su importancia y los riesgos de su ausencia, conviene abordar las formas de fomentar la motivación en el aula. Conviene tener presente que cada grupo exigirá técnicas distintas en función de sus características, pero eso no impide que autores como Tapia (1991) hayan identificado varios principios mediante los que motivar al alumnado. Todos están relacionados con los problemas comentados en el apartado anterior y por ende ayudan a solventarlos. Son los siguientes:

- Presentar la tarea de forma atractiva. Una tarea llamativa y novedosa es una tarea que motiva al alumnado y que incentiva al trabajo autónomo y creativo.
- Recaltar la utilidad de lo aprendido. Todo aprendizaje debe traducirse en una serie de competencias y sus correspondientes contextos de aplicación. Si el alumno entiende la utilidad de lo que estudia, su dedicación será mayor.

- Implicar a todo el aula. Motivar pasa por hacer partícipe a todo el grupo, especialmente si se le invita a trabajar en equipo y al intercambio de conocimientos. Así se garantiza que todos participen y se nutran entre sí.
- Ofrecer múltiples formas de afrontar el trabajo. Liberar al estudiante del yugo de una estructura cerrada no solo potencia su autonomía, sino también su creatividad y capacidad crítica. Aunque opere dentro de los márgenes necesarios para evaluar ciertas competencias, encarar el trabajo en base a su propio criterio aumentará su motivación intrínseca.
- Orientar a los alumnos. Otorgar autonomía no es desaparecer del aula, todo lo contrario. El docente debe aclarar las bases de la actividad antes de empezar, resolver dudas y plantear alternativas durante su realización y brindar retroalimentación a su conclusión. La clave está en conceder protagonismo al alumnado, pero sin abandonarlo a su suerte.
- Educar en el esfuerzo y el error. Es crucial que el grupo comprenda que sus resultados se deben a factores internos, modificables y controlables. O lo que es lo mismo, que el error es tan solo una oportunidad de mejora. Saber que su éxito depende de su esfuerzo y de sus estrategias de aprendizaje es mucho más motivador que vincular los buenos resultados a, por ejemplo, la inteligencia innata.
- Ejemplificar lo que se trata de inculcar. Las actuaciones del docente deben reforzar su discurso y no a la inversa. Puede errar, por supuesto, pero debe reconocer el fallo y tratar de corregirlo para que su alumnado le emule.
- Personalizar las evaluaciones. Con el fin de evitar comparaciones, lo ideal es que el profesor informe sobre los resultados de forma personalizada. O, como alternativa, que se centre en aspectos cualitativos e individuales que vayan más allá de una nota numérica. En esa línea, es importante que las evaluaciones traten el error como un obstáculo superable y que se normalice como parte natural del proceso educativo (Astolfi, 1999).

De cumplirse los principios defendidos por Tapia (1991), los índices de motivación del alumnado tienen visos de incrementarse. De sus ideas, así como de las de Marchessi (2004), se extrae que el docente desempeña un papel vital para mantener y elevar la motivación de su clase. En ese sentido, un profesor motivador ha de suscitar interés, dirigir y mantener el esfuerzo, seleccionar actividades retantes y variadas, guiar al alumnado y fomentar su responsabilidad e independencia (De Clavijo, 2009). Si lo logra, la motivación de sus estudiantes facilitará el aprendizaje significativo, objetivo último de la enseñanza.

Una de las principales herramientas para ello, tal y como se explica en el siguiente epígrafe, es la innovación educativa. Sin duda, sus posibilidades de adaptación a los intereses del estudiantado, de dinamización de las lecciones y de enriquecimiento de lo aprendido constituyen uno de los principales canales de motivación de la actualidad.

## **2.2. La innovación educativa**

La necesidad de motivar a un alumnado tan cambiante como el mundo que lo rodea ha obligado a la docencia a buscar alternativas que susciten interés por el aprendizaje a través de la innovación. Existen aproximaciones muy diversas al término «innovación educativa», si bien hay definiciones, varias de ellas incluidas en este apartado, que ofrecen una mirada panorámica sobre los rasgos principales de este fenómeno.

Carbonell (2002) entiende innovación educativa como un conjunto de ideas que introducen y fomentan cambios en las prácticas docentes. Especifica, además, que no sirve con aplicar estrategias innovadoras de forma puntual, sino que debe plantearse como un proceso, un largo viaje que varía en función de la dinámica de cada comunidad educativa. Su condición de proceso se relaciona con que requiere de cierto margen para analizar, probar y optimizar las novedades introducidas. Bajo la perspectiva de Carbonell, la innovación será estéril si se ciñe a una única sesión. Dado que el propósito de estos cambios es alterar la realidad vigente, el esfuerzo innovador debe ser continuado para así consolidar una transformación estructural. Solo así se conseguirá el propósito último de la innovación, de acuerdo con Carbonell: alterar la realidad vigente y proponer un cambio a mejor mediante nuevas metodologías, concepciones y actitudes.

La apuesta por la innovación surge como la contestación del sector educativo frente a las transformaciones económicas y tecnológicas que protagonizan nuestro tiempo. Es decir, como respuesta a un contexto en constante transformación. Precisamente, la asociación entre innovación educativa y adaptación es uno de los pilares fundamentales sobre los que se cimentan aportaciones como la de Mosquera (2019). Para esta autora, el profesorado que apuesta por innovar ha de adaptarse al contexto de enseñanza-aprendizaje, a sus características y a sus necesidades. Ahí se incluye la diversidad del estudiantado y la personalización del proceso de enseñanza. La formación constante y virtudes como ser observador, resolutivo y disponer de una alta capacidad de improvisación son rasgos decisivos para ello.

No cabe duda de que la tecnología constituye una de las principales herramientas para promover los cambios de los que hablan Carbonell (2002) y Mosquera (2019). No en vano, las TIC ocupan un lugar central en las competencias y habilidades necesarias para el aprendizaje. Así lo defienden Correa-Gorospe y De Pablos-Pons (2009), quienes celebran que las TIC hayan servido como impulso para la pedagogía y como estímulo para que el sistema escolar ofrezca nuevas formas de aprender. Estos autores esgrimen que en la comunidad educativa existen tres perspectivas hacia el aprendizaje mediante tecnología. La primera se ciñe a los aspectos técnicos, tal y como disponer de nuevos dispositivos para impartir las lecciones. La segunda apuesta por usar las TIC para distribuir el contenido convencional más rápidamente y a más público, pero sin introducir modificación alguna. Y la tercera defiende que las TIC son un recurso diferencial, con potencial democratizador y con la capacidad de replantear la educación en sí misma (Correa-Gorospe y De Pablo-Pons, 2009).

Las dos últimas son las más interesantes para comprender el impacto real de la tecnología en la innovación educativa. En el caso de aquellos que utilizan las TIC para la distribución del contenido didáctico —impartiendo clases telemáticas a través de Meet, por ejemplo—, el desaprovechamiento de las características únicas de la tecnología impide que se produzca un cambio de calado. Carbonell (2002) insiste en que la innovación educativa lo es en tanto que promueve una transformación a mejor, de modo que el mero uso de la tecnología no va necesariamente ligado a la innovación. Sí lo hacen aquellas tecnológicas que se expresan al máximo para llegar allí donde las herramientas tradicionales no pueden.



En esa línea, destacan iniciativas como las de Cristian Olivé. Este profesor catalán acostumbra a difundir las actividades innovadoras que lleva a cabo en sus clases de Lengua Castellana y Literatura. Gracias a la tecnología, Olivé ha logrado dinamizar sus sesiones y erigirse como un referente entre la comunidad educativa con más de 21.000 seguidores en Twitter. Este docente acostumbra a incorporar Instagram, WhatsApp, Canva, Netflix y otras plataformas digitales a sus lecciones. Junto a otros docentes como Berta Ocaña y Manuela Fernández, Olivé representa a una generación que encaja con el tercer perfil descrito por Correa-Gorospe y De Pablo-Pons (2009). Uno que trata de concebir un modelo educativo alternativo, más participativo y motivador para su alumnado. Uno que, atendiendo a Carbonell (2002), promueve una transformación de calado.

Justo ese, generar cambios, es el objetivo que Escudero (1988) vincula con la innovación educativa. A su modo de ver, la comunidad educativa debe adaptarse a una sociedad en constante evolución. No solo eso, sino que debe liderar estas transformaciones. El autor incide en que la educación ha de ejercer como motor de cambio fomentando el pensamiento crítico, la creatividad y otras virtudes similares. En concreto, Escudero plantea la innovación educativa de la siguiente manera:

La innovación educativa significa una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia. Supone, pues, una apuesta por lo colectivamente construido como deseable, por la imaginación creadora, por la transformación de lo existente. Reclama, en suma, la apertura de una rendija utópica en el seno de un sistema que, como el educativo, disfruta de un exceso de tradición, perpetuación y conservación del pasado. (...) Innovación equivale, ha de equivaler, a un determinado clima en todo el sistema educativo que, desde la Administración a los profesores y alumnos, propicie la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar... cambiar (Pascual, 1988: 86).

Mientras que el resto de autores citados han desarrollado qué elementos componen la innovación, Escudero (1988) se centra en su objetivo. A saber, impulsar los cambios necesarios para consolidar el progreso. De ahí que se proponga moldear un alumnado creativo, reflexivo y de espíritu crítico, todos esos rasgos necesarios para transformar la sociedad. En estos términos, la innovación educativa aplica cambios para producir otros cambios. Esta perspectiva propone que, si los elementos innovadores no generan

transformaciones palpables, en realidad no se trata de innovación. Implementar nuevas tecnologías sin ligarlas a un proceso de cambio es un esfuerzo huero, ya que ignora la concepción de la innovación educativa como proceso de transformación social.

Motivar y transformar. He ahí los dos propósitos de una innovación educativa que consiste en adaptarse al contexto e impulsar mejoras mediante nuevas tecnologías, metodologías y actitudes. Atendiendo a los rasgos extraídos tras una breve revisión de la literatura académica, resulta evidente que la innovación es la principal vía de mejora educativa. Es por ello por lo que el proyecto que aborda este Trabajo Final de Máster bebe de la filosofía innovadora y se basa en una de sus metodologías más representativas: el aprendizaje basado en proyectos.

### **2.3. Metodologías activas: aprendizaje basado en proyectos y en géneros textuales**

Una de las formas de materializar la innovación en las aulas es mediante las llamadas metodologías activas. Estas pueden adoptar formas muy distintas, tales como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) o el Método de Casos (MdC), entre otras que se detallarán más adelante. Sin embargo, la diversidad de opciones para la enseñanza activa no impide que todas compartan una serie de rasgos clave que las diferencian respecto al método tradicional. Cáliz (2011) resume las características de las metodologías activas respondiendo a cuatro preguntas. Son las siguientes:

- **¿Qué enseñar?** Las metodologías activas persiguen el aprendizaje significativo. Si la motivación es la emoción idónea para que se produzcan aprendizajes significativos porque un alumno motivado es un alumno que presta atención (Héctor-Ruiz, 2020), de ello se extrae que los estudiantes adquieren primero o con más facilidad aquellos aprendizajes que consideran interesantes. Por lo tanto, adaptar los contenidos a los intereses del alumnado facilitará la adquisición de un aprendizaje significativo.
- **¿Cómo enseñar?** El componente activo de estas metodologías se concreta en la manipulación del objeto de conocimiento por parte del alumnado. La elaboración y la transformación del contenido facilita que se produzcan descubrimientos y transferencias a contextos prácticos de aplicación. Siempre con la guía del docente, la educación es acción.

- **¿Cuándo enseñar?** Adaptarse al alumnado es un rasgo inherente a la innovación educativa (Mosquera, 2019). Por ende, la flexibilización de los tiempos de aprendizaje para adaptarse a los ritmos de cada alumno resulta imprescindible para hablar de metodologías activas e innovadoras.
- **¿Dónde enseñar?** Todo espacio es susceptible de considerarse apto para la educación siempre que contenga los estímulos necesarios para alcanzar los objetivos de aprendizaje. En ese grupo entran los espacios comunes del centro, la modificación del aula para trabajar en grupos y todos aquellos cambios y/o espacios que fomenten la participación y la manipulación del conocimiento por parte del estudiantado.

Resumiendo las claves ofrecidas por Cáliz (2011), las metodologías activas reconocen al alumno como un sujeto activo dentro del proceso de aprendizaje. No niegan su rol de receptor del conocimiento y el de guía o emisor de este por parte del profesorado, pero sí plantean un proceso de enseñanza-aprendizaje más bidireccional. El componente activo se da, sobre todo, en la aplicación práctica de los conocimientos y la libertad para que el alumno los transforme y manipule bajo la tutela del profesorado. Además, son metodologías flexibles en tanto que incorporan los intereses del alumnado, se adaptan a sus ritmos y ajustan el espacio educativo a la consecución de los objetivos de aprendizaje. Con todas esas características, las metodologías activas ambicionan la participación, la motivación y la adquisición de aprendizajes significativos por parte del estudiantado.

Una primera aproximación al concepto de metodologías activas permite conectarlas con todo lo expuesto en el apartado sobre innovación educativa. La adaptación al contexto de enseñanza-aprendizaje de la que habla Mosquera (2019), la conformación de alumnos creativos y críticos que defiende Escudero (1998) y la motivación del estudiante como elemento decisivo para el aprendizaje significativo (Ruiz-Martín, 2020) son características presentes en las metodologías activas y que las enmarcan claramente en el ámbito de la innovación educativa. Autores como Castro (2017) defienden con firmeza su utilidad:

«Es preciso redefinir las metodologías de enseñanza dado que el empleo de las metodologías tradicionales, unidireccionales y pasivas para trabajar las competencias están obsoletas. [...] Debemos usar metodologías activas donde el alumno adopte un papel activo, participativo y

que lo sitúe en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, que él sea el protagonista y el profesor el guía, asesor y/o facilitador [...]». (Castro, 2017: 37-38).

Hasta este punto se ha ofrecido una mirada panorámica sobre las metodologías activas, pero conviene especificar y detallar cómo se llevan a la práctica. La literatura académica recoge numerosas variantes de esta forma de impartir clase, siendo la gamificación o el aprendizaje colaborativo colaborativo, el vivencial, el invertido y en redes sociales algunos de los más relevantes (Fuerte & Guijosa, 2020). No obstante, las particularidades de este Trabajo Final de Máster nos impulsan a centrarnos en dos metodologías concretas: el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el enfoque basado en géneros textuales.

El ABP consiste en centrar las actividades en la resolución de problemas y la creación de proyectos. El objetivo es fomentar la autonomía, la capacidad de decisión, la innovación y la aplicación práctica del conocimiento entre el estudiantado (Alsina, Mallol & Alsina, 2020). Como ya se ha señalado, si en vez de culminar un tema con un trabajo teórico se opta por llevarlo a la práctica para resolver un problema concreto, el aprendizaje será mucho más significativo. No solo eso, sino que también se desarrollarán más las habilidades interpersonales y de reflexión (Branda, 2009). Asimismo, las posibilidades de transferencia del conocimiento a contextos desligados del aula serán mucho mayores.

El enfoque basado en géneros textuales ha sido defendido por autores como Dolz *et al.* (2013), quienes lo defienden por su valor como herramienta para mejorar la producción textual del alumnado. Este método consiste en aplicar todos los elementos gramaticales y léxicos impartidos en clase mediante géneros textuales. Es decir, trasladar lo teórico a lo práctico para garantizar un aprendizaje sólido y polivalente. Alexopoulou (2011) incide en su relevancia para la práctica docente dado que promueven una competencia eficaz y adecuada en diferentes situaciones de comunicación gracias al dominio de los géneros discursivos. Este autor enaltece las virtudes del enfoque basado en géneros textuales para consolidar la competencia comunicativa:

Familiarizar a los alumnos con una gran variedad de géneros puede resultar de gran utilidad para construir una competencia discursiva que les permita, por un lado, interpretar correctamente los textos y, por otro, producir textos de acuerdo con las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas del género discursivo al que

pertenecen. [...] El objetivo final del logro de la competencia comunicativa global implica el conocimiento no sólo de las reglas gramaticales, sino también de las reglas de uso de la lengua en circunstancias sociales apropiadas: saber qué decir a quién y cómo decirlo de forma adecuada en una situación determinada. Para alcanzar este objetivo, es necesario enseñar los mecanismos gracias a los cuales es posible construir textos coherentes (Alexopoulou, 2011: 104-105).

En el caso de la unidad didáctica a desarrollar en los siguientes epígrafes, la elaboración de un periódico bebe de ambos planteamientos. El alumnado debe elaborar piezas de varias tipologías textuales empleando en ellas los conocimientos gramaticales y léxicos explicados en clase. Este planteamiento encaja al mismo tiempo en el enfoque basado en géneros textuales, dado que se trabaja directamente con ellos, y con el ABP, ya que todos los textos se enmarcan en un único proyecto desarrollado a lo largo de múltiples sesiones. Como se expondrá en el apartado correspondiente, aplicar estas metodologías logra un efecto motivador y un aprendizaje significativo en el alumnado que se entrelazan con las virtudes de las metodologías activas comentadas hasta este punto.

#### **2.4. Educación mediática y los géneros periodísticos en secundaria**

De todas las formas de plantear un proyecto, de todos los contenidos a descubrir y de todos los géneros textuales a trabajar, ¿por qué articular una unidad didáctica en torno a los géneros periodísticos? Esa es quizá la pregunta principal a la que debe responder este TFM en general y este apartado en particular. Los primeros epígrafes de este documento ya han apuntado razones como la flexibilidad de este tipo de textos —por ejemplo, para adaptarlos a los intereses del estudiante— y la exposición previa del alumnado a noticias, artículos y demás contenidos periodísticos. El constante contacto del estudiantado con los géneros periodísticos, con los riesgos y beneficios que ello entraña, constituye el principal motivo para que este proyecto formativo orbite en torno a ellos.

Pese a su fragmentación y al surgimiento de otros canales de información y entretenimiento, los medios de comunicación continúan teniendo un impacto notable en la formación de opinión pública (Corra, 2007). Los medios ofrecen información, debaten en torno a ella y moldean los juicios sociales prevalentes mediante lo que se conoce como *agenda setting* o formación de agenda. Como enumera Corra (2007), ello incluye la definición de los temas de

discusión pública, así como su *framing* o encuadres de interpretación. Y, al tener un peso tan decisivo sobre los temas que son de relevancia pública y la forma de enfocarlos, los medios y su discurso inculcan normas, valores y patrones morales vinculados con la visión ideológica dominante.

El peso de los medios en la formación de la opinión pública está muy vinculado a lo que Thompson (1998) etiqueta como mediatización de la cultura moderna. Este autor británico considera que la cultura y la ideología actuales están muy condicionadas por los significados y símbolos difundidos en los medios de comunicación masiva. Puede que la esfera mediática no sea el único espacio en el que se producen relaciones ideológicas, pero lo cierto es que son el canal dominante para que la circulación de mensajes y la difusión de nuevos tipos de relaciones sociales. De la explicación de Thompson (1998) se entiende que los medios juegan un papel clave no solo a la hora de organizar la agenda pública y condicionar el debate, sino también en la definición de roles y discursos ideológicos. Por lo tanto, parece evidente que educar a la sociedad —y al alumnado de secundaria como parte de ella— para el consumo crítico y autónomo de la información es vital.

Las tesis de Habermas (1997) defienden que una sociedad democrática sana depende de que su ciudadanía esté bien informada y dispuesta a implicarse en los temas de interés colectivo. El teórico alemán menciona cómo el surgimiento de publicaciones políticas elevó el nivel de pensamiento, lo que concedió más peso a la calidad argumentativa que a la posición social, económica o política de los interlocutores. Sin embargo, una sociedad infoxicada como la que describe Cornellá (2013) está lejos de considerarse bien informada y mucho menos capaz de determinar cuáles son los temas de verdadero interés pública. De acuerdo con el experto, estar permanentemente conectados a fuentes informativas y priorizar la cantidad a la calidad de esa información termina confundiendo a la ciudadanía. Cuando la sobreinformación impide comprender y/o profundizar en un tema para identificar rápidamente lo que es cierto, lo que tiene visos de serlo y lo que es falso, hablamos de una persona infoxicada. Cantidad antes que calidad y dificultad para comprender la información —y por lo tanto para determinar qué es importante y qué no—. Dicho de otro modo: todo lo contrario al ideal de Habermas.

La agencia Reuters aportó múltiples datos relevantes en ese sentido mediante su Digital News Report de 2019. Uno de ellos es que un 28% coincide con las tesis de Cornellá (2013) y

asevera sentirse inofocicado ante la excesiva cantidad de noticias y actualizaciones que tanto abundan hoy en día. Otra cifra de interés es que casi un tercio (32%) de los encuestados afirma evitar activamente las noticias, normalmente por la negatividad de estas y el impacto que ello tiene en su estado de ánimo. Esta realidad alcanza su pico en países como Croacia (56%), Turquía (55%) y Grecia (54%), donde más de la mitad de la población encuestada esquiva la información. Reuters achaca dicha tendencia a cuestiones como la polarización, la desinformación y la falta de confianza en los medios de comunicación.

Precisamente, otra forma de constatar que el nivel informativo de la sociedad tiene margen de mejora es el auge de la desinformación y las noticias falsas, más conocidas como *fake news*. En contraposición a la calidad informativa que defiende Habermas (1996), cada vez hay más bulos que inofocican la dieta mediática de la ciudadanía. Según el Digital News Report de 2019, lugares como Brasil (85%), Reino Unido (70%) y Estados Unidos (67%) lideran la clasificación de países en los que la desinformación más preocupa a la sociedad. No obstante, más de la mitad (55%) de los encuestados de una muestra que incluye a 38 países reconoce tener problemas para distinguir entre información real y bulos cuando navega en internet.

Con el fin de evitar problemas como la inofocicación y la desinformación, así como su grave impacto en la salud democrática, la educación mediática y la alfabetización informativa se erigen como necesidades urgentes. Expertos como Gutiérrez-Martín y Tyner (2012) consideran que la educación, si de verdad ejerce como preparación básica para la vida, debe tener en cuenta el entorno y el modelo sociocultural en el que vivimos y el que aspiramos a instaurar. En esa línea, las aulas tienen que formar al alumnado para una sociedad global definida por la multiculturalidad, la digitalización de la información y el peso de las redes sociales.

Que esto ocurra es importante por dos razones. La primera, que imponer un modelo desfasado y reactio al uso de la tecnología puede generar la sensación de que no existe relación entre sociedad y escuela, con la consiguiente desconexión y desmotivación entre el estudiantado (Gutiérrez-Martín & Tyner, 2012). Y la segunda, que para combatir la inofocicación y la desinformación es vital formar al alumnado en buenos hábitos de consumo informativo y el uso de herramientas tecnológicas como las redes sociales. Solo así será factible alcanzar el ideal democrático que Habermas (1996) asocia a una opinión pública que entienda el deber informativo precisamente como una responsabilidad y que sepa discernir

entre las cuestiones de interés público y los asuntos banales. Tal y como exponen Gutiérrez-Martín y Tyner (2012), los jóvenes pasarán tiempo en internet y estarán expuestos a todo tipo de información sí o sí. Por ello, es importante que la escuela no se desentienda y prepare al alumnado para las particularidades de un mundo digitalizado y sobreinformado.

Aclarada la relevancia de la educación mediática, conviene atender a sus enseñanzas y contrastar qué importancia tiene en el currículo de secundaria en España. Conforme estipula el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en ESO tiene como uno de sus objetivos más importantes la consolidación de la competencia comunicativa del alumnado. No es la primera ley que subraya la importancia de aprender a comunicar y a procesar las comunicaciones que recibimos. A principios del siglo XXI, el Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, reconoció la adquisición de destrezas con las tecnologías de la información y de la comunicación como un objetivo para la etapa de secundaria. En concreto, esta primera aproximación a las TIC en secundaria aspiraba a que el alumnado fuera capaz de encontrar, analizar, intercambiar y presentar la información adquirida con ellas. Ciertamente es que este documento limita dichos objetivos a su aplicación en las aulas, pero cabe recordar que la información en línea no estaba ni mucho menos tan omnipresente en 2003 como lo está ahora.

Fue tres años más tarde, a través del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, cuando se reconoció al tratamiento de la información como una competencia básica para quienes concluyeran la ESO. Se situó al mismo nivel que la competencia digital y concedió peso a cuestiones como la alfabetización informativa y la educación mediática, cruciales para evitar fenómenos como la desinformación. Desde entonces, la necesidad de formar al alumnado en materia mediática siempre ha contado con un hueco en la legislación educativa. A ese respecto, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), a través de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, le concede un protagonismo especial. La Competencia Digital (CD) engloba aspectos como recurrir a fuentes informativas y tratar con la información y la tecnología de manera crítica, activa y realista. Ambos son factores claves que bien podemos considerar decisivos para una correcta educación mediática.

En cuanto a la reciente Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), todavía es pronto para evaluar el protagonismo de la educación mediática en su enfoque curricular. La información disponible sobre esta legislación apunta a un peso importante de la inserción de



los estudiantes en la sociedad digital y del fomento del espíritu crítico, dos rasgos básicos de la educación mediática.

En el currículo actual, la alfabetización informativa cobra forma gracias a las tipologías textuales. Dicho contenido, impartido durante toda la secundaria, concede una relevancia destacada a los géneros periodísticos. El libro de texto utilizado en el IES La Plana para 2º de ESO durante mi periodo de prácticas, dedica varias páginas a la reflexión sobre los medios de comunicación y a la producción de textos periodísticos. Eso, junto a todo lo expuesto hasta este punto, con especial mención a la presencia de la educación mediática en las leyes educativas, justifica la elección de los géneros periodísticos como pilar central de este proyecto formativo. Especialmente por su encaje con varias de las premisas de las metodologías activas, tales como la adaptación de los contenidos a la realidad y los intereses del estudiante.

### **3. Contextualización**

#### **3.1. Contextualización del centro**

El IES La Plana es un instituto público del municipio de Castelló de la Plana. Cuenta con cuatro líneas para cada nivel de la etapa de la ESO y tres líneas para cada curso del bachillerato. También aloja un ciclo formativo de la familia del textil y la confección y hasta hace poco tiempo el conservatorio de danza. Se trata de un centro relativamente nuevo, ya que en 2021 celebra 20 años tras ser inaugurado en 2001. Ese carácter reciente facilita la incorporación de tecnología en las aulas, con clases específicas para informática, tecnología, música y arte totalmente equipadas. En el resto de aulas, eso sí, la implementación de las TIC se reduce a un ordenador para el profesorado y un proyecto en el que apoyarse para impartir clase.

Su nombre hace referencia a la ciudad que lo acoge, pero también a la calle en la que se edificó: el Camí La Plana. En esta zona perteneciente al distrito norte, el IES La Plana ocupa un lugar cercano al centro de la ciudad y se emplaza en un área plenamente urbanizada y de buen nivel socioeconómico. Muy cerca del instituto, a apenas una manzana de distancia, se encuentra el CEIP Isabel Ferrer. Una parte importante de los alumnos del IES La Plana proceden de este colegio público, por lo que se da cierta continuidad entre la etapa de primaria y la de secundaria. No obstante, hay otro sector del alumnado que llega desde barrios como La Guinea y Las Brevas, donde la situación social y económica es más complicada.

La combinación de procedencias y condiciones del alumnado deviene en un centro con una marcada diversidad social, étnica y económica. Hay estudiantes de familias de clase media y media-alta, pero también un alto porcentaje de alumnos con un origen más humilde. En términos culturales, además, la cifra de estudiantes extranjeros es reseñable. Como resultado, el IES La Plana goza de una multiculturalidad altamente enriquecedora que potencia valores de convivencia y solidaridad, pero también demanda una exhaustiva atención a la diversidad en cuestiones como la integración lingüística y cultural.

Una de las formas en las que se ofrece esa atención a la diversidad es mediante la existencia de un departamento de orientación con psicólogos y pedagogos. El personal atiende al

alumnado para garantizar su correcta adaptación al centro, además de para seguir su desempeño e informar sobre sus opciones académicas y profesionales de futuro. Sin embargo, el departamento de orientación también presta su ayuda al profesorado para perfilar cualquier posible adaptación del alumnado con necesidades educativas específicas, así como para mediar con sus familias si es necesario.

En cuanto a la comunidad educativa, el cuerpo docente asume varias responsabilidades. La primera estriba en impartir las asignaturas propias de su ámbito, como Lengua Castellana y/o Literatura Universal en el caso de los profesores especializados en la enseñanza del castellano. Ese es, por ejemplo, el caso de mi supervisora. Más allá de la labor de impartir conocimiento, los docentes también se encargan de la tutoría de una de sus clases. Como tutores, su objetivo es asegurarse de que el alumnado convive con normalidad y de que su experiencia académica y personal en el instituto es positiva. Ese es un campo en el que tienden a cooperar con el departamento de orientación, tal y como se ha expuesto anteriormente. Por otro lado, las y los profesores desempeñan otras tareas más allá de su papel en clase como el cumplimiento de las guardias, la elaboración de materiales, las tutorías y la relación con el resto del departamento didáctico y el equipo directivo.

Respecto a la gestión interdepartamental, el IES La Plana se rige por los órganos y documentos habituales para la secundaria en la Comunitat Valenciana. A saber, una Comisión de Coordinación Pedagógica (COCOPE) que coordina la labor docente y asuntos como la implantación de nuevas titulaciones. También existe una subdivisión por departamentos en cuyas reuniones se debate la aplicación de los acuerdos alcanzados por la COCOPE y se reflexiona sobre aspectos específicos de la asignatura.

En cuanto a la documentación, el centro dispone y aplica el Reglamento de Régimen Interno (RRI), el Proyecto Educativo del Centro (PEC), el Plan de Acción Tutorial (PAT), el Plan de Atención a la Diversidad y a la Inclusión Educativa (PADIE), el Plan de Igualdad y Convivencia (PIC), el Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP), el Proyecto Lingüístico del Centro (PLC), el Plan de Normalización Lingüística (PNL) y el Plan de Fomento de la Lectura (PFL). Para un mayor grado de detalle en el análisis de estos documentos y su aplicación práctica, se recomienda la consulta del apartado correspondiente en mi memoria de prácticas (Mallén-Broch, 2021).

Como últimos apuntes sobre la contextualización del IES La Plana, es de recibo comentar que el centro se ha adaptado con normalidad a los cambios impuestos por la covid-19. Cuestiones como la reformulación del aulario, la distribución de las clases, el uso de la mascarilla y el régimen semipresencial en ciertos cursos han funcionado correctamente. No obstante, es evidente que todas ellas condicionan la forma de impartir y recibir clase, por lo que su mención es importante.

### **3.2. Contextualización de los grupos**

Mi etapa de prácticas en el IES La Plana transcurrió en dos fases diferentes con dos supervisoras distintas y la consiguiente variación entre los grupos observados y aquellos a los que se impartió clase. Debido a motivos laborales, hubo que retrasar el inicio de la segunda fase de las prácticas y fue necesario una reasignación de mi supervisora. De ese modo, en la etapa de observación acudí a las clases de un grupo de 4º de ESO, otro de 2º de Bachillerato Artístico y uno de 1º de ESO en el que se impartían ámbitos sociolingüísticos. De cara a mi etapa de docencia, coincidí con tres grupos de 2º de ESO —A, B y D—, uno de 1º de Bachillerato y otro de 2º de Bachillerato, ambos en la rama humanística.

La unidad didáctica que protagoniza este trabajo se centra en los tres grupos de 2º de ESO tras lo observado en la clase de 1º de ESO. Durante la primera etapa se detectaron problemas que el alumnado podía arrastrar en los siguientes cursos, tal y como explica la profesora Aledón (ver entrevista a Aledón en anexos, pág. 71). En concreto, se constataron déficits evidentes en las competencias comunicativas básicas, especialmente en la producción textual. Pese a que el estudiantado daba muestras de comprender los elementos lingüísticos explicados en clase desde el punto de vista teórico, la mayoría presentaba dificultades para su aplicación práctica. Asimismo, se percibió una falta de motivación muy marcada en el alumnado ante una metodología eminentemente pasiva y de escaso atractivo.

El motivo principal para los defectos señalados, al menos según mi perspectiva, es el planteamiento de las clases. Se apostó por un modelo tradicional, con una relación de autoridad muy marcada y un rol anecdótico del alumnado en el proceso de aprendizaje. Esa dinámica choca frontalmente con las infinitas posibilidades de aplicación práctica y generación de estímulos para el alumnado que ofrece una asignatura como Lengua Castellana y Literatura. El enfoque excesivamente teórico y lo estricto de la relación entre profesor y

alumno dejaban un margen muy escaso para la motivación, la creatividad y la puesta en práctica de lo aprendido en clase.

Si un grupo concluye un curso con esos déficits, lo más probable es que inicie el siguiente sin ninguna mejora. Esa fue la conclusión que alcancé junto a Beatriz Aledón, mi supervisora durante la etapa de docencia. Al exponerle los problemas que encontré en 1º de ESO, me reconoció que sus tres clases de 2º de ESO tenían mucho por hacer en términos de redacción, competencias comunicativas y pasividad en clase, todos ellos arrastrados de años anteriores. Su planificación contemplaba impartir las tipologías textuales justo en el momento de mis prácticas, por lo que no fue difícil plantear una unidad didáctica basada en la producción textual.

Se acordó trabajar con los géneros periodísticos e introducir elementos gramaticales y léxicos desde una perspectiva práctica. Asimismo, se coincidió en la necesidad de implementar metodologías activas y dinamizar las clases, algo que Aledón sí acostumbra a hacer pero que no siempre sucede en el centro. Se apostó por concentrar todas las actividades en un único proyecto y adaptarlo a los intereses de los estudiantes, aunque con cierta guía por parte del profesorado. Debido a las limitaciones tecnológicas del aula y la responsabilidad de garantizar el igual acceso al conocimiento de todo el alumnado, se optó por no aplicar las TIC más allá del uso del proyector y de presentaciones digitales.

El resto de claves sobre la unidad didáctica se detallarán en los siguientes epígrafes, pero antes es de rigor hacer una descripción pormenorizada de los distintos grupos y sus características.

### **3.2.1. 2º de ESO A**

La clase de 2º de ESO A estaba compuesta por 16 estudiantes, 9 de ellos alumnas y 7 alumnos. El rendimiento escolar y las actitudes eran similares entre todos ellos, si bien se trata del grupo con el nivel más bajo de los tres en términos de notas, tal y como puede comprobarse en los resultados del proyecto. Tan solo algunas alumnas destacaron por encima de la media y obtuvieron resultados notables en mi unidad didáctica, comparables a los de los estudiantes de otras clases. Se trata, además, del grupo con mayor índice de suspensos de

todos los aquí recogidos. En gran parte, esto se debe a que no todos entregaron las tareas exigidas y hubo que hacerles la media con uno o varios ceros.

El ambiente de trabajo era correcto y nunca hubo dificultades reales para impartir las clases o continuar con la unidad didáctica según lo programado. Pese a que se experimentaron algunas interrupciones puntuales, no hubo problemas para redirigir la atención del grupo hacia el objeto de aprendizaje. La mayoría de pausas surgían de la emoción sincera que muchos de los estudiantes sentían al hablar de sus intereses, lo que fomentaba bromas y situaciones de esa índole.

Este grupo era un ejemplo de la diversidad mencionada durante la contextualización del centro, ya que contaba con tres alumnos extranjeros y otros tres con necesidades educativas especiales. En el caso de estos últimos se optó por reforzar los ejemplos, repetir lo necesario y tratar de generar oportunidades de participación adicionales. De forma consensuada con su profesora titular, no se procedió a la Adaptación Curricular Individual Significativa (ACIS). En el apartado sobre las posibilidades de mejora que concluye este trabajo se profundiza en este asunto.

### **3.2.2. 2º de ESO B**

El grupo de 2º de ESO B estaba integrado por 19 estudiantes, 11 alumnas y 8 alumnos. Dos de ellos, un chico y una chica, no acudieron a ninguna de las sesiones y se pudo confirmar con su profesora que se trataba de un caso de absentismo escolar. Una problemática así se escapa de las posibilidades de un profesor en prácticas, pero es de rigor dejar constancia de que tanto la docente habitual como el departamento de orientación dedicaron esfuerzos a reconducir la situación por los cauces correspondientes.

El nivel académico de la clase era homogéneo, aunque con un desempeño muy superior al del resto de los grupos. De hecho, hubo dos casos que concluyeron el proyecto con una nota final de 10 y no se dio ni un solo suspenso. El buen nivel facilitó un excelente ambiente de trabajo y una rápida comprensión de los conocimientos impartidos. Fue sencillo desarrollar la unidad didáctica según lo previsto y no hubo escollos más allá de alguna interrupción puntual propia del dinamismo de las clases y de la etapa educativa en la que estas se enmarcaron.

En términos de diversidad, la clase disponía de cuatro alumnos extranjeros y ninguno con necesidades especiales. La integración de los primeros era correcta y la convivencia se desarrolló con absoluta normalidad, más allá de las normas derivadas del coronavirus. A ese respecto, el aula contaba con la misma distribución espaciada a modo de prevención que la del resto de clases, así como con el mismo material para impartir la lección.

### **3.2.3. 2º de ESO D**

La clase de 2º de ESO D era la más numerosa de todas con un total de 20 estudiantes presentes en el aula, con 6 alumnas y 14 alumnos. Tal y como sucede con el grupo anterior, su rendimiento académico era homogéneo, aunque con excepciones puntuales. Tres alumnas cerraron el proyecto con un 10 como nota final y tan solo hubo un suspenso, aunque el salto entre las alumnas de sobresaliente y el resto de la clase era remarcable.

Por lo general, había bastantes diferencias de nivel, pero una excelente voluntad de trabajo que redujo cualquier impacto en las sesiones. Se produjo un caso en el que un alumno no entregó ninguno de los trabajos, lo que según su profesora era una circunstancia habitual. Pese al dinamismo de las clases y las oportunidades para escribir sobre sus intereses, o incluso tan solo participar en el transcurso de las clases, no hubo forma de implicarlo.

La diversidad del grupo se concretó en dos alumnos extranjeros y uno con síndrome de Asperger. Nada de ello afectó al transcurso de las clases, aunque, como se reflexiona al final del TFM, hubiera sido conveniente incluir más medidas de refuerzo. Se detectó un caso de aislamiento y problemas en casa que se atajó por los canales ordinarios de tutoría y orientación y que no afectó significativamente al rendimiento individual y/o al transcurso de las sesiones. Una vez más, la integración del grupo era adecuada, la convivencia satisfactoria y sus hábitos perfectamente adaptados a las circunstancias derivadas de la pandemia.

### **3.3. Contextualización de la asignatura**

La asignatura de Lengua Castellana y Literatura en 2º de ESO tiene carácter obligatorio y, por ende, es una de las principales protagonistas del currículo. El documento puente de secundaria elaborado por la Conselleria d'Educació y todas las claves legislativas recogidas en el Real Decreto 51/2018, de 27 de abril, otorga un carácter obligatorio a esta materia con

el fin de «desarrollar la competencia comunicativa a nivel lingüístico, literario, pragmático y sociolingüístico» y para «dotar a los alumnos de herramientas y conocimientos necesarios para moverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa». Especialmente de cara al futuro, ya que se considera la competencia comunicativa como vital para la etapa adulta.

Esta materia dispone de tres horas semanales por grupo, con una duración prevista de 55 minutos, si bien los cambios de clase y mecánicas como el cambio de libros limitan dicha cantidad. En el caso del IES La Plana, la asignatura pivotaba en torno al libro de texto de la editorial Vicens Vives para 2º de ESO. Se trata de un único tomo con apartados basados en los bloques que contempla el documento puente: escuchar y hablar; leer y escribir, conocimiento de la lengua y educación literaria. El libro incluía elementos lingüísticos relacionados con estos bloques en cada uno de los temas.

A lo largo del año, el alumnado de 2º de ESO había tenido distintos profesores a causa de bajas y motivos similares. Por ello, ceñirse estrictamente al libro y seguir su ritmo era algo harto complicado para Aledón llegada su reincorporación tras un periodo de baja. De ahí que decidiera recurrir al libro de texto como mera guía para saber qué contenidos incluir, pero basando sus clases en una metodología mucho más dinámica y abierta de lo que vi durante mi etapa de observación con la otra supervisora.

Llegado el momento de que impartiera mi unidad didáctica, se llegó a un consenso con Aledón para seguir la misma lógica. Así, el libro sirvió para detectar contenidos clave que se implementaron en las explicaciones. La polivalencia de los géneros periodísticos y la mirada transversal del temario posibilitaron incluir elementos léxicos y gramaticales de temas más avanzados, así como reforzar los de temas previos que pudieran haberse visto condicionados por la ausencia de la profesora titular. En conclusión, las circunstancias del centro y el profesorado en esta asignatura fomentaron la definición de una unidad didáctica más basada en el documento puente y en sus metas de aprendizaje que en el libro de texto.



#### **4. Unidad didáctica de mejora educativa: «Las competencias comunicativas en 2º de ESO mediante la creación de un periódico»**

##### **4.1. Justificación metodológica**

La propuesta didáctica que detalla este TFM se diseñó tras detectar un déficit evidente en las competencias comunicativas del alumnado observado durante las prácticas en el IES La Plana. En especial, las y los estudiantes presentaban dificultades para leer y expresarse por escrito. La observación de su actividad durante dos semanas llevó a identificar varios factores que explicaran el problema. El primero, las pocas oportunidades para poner en práctica lo aprendido y producir sus propios textos. La metodología de la primera supervisora era eminentemente magistral y eso limitaba la asignatura a un planteamiento pasivo y teórico, sin apenas espacio para el trabajo en clase y siempre ciñéndose al libro. De ahí deviene, en parte, el segundo óbice. El carácter magistral de las lecciones no incentivaba la participación, el pensamiento activo ni el interés de los estudiantes, claramente faltos de motivación para expresar sus propias ideas.

Llegado el momento de afrontar la fase de docencia, se aprovechó el cambio de supervisora y de grupos como una oportunidad para aplicar una propuesta de mejora transversal. Sin importar si se trata del primer o el último curso de secundaria, la profesora Aledón considera que las clases de ESO tienden a ser demasiado pasivas, con los problemas que ello acarrea:

En el momento en el que tú explicas sin exigir ningún tipo de respuesta por parte del alumno, para él es muy pasivo. Y pasivo es sinónimo de aburrido, por lo que pierden motivación, interés y posibilidades de aprender. Para que eso no pase, es importante fomentar su participación en el proceso de aprendizaje (ver entrevista a Aledón en anexos, pág. 71).

De esta explicación se extrae que el problema de la falta de motivación y de competencias para poner en práctica lo aprendido no son exclusivas del grupo de 1º de ESO al que se observó durante el prácticum. Todo lo contrario. Cuestiones como la falta de motivación, la ausencia de iniciativa y la excesiva memorización son un obstáculo presente en todos los cursos de ESO. Es por eso por lo que, tras contrastar con Aledón que su alumnado presentaba déficits comunicativos similares, se puso en marcha una unidad didáctica con un enfoque

mucho más práctico, motivador y basado en sus gustos personales. «Hay que motivarlos a hacer sus propias producciones más que a memorizar. Eso aumenta su participación y les permite incorporar sus gustos personales. [...] Así trabajan más a gusto y aprenden más», afirma Aledón.

Fue así como se convino en crear una unidad didáctica que siguiera las lógicas del aprendizaje basado en proyectos (ABP), el enfoque basado en géneros textuales y la educación mediática. El resultado de la combinación de todas esas metodologías activas fue plantear que cada alumno creara, tras el análisis de ejemplos, su propio periódico con una noticia, una columna, una crónica, un reportaje y un anuncio basándose en sus gustos personales e integrando elementos léxicos y gramaticales explicados en clase. Es decir, un proyecto cimentado sobre los géneros periodísticos y los intereses del estudiante, si bien se definieron ciertos límites para no caer en la trampa de la libertad total. Por ejemplo, la crónica se planteó como la alternativa al examen del libro *97 formas de decir te quiero* (Sierra i Fabra, 2005), pero dejando que el alumnado escogiera su capítulo favorito del libro con el fin de incentivar el hábito lector. En el caso del reportaje, los textos sirvieron como biografía de las escritoras favoritas del estudiantado. Sí se ofreció libertad total y absoluta en la columna y el anuncio, como se justificará en la descripción de las sesiones.

Cada género periodístico ejerció como ejemplo de tipologías como como la expositiva, la argumentativa y la descriptiva —según la forma del discurso—, así como la informativa y la persuasiva —según la intención—. Todas las clases partieron de un texto de ejemplo con los que materializar las explicaciones teóricas. Si la mejor forma de dominar la lengua es practicarla, la mejor manera de entenderla es analizar casos reales. A cada tipología se le sumaron al menos dos ítems de gramática y léxico para utilizar en sus redacciones. Algunos fueron: los conectores, la connotación, el léxico valorativo, la aposición, los relativos, etc.

No debe obviarse que la inclusión de algunos de estos elementos lingüísticos corresponde a cursos más avanzados, de acuerdo con el documento puente de la Generalitat Valenciana. El objetivo de su incorporación al proyecto es demostrar que el alumnado puede asimilar mejor los conocimientos —incluso los más avanzados— si tiene ocasión de ponerlos en práctica. Así, este proyecto no solo sirve para atajar y solventar problemas desarrollados en cursos precedentes, sino también para lograr una formación lingüística más completa entre el

alumnado. De ahí que se defina como una propuesta de mejora transversal y no limitada a un único curso.

El principal objetivo de este enfoque práctico y basado en los gustos de la clase fue incrementar la motivación del alumnado. No solo para lograr su participación a través de una relación profesor-alumno más dinámica y la inclusión de temas de su interés, sino también para fomentar sus hábitos de lectura y producción textual autónoma. Y es que existe una relación directa entre la motivación, el rendimiento y la consolidación de un aprendizaje significativo, de acuerdo con Aledón. «Yo abogo por trasladar —el aprendizaje— a la práctica, sin importar el concepto que les queramos enseñar», explica. De este modo, los alumnos se motivan y «la repercusión en aprendizaje y notas es muy positiva», valora.

Otro efecto positivo de este proyecto formativo son las oportunidades de educación mediática y en valores que de ella devienen. En paralelo a las explicaciones hubo ocasión de profundizar en el concepto de *fake news*, el feminismo, el fenómeno del *clickbait* y la responsabilidad del periodismo, entre otros asuntos, mediante debates guiados en el aula. Asimismo, se insistió en el uso de fuentes y se dieron las claves para hallar medios de confianza sobre temas tan variados como política, deporte y cultura. Desde el primer minuto, esta unidad didáctica ha considerado tan importante el aprendizaje para producir textos periodísticos como la formación a la hora de informarse.

Por último, conviene incidir en que esta propuesta de mejora se ciñe a los principios de las metodologías activas y de la innovación educativa sin que ello implique recurrir al uso de las TIC. Sí se utilizaron vídeos e imágenes para ejemplificar y reforzar lo explicado, pero se optó por no incluir la tecnología en las sesiones.

Hay varias razones para ello. La más importante es que el IES La Plana no dispone de recursos tecnológicos más allá del ordenador y el proyector de cada clase, cuyo funcionamiento deja que desear, y del aula de informática. Por ende, implementar las TIC dependía de las posibilidades individuales de cada estudiante. Presumir que todas y todos poseen dispositivos digitales y cuentan con un clima adecuado para usarlos en casa, dada la prohibición que existe en este y otros muchos centros respecto al uso de móviles y tabletas en clase, suponía incurrir en un riesgo de discriminación y desatención a la diversidad. En

relación a eso, otro motivo es que no todo el alumnado contaba con la formación necesaria para utilizar procesadores de texto, herramientas de diseño y similares.

Ante la estricta limitación temporal del periodo de prácticas, destinar tiempo a una formación adecuada en el uso de las TIC hubiera restado demasiado protagonismo a la unidad didáctica principal. «No se les puede pedir un trabajo 100% basado en las TIC porque no todos tienen acceso a ellas ni quizá un dominio pleno» detalla Aledón. En suma, ni la profesora ni yo consideramos que las TIC aportaran un valor diferencial ni que eliminaran opciones de innovar en el aula.

## **4.2. Objetivos**

La redacción de diversos textos periodísticos y la adquisición de conocimientos prácticos sobre gramática y léxico han permitido que este proyecto cumpla los siguientes objetivos:

- Distinguir entre las distintas tipologías textuales en función de la forma del discurso y de la intención del emisor.
- Desarrollar competencias iniciales en el ámbito de la información y la comunicación.
- Iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la información periodística.
- Adquirir habilidades básicas en la comprensión y la redacción de textos periodísticos.
- Analizar y elaborar de forma guiada los géneros textuales de la noticia, la columna de opinión, el reportaje, la crónica y el anuncio.
- Recibir educación mediática para ser conscientes, al menos a nivel básico, de cómo funcionan los medios de comunicación y los mecanismos de formación de opinión y construcción de agenda.
- Mejorar la habilidad para comprender y expresarse correctamente en castellano, fundamentalmente por escrito.
- Despertar el espíritu emprendedor y creativo del alumnado mediante procesos autónomos de redacción y reflexión crítica.

## **4.3. Contenidos**

Los contenidos de esta unidad didáctica se han adaptado a partir del [documento puente](#) de la Generalitat Valenciana y atendiendo al índice de contenidos del libro de texto utilizado en 2º de ESO. Como se ha especificado en la justificación metodológica, se incluyeron elementos propios de cursos más avanzados con el fin de certificar los beneficios del aprendizaje basado en proyectos y en géneros textuales. Con ello en mente, a continuación se recopilan los contenidos del currículo y del libro de texto que se han trabajado en este proyecto formativo:

- Características básicas de los textos del ámbito periodístico —noticia, columna de opinión, crónica y reportaje— y de los textos publicitarios: función comunicativa, estructura, marcas lingüísticas, recursos verbales y no verbales.
- Lectura, comprensión, interpretación y producción de textos escritos narrativos (noticias, reportajes, crónicas, etc.), expositivos (reportajes, monografías, etc.) y argumentativos (artículo de opinión, crítica, columna, etc.).
- Aplicación de los conocimientos de la tipología y de las propiedades textuales en el análisis de textos expositivos, narrativos, descriptivos y argumentativos.
- Uso de fuentes de consulta impresas y digitales como apoyo para la revisión ortográfica, gramatical y léxica, además de como fuente de la que obtener información para redactar.
- Análisis de la coherencia textual: identificación de las ideas principales y secundarias, así como organización del contenido en función de la intención comunicativa.
- Comprensión y utilización de elementos gramaticales y léxicos como la aposición especificativa y explicativa; la elipsis verbal; la modalización; los hiperónimos e hipónimos; los relativos, interrogativos y exclamativos; la metáfora y la connotación y los conectores discursivos.
- Valoración del error como oportunidad. Reflexión sobre la importancia de la lectura y la escritura como medios lúdicos y de aprendizaje.
- Reflexión sobre la veracidad de la información y el papel de los medios en la construcción de agenda y de opinión pública, además de los mecanismos que sus mensajes emplean para ello.

#### **4.4. Competencias**

Una de las principales virtudes de esta unidad didáctica es su valor multicompetencial. Tras ocho sesiones y cinco textos, se trabajaron hasta cinco de las competencias contempladas por la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, para la etapa de ESO. Son las siguientes:

**Competencia en Comunicación Lingüística (CCLI).** Como proyecto enmarcado en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, el dominio lingüístico y la mejora de las habilidades comunicativas son fundamentales. Esta competencia se desarrolla gracias a la explicación teórica y la aplicación práctica de tipologías textuales y contenidos gramaticales con los que aumentar la destreza escrita y la comprensión del lenguaje entre el alumnado. Mediante un enfoque práctico y dejando la memorización en un segundo plano, la adquisición de la CCLI es mucho más satisfactoria.

**Competencia para Aprender a Aprender (CAA).** A lo largo de dos semanas, el estudiantado meditó sobre su forma de aprender castellano. Sobre todo desde la perspectiva de la educación mediática, concediendo espacio para la reflexión sobre la construcción de la agenda mediática, cómo se utiliza el lenguaje para presentar informaciones periodísticas y cómo el dominio de la lengua puede contribuir a evitar la desinformación y los bulos.

**Competencias Sociales y Cívicas (CSC).** En clara relación con la competencia anterior, esta unidad didáctica pretende dotar al alumnado de herramientas para prevenir la desinformación y aprender a contrastar lo que lee en internet. En la era de las noticias falsas, es crucial entender los procesos de construcción de agenda y cómo se priorizan u obvian asuntos en consecuencia. En este proyecto se hace especial hincapié en el valor democrático del buen periodismo. Dado que uno de los objetivos de la ESO es formar al alumnado para vivir en la sociedad de la información, aprender a reconocer información verídica y detectar bulos a tiempo es una obvia contribución a la convivencia.

**Conciencia y Expresiones Culturales (CEC).** Varios de los artículos redactados para el proyecto se relacionan con la cultura. En la columna y el anuncio, el estudiantado dispuso de libertad total para hablar de temas culturales tan diversos como la creación de contenido digital, la literatura y la música, entre otros. También destacan los géneros de la crónica y el reportaje, cuyo planteamiento persigue el fomento de la literatura. La primera se planteó como una alternativa al examen de lectura con la que incentivar el hábito lector y aumentar la motivación de los alumnos. El reportaje, centrado en escritoras, contribuyó a la divulgación

de autoras y a la difusión de sus obras. Descubrir escritoras, investigar sobre ellas y suscitar la pasión por la lectura de sus escritos es sin duda un modo de enriquecer el acervo cultural de la clase.

**Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIE).** Gracias al enfoque práctico del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), todo el estudiantado tuvo la oportunidad de crear su propio medio de comunicación. Además, varias de las prácticas se basan en la búsqueda, la selección y la redacción de información con total autonomía.

#### 4.5. Concreción curricular de la unidad didáctica

CONCRECIÓN CURRICULAR			
Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias
Características básicas de los textos del ámbito periodístico (noticia, reportaje, entrevista, editorial, artículo de opinión, columna, carta al director, crítica) y de los textos publicitarios: función comunicativa, estructura, marcas lingüísticas, recursos verbales y no verbales.	BL2.1. Interpretar textos escritos del ámbito personal, académico, social, profesional y administrativo, con especial atención a los géneros periodísticos informativos y de opinión, a los textos publicitarios de los medios de comunicación de masas y a los textos del ámbito profesional y administrativo, a través del análisis de los elementos formales y de contenido propios del nivel educativo, utilizando las estrategias de comprensión lectora adecuadas al texto y al objetivo de la lectura, para construir el significado global del texto.	BL2.1.3. Interpreta textos escritos periodísticos, publicitarios y de los ámbitos profesional y administrativo utilizando las estrategias de comprensión lectora adecuadas al texto y al objetivo de la lectura.	CCLI CAA CSC

<p>Creación de textos escritos del ámbito periodístico y publicitario, individuales y colectivos, a partir de propuestas que promuevan la creatividad y el goce personal, usando recursos lingüísticos (metonimia, ironía, pleonismo, etc.), recursos del lenguaje no verbal, y utilizando herramientas digitales de edición y presentación con autonomía.</p>	<p>BL2.2. Planificar y escribir, con adecuación, coherencia, cohesión, corrección ortográfica y gramatical y léxica del nivel educativo, textos, en soportes diversos, del ámbito personal, académico, social, profesional y administrativo, de varias tipologías, centrándose en los géneros periodísticos informativos y de opinión, en textos publicitarios con sentido creativo y estético y en textos del ámbito profesional y administrativo con ayuda de modelos, aplicando las estrategias del proceso de escritura, utilizando un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>BL2.2.5. Escribe textos periodísticos, publicitarios, profesionales y administrativos utilizando un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>CCLI CSC</p>
<p>Evaluación de las producciones propias o ajenas, como parte del proceso de escritura, con la colaboración de los compañeros, comparando el resultado con el plan original, juzgando si el texto responde al objetivo de escritura y analizando la adecuación, coherencia y cohesión, con la finalidad de mejorar los textos.</p>	<p>BL2.3. Evaluar, con la colaboración de los compañeros, los textos escritos propios o ajenos, como parte del proceso de escritura, identificando los errores de adecuación, coherencia, cohesión y corrección del nivel educativo, resolviendo las dudas de forma reflexiva y dialogada, con la ayuda de diccionarios impresos o</p>	<p>BL2.3.1. Evalúa, con la colaboración de los compañeros, los textos escritos propios o ajenos, como parte del proceso de revisión de la escritura, identificando errores de adecuación, coherencia y cohesión del nivel educativo.</p>	<p>CCLI CAA</p>



	digitales y otras fuentes de consulta		
Planificación y realización, con la ayuda del profesorado, de proyectos de trabajo individuales y en equipo, sobre temas del currículo, con especial interés por las obras literarias, o temas sociales, científicos y culturales motivadores para el alumnado, siguiendo las fases del proceso: presentación (conocimiento del objetivo del proyecto, activación de conocimientos previos, organización y planificación), búsqueda de información (planificación, obtención, selección, reorganización y puesta en común de la información), elaboración del producto final (proceso de escritura), presentación (exposición del producto final) y evaluación (evaluación, autoevaluación y coevaluación del producto final y del proceso de elaboración del proyecto).	BL2.5. Realizar con creatividad tareas o proyectos de trabajo individuales o colectivos, con la ayuda del profesorado, sobre temas motivadores para el alumnado, siguiendo las fases del proceso de un proyecto de trabajo, para obtener un producto final original de carácter instructivo o expositivo donde se citen las fuentes de información, adoptando un punto de vista crítico y creativo, haciendo una previsión de recursos y tiempos ajustada a los objetivos propuestos; adaptarlo a cambios e imprevistos transformando las dificultades en posibilidades; evaluar con ayuda de guías el proceso y el producto final; y comunicar de forma personal los resultados obtenidos.	BL2.5.1. Realiza, con creatividad y la ayuda del profesorado, proyectos de trabajo de carácter instructivo o expositivo, individuales y en equipos cooperativos, sobre temas diversos siguiendo las fases del proceso de elaboración (planificación, supervisión, evaluación y comunicación).	CCLI CAA SIEE

## **4.6. Sesiones de la unidad didáctica**

### **Sesión 1 - Presentación del proyecto**

La primera sesión sirvió para presentarme ante la clase y brindar todos los detalles sobre el proyecto. Enumeré y expliqué todos los ejercicios que llevaríamos a cabo en los siguientes días e hice especial hincapié en que toda la unidad didáctica tendría en cuenta sus intereses. Algunos textos se basarían en ellos por completo y en otros se podría escoger entre temas basados en sus gustos.

En tanto que completé la fase de observación con un grupo distinto, el objetivo principal de la primera sesión fue conocer los intereses del alumnado. Pedí que cada uno se presentara indicando su nombre y por lo menos dos aficiones. Les ofrecí total libertad y obtuve respuestas muy variadas. Como era de esperar, el fútbol, los videojuegos y las series fueron las más mencionadas, pero también hubo quien compartió su pasión por el dibujo, la música, la lectura y otros deportes. Gracias a la información obtenida pude aportar los últimos retoques a la unidad didáctica y preparar una segunda sesión a partir de los intereses del estudiantado.

Antes de finalizar, les pedí que pensarán en un nombre para el periódico de la clase. Es cierto que la práctica era completamente individual, pero quise generar cierto espíritu de equipo al compartir un mismo nombre.

### **Sesión 2 - Primera aproximación a la noticia**

La segunda sesión arrancó eligiendo el nombre del periódico de clase y con una breve evaluación de los conocimientos previos que el alumnado poseía sobre las tipologías textuales. La profesora Aledón había realizado una primera aproximación a dicho contenido en sesiones anteriores a mi llegada, pero quise certificar que todos disponían de la base adecuada para comenzar el proyecto. Con una sencilla prueba oral pude constatar que el grupo conocía la división en función de la forma del discurso y la intención del emisor, las características básicas de cada tipología y algunos ejemplos de géneros textuales periodísticos.

A continuación, procedí a iniciar el proyecto explicando la noticia. Escogí este género periodístico por diversas razones. Se trata de uno de los máximos exponentes de la tipología expositiva —según la forma del discurso— e informativa —según la intención del emisor—. Además, es un género muy habitual en internet y al que sabía que los estudiantes se habían expuesto con antelación. También fue decisiva mi experiencia como estudiante de Periodismo, ya que la noticia es el primer género que se imparte en la carrera y aquel con el que, por extensión y registro, resulta más sencillo empezar.

Durante la explicación, incidí en los rasgos de la noticia, su intención informativa y las posibilidades de hibridación por los matices narrativos que puede incluir. Se les ofreció una definición básica, una disección de los componentes de la noticia —cuerpo de titulares, entradilla, cuerpo de la noticia, etc.— y un primer acercamiento a la estructura de la pirámide invertida. Todo ello se basó en dos ejemplos que repartí al inicio de la sesión: una noticia real extraída de *El Periódico Mediterráneo* y otra ficticia de *El Mundo Today*. Los paralelismos y divergencias de ambos textos sirvieron para introducir un debate guiado sobre las *fake news*, la lógica que siguen los bulos, la importancia de la contrastación y los riesgos del exceso de información en la era digital. En dicho debate se plantearon preguntas como las siguientes:

- ¿Creéis que los medios siempre cuentan la verdad?
- Cuando una publicación tiene apariencia de noticia y se ciñe a su estructura o incluye sus elementos, ¿se trata siempre de una noticia?
- ¿Qué es una noticia? (En este punto se explicaron algunos criterios de noticiabilidad, tales como la cercanía, la novedad, el impacto, etc.).
- ¿Cómo puede comprobarse si una información es falsa?
- Si una publicación os llama mucho la atención, ¿la contrastáis después de leerla y antes de compartirla?

### **Sesión 3 - Final de la noticia, concreción de la tarea y trabajo en clase**

Cuestiones como las noticias falsas, la contrastación de la información y la importancia del periodismo acapararon gran parte de la segunda sesión, por lo que hubo que continuar la explicación de cara a la tercera. Esta clase se inició abordando los elementos gramaticales y léxicos que posteriormente se utilizarían en la redacción de la noticia: la elipsis verbal en el

titular y la aposición. La primera es un recurso muy frecuente en el periodismo, sobre todo para acortar los titulares al prescindir del verbo y aumentar así su impacto. Utilicé ejemplos habituales en la prensa deportiva, ya que el fútbol era una afición común al grueso de los tres grupos. Algunos de ellos fueron:

- El Barça, campeón de la Copa del Rey
- El Castellón, a Segunda
- Cristiano Ronaldo, a un paso de regresar al Madrid

En cuanto al uso de la aposición, distinguí entre las explicativas y las especificativas para luego indicarles que en su noticia deberían utilizar al menos dos ejemplos de las primeras. Incidí en su utilidad para ampliar información sobre los protagonistas de la noticia y seguí con los ejemplos futbolísticos para demostrarles cómo aplicar en ellos la aposición explicativa:

- Dos tantos de Messi, máximo goleador de la historia del Barça, decidieron el título.
- El CD Castellón, atascado en Segunda B y Tercera durante una década, ha logrado el ascenso.
- Cristiano Ronaldo, ganador de cuatro Balones de Oro, ha llegado a un acuerdo con el Real Madrid para volver a vestir de blanco.

La sencillez de estos elementos textuales facilitó que todos los grupos asumieran rápidamente la explicación. Finalizada la teoría, llegó el momento de pasar a la práctica y elaborar una noticia de media cara de extensión redactada a partir de un par de ejemplos anotados en la pizarra. Ambas propuestas eran ficticias, si bien una resultaba verosímil y otra era pretendidamente satírica. Todas las clases pudieron escoger entre informar sobre una hipotética victoria del FC Barcelona en la liga u otra noticia que varió dependiendo del grupo.

En 2º A, donde la moda y los *influencers* interesaban a una amplia nómina de alumnos, les ofrecí relatar la presentación de la nueva línea de bañadores de Gucci que se celebraría en el Grao de Castelló y que tendría a Cristiano Ronaldo y Georgina Rodríguez como rostros visibles. En 2º B me decanté por una noticia en la que Cristiano Ronaldo fallecía tras efectuar un millón de abdominales, mientras que en 2º D detallé la muerte de Donald Trump tras una racha de viento que arrastró su peluquín a una trituradora. Estos dos grupos tenían

preferencias claras por creadores de contenido como Ibai, Auronplay y El Rubius, todos ellos unidos por el humor y la cultura del meme, motivo por el que propuse noticias satíricas. Todas las noticias, ya fueran satíricas o no, incluyeron cinco datos clave en los que el estudiantado debía basarse para desarrollar su pieza. No obstante, concedí cierto margen para que añadieran matices que pudieran encajar con su noticia. Por ejemplo, que la victoria del Barça fue clave para que Messi ganara el Balón de Oro o que los acérrimos de Trump se manifestaran contra una conocida marca de pegamento.

Aunque no restaba demasiado tiempo, todos aprovecharon el final de la clase para empezar a trabajar en sus textos. Les aconsejé que invirtieran esos 10 minutos en estructurar los hechos de la pizarra en función de su relevancia y en redactar el cuerpo de titulares. También les insté a generar cierto ambiente de redacción periodística, uno en el que respetar a los demás sin por ello dejar de consultar dudas con el profesor/redactor jefe. Tratándose de un texto breve, de apenas media cara de folio, la redacción de la noticia se asignó como tarea para casa.

Trabajar con sus intereses, brindarles libertad sin dejar de guiarlos e incorporar un claro componente humorístico potenció la atención de los grupos y ayudó a que disfrutaran de escribir la noticia. Pese a que los resultados fueron diversos, la mayoría utilizó bien los elementos de la noticia, siguió un orden de mayor a menor importancia en su relato e incluyó tanto titulares con elipsis verbal como aposiciones. Más allá de las posibilidades de mejora en términos de redacción y ortografía —algo que requiere de oportunidades para practicar como las que ofrece este proyecto—, me veo en disposición de afirmar que los alumnos adquirieron los conocimientos básicos sobre cómo elaborar una noticia. Así pude comprobarlo durante la corrección, ya que, en términos generales, los estudiantes hicieron un uso adecuado y ajustado a lo exigido en la rúbrica de corrección de los elementos de la noticia —cuerpo de titulares, estructura y jerarquización, registro, etc.—.

#### **Sesión 4 - Explicación y redacción de la columna**

La columna de opinión fue el género que disfrutó de una mejor acogida por parte de todos los grupos. La explicación teórica exigió mucho menos tiempo que la de la noticia y pudo centrarse en la importancia de ofrecer argumentos sólidos y basados en algo más que en los gustos personales para lograr el fin persuasivo de este género. Ese momento sirvió para

comentar brevemente cómo diferenciar entre información y opinión, algo especialmente relevante en un tiempo de contenidos espectacularizados e infoentretenimiento. También se enseñó a hilar dichos argumentos gracias a los conectores lingüísticos, además de a incluir marcas de modalización para reforzar la presencia del autor en el texto. Precisamente, la aplicación práctica en la elaboración de sus columnas y el análisis previo del ejemplo trabajado en clase —una crítica de Carlos Boyero a La Isla de las Tentaciones— posibilitó la inclusión de un contenido propio de cursos más avanzados.

Los componentes de la modalización, tales como el uso de léxico valorativo, verbos en primera persona y pronombres personales, son mucho más sencillos de aplicar si el alumnado se interesa por el tema del que escribe. Para potenciar dicha implicación, permití que cada uno eligiera un tema a su antojo sin ningún tipo de restricción más allá de conservar el respeto y escoger asuntos noticiosos. Consciente de que demasiada libertad podría derivar en desorientación, planteé algunos temas basados en sus intereses para que se posicionaran a favor, en contra o que argumentaran ambas posturas. Los sintetice en las siguientes preguntas:

- ¿Son los *influencers* una buena influencia?
- ¿Los equipos de fútbol gastan demasiado dinero en fichajes?
- ¿Somos adictos a los móviles?
- ¿Los estudiantes tienen demasiados deberes?

También se les propuso una estructura básica:

- Introducción que presente el tema y muestre la postura del autor al respecto.
- Primer bloque argumentativo compuesto por dos argumentos hilvanados mediante conectores.
- Segundo bloque argumentativo.
- Conclusión que resuma los argumentos clave y la postura del autor.

Los últimos 15 minutos de clase sirvieron para elegir su tema y los argumentos con los que defenderían su postura. El texto solo tenía que ocupar media cara de folio, pero la pasión que muchos sentían por la temática escogida generó bastantes artículos de extensión superior.

Eliminar la necesidad de imparcialidad que sí se da al redactar una noticia, junto a la libertad para hablar de lo que ellos quisieran, supuso una gran motivación para el alumnado.

### **Sesión 5 - Fundamentos de la crónica**

La crónica fue el tercer género periodístico con el que trabajamos en clase. Se trata del único género que expliqué, pero que no corregí, ya que este texto debía servir como alternativa al control de lectura de *97 formas de decir «te quiero»*. En el apartado sobre la evaluación se darán más detalles al respecto.

Durante la quinta sesión expliqué todos los detalles de la crónica, tales como el tiempo verbal predominante, el relato cronológico de lo sucedido, la descripción de los hechos como si se hubieran presenciado, etc. Los rasgos de la crónica facilitaron la introducción de la deixis espacial y temporal utilizando conectores, adverbios y otros marcadores relacionados. Como sucede con la modalización, la deixis espacial y temporal son contenidos que se imparten en cursos más avanzados. Sin embargo, su aplicación práctica reduce el grado de abstracción teórica y hace que alumnos de 2º de ESO puedan entenderlos, emplearlos y dominarlos sin problema.

Otro punto importante fue incidir en las diferencias entre un género interpretativo como la crónica, otro informativo como la noticia y otro argumentativo como la columna. La crónica es un género periodístico con tendencia a hibridar registros, lo que aumenta su complejidad. No es tan restrictiva como la noticia, ya que tolera el uso de recursos retóricos y un lenguaje atractivo, pero tampoco tan permisiva como la columna de opinión y la presencia indisimulada del autor en ella. Consciente de que esos matices pueden resultar abstractos para el alumnado de 2º de ESO, empleé la inmensa mayoría de la clase en las claves de redacción. La crónica de la final del Mundial de 2010 sirvió como apoyo con el que subrayar mecanismos de deixis temporal y espacial, figuras retóricas y el uso de un lenguaje que busca ofrecer interpretaciones en lugar de opinar sobre los hechos que se presencian.

El elemento motivador de la crónica fue plantearla como alternativa al clásico control de lectura. Decantarse por un sistema de evaluación distinto suscitó curiosidad entre el alumnado. Además, permitir que fueran ellos quienes decidieran qué capítulo o hecho

significativo del libro querían narrar permitió que adaptaran la prueba a sus gustos y les concedió una libertad poco habitual en los controles de lectura.

### **Sesión 6 - Repaso a la crónica e inicio del reportaje**

A sabiendas de que la crónica se puntuaría como se hubiera hecho con el examen de lectura y que por lo tanto valdría dos puntos de la nota final, quise dedicar el inicio de la sexta sesión a aclarar cualquier posible duda y a asentar lo impartido en la clase anterior.

Finalizada la explicación de la crónica, lo siguiente fue el reportaje. Tuve que consultar con Aledón cómo introducir un género tan complejo y rico en matices como este en una clase de 2º de ESO. Por mi experiencia como estudiante de Periodismo, sé que el reportaje no se explica hasta el tercer año del grado. Sin duda, se trata del género que exige un mayor trabajo de búsqueda de fuentes y redacción atractiva.

Un planteamiento como el de la columna era demasiado arriesgado, así que me decanté por hacer algo similar a la noticia. Decidí acotar mucho el tipo de reportaje, la estructura y el tema para que su labor se centrara en buscar y contrastar información para luego redactarla. Les hablé del reportaje de perfil, un texto que suele incluir la misma información: datos biográficos, trayectoria profesional, un análisis más detallado de su momento u obra cumbre, etc. En tanto que el Día de la Mujer Trabajadora estaba reciente, acordé con Aledón que el alumnado escribiera una pieza sobre una escritora. No me olvidé de incluir sus gustos, algo de vital importancia para mantener alta la motivación de cara a un texto tan delimitado. Cada estudiante dispuso de total libertad para elegir autora, de modo que la inmensa mayoría pudo hablar de sus libros favoritos. Sagas como *Harry Potter*, *Los Juegos del Hambre*, *Crepúsculo* y las obras pertenecientes al *Grishaverse* —que acaba de estrenar una serie en Netflix— fueron las elecciones más populares.

Invertí casi toda la clase en desgranar la estructura requerida. Tanto en la noticia como en la crónica, el alumnado tenía a mano los datos necesarios para elaborar sus textos. En la columna, la argumentación no exigía una búsqueda exhaustiva de información, sino cierta variedad y razonamiento de sus opiniones. Con el reportaje, sin embargo, los estudiantes debían buscar información como para elaborar una pieza de al menos una cara y media de folio. Ello les exigía un uso autónomo de buscadores, webs especializadas y demás recursos



bibliográficos, una tarea de documentación y redacción más compleja que las anteriores. Por lo tanto, mi prioridad durante la sesión fue orientarlos sobre cómo organizar esos datos según la estructura recomendada. Fue la siguiente:

- Introducción que resuma por qué es una escritora relevante.
- Datos sobre su biografía.
- Trayectoria profesional y obra.
- Comentario detallado sobre su libro/saga más popular, incluyendo una sinopsis, datos de ventas y posibles adaptaciones a otros medios.
- Conclusión que recalque la información más destacable.

Los últimos compases de la clase sirvieron para recalcar que era imprescindible citar las fuentes de las que se obtuviera la información. También se insistió en que copiar y pegar el contenido de páginas como Wikipedia u otras especializadas en biografías era motivo de obtener un 0. Esta idea sirvió para recordar el debate de la segunda sesión, en el que se habló sobre la importancia de comprobar de dónde procede una información para saber si es cierta. Por último, se hizo una lectura del ejemplo aportado, un perfil de *El País* sobre Laura Gallego.

### **Sesión 7 - Repaso al reportaje y recursos gramaticales**

Del mismo modo que con la crónica, se utilizó el inicio de la siguiente sesión para refrescar los pilares del reportaje y asegurarse de que su estructura había quedado clara. Así, resolví dudas y repetí los conceptos más importantes.

La mayoría de la clase se dedicó a comentar los elementos gramaticales y léxicos que se trabajarían en el reportaje. Al tratarse de la pieza más extensa y con más información de toda la unidad didáctica, consideré oportuno priorizar recursos que dieran riqueza y organización al texto. Para garantizar la variedad léxica escogí los hiperónimos y los hipónimos, conceptos sencillos que entendieron enseguida. No es un contenido especialmente complicado, pero sí es útil para invitarlos a reflexionar sobre la cantidad de veces que se repite una alternativa y lo mucho que se enriquece el texto si se emplean sinónimos o palabras hipónimas.

También hablamos del uso de los relativos, interrogativos y exclamativos para ayudar a conectar ideas. Mi experiencia como estudiante y periodista me ha demostrado que se trata de un ítem que se entiende mejor con la práctica y cuya teoría puede resultar abstracta, así que trasladé la explicación al perfil de Laura Gallego para localizar y analizar ejemplos conjuntamente. Cuando consideré que todos lo habían entendido, les pedí que incluyeran al menos un interrogativo y un relativo en el texto, algo que casi todos hicieron.

### **Sesión 8 - El anuncio**

La última sesión de este proyecto formativo se dedicó a explicar el anuncio. Como viene siendo costumbre, combiné la definición teórica y los detalles sobre sus elementos y estructuras más habituales. A diferencia del resto de géneros, cuyos ejemplos se ofrecieron en formato impreso, me serví de material audiovisual para mostrar anuncios estáticos y en vídeo. Estos ejemplos tan visuales facilitaron la explicación de la metáfora y la connotación, los recursos que el alumnado debería aplicar en sus anuncios. Para certificar que todos lo habían entendido, opté por recurrir a un ejemplo familiar y cercano a sus intereses. En concreto, diferencié entre el significado literal del fuego y sus posibles sentidos connotativos, como la idea de bordar una situación normalmente expresada con la fórmula «estar *on fire*» y/o el emoticono del fuego.

Su anuncio debía basarse en sus gustos y disponían de total libertad para plantearlo. Solamente establecí una limitación: crear un anuncio estático compuesto por una imagen o dibujo y un eslogan. Para evitar que nadie se sintiera perdido y siguiendo el planteamiento de la columna de opinión, propuse dos temas alternativos: la vida en el instituto y el periódico que habíamos formado en cada clase. Finalmente, recordé las fechas de entrega y concluí la última sesión.

#### **4.7. Materiales y recursos utilizados**

En consonancia con el enfoque práctico de esta unidad didáctica, cada una de las sesiones se apoyó en uno o varios artículos actuales extraídos de diversos medios de comunicación. Ante todo, estas piezas sirvieron para el análisis de aspectos como la estructura y los elementos de los géneros periodísticos. También fueron de gran utilidad para ejemplificar los recursos

gramaticales y léxicos impartidos en clase, de modo que el alumnado pudiera comprobar cómo se utilizan en casos reales.

#### **4.7.1. La noticia**

La explicación de la noticia se nutrió de dos ejemplos: una información sobre las restricciones aplicadas de cara a la semana de Magdalena y otra satírica sobre las medidas del Gobierno para impulsar la hostelería.

La primera, [obtenida de \*El Periódico Mediterráneo\*](#), fue elegida por adoptar la estructura tradicional de la noticia —basada en la pirámide invertida— y por incluir todos los elementos característicos de este género periodístico. El seguimiento de la estructura habitual es un matiz importante, ya que en clase hubo que aclarar que los medios digitales ya no se ciñen a ella y que prescinden de algunos de sus elementos —antetítulo, entradilla, etc.—. Gracias a la selección de un ejemplo más tradicional, en clase se pudo debatir sobre los cambios en forma y contenido que ha experimentado el periodismo en los últimos tiempos.

Respecto a la noticia satírica [publicada por \*El Mundo Today\*](#), su principal cometido fue invitar a reflexionar al estudiantado sobre cómo incluso aquellas piezas que se ciñen a las características de la noticia pueden incluir información falsa. Así, este ejemplo inició el debate acerca de las *fake news*, la infoxicación y otras dinámicas propias del consumo informativo actual. Por supuesto, es innegable que el tono humorístico de esta noticia amenizó la clase e incrementó la atención de los grupos hacia la actividad.

Es importante señalar que ambos ejemplos coinciden en adaptarse a los intereses y/o a la realidad del estudiantado. Las fiestas de la Magdalena son un tema de especial relevancia para la juventud castellonense y el humor encaja con un sector demográfico acostumbrado a comunicarse mediante memes (Campillay, 2016). Asimismo, las dos piezas seleccionadas incluyen varios ejemplos del uso de la aposición, uno de los contenidos que el alumnado debía añadir en sus trabajos.

#### **4.7.2. La columna**

La clase sobre la columna de opinión se valió de un único ejemplo: [un artículo de Carlos Boyero sobre La Isla de las Tentaciones](#), la televisión y la juventud española. Resulta sencillo justificar su elección, ya que se trata de un programa de audiencia masiva y que apela —más bien crítica— a personas de la edad de mis estudiantes. Tanto el tema como el posicionamiento vehemente de Boyero tienen un claro potencial para generar atención, implicación y debate en una clase de 2º de ESO. Al menos, así fue mi experiencia con tres clases verdaderamente volcadas a la hora de rebatir los argumentos de Boyero.

Precisamente, la capacidad para defender sus opiniones razonadamente es un aspecto clave que quise trabajar con este ejemplo. Sumado a la carga valorativa del léxico empleado y a las marcas de modalización que aparecen en el texto, los estudiantes no tardaron en entender cómo funcionan las columnas de opinión. Y también cómo no deberían funcionar, puesto que el artículo de *El País* contiene valoraciones que pueden entenderse como ofensivas para con la juventud, algo que ellos no debían imitar en sus piezas. La calidad argumentativa y el hecho de que no todo vale para defender nuestra opinión fueron algunos de los temas que se debatieron durante la sesión gracias al material escogido.

#### **4.7.3. La crónica**

Para la crónica se trabajó con la que quizá sea la pieza más importante de este género en el periodismo deportivo español: [la crónica de la final del Mundial de 2010](#). España ganó entonces su primera Copa del Mundo y todos los alumnos recordaban con cierta claridad el gol de Iniesta ante Holanda. Incluso aquellos que no mostraban un interés notable por el fútbol se mostraron animados a la hora de reconstruir lo que ellos o sus padres hicieron para festejar el título. Al tratarse de una anécdota compartida y celebrada por todos los integrantes de la clase, consideré la crónica de *El País* como el ejemplo perfecto para detallar las claves de este género.

Más allá de la adecuación del tema, el texto seleccionado resultó útil para profundizar en el funcionamiento de las crónicas. El componente presencial del género, el orden secuencial del relato y la riqueza del lenguaje fueron algunos de los rasgos que se comentaron a raíz de esta crónica. También sirvió para establecer diferencias entre la información neutral que se ofrece en una noticia, la opinión marcada que se plasma en una columna y los matices interpretativos que se añaden a una crónica. En ese sentido, elementos como las metáforas y

los detalles que solo pueden describirse si se vive el hecho narrado contribuyeron a entender en qué consiste un género periodístico interpretativo.

#### **4.7.4. El reportaje**

El reportaje se explicó a partir de [un perfil de Laura Gallego en \*El País\*](#). Se trata de una autora de fantasía reconocida y plenamente consolidada en el panorama literario nacional e internacional. Además, Gallego era mi autora favorita a la edad de los alumnos, algo que quise compartir con ellos para que se abrieran a mostrar sus gustos literarios.

Otras cuestiones, como lo completo de la información y que date de 2004, me animaron a elegirlo como material de apoyo. Lo último es relevante porque Gallego bien podía ser una elección popular entre los estudiantes y quería evitar que basaran sus reportajes en el ejemplo seleccionado. Al tratarse de una información de hace casi dos décadas, el reportaje de *El País* no serviría más que como un primer acercamiento a la figura de la escritora. Sería fácil detectar posibles plagios, algo que expliqué en clase para dedicar un tiempo a reflexionar sobre la necesidad de citar fuentes y generar contenido original. El interés por el género fantástico que compartía el grueso del alumnado facilitó el análisis de esta lectura y mantuvo alto el grado de atención de la clase.

#### **4.7.5. El anuncio**

El anuncio fue la última tipología explicada y la que más ejemplos incorporó. En concreto, se utilizaron más de diez piezas para detallar las características del género. Todos excepto uno fueron anuncios estáticos con un eslogan potente y un uso significativo de las imágenes. Marcas como [Nescafé](#), [BMW](#), [Kit Kat](#) y asociaciones como [WFF](#) tienden a plantear comerciales potentes y por ello fueron las principales protagonistas de la sesión. Con sus anuncios quise mostrar la importancia del lenguaje no verbal, las metáforas y el uso inteligente de la connotación tanto en imágenes como en texto.

La única excepción constituyó un anuncio en vídeo sobre el 20º aniversario de *Pokémon* al que recurrí por varios motivos. Primero, porque en él no se utilizan palabras y las imágenes bastan para lanzar un mensaje poderoso. Segundo, porque se trata de un vídeo elaborado por un fan de la saga de Game Freak, con lo que quise demostrar que no es necesario ser un

profesional para tener ideas creativas. Y en tercer y último lugar, porque *Pokémon* es mi saga de videojuegos favorita y quise volver a utilizar mis gustos para conectar con el alumnado y que este se mostrara predispuesto a compartir los suyos sin reparo alguno. El resultado, la mejor práctica en términos de notas y la mejor valorada por todos en la encuesta de satisfacción que se analizará en apartados posteriores. Dicha aceptación puede vincularse, entre otras razones, a la cantidad del material analizado, mayor que en ningún otro género textual.

#### **4.8. Sistema de evaluación**

Esta unidad didáctica se diseñó con el objetivo de mejorar la competencia comunicativa del alumnado mediante un enfoque práctico basado en la redacción de sus propias piezas periodísticas. Para evaluarlo, se elaboraron varias rúbricas que tuvieran en cuenta el empleo de los contenidos explicados en clase. No solo en lo que a estructura y a uso de los elementos de cada género se refiere, sino también a la incorporación de los ítems léxicos y gramaticales asociados a cada pieza. Por ejemplo, la utilización e identificación de hiperónimos, hipónimos y relativos en el reportaje, así como del léxico valorativo y las marcas de modalización en la columna de opinión. Además, se valoró la correcta presentación de los trabajos entregados. La valoración crítica de todos estos elementos sirvió para una corrección lo más completa y precisa del trabajo del alumnado.

Las cuatro rúbricas diseñadas para este proyecto formativo se incluyen en el anexo disponible al final de este documento. Todas ellas se basan en los criterios de evaluación contemplados en el documento puente de la Generalitat Valenciana. Conforme ocurre con los contenidos curriculares, la evaluación no se ciñe estrictamente a criterios de 2º de ESO, sino que añade algunos propios de otros cursos. Una vez más, conviene incidir en el carácter transversal de esta unidad didáctica y su propósito, en tanto que investigación académica, de certificar que se pueden abordar contenidos más complejos gracias a un enfoque práctico.

En cuanto al peso en la evaluación del trimestre, este proyecto ejerció como alternativa a dos exámenes: el de los contenidos del libro de texto y el de la lectura obligatoria. Se acordó con Aledón que la noticia, la columna, el reportaje y el anuncio supusieran un 40% de la nota final del alumnado de 2º de ESO de cara a la tercera evaluación de Lengua Castellana y Literatura. Respecto a la crónica, alternativa al control de lectura, constituyó un 20% de la nota final.

La corrección de la crónica recayó en la profesora Aledón, que consideró oportuno que me limitara a explicar las características de este género en clase. Como resultado, yo asumí la explicación y la corrección de todas las actividades que constituyen un 40% de la nota final, así como la explicación de una práctica, la crónica, con un peso del 20% en la nota final.

Ya que la unidad didáctica supuso un 40% de la nota, cada práctica se puntuó sobre un punto hasta sumar cuatro. Ciertamente es que este planteamiento complica la valoración de los progresos del alumnado y la apreciación de su mejora entre actividades, pero las divergencias de extensión, intención comunicativa, estructura, temática y contenidos lingüísticos a trabajar justifican este criterio de evaluación.

Cada alumno podía obtener un punto por práctica y hasta cuatro en total, nota que luego se planteó sobre diez. Con la intención de pulir su ortografía y tras la recomendación de Aledón, establecí un criterio adicional consistente en restar hasta dos puntos del total por las faltas cometidas. Las tildes mal utilizadas o inexistentes implicaron la pérdida de 0,15 puntos y las faltas ortográficas graves, de 0,30. Se entregaron dos notas —con y sin faltas—, puesto que todos tuvieron ocasión de enmendar sus fallos en una actividad de corrección al final de la unidad didáctica. Todos corrigieron sus errores, de modo que lograron la mejor calificación de las dos.

Conviene incidir en que los alumnos que no entregaran una práctica o cometieran un plagio literal obtuvieron un 0 en ese apartado. Es una nota capaz de reducir considerablemente incluso una media de sobresaliente. Sin embargo, Aledón y yo acordamos que era la mejor forma de remarcar la importancia de trabajar con constancia y de evitar plagios. Eso lastró a estudiantes con notas excelentes en el resto de apartados, pero que se limitaron a copiar la información del reportaje de webs como Wikipedia o no realizaron algunas de las prácticas.

Cada actividad contó con su propia fecha de entrega, pero se aceptaron trabajos hasta la fecha límite para enviar el anuncio. Por ello, se consideró que los estudiantes gozaron de oportunidades más que suficientes para completar el proyecto. Además, ambos criterios se explicaron de antemano y se insistió en la necesidad de entregar todas las actividades y de no plagiar contenidos de internet.

Sin embargo, hay que señalar que ni siquiera un 0 implicó necesariamente un suspenso al final del proyecto. De hecho, teniendo en cuenta que las actividades hicieron media entre sí y que la unidad didáctica supuso menos de la mitad de la nota final del trimestre, no es

inadecuado considerar un 0 como un mero toque de atención. Desde luego, el castigo por cometer un plagio sería mucho mayor en contextos académicos como la universidad. El descenso en su nota del proyecto incitó a que varias personas reconocieran su error. En 2° A y 2° D hubo siete plagios, mientras que en 2° B tan solo hubo uno. Todos los alumnos asumieron su mala práctica y entendieron de buen grado que el plagio está mal. Habrá que esperar para determinar si ese aprendizaje perdura en ellos, pero es uno de los más importantes que ha podido aportarles esta unidad didáctica.



## **5. Resultados**

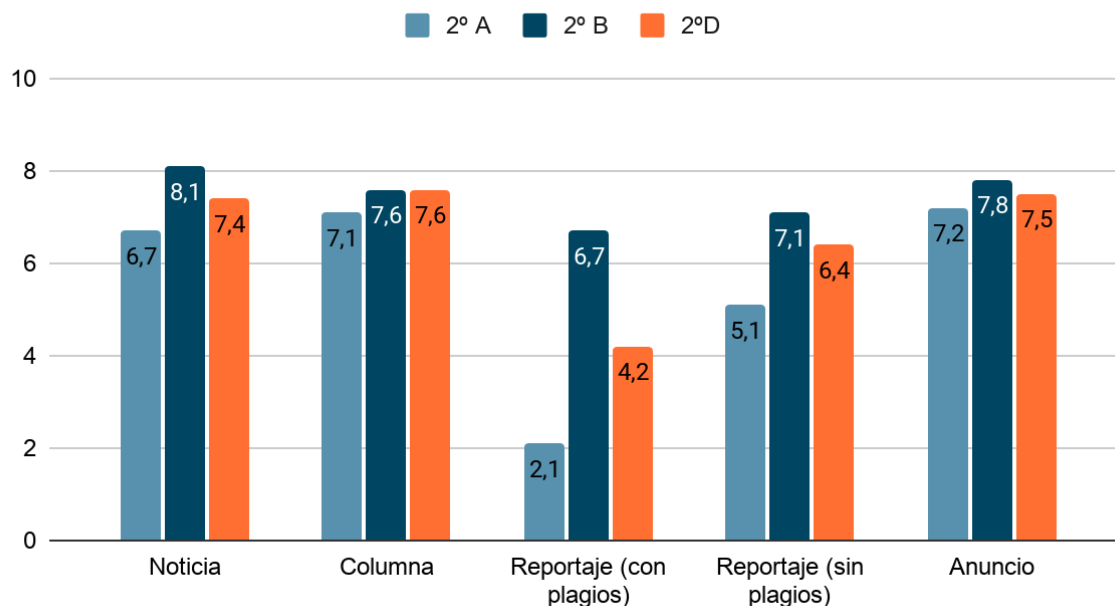
### **5.1. Resultados de la evaluación**

La legislación sobre protección de datos impide compartir las notas obtenidas al final del proyecto, pero sí se puede analizar qué ejercicios dieron mejores resultados y cuáles fueron las medias de cada clase. Todas ellas se plantean sobre el total de 52 alumnos que participaron en la unidad didáctica. Pese a que entre los tres grupos se alcanza la cifra de 55 estudiantes, dos de ellos no acudieron a clase durante todo el año y uno no participó en este proyecto formativo.

La noticia fue entregada por 50 alumnos —un 96,1% del total— y se saldó con una de las medias más elevadas de toda la unidad didáctica: entre los tres grupos se alcanzó un 7,4 global. Más de la mitad del estudiantado (26) obtuvo una calificación notable en su noticia, siete de ellos con una nota igual o superior a 8. El hecho de que tan solo hubiera dos suspensos (4%) y tres alumnos (6%) por debajo del 6 demuestra que la consolidación de los conocimientos vinculados a la noticia y su posterior aplicación práctica fueron satisfactorias. Además, siete estudiantes obtuvieron un sobresaliente.

De entre todas las clases, 2º B fue la que mejor asimiló las explicaciones sobre la noticia. No en vano, su media de 8,1 es superior a la obtenida entre todos los grupos. También son positivos los datos de 2º D, que iguala la media de las tres clases con un 7,4. Y 2º A, en una tendencia que se repitió durante toda la unidad didáctica, se quedó por debajo de esa media con un 6,7 entre todos sus alumnos.

## Evolución de las notas en cada clase



**Gráfico 1. Excepto en el reportaje, las notas se han mantenido constantes. Fuente: elaboración propia.**

La columna generó una participación mayoritaria entre los estudiantes, ya que 47 de ellos (90%) entregaron su trabajo. La media de 7,4 es idéntica a la obtenida en la realización de la noticia, aunque con un número ligeramente inferior de entregas. La cantidad de notables también desciende respecto a la noticia, con 19 resultados —diez de ellos con al menos un 8—. Tan solo se registró un suspenso y se lograron 7 sobresalientes.

Otra de las particularidades que emanan del análisis de los resultados de la columna es que las notas entre clases están más igualadas que en la noticia. Tanto 2º A como 2º B completaron la actividad con un 7,6, mientras que 2º A se quedó en el 7,1. Si bien es cierto que no existe una mejora numérica que demuestre progreso en el dominio de los géneros periodísticos, es de recibo subrayar que la columna concedió total libertad al alumnado. La originalidad en la elección del tema y la cantidad de argumentos, algo que en la noticia venía dado, fueron aspectos a valorar que penalizaron a quienes se limitaron a hablar de los temas propuestos en clase o no aportaron la variedad de argumentos necesaria. Con ello en mente, que los resultados globales se mantengan por encima del notable en todos los grupos es positivo y signo de consolidación de lo aprendido anteriormente sobre criterios de

noticiabilidad, estructura y uso del cuerpo de titulares.

El reportaje contó con el mismo número de entregas, pero se produjo un descenso considerable en las calificaciones obtenidas. Gran parte de la culpa recae en los casos de plagio que experimentaron todas las clases, en especial 2° A. Incluyendo dichos plagios a la hora de calcular la media de los tres grupos, la nota es de 4,6. Si se excluyen, la cifra sube hasta el 6,5. La bajada de más de un punto respecto a las prácticas anteriores es innegable, pero la complejidad del reportaje como género periodístico fue uno de los principales escollos a superar en el planteamiento de esta unidad didáctica.

Se trata de la actividad con más suspendidos —siete sin contar los casos de plagio, 21 en caso de hacerlo—. El número de sobresalientes (3) y de notables (10) también es sensiblemente menor, algo a lo que afectó que varios de los estudiantes que habitualmente obtenían buenas notas cometieran plagio con sus reportajes.

### Suspendos en cada práctica

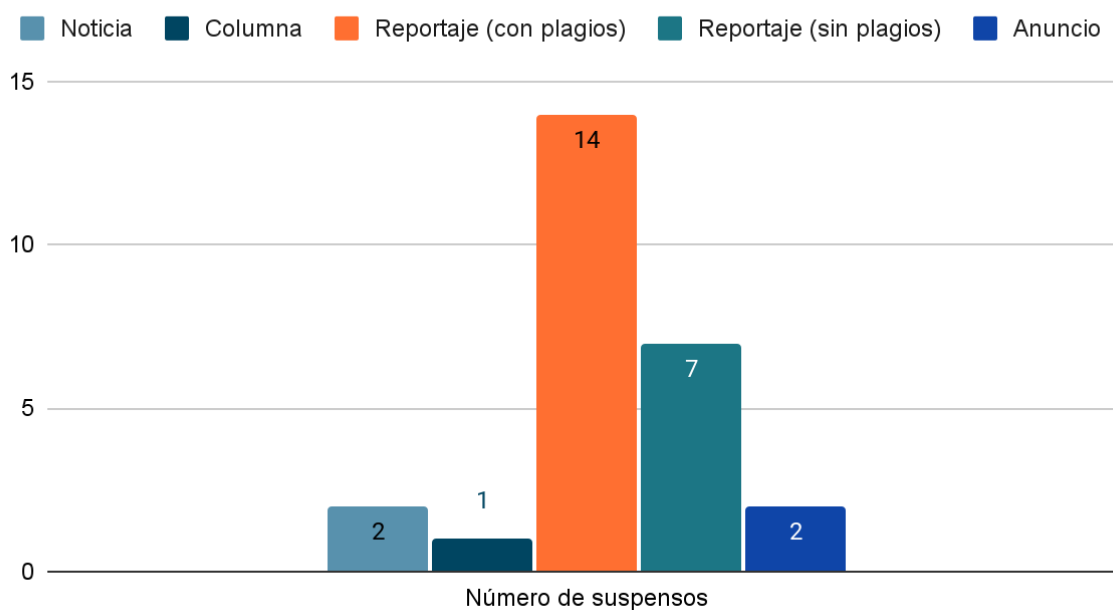


Gráfico 2. La unidad didáctica concluyó con escasos suspendos, salvo por el reportaje. Fuente: elaboración propia.

La clase de 2° B logró un 6,7 —7,1 sin plagios— en total, manteniéndose en una calificación cercana al notable y acorde con el resto de prácticas. Sin embargo, en 2° A y 2° B se produjo

un desplome en las evaluaciones. La primera se quedó en un 2,1 muy condicionado por los plagios, ya que su nota excluyendo dichos casos es tres puntos superior (5,1). La segunda, aunque con una calificación superior, se vio afectada por las mismas circunstancias: un 4,2 con plagios y un 6,4 sin ellos.

Desde luego, la diferencia global de casi dos puntos entre las notas de otras actividades y esta debe motivar cambios en futuras aplicaciones del proyecto formativo. Como se expondrá en el apartado sobre propuestas de mejora, uno de los más importantes es el refuerzo a la hora de utilizar correctamente las fuentes y la información que estas contienen para evitar plagios.

El anuncio fue la actividad con mejor media entre todas las clases con un 7,5. Destacan datos como los 19 notables, diez de ellos con una nota igual o superior a 8, y los 10 sobresalientes obtenidos por lo que supone un 20% de los estudiantes evaluados. Tan solo dos alumnos suspendieron esta práctica debido a sendos plagios y tres no alcanzaron el 6, recuperando así las buenas sensaciones obtenidas en las primeras dos prácticas.

Clase por clase, 2º B volvió a conseguir la media más alta con un 7,8. En 2º D, el global fue de 7,5 y en 2º A de 7,2. Resulta especialmente gratificante que las tres clases presenten calificaciones similares y todas ellas notables. Sobre todo porque confirma que sí existe cierta progresión y consolidación de los conocimientos a lo largo de todas las prácticas y que lo ocurrido con el reportaje es algo aislado.

Las cifras evidencian que la elaboración del anuncio ofreció resultados muy positivos, algo que invita a varias lecturas. Puede deberse al carácter visual de esta actividad, cuyo componente escrito fue sensiblemente menor al de otras como el reportaje o la noticia. También puede explicarse por ser la última práctica de este proyecto y por ende la exhibición de todos los conocimientos adquiridos.

## Alumnado con alto rendimiento



**Gráfico 3. Varios alumnos han demostrado un alto rendimiento durante el proyecto. Fuente: elaboración propia.**

En cuanto a las medias de cada clase al final de la unidad didáctica, el grupo de 2º B consiguió la mejor nota con un 8,1. En 2ºD se logró un 7 global y en 2º A un 4,9. Las diferencias entre los dos primeros grupos y el último es muy marcada, aunque supone un fiel reflejo del rendimiento desigual del alumnado de esta clase. Hubo varios estudiantes de este grupo con notables, pero también otros que no entregaron varias prácticas y que plagiaron en el reportaje y/o en el anuncio.

Casi la mitad del alumnado (46,3%) alcanzó o superó el notable en la nota final. Tan solo suspendieron 8 de los 54 estudiantes evaluados (14,8%), una cifra que invita a un enfoque optimista sobre las posibilidades de aplicación de este proyecto.

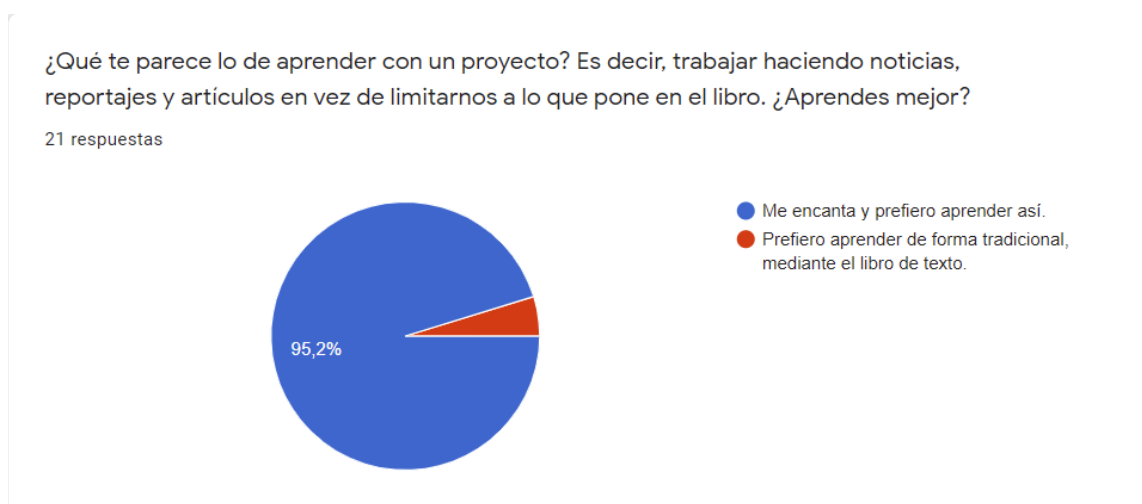
Atendiendo al elevado número de aprobados y a la mayoría de notas notables o incluso sobresalientes, hay razones para hablar de un avance en la mejora de las competencias comunicativas del alumnado. Y todo ello con varios estudiantes cuya nota se vio afectada por haber cometido un plagio o no entregar un trabajo a tiempo. Hubo casos en los que solamente se entregó una práctica con resultados muy positivos, pero con un impacto estéril en la nota final al hacer la media con el resto de ejercicios. No obstante, el ratio de entrega siempre se

mantuvo por encima del 90% y la participación en clase fue constante. En líneas generales, los resultados de la evaluación se ajustan al nivel del alumnado y permiten extraer conclusiones positivas, si bien será necesario aplicar modificaciones en el futuro.

## 5.2. Satisfacción del alumnado

Al final de la unidad didáctica compartí una encuesta de satisfacción con el alumnado que puede consultarse a través de [este enlace](#). La elaboré con la intención de que las respuestas sirvieran para contrastar mi experiencia con la del alumnado y plantear mejoras en base a los resultados. Si bien valoro tanto o más el *feedback* obtenido en clase en tanto que se trata de mi primera experiencia docente, consideré imprescindible aportar datos para garantizar el rigor en la investigación. En total, 21 de los 52 estudiantes respondieron al cuestionario. Eso supone un 40% del total, una cifra significativa a partir de la que extraer las conclusiones que aquí se recogen.

La aceptación del proyecto por parte del alumnado es incuestionable. No en vano, el 100% de la muestra asegura haber disfrutado a la par que aprendido durante mis clases. Ese equilibrio ideal entre la adquisición de conocimientos y la motivación para hacerlo se explica, en gran medida, por los beneficios del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Un 95,2% de los encuestados opina que aprende mejor con esta metodología innovadora en lugar de con las técnicas tradicionales de enseñanza. Se trata de un dato especialmente relevante atendiendo a expertos como Ruiz-Martín (2020), para quien impartir clases que se antojen atractivas para el alumnado es un factor decisivo a la hora de dotarlas de valor extrínseco —y por lo tanto, de interés—.



**Gráfico 4. La aceptación del ABP ha sido mayoritaria. Fuente: elaboración propia.**

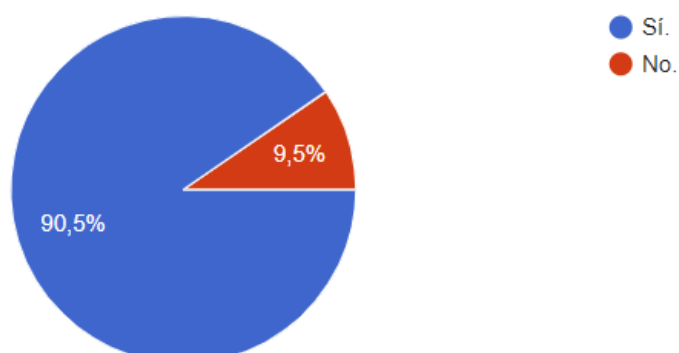
Las metodologías innovadoras como el ABP presentan diversos beneficios para el aprendizaje significativo y los datos certifican que la motivación del estudiantado es uno de ellos. Gracias a su priorización, entre otros logros, esta unidad didáctica ha conseguido cierto grado de fomento lector entre los alumnos. Para la mayoría de ellos (76,2%), plantear la evaluación de la lectura obligatoria del trimestre en forma de crónica en vez de realizar el clásico control de lectura ha supuesto un incentivo lector.

A lo largo de estas páginas se ha referenciado a varios autores que defienden la motivación como el estado emocional idóneo para el aprendizaje (Tapia, 2005; De Clavijo, 2009; Bonetto & Calderón, 2014; Ruiz-Martín, 2020). Una forma de motivar al alumnado que ha constituido un pilar central en esta unidad didáctica es trabajar con sus intereses, algo que Aledón considera muy importante. «Incorporar sus gustos personales les motivará mucho más que hablar sobre un tema genérico que quizá no dominan. Si tienen algo que aportar, trabajan más a gusto y aprenden más» (ver entrevista a Aledón en anexos, pág. 71). Los datos refuerzan su razonamiento, puesto que más de un 76% de los alumnos encuestados afirma preferir escribir sobre sus intereses en lugar de que sea el profesor quien les imponga un tema.

Tal y como reflexiona Aledón, conceder protagonismo a sus gustos mejora su atención, su dedicación y en última instancia su rendimiento. «La repercusión de la motivación en el aprendizaje y las notas es muy positiva», concluye la profesora. La autopercepción de los estudiantes está en sintonía con el análisis de Aledón, puesto que casi todos ellos (81%) aseguran recordar contenidos como el léxico valorativo, la connotación y los hiperónimos e hipónimos. Ya sea por el alto grado de atención gracias a la inclusión de sus intereses, por la puesta en práctica de dichos ítems o por la combinación de ambas cosas, los alumnos creen que han mejorado su competencia escrita. En concreto, un 90,5% de los encuestados considera que redacta mejor que al inicio de la unidad didáctica.

Por último, ¿crees que sabes escribir mejor después de mis clases?

21 respuestas



**Gráfico 5. El autoconcepto de la capacidad de redacción de los alumnos ha mejorado. Fuente: elaboración propia.**

Respecto a la actividad preferida por los alumnos, el cuestionario coloca como claro ganador al anuncio. La mayoría de las respuestas a este apartado (44,4%) coinciden al señalar a la última práctica como su favorita. Los motivos, tal y como se ha comentado anteriormente, son diversos. Su carácter visual, la libertad total para escoger tema y su condición de cierre del proyecto son algunos de ellos. Otros estudiantes (22,2%) se han decantado por el reportaje, cuya labor de investigación consideran entretenida. También hay quien ha seleccionado la columna como su actividad predilecta (16,6%) debido a la libertad para expresarse sobre sus intereses. En general, se valoran más positivamente aquellas tareas que conceden espacio a los gustos del alumnado y que requieren de una mayor implicación.

En cuanto a las posibilidades de mejora, la mayoría de los encuestados (42,8%) asegura que no cambiaría nada y que están satisfechos con el diseño de la unidad didáctica. Este resultado refuerza la idea de que el proyecto les ha motivado, si bien siempre es interesante buscar formas de perfeccionarlo. Ahí es donde destacan las aportaciones que preferirían decidir el tema del texto con total libertad en todas las actividades. Además, hay quien considera que el ritmo de trabajo fue demasiado intenso, con mucha carga de trabajo en poco tiempo. Ambos apuntes son interesantes de cara a plantear las opciones de mejora en el último apartado de este TFM.

Más allá de los datos, uno de los principales beneficios de mantener motivado al alumnado es su mayor capacidad de atención. Eso redujo notablemente la cantidad de interrupciones y la



necesidad de repetir conceptos ya explicados, lo que concedió más tiempo para profundizar en las lecciones y trabajar en sus actividades. Hubo interrupciones puntuales, como es lógico, pero la norma general fue una buena dinámica de trabajo tanto dentro como fuera del aula.

Es obvio que la mejora en el rendimiento y la adquisición de conocimientos no puede medirse en base a la autopercepción del alumnado, si bien es un medidor a tener en cuenta. Lo que sí confirma esta encuesta de satisfacción es que una unidad didáctica basada en las lógicas del ABP y el enfoque basado en géneros textuales tiene un enorme potencial para motivar al alumnado.

## **6. Conclusiones**

### **6.1. Propuestas de mejora**

Al inicio de la fase de observación se detectaron carencias en las competencias comunicativas del alumnado. Sobre todo en su capacidad de redacción, afectada por una clara disonancia entre el conocimiento teórico y las posibilidades de ponerlo en práctica. Asimismo, también se percibió un claro déficit de motivación con potencial impacto en su rendimiento. Al preparar la unidad didáctica junto a la profesora Aledón, se constató que sus grupos de 2º de ESO padecían problemas muy similares. Con ello en mente, se diseñó e implementó la unidad didáctica detallada en este TFM.

La aplicación de este proyecto formativo en la fase de docencia permite aportar varias propuestas de mejora para las clases de Lengua Castellana y Literatura. Más allá de haber impartido la unidad didáctica en el IES La Plana y en varios cursos de 2º de ESO, considero que algunas de las claves ofrecidas a lo largo de este TFM pueden contribuir a una mejor enseñanza de lengua española para todos los niveles. En especial todos aquellos resultados y conclusiones relacionados con la motivación y la aplicación práctica del conocimiento, los dos pilares fundamentales de este trabajo.

La motivación es un ingrediente fundamental en la receta del éxito educativo. Así lo constatan investigadores como Bonetto y Calderón (2014) y Ruiz-Martín (2020), pero también mi experiencia en el centro. La implicación de los estudiantes aumenta sobremanera cuando se plantean actividades que rompen con la pasividad y la rutina. Al plantear esta unidad didáctica junto a Aledón, ambos coincidimos en que la mera transmisión de conocimientos no es la forma óptima de generar aprendizajes significativos ni en esta ni en ninguna asignatura.

Con el fin de motivar a los grupos, se siguieron los principios de motivación de Tapia (1991). Las tareas se presentaron de forma atractiva en tanto que se basaron en los intereses del alumnado. Se recalcó constantemente la importancia de aprender cómo producir y consumir mensajes informativos en una sociedad en la que abundan los bulos. Las clases se plantearon de forma dinámica mediante una interacción constante con los estudiantes para garantizar su implicación. También se les otorgó libertad a la hora de afrontar el trabajo, puesto que

siempre pudieron elegir entre varios temas a partir de sus gustos. Por supuesto, se orientó al alumnado resolviendo dudas, ofreciendo retroalimentación y planteando alternativas cuando su trabajo era susceptible de mejora. Se planteó el error como una oportunidad de mejora, puesto que todas y todos tuvieron la oportunidad de corregir sus faltas de ortografía y obtener la mejor nota posible. Siempre se ejemplificó lo inculcado compartiendo mis intereses con el alumnado y reconociendo mis fallos para normalizar el error. Por último, se trató de ofrecer una evaluación personalizada mediante una explicación de los puntos fuertes y los aspectos a mejorar de cada uno al entregarles los trabajos corregidos.

A modo de propuesta de mejora, esta unidad didáctica demuestra el potencial de situar al alumno como sujeto activo del proceso educativo. Así, conceder espacio a sus intereses y plantear situaciones prácticas de aprendizaje mejora sus niveles de atención, participación, motivación y, en última instancia, rendimiento. Ya sea mediante la libertad total para elegir sobre qué hablar y/o escribir o dejando que se escoja dentro de cierto margen, es importante que el alumnado desempeñe un rol protagonista. Y la aplicación de sus intereses es una forma sencilla y óptima de lograrlo. El buen nivel de las calificaciones durante toda la unidad didáctica, los resultados de la encuesta de satisfacción y la entrevista a la profesora Aledón refuerzan este razonamiento.

La apuesta por metodologías innovadoras como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el enfoque basado en géneros textuales presenta múltiples beneficios respecto a otros modelos de enseñanza tradicional. En lugar de limitarse a escuchar y memorizar de cara a un examen, estas formas de innovación promueven la puesta en práctica del conocimiento de modos más diversos y con mayor regularidad. Además, ambas son metodologías bastante flexibles en lo que a la implementación de los intereses del alumnado respecta. Si el objetivo es que aprendan una lengua a través de los géneros textuales, no debería haber problema en otorgarles libertad temática. Ello no impide evaluar si el estudiante domina cuestiones como la estructura, los elementos propios del género y/o los ítems gramaticales que se le quieran asociar.

Precisamente, el ABP y el enfoque basado en géneros textuales facilitan la comprensión de cuestiones gramaticales y léxicas gracias a su aplicación práctica. He ahí otra de las propuestas de mejora que surgen a raíz de esta unidad didáctica. Mi experiencia en clase me ha demostrado que los alumnos comprenden mejor los conceptos teóricos cuando tienen

oportunidades de utilizarlos. Es lo que Aledón define como «memorización procedimental», una adquisición del conocimiento basada en su aplicación práctica. No se trata de un sustituto de las clases teóricas, puesto que siempre se necesita cierta base conceptual, pero sí de una forma de enriquecer dicha teoría, generar aprendizajes más significativos y dinamizar las clases.

En resumen, esta unidad didáctica plantea dos propuestas de mejora muy claras. La primera consiste en un planteamiento más activo y práctico de la enseñanza de lengua castellana. Ya sea mediante la redacción de textos para mejorar la competencia escrita como con actividades que desarrollen la competencia oral, el alumnado debe tener ocasión de poner en práctica lo aprendido y no limitar su estudio del castellano a la preparación de exámenes periódicos. La segunda estriba en la inclusión de sus intereses como elemento que fomente su motivación, por ende su atención y potencialmente su rendimiento. Conviene incidir en que lo ideal es conocer sus intereses mediante la interacción en clase y no vinculando determinadas aficiones al sector demográfico al que pertenecen. En mis grupos me encontré con alumnos con intereses muy diversos que solo podría haber detectado gracias a compartir tiempo con ellos.

Ambas son propuestas de aplicación sencilla, que no requieren de presupuesto adicional en el centro ni de recursos tecnológicos específicos. Además, su puesta en marcha es factible en todos los niveles educativos de secundaria, ya que el enfoque basado en géneros textuales permite trabajar con cualquiera de los contenidos curriculares.

## **6.2. Reflexión y autocrítica**

Tanto la etapa de observación como el diseño y la implementación de este proyecto formativo me han enriquecido mucho como futuro docente. He aprendido que las responsabilidades de un profesor van más allá de impartir clase y corregir exámenes. Hoy me resulta imposible entender la figura del profesor sin la coordinación con otros docentes, la gestión emocional del alumnado y el esfuerzo diario para aplicar metodologías innovadoras que aumenten el rendimiento y la motivación de sus grupos.

Otra de las principales lecciones a extraer de la aplicación de esta unidad didáctica es la importancia de enseñar a comunicar. No en un sentido estrictamente teórico, sino de un modo transversal y que posibilite un dominio pleno de la lengua. Es decir, educar al alumnado para

que sea capaz de saber qué decir, a quién y cómo decirlo en función de la situación comunicativa a la que se enfrente. Tampoco hay que olvidar que la producción de textos está estrechamente relacionada con la información que consumimos, tanto como parte de nuestro bagaje como a modo de fuentes. Trabajar en clase cómo buscar información verídica y cómo utilizarla correctamente es fundamental. En conclusión, el estudiantado sabrá comunicar con una base teórica, oportunidades para poner en práctica lo aprendido y unos mimbres en la gestión de la información. Solo con esos ingredientes podremos hablar de una competencia comunicativa plena.

La aplicación de esta unidad didáctica y sus resultados invitan a pensar que se ha contribuido a una mejora de la competencia comunicativa del alumnado. No solo por dotarlos de conocimientos teóricos sobre los géneros textuales y determinados ítems gramaticales y léxicos, sino también por concederles oportunidades de trabajo práctico y por trabajar la educación mediática con ellos. La competencia comunicativa es algo que debe desarrollarse incluso terminada la etapa educativa y por lo tanto se trata de un proceso complejo y en constante evolución. Sin embargo, considero que el proyecto formativo propuesto ha contribuido al desarrollo de los grupos en ese sentido.

Pese a que el grado de satisfacción del alumnado es elevado, sé que existe margen de mejora para futuras aplicaciones de esta unidad didáctica. Por ejemplo, mediante la consideración de las recomendaciones de algunos estudiantes. Varios de ellos apuntaron al excesivo volumen de ejercicios como un déficit claro. Coincido con ellos en que resultaría más adecuado limitar el número de géneros textuales a tratar para trabajarlos con más tiempo. Apenas hubo margen para realizar ejercicios de práctica y hay elementos lingüísticos que me hubiera gustado reforzar. Más tiempo para trabajar los propios géneros periodísticos, la sintaxis, las propiedades textuales y los tiempos verbales resultarían en un aprendizaje más completo.

En ese sentido, sería adecuado reducir la cantidad de tipologías incluidas y ceñirse a las que recomienda el currículo para cada nivel. Por ejemplo, abordar los géneros expositivos y narrativos en 1º de ESO a partir de la noticia y/o el reportaje, reservando el resto de géneros periodísticos para otros cursos. El beneficio es evidente: profundidad en lugar de cantidad.

Disponer de más tiempo al reducir el número de géneros periodísticos a trabajar posibilitaría una mejor atención a la diversidad. Ninguno de los alumnos con necesidades especiales de

aprendizaje requirió de una adaptación significativa de las actividades, pero no hubiera estado de más disfrutar de más tiempo para aclarar conceptos que no queden claros y practicar más antes de entregar la actividad definitiva.

En la misma línea, sería positivo pensar en alternativas para implicar todavía más al alumnado. La encuesta de satisfacción realizada demuestra que el grado de aceptación fue elevado, pero no encontré forma alguna de implicar a un estudiante de 2º D que se negó a participar durante toda la unidad didáctica. No alteró el transcurso de las clases, pero no logré ni que entregara una sola práctica ni que se expresara durante los debates orales en clase. Hablar de temas relacionados con sus intereses y tratar de interactuar directamente con él no sirvieron de nada, lo que me demuestra que las metodologías activas no son el único factor a tener en cuenta para incrementar la implicación de los estudiantes. Puede haber imprevistos que requieran de un enfoque todavía más personalizado y que yo no supe reconducir durante mi etapa de docencia.

Otro aspecto a mejorar es el de la implementación del reportaje. Formar al alumnado para producir textos periodísticos exige plantear todos los géneros como si fueran a publicarse en un periódico. Por más que se adapte al nivel de los estudiantes, eso atañe a un género tan complejo como el del reportaje. El volumen de información, la flexibilidad de su estructura y la cantidad de elementos lingüísticos que pueden utilizarse en la elaboración de un reportaje lo convierten en uno de los géneros más ricos del periodismo, pero también en uno de los más complicados. Así, lo óptimo sería desarrollar una unidad didáctica centrada en él para poder explicar con más tiempo todas sus particularidades.

También sería enriquecedor, incluso ciñéndose a un único género periodístico, trabajar más las competencias orales. Durante la unidad didáctica se leyeron los textos de ejemplo y surgieron varios debates en clase, pero el periodismo también brinda mucha importancia a la expresión oral y conviene trabajarla en clase. Por ejemplo, planteando la elaboración de una noticia escrita y de otra oral, como si de un informativo televisivo se tratara. Esa sería una manera de dedicar tiempo al lenguaje no verbal, otro aspecto clave de la competencia comunicativa y que en esta unidad didáctica apenas ha tenido protagonismo.

La normativa de seguridad a raíz de la covid-19 complicó la aplicación de dinámicas de aprendizaje colaborativo. No podía modificarse la distribución de las mesas ni permitir que el

alumnado trabajara sin respetar la distancia de seguridad, por lo que se descartó la formación de grupos. Sin embargo, considero que el trabajo en equipo hubiera generado un ambiente de redacción muy positivo. Así se hubiera podido aplicar otra metodología activa como es la de la asignación de roles. Por ejemplo, distribuyendo la clase en varias secciones de un mismo periódico —cultura, deportes, tecnología, etc.— y que cada alumno desempeñara un rol en ellas —redactor, fotógrafo, presentador/locutor, etc.—. Los roles y las secciones podrían cambiarse en función del género textual trabajado y los textos resultantes podrían unirse en un periódico colaborativo elaborado por toda la clase. Ya sea de esta u otra forma, me gustaría fomentar el aprendizaje colaborativo en futuras aplicaciones de este proyecto.

Es de interés plantear la posible implementación de las TIC en esta unidad didáctica. Ciertamente es que tanto Aledón como yo consideramos que no es necesario recurrir a la tecnología para innovar, pero su peso en la sociedad de la información es innegable. Reducir el número de géneros textuales a trabajar permitiría dedicar sesiones al diseño de los textos mediante aplicaciones como Canva, a la creación de reportajes en audio o vídeo y al dominio de procesadores de texto.

Por último, la evaluación de este proyecto se ciñe a criterios cuantitativos que se han aplicado de forma idéntica en todos los casos. Conforme a lo establecido por Tapia (1991), una parte importante de la motivación en el aula depende de la personalización de las evaluaciones mediante la inclusión de aspectos cualitativos. Contemplar cuestiones como la participación y la calidad de las intervenciones servirían para personalizar aún más las evaluaciones de cara al futuro.

La flexibilidad del ABP y el enfoque basado en proyectos permite la aplicación inmediata y sencilla de todas estas mejoras. No obstante, no hay que desestimar las mejoras en términos de motivación y dominio práctico que han surgido de este proyecto. Pese a su margen para perfeccionarse, este trabajo ofrece una experiencia empírica para aumentar la motivación y mejorar la competencia redactora del alumnado.

## 7. Referencias

Alexopoulou, A. (2011). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. En: *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, 97-110. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de: <https://bit.ly/3yySq4S>

Alsina, M., Mallo, C., & Alsina, A. (2020). Currículum competencial y educación artística en secundaria. Resultados de una experiencia de cocreación basada en el ABP. *ARTSEDUCA*, (26), 104-117. Recuperado de: <https://bit.ly/3i2mlfQ>

Astolfi J.P. (1999). *El error, un medio para enseñar*. Colección: Investigación y enseñanza, 15. Sevilla: Ed. Díada. Recuperado de: <https://n9.cl/pal9o>

Atkinson, R.C. & Shiffrin, R.M. (1968). Human memory: a proposed system and its control processes. En K.W. Spence & J.T. Spence (Coord.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, (2), 89–195. Recuperado de: <https://bit.ly/3oSFB0L>

Bandura, A. (1983). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122. Recuperado de: <https://bit.ly/3vojYYF>

Bonetto, V. A., & Calderon, L. L. (2014). La importancia de atender a la motivación en el aula. Recuperado de: <https://bit.ly/3unmoFU>

Branda, L. A. (2009). El aprendizaje basado en problemas: De herejía artificial a res popularis. *Educación médica*, 12(1), 11-23. Recuperado de: <https://bit.ly/2Tfk1YB>

Cálciz, A. B. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 7, 1-11. Recuperado de: <https://bit.ly/3hUY8II>

Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En Cañal de León, P. (coord.), *La innovación educativa*, Madrid.

Castro, J. P. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(3), 33-48. Recuperado de: <https://bit.ly/3fmOpJi>

Cornella, A. (2013). Infoxicación. Recuperado de: <http://bit.ly/1OI2PB0>



Corra, R. G. (2007). La construcción simbólica de la opinión pública. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 13, 55-81. Recuperado de: <https://bit.ly/3usxARs>

Correa-Gorospe, J. M., & De Pablos Pons, J. (2009). Nuevas tecnologías e innovación educativa. Recuperado de: <https://bit.ly/3wrZf6y>

Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge, England: Cambridge University Press

Craik, F. I., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 11(6), 671-684. Recuperado de: <https://bit.ly/3usm8oW>

De Clavijo, B. N. R. (2009). La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje. Recuperado de: <https://bit.ly/3oQmEMt>

de la Fuente Arias, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de la Orientación de Meta. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(1), 35-61. Recuperado de: <https://bit.ly/3uoFPxR>

Dolz-Mestre, J., Gagnon, R., Mosquera Roa, R. S., & Sanchez Abchi, V. S. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Elliot, A.J., McGregor, H.A. y Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 549-563. Recuperado de: <https://bit.ly/3uoyRJt>

Escudero, JM. (1988). La innovación y la organización escolar. En Pascual, R. (coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid, Narcea.

Esparcia-González, A.J. (2018). La desmotivación escolar. Un tipo de fracaso. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 9, 42-45. Recuperado de: <https://bit.ly/34htYHk>

Fuerte, K. & Guijosa, C. (3 de febrero de 2020). Glosario de educación educativa. *Observatorio de Innovación Educativa*. Recuperado de: <https://bit.ly/3oUudSo>

Gutiérrez-Martín, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. Comunicar: *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19(38), 31-39. Recuperado de: <https://bit.ly/2RMd3tT>

Habermas, J. (1997). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona, Editorial Gustavo Gilí.

Jiménez, B. A., Martín, F. J. B., Pardo, F. D., & Muñoz, M. D. Á. M. (2007). Los problemas de la convivencia: desmotivación, conflictividad y violencia escolar. *Avances en Supervisión Educativa*, (5). <https://bit.ly/3usofJo>

Mallén-Broch, I. (2021). Memoria del Prácticum. Recuperado de: <https://n9.cl/asdko>

Marchessi, A. (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.

Mestre a Casa (2014). Documento puente de secundaria. Concreción curricular para Lengua Castellana y Literatura. Recuperado de: <https://n9.cl/xable>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f). Competencias clave. Recuperado de <https://n9.cl/x5r7>

Mosquera, I. (2019). Hacia una definición de innovación educativa. Recuperado de: <https://bit.ly/3vpqApT>

Reuters (2019) Digital News Report. Recuperado de: <https://bit.ly/3unSwcg>

Ruiz-Martin, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. España, Graó.

Ryus, M. (20 de febrero de 2010). Escolares sin motivación. *La Vanguardia*. Recuperado de: <https://bit.ly/3hS6HDN>

Tapia, J.A. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*.

Madrid: Aula XXI/Santillana

Tapia, J. A. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. *La orientación escolar en centros educativos*, 209-242. Recuperado de: <https://bit.ly/3fkQ6qH>

Thompson, J.B. (1998). *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona, Editorial Paidós.

Torres-Menárguez, A. (29 de enero de 2021). La tasa de abandono escolar baja al 16%, a un punto del 15% comprometido para 2020. *El País*. Recuperado de: <https://bit.ly/3wCCLjs>

Yerkes, R., & Dodson, J. 1908. The relation of strenght of stimulus to sapidity of habit formation. *J. Comparative Neurology and Psychology*, (18), 459-432.

## **8. Anexos**

### **8.1. Entrevista a Beatriz Aledón**

#### **Para ti, ¿qué problemas/déficits presenta la enseñanza tradicional a la hora de impartir Lengua Castellana y Literatura?**

Uno de los déficits de la enseñanza tradicional es que las explicaciones puramente teóricas o abstractas son más difíciles de entender para el alumnado. Yo abogo por trasladarlo a la práctica, sin importar el concepto que les queramos enseñar. La clase magistral puede servir para una primera aproximación al contenido, pero complementada con otras metodologías más activas.

Otro de los problemas tiene que ver con la forma en la que nos relacionamos con el alumnado. Si se impone una jerarquía muy marcada, no conseguiremos el mismo resultado que si planteamos una relación como iguales. Cada uno tiene un rol, pero todos somos personas y nos entenderemos mejor hablando que ordenando y acatando.

#### **¿Consideras que, por lo general, las clases son muy pasivas?**

Sí, claro. En el momento en el que tú explicas sin exigir ningún tipo de respuesta por parte del alumno, para él es muy pasivo. Y pasivo es sinónimo de aburrido, por lo que pierden motivación, interés y posibilidades de aprender. Para que eso no pase, es importante fomentar su participación en el proceso de aprendizaje.

#### **¿Cómo podrían mejorarse cuestiones como la falta de motivación, la poca participación y el excesivo peso de la memorización?**

Una forma de solucionarlo es que la memorización no sea conceptual, sino procedimental. No tiene sentido que les pidamos definir el sujeto si luego no saben localizarlo en una oración. Por eso, hay que motivarlos a hacer sus propias producciones más que a memorizar. Eso les motiva más porque participan más, necesitan entender el concepto de verdad y hay margen para que incorporen sus gustos personales. Esto último es especialmente importante

porque les motivará mucho más que hablar de un tema genérico que quizá no dominan. Si tienen algo que aportar, trabajan más a gusto y por lo tanto aprenden más.

**¿Qué impide un mayor dinamismo en las clases? El currículum, las necesidades del departamento, la falta de recursos...**

La clave está en la disciplina. Hay temor a que los alumnos se salten las reglas si nos acercamos a ellos a través. Yo creo que ocurre justo lo contrario. Es más fácil conservar la disciplina y el respeto si ven como a un igual. También pesa que es mucho más cómodo ceñirse a un libro y no esperar una réplica.

**¿Crees que hay una relación directa entre el grado de motivación del estudiante y sus posibilidades de aprendizaje?**

Totalmente. La repercusión en aprendizaje y notas es muy positiva. En este y otros institutos he sacado un rendimiento muy bueno de alumnos de los que otros profesores no esperaban mucho. Atender a la diversidad implica saber ir más allá de la metodología tradicional y ofrecer alternativas para que el alumnado aprenda con éxito.

**Suele vincularse la innovación con el uso de las tecnologías, pero a veces no es factible (recursos del centro, de los estudiantes, etc.). ¿Opinas que la innovación debe centrarse en las formas de dar clase y en la relación profesor-alumno más que en las herramientas utilizadas?**

Las TIC son una herramienta, no una base. Cuando llegas al aula y el estudiante no puede acceder inmediatamente a esas TIC -por falta de recursos del centro o en su casa-, tienes que recurrir a otras cosas. Yo suelo jugar a Alto el Fuego con ellos y consigo que se motiven muchísimo sin utilizar tecnología. Es innovación, pero sin TIC. No se les puede pedir un trabajo 100% basado en las TIC porque no todos tienen acceso a ellas ni quizá un dominio pleno.

Quizá debería haber alguna asignatura dedicada específicamente a aprender a utilizar las TIC para que se implementaran más en el resto de clases. Las TIC sirven de apoyo, pero no pueden ser el núcleo de una asignatura. Se pueden plantear proyectos así, pero no es lo más

apropiado salvo que puedas facilitarles las herramientas adecuadas en cada momento. La realidad de muchos centros limita su uso.

## 8.2. Rúbricas de evaluación

### 8.2.1. Evaluación de la noticia

Aspecto a valorar	1-2 Totalmente Negativo	3-4 Negativo	5-6 Indiferente	7-8 Positivo	9-10 Totalmente Positivo
La noticia incluye un titular adecuado.	El titular no se ajusta a los rasgos básicos comentados en clase (relevancia y/o brevedad)	El titular no incluye la información más relevante, pero es breve y atractivo.	El titular incluye lo más relevante del hecho, pero es demasiado largo y/o la redacción es mejorable.	El titular cumple con lo necesario, pero se limita a copiar el enunciado de la pizarra.	El titular cuenta con la información más relevante, es breve y original.
La noticia cuenta con un subtítular bien empleado.	El subtítular no se ajusta a los rasgos básicos comentados en clase (sinergia con el titular y/o extensión)	El subtítular no está relacionado con la información del titular, pero se ajusta en extensión.	El subtítular se relaciona con el titular, pero es demasiado largo, vago o repite palabras del titular.	El subtítular está bien planteado, pero reproduce literalmente la información de la pizarra.	El subtítular cumple con todos los requisitos y además es original.
La noticia dispone de una entradilla	La noticia no incluye una	Hay una entradilla, pero no	Existe una entradilla con toda la	La entradilla está bien planteada,	La entradilla incluye la información

correcta.	entradilla que sintetice la información .	resume la información de la noticia.	información, pero es demasiado larga o solo contiene la información del titular.	pero se limita a copiar los datos clave de la pizarra.	pertinente, se diferencia del cuerpo de la noticia y es original.
La redacción del texto es correcta y los hechos se estructuran de mayor a menor importancia.	Los hechos se presentan sin orden ni lógica.	Los hechos están ordenados, pero no bajo la lógica de la pirámide invertida (de mayor a menor importancia).	La noticia se ordena de menor a mayor importancia en la entrada o en el texto, pero no en ambos  De no haber entrada, aquí se valora si se copia literalmente el orden de la pizarra.	La información está bien jerarquizada, pero se sigue un orden distinto en el cuerpo de titulares y en el texto y/o la información es demasiado breve.	La información se ordena de mayor a menor importancia y la estructura es coherente con el cuerpo de titulares.
La información ofrecida es completa y se basa en los datos clave	La información está incompleta y obvia los datos	La información incluye los datos ofrecidos en clase, pero se	La noticia incorpora los datos sugeridos en clase y los adapta con	Se añaden los datos comentados en clase e ideas propias, pero	Se incluyen todos los datos comentados en clase y se añaden ideas

ofrecidos en clase.	comentados en clase.	limita a copiarlos sin más.	otras palabras.	que no encajan del todo en la noticia.	propias y coherentes.
Se ha añadido un titular alternativo que utilice la elipsis verbal.	No hay ningún titular con elipsis verbal.	Hay un titular con elipsis verbal, pero se ha omitido el informativo.	Se incluye un titular principal y uno alternativo, pero la elipsis está mal utilizada.	El titular con elipsis es correcto, pero utiliza las mismas palabras que el principal.	El titular con elipsis está bien utilizado y se diferencia del principal.
Se incluyen al menos dos aposiciones explicativas bien utilizadas.	No hay ninguna aposición explicativa.	Hay al menos una aposición explicativa, pero está mal utilizada.	Hay al menos una aposición explicativa bien utilizada.	Hay dos aposiciones explicativas, pero su uso se limita a presentar al protagonista de la noticia.	Hay dos aposiciones explicativas y al menos una se utiliza para ampliar información sobre algo o alguien diferente del protagonista.
La presentación está cuidada y el texto es legible.	El texto está escrito sin cuidado y cuesta entenderlo.	Hay detalles para mejorar la presentación pero cuesta leerlo.	El texto es entendible, pero no se ha pasado a limpio ni cuenta con un diseño	El texto se ha pasado a limpio y es entendible, pero el diseño es muy simple.	El diseño del texto es atractivo y la noticia es totalmente entendible tras pasarse a

			atractivo.		limpio.
--	--	--	------------	--	---------



### 8.2.2. Evaluación de la columna

Aspecto a valorar	1-2 Totalmente Negativo	3-4 Negativo	5-6 Indiferente	7-8 Positivo	9-10 Totalmente Positivo
<p>La columna incluye un cuerpo de titulares adecuado.</p> <p>Se asignará la nota más baja de las dos si falta algún elemento.</p>	<p>El titular es demasiado simple y se limita a indicar el tema del que se va a opinar (fútbol, influencers, etc.).</p>	<p>El titular incluido es aséptico y no deja entrever la opinión del autor.</p>	<p>El titular deja entrever la opinión del autor, pero calca los enunciados expuestos en la pizarra.</p>	<p>El titular contiene la opinión del autor, pero es demasiado sencillo (ej: el fútbol es bueno).</p>	<p>El titular deja clara la opinión del autor y lo hace de forma atractiva, con recursos léxicos y/o retóricos que llamen la atención.</p>
<p>La introducción de la columna es adecuada.</p>	<p>No existe introducción alguna.</p>	<p>La introducción tan solo presenta el tema, pero no contempla la postura del autor.</p>	<p>La introducción presenta el tema y la postura del autor.</p>	<p>La introducción incluye el tema y la postura del autor, anticipando además algunos argumentos parafraseados del texto.</p>	<p>La introducción incluye el tema y la postura del autor. Asimismo, resume sus argumentos de forma original.</p>
<p>La columna se estructura</p>	<p>Tan solo se incluye un</p>	<p>Se incluye más de un</p>	<p>Se incluye un único</p>	<p>Se incluyen varios</p>	<p>Se incluyen varios</p>

mediante varios argumentos coherentes y debidamente justificados.	argumento que no se justifica más allá de los gustos personales.	argumento, pero se justifica en base a los gustos del autor.	argumento, pero está bien justificado.	argumentos, aunque sin una justificación sólida.	argumentos bien justificados.
El tema de la columna está bien planteado y defendido.	La columna habla del tema del texto de ejemplo y copia su postura.	La columna utiliza el tema del texto de ejemplo, pero con una postura distinta.	El texto se ciñe a un tema de los sugeridos en clase con los argumentos comentados en la sesión.	El tema se adapta a lo comentado en clase, pero con argumentos propios.	Tanto el tema como los argumentos son originales.
Uso de los conectores.	No hay ningún conector.	Se utiliza un conector a lo largo del texto.	Se utilizan dos conectores para hilar argumentos.	Se utilizan más de dos conectores para hilar más de dos argumentos.	Los argumentos se hilvanan mediante conectores y además se incluyen conectores para introducir, ejemplificar y/o concluir un tema.
Deíxis personal y léxico valorativo.	No hay ningún elemento que indique	El autor está presente en el texto mediante	La presencia del autor se refleja mediante	Se incluye todo lo anterior, además de	El texto cuenta con elementos de deíxis

	la presencia del autor en el texto.	pronombres personales y verbos en primera persona, pero el léxico es demasiado aséptico.	pronombres, uso de la primera persona y adjetivos valorativos.	conectores de opinión.	personal y léxico valorativo. Este último va más allá de los adjetivos valorativos y se traduce en metáforas y otros recursos.
La presentación está cuidada y el texto es legible.	El texto está escrito sin cuidado y cuesta entenderlo.	Hay detalles para mejorar la presentación pero cuesta leerlo.	El texto es entendible, pero no se ha pasado a limpio ni cuenta con un diseño atractivo.	El texto se ha pasado a limpio y es entendible, pero el diseño es muy simple.	El diseño del texto es atractivo y la noticia es totalmente entendible tras pasarse a limpio.

### 8.2.3. Evaluación del reportaje

Aspecto a valorar	1-2 Totalmente Negativo	3-4 Negativo	5-6 Indiferente	7-8 Positivo	9-10 Totalmente Positivo
El reportaje incluye un titular adecuado.	El titular obvia el nombre de la autora escogida.	El titular se limita al nombre de la autora elegida.	El titular menciona tan solo el nombre de la autora y su profesión.	El titular aporta información adicional sobre la autora (género literario, época, etc.).	El titular utiliza metáforas u otros recursos literarios para presentar una información completa y atractiva.
El reportaje cuenta con un subtítular bien empleado.	No hay un subtítular.	El subtítular se limita a dar información básica a modo de esquema (lugar de nacimiento, edad, etc.).	El subtítular añade información útil y bien redactada sobre la autora, pero es demasiado largo.	El subtítular está bien planteado y se ajusta en su extensión.	El subtítular cumple con todos los requisitos y además añade una declaración de la autora o datos de calado
La introducción del reportaje es correcta.	No existe una introducción en la que se presente a la	La introducción presenta a la autora, pero no justifica	La introducción presenta a la autora y justifica por	La introducción es correcta, pero los argumentos	La introducción es idónea y añade datos que

	autora y se explique por qué es relevante.	por qué es relevante.	qué es relevante, pero se argumenta en base a los gustos personales.	para justificar la relevancia de la autora son demasiado vagos (ej: la lee mucha gente).	justifiquen la elección y la relevancia de la autora.
La redacción del texto es correcta y los hechos se estructuran debidamente.	Se ignora la estructura expuesta en clase.	El reportaje contempla algunos de los elementos de la estructura modelo, pero obvia otros.	El reportaje se ciñe a la estructura comentada en clase, pero de forma demasiado breve y esquemática.	El texto se estructura conforme a lo explicado en la sesión.	El reportaje añade algún elemento que enriquece la estructura sugerida en clase (fotografías, dibujos, otros apartados, etc).
La información ofrecida es completa y se cita como corresponde.  (Se asignará la nota más baja de las dos si no se cita).	La información es demasiado similar a la que está disponible en Wikipedia y se basa en una fuente o ni tan solo	La información se ha adaptado, pero es demasiado escueta y basada en una única fuente.	La información está adaptada y resulta completa en algunos apartados, pero es muy limitada en otros. Además, se basa en una	Todos los apartados contienen la información necesaria para conocer a la autora. Sin embargo, se basa en una única fuente.	La información es completa y se basa en varias fuentes.

Un plagio literal implica un 0.	se cita de dónde se ha obtenido.		única fuente.		
Uso de relativos, exclamativos e interrogativos .  (Se asignará la nota más baja de las dos si no se señalan)	No se incluye ningún relativo, interrogativo ni exclamativo .	Tan solo se añade un relativo, interrogativo o exclamativo.	Hay un relativo y un interrogativo /exclamativo bien utilizados.	El texto incluye un interrogativo /exclamativo y dos o más relativos bien empleados.	El reportaje contempla todo lo anterior y además utiliza toda la gama de relativos, interrogativos y exclamativos (pronombres, determinantes y adverbios).
Uso de hipónimos e hiperónimos para mejorar la variedad léxica.	Siempre se utiliza un mismo hiperónimo (ej: literatura), sin incluir hipónimos que doten de variedad al texto.	Se emplea un hiperónimo, pero un único hipónimo. Además, no se señala en el texto.	Se emplea un hiperónimo y varios hipónimos, pero no se señalan en el texto.	Se emplea un hiperónimo y al menos dos hipónimos señalados en el texto.	Hay un hiperónimo con cuatro o más hipónimos señalados en el texto.
La	El texto está	Hay detalles	El texto es	El texto se	El diseño del

<p>presentación está cuidada, el texto es legible y la extensión es la acordada.</p> <p>(Si la extensión no se ajusta, hasta dos puntos menos del global)</p>	<p>escrito sin cuidado y cuesta entenderlo.</p>	<p>para mejorar la presentación pero cuesta leerlo.</p>	<p>entendible, pero no se ha pasado a limpio ni cuenta con un diseño atractivo.</p>	<p>ha pasado a limpio y es entendible, pero el diseño es muy simple.</p>	<p>texto es atractivo y es totalmente entendible tras pasarse a limpio.</p>
---	---	---	---	--	---

### 8.2.4. Evaluación del anuncio

Aspecto a valorar	1-2 Totalmente Negativo	3-4 Negativo	5-6 Indiferente	7-8 Positivo	9-10 Totalmente Positivo
Uso de los elementos del anuncio.	El anuncio obvia alguna de los elementos (eslogan e imagen).	El eslogan y la imagen son genéricos y poco imaginativos .	La imagen es llamativa, pero el eslogan es vago y/o aséptico.	El anuncio cuenta con un eslogan original, pero no conecta bien con la imagen o esta es demasiado simple.	El anuncio incluye un eslogan atractivo y una imagen o un dibujo que se complementan bien.
Tema del anuncio.	El anuncio copia el tema y la idea principal de uno de los ejemplos expuestos en clase.	El anuncio copia el tema de uno de los ejemplos expuestos en clase, pero para darle otro sentido.	El tema y la idea del anuncio son correctos, pero carecen de una explicación que los aclare.	El tema y la idea del anuncio son correctos y cuentan con una explicación breve.	El anuncio es correcto y vende su producto o servicio con ingenio (uso de metáforas o recursos similares). Además, está bien explicado.
Uso de la connotación.	El eslogan ignora cualquier	El eslogan tiene un sentido	El eslogan tiene un sentido	El uso de la connotación en el eslogan	Tanto la imagen como el



	sentido connotativo y se ciñe a la literalidad.	connotativo, pero se basa en los ejemplos comentados en clase.	connotativo sobre un tema propio, pero poco original.	es adecuado y original.	eslogan tienen un sentido connotativo bien utilizado.
La presentación está cuidada y el anuncio es legible.	El anuncio está dibujado o escrito sin cuidado y cuesta entenderlo.	Hay detalles para mejorar la presentación pero cuesta entenderlo.	El anuncio es entendible, pero no se ha pasado a limpio ni cuenta con un diseño atractivo.	El anuncio se ha pasado a limpio y es entendible, pero el diseño es muy simple.	El diseño del texto es atractivo y el anuncio es totalmente entendible tras pasarse a limpio.