



*Innovación en
las Aulas Universitarias:
Encuentros*

*M^o Amor Martín Fernández
Eloísa Reche Urbano
(Coord.)*

I JORNADAS DE INTERCAMBIO
DE EXPERIENCIAS EN EL AULA



M^a Amor Martín Fernández
Eloísa Reche Urbano
(Coord.)

Córdoba, marzo 2010

ÍNDICE

Introducción	5
<i>Contrato de aprendizaje como estrategia para el trabajo en equipo.</i> Rafaela Herrero Martínez, Ana M ^a Jimena Pérez.	7
<i>El aprendizaje orientado a proyectos: experiencias en el marco de la titulación maestro educación musical.</i> Ana Belén Cañizares Sevilla.	23
<i>Historias de familias: aproximación a una metodología por proyectos para la enseñanza de la lengua escrita.</i> Carmen Fragero Guerra.	45
<i>Autoevaluación del profesorado universitario a través de las guías docentes. Una adaptación al espacio europeo de educación superior en la titulación de psicopedagogía.</i> Antonia Ramírez García, Begoña E. Sampedro Requena.	59
<i>Coeducación a través de la educación artística. Aplicación de la técnica del estudio de caso.</i> Eloísa Reche Urbano, Carmen García de Viguera.	73
<i>Proyectos de trabajo: Hecho con palabras (Made with words).</i> M ^a Amor Martín Fernández.	87
<i>La formación del docente en competencias. Desarrollo y experiencias en Educación superior.</i> Ignacio González López, Isabel López Cobos.	107
<i>La plataforma moodle: una herramienta de aprendizaje útil y necesaria en el Espacio Europeo de Educación Superior.</i> Javier Domínguez Pelegrín.	127
<i>Estrategias cooperativas en la formación de las educadoras y educadores.</i> Carlota de León y Huertas, Hugo González González.	145
<i>Iniciación a las webquest: taller para profesorado universitario.</i> M ^a Josefa Vilches Vilela.	161

Edita
Escuela Universitaria de Magisterio "Sagrado Corazón"
serviciopublicaciones@eumisagradocorazon.es

Dirección Académica
M^a Amor Martín Fernández
Eloísa Reche Urbano

Organización
Coordinación de Titulaciones de la EUM "Sagrado Corazón"

Diseño de portada:
Carmen García de Viguera

Imprime
Imprenta Luque
ISBN 13: 978-84-608-1219-7
D. L.: CO-429-2011

Introducción

El proceso de convergencia europea en el que se encuentra inmersa la Universidad, propone, junto a la nueva estructura y organización de las enseñanzas, un cambio en la docencia universitaria, a la que se le exige un alto índice de calidad. El modelo docente acorde con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha de satisfacer los requisitos de autonomía del alumnado ante su propio proceso de aprendizaje, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias, el trabajo en equipo, la interdisciplinariedad, la interdepartamentalidad, la incorporación de nuevas tecnologías, la enseñanza virtual progresiva y dominio del inglés como segunda lengua comunitaria en la docencia. Aspectos todos que deben acompañar a la implantación de los nuevos estudios de Grado.

Esta nueva concepción de los estudios universitarios ha de corresponderse, para ser efectiva, con metodologías innovadoras que la hagan posible. La experiencia piloto de adaptación al crédito ECTS, preparatoria de los actuales planes de estudios, llevada a cabo la Universidad de Córdoba desde el curso académico 2005-2006 y que en la Escuela Universitaria de Magisterio "Sagrado Corazón" se inició en 2006-2007, ha originado que un progresivo número de profesores y profesoras, cada vez mayor, hayan introducido, en sus aulas, métodos de enseñanza-aprendizaje (E-A) que responden a las demandas de los nuevos planteamientos docentes. Asimismo ha hecho surgir en el profesorado la necesidad de conocer estrategias metodológicas que aseguren la calidad y la adecuación al marco europeo de su docencia.

Por ello, se convocaron las *Jornadas de intercambio de experiencias en el aula* con la intención fundamental de posibilitar un espacio para la reflexión y el debate sobre las necesidades de innovación en el aula. Reflexión, debate y propuestas en torno a aspectos fundamentales que inciden en la docencia universitaria: trabajo con diferentes estructuras organizativas (grupo de docencia, grupo de trabajo y trabajo individual), modalidades docentes (clases teóricas, seminarios y talleres, clases prácticas, prácticas externas, tutorías, trabajo en grupo, estudio y trabajo autónomo del alumnado), métodos/técnicas de enseñanza-aprendizaje (estudio de casos, resolución de ejercicios y problemas, aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje cooperativo, contrato de aprendizaje, proyectos de trabajo, dinámicas de grupo, métodos de enseñanza con apoyo de las TIC, aprendizaje servicio (ApS), etc., y proyectos interdisciplinares e interdepartamentales.

El resultado es el libro que ahora presentamos y en el que se recogen las aportaciones del profesorado participante en las Jornadas. Estas páginas hablan de innovar, del latín "*innovāre*" (de *in* y *novus*): renovar, cambiar. La Real Academia Española define innovar como "*mudar o alterar algo, introduciendo novedades*". Y esta definición nos sitúa en la acción misma que el EEES reclama a la Universidad: cambiar el sistema, mudar, transformar la docencia, renovar, caminar hacia lo nuevo.

M^a Amor Martín Fernández
Eloísa Reche Urbano
Directoras académicas de las Jornadas

Historias de familias: Aproximación a una Metodología por Proyectos para la Enseñanza de la Lengua escrita

Carmen Fragero Guerra
carmen.fragero@eumisagradocorazon.es
Escuela Universitaria de Magisterio "Sagrado Corazón"

RESUMEN

El texto muestra una experiencia para mejorar la escritura del alumnado universitario. Se eligen una doble estrategia: la aplicación de los procesos cognitivos en la escritura y el Aprendizaje por Proyectos. Como escribir es una actividad normalmente desarrollada en solitario, se incluyen la corrección en parejas y trabajos en grupos para valorar el texto final. El objetivo es motivar al alumnado a mejorar sus resultados. Se sigue un modelo integrado donde el trabajo autónomo, la toma de decisiones y la planificación se toman en cuenta. El alumnado escribe una historia de su madre o de su padre o bien de uno de sus abuelos o abuelas, ligando la historia privada a la de su país. Por un lado, los procesos en la escritura ayudan al alumnado a planificar sus ideas y objetivos. Por otro lado, al escribir una historia, previamente narrada, este reflexiona sobre las técnicas narrativas. Explora situaciones reales y trata con personas reales. Además el estudio de los factores económico-sociales de su país le ayuda a tener un mejor entendimiento de él mismo y de su papel en la sociedad.

Palabras clave: narración, escritura, Aprendizaje por Proyectos (ApP).

ABSTRACT

A double instructional strategy has been chosen to encourage university students to write such as the cognitive processes in writing and the project based learning (PBL). As writing is usually a solitary activity, peer corrections and group corrections have been included to assess the final text. The goal is to motivate students to improve their outcomes. In all the steps an integrated model has been followed where autonomous work, decisions making and planning have been taking into account. The students should write a story about one of their parents or one of their grandparents, linking their private story to the history of their country. On the one hand, the processing of writing helps students to plan their ideas and aims. On the other hand, as they have to solve the problem of narrating a story, which they have previously listened to, they revise and reflect on narrative techniques. This project learning is a dynamic approach in which students explore real situations and deal with real people. Moreover, the study of the social and economic factors helps them to have a better understanding of themselves and their role in society.

Key words: narration, writing, Project based Learning (PBL).

1. Introducción

Se presenta una experiencia didáctica llevada a cabo en este curso y en el anterior en la asignatura Didáctica de la Lengua escrita, dirigida al alumnado de Magisterio de primer curso en las especialidades de: Música, Lengua Extranjera y Primaria en la Escuela Universitaria de Magisterio "Sagrado Corazón" de Córdoba (España).

El alumnado tiene que narrar la historia de uno de sus padres o de uno de sus abuelos o abuelas. El objetivo es motivarlo a escribir y mejorar la calidad de sus escritos y su habilidad narradora. También se pretende que reflexione sobre sus orígenes y sobre la historia socioeconómica de su país, lo que le ayudará a entender y desempeñar mejor su papel en la sociedad.

Esta experiencia se adapta al modelo docente para el proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ya que fomenta la toma de decisiones por parte del alumnado, la autonomía en la elaboración del proyecto, el trabajo en grupo, la incorporación de nuevas tecnologías a la enseñanza y el Aprendizaje basado en Proyectos. Se ha puesto en práctica al observar que los estudiantes estaban cansados de escribir, en etapas escolares anteriores, sobre temas manidos—como "un día en el campo" o "las vacaciones"—o sobre temas teóricos. Se pretende buscar la elaboración de un texto narrativo creativo y con una función comunicativa real. Las conclusiones didácticas derivadas de esta experiencia son útiles para mejorar la calidad de la enseñanza de la lengua escrita de una forma eficaz porque sirven para reforzar los puntos débiles apreciados en los escritos y las causas de los mismos.

2. Marco teórico

Se define en este trabajo el término "historia" como la realidad evocada por el texto narrativo. La historia o diégesis es "la sucesión de hechos ficticios o reales que constituyen el contenido narrativo" (Reis, Lopes, 2002, p.118). El término narración es polisémico, aquí es usado con un doble sentido: como la acción o efecto de narrar, es decir, como "el acto productivo del narrador" y, también, como escritura de la narrativa o texto narrativo (Reis, Lopes, p.151).

La experiencia didáctica está fundamentada en dos pilares teóricos: el primero es el enfoque cognitivo de Flower y Hayes (1981), seguido por Daniel Cassany, y el segundo es la relevancia de la función comunicativa en la enseñanza de la lengua, defendida por autores como Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón.

Daniel Cassany, siguiendo los pasos de Linda Flower y John R. Hayes, es partidario del enfoque procesual para la composición de textos o *the cognitive process theory*. Este modelo propone que el escritor debe estudiar la situación de comunicación y poner en marcha unos **procesos cognitivos**: generar ideas, planificar y textualizar, que culminan en el texto final (Cassany, Luna, Sanz, 2007, pp. 263-267). Estos procesos, a veces, han sido alterados en el proyecto porque el alumnado así lo demandaba. Como Flower, Wallace, Norris y Burnett dedujeron después de experimentar este modelo con sus estudiantes, la teoría tiene que servir como hipótesis para planificar un proyecto pero también se tiene que alimentar de los resultados emitidos por el mismo en el proceso de composición.

For the same reason, the "results" of successful teaching experiments cannot offer reliable directives for how to teach one's own students,

even if they illustrate some powerful principles at work. In sort, the observations, results, and theories that emerge from research can indeed contribute to informed, critically aware teaching but they do so as an input into the teacher's own adaptive planning. **Research enters into the teacher's theory building as a voice in the discussion.** It challenges comfortable assumptions. It functions as a hypothesis or an image of possibilities that **must be transformed into a new image of action** (1994, p.13) [Énfasis añadido].

Por su parte Carlos Lomas en sus estudios enfatiza la necesidad de aprender a comunicarse en el aula:

Concebir la educación como **un aprendizaje de la comunicación supone contribuir desde las aulas al dominio de las destrezas comunicativas** más habituales en la vida de las personas (hablar y escuchar, leer, entender y escribir) y favorecer, en la medida de lo posible, la adquisición y el desarrollo de los conocimientos, de las habilidades y de las actitudes que hacen posible la competencia comunicativa de las personas (Lomas, 2004, p.4) [Énfasis añadido].

Cuando se analiza **la función comunicativa** de la lengua, no se distingue simplemente la combinación de unos signos según unas reglas sino que se distinguen toda una serie de **rutinas y connotaciones que surgen de contextos determinados**. El alumnado en la fase de recopilación de datos tiene no solamente que interpretar un sistema de lengua sino toda una serie de matices que se ligan al contexto y al ambiente sociocultural. Tiene que saber interpretar y saber usar los **registros** así como usar las **estrategias** para ser más eficaz en su obtención de datos. El contexto situacional le hará elegir unas normas u otras de comportamiento. Carlos Lomas junto con Andrés Osoro y Amparo Tusón llama la atención sobre esta complejidad de la función comunicativa (1992).

Al aprender a hablar, pues, **no sólo adquirimos la gramática** de una lengua (aquella que se habla en nuestro entorno) sino que también aprendemos sus **diferentes registros** y la manera apropiada de usarlos según las normas de nuestro ambiente sociocultural. El concepto de **competencia comunicativa se refiere tanto a la competencia lingüística** (en el sentido chomskiano) como a la **competencia pragmática**: el componente **sociolingüístico**, que nos permite **reconocer un contexto situacional determinado, distinguirlo de otros** y, por lo tanto, seleccionar las normas apropiadas de comportamiento comunicativo, la variedad o variedades lingüísticas adecuadas, etc.; el **componente discursivo**, que nos permite construir enunciados coherentes en cooperación con el interlocutor, **y el componente estratégico, gracias al cual somos capaces de reparar los posibles conflictos comunicativos e incrementar la eficacia de la interacción** (1992, p. 13) [Énfasis añadido].

Los destinatarios de "La historia de mi padre o madre..." son, en un primer lugar, los miembros del grupo y, luego la totalidad de la clase. También puede ser algún miembro de su familia, incluso se puede pensar en un destinatario futuro—los hijos de los alumnos— que quieran conocer su historia familiar. Además, el texto narrativo es un objeto material que,

incluso, puede tener una función concreta: ser regalado a un miembro de la familia en un aniversario. En todas estas situaciones los alumnos y alumnas tienen que reconocer el contexto **situacional y elegir las normas apropiadas de comportamiento lingüístico**. Con esta experiencia se ha logrado que sean conscientes de la función comunicativa no sólo en el aula con sus iguales, generacionalmente y contextualmente hablando, sino que se relacionen con otras personas que les obliguen a usar otros registros y otras estrategias.

Las distintas teorías sobre los procesos de aprendizaje como son el constructivismo, el cognitivismo, el socioconstructivismo o el conductismo pueden llevar a considerar al sujeto como un ente fragmentado (Editorial, *Aula*, 2010). Por el contrario, el alumno es "el sujeto que piensa (sujeto epistémico, diría Piaget), el sujeto que siente (sujeto emocional) y el sujeto que se comporta (sujeto conductual) al mismo tiempo" (Editorial, *Aula*, 2010, p.4). Con esta experiencia **se incluye el elemento afectivo** y personal en la teoría del conocimiento cognitivo de Flower para los procesos de la escritura, ya que se tienen en cuenta las emociones que se desprenden de un sujeto que piensa, siente y se comporta -escribiendo, es decir, 'mirando' ciertos hechos desde su perspectiva-.

3. Métodos y técnicas de enseñanza

La experiencia anteriormente descrita participa de puntos en común con diversos enfoques o métodos de enseñanza; es un Aprendizaje por Proyectos, se trabaja en talleres y apunta a un Aprendizaje servicio (Aps).

Uno de los estudios más completo sobre el Aprendizaje por Proyectos y sus orígenes está realizado por Mergendoller, Markham, Ravitz y Larmer (2006). Estos autores recogen distintos proyectos comenzados en la década de los ochenta y noventa; en 1986, por Wigginton, y en 1992, por Gillis. Ambos proyectos se caracterizan porque los estudiantes investigan la vida de los ciudadanos de su comunidad. Respecto al trabajo del primero, apuntan: "Students interview and document community members' lives and experiences" y respecto al segundo: "students explore community issues, interview citizens, collect and interpret data [...]" (p.586). Señalan que el Aprendizaje por Proyectos tiene que cumplir algunas de estas características:

- Las actividades deben ser parecidas a las de los profesionales en su trabajo.
- Debe ser realizado en un periodo amplio, semanas o meses.
- Las tareas para completar el proyecto tienen que ser definidas por los alumnos ("illdefined").
- Debe brindar a los estudiantes la oportunidad para examinar el tema desde distintos puntos de vista.
- Debe existir colaboración.
- Debe inducir a reflexionar sobre valores.
- Es interdisciplinario.
- El producto es juzgado en el mundo real.
- El proyecto está valorado en sí mismo, no como ejercicio para algo.
- Da lugar a distintos resultados (Mergendoller, Markham, Ravitz, Larmer (2006, pp. 586-587).

Asimismo señalan unas características para establecer una *driving question* o pregunta conductora adecuada (Mergendoller, Markham, Ravitz y Larmer, 2006, p.593):

- Tiene que hacer pensar al alumnado.
- Conecta los problemas generales con los locales o personales.
- Contiene implicaciones morales y éticas.
- Su respuesta presenta controversia.
- Es relativa a la vida del estudiante o a su comunidad.
- El alumnado tiene los medios adecuados para contestarla.
- Trata puntos del programa que son centrales.
- Engloba muchas ramas del saber.
- La respuesta no es obvia.

A continuación se explican detalladamente las características del *Project based learning* (PBL) o el Aprendizaje por Proyectos. Se exponen cada uno de los cinco criterios establecidos por John W. Thomas (2000) para encuadrar una experiencia didáctica en Aprendizaje por Proyectos. Luego, se comenta en qué medida la experiencia didáctica de "La historia de..." se adapta a ellos.

- a. La centralidad del proyecto en el temario del curso es necesaria. El proyecto tiene que ser un tema básico del temario. Los conceptos de éste se aprenden por medio del proyecto.

PBL projects are central, not peripheral to the curriculum...In PBL, the project is the central teaching strategy; students encounter and learn the central concepts of the discipline via the project (Thomas, 2000, p. 3) [Énfasis añadido].

La retórica cognitiva está en el temario. Además, el alumnado ha seguido un sistema de composición de texto -generar ideas, planificar, revisar y textualizar- que ha sido común en todos los escritos realizados en el curso.

- b. La alumna o el alumno tiene que plantearse una pregunta conductora, "*the driving question*", que le incite a investigar y a trabajar.

PBL projects are focused on questions or **problems that "drive"** students to encounter (and struggle with) the central **concepts and principles of a discipline** (Thomas, 2000, p. 3) [Énfasis añadido].

Es aconsejable que tenga alguna pregunta o preguntas que le fuerce a investigar sobre sus orígenes, como por ejemplo: "¿Por qué la familia de mi madre emigró a Alemania?" "¿Por qué mi abuela no estudió?" "¿Por qué el negocio de mis padres se arruinó?" "¿Por qué mi madre con cincuenta años se fue a Londres y nunca más volvió?" Pregunta que puede ser respondida en las conclusiones.

- c. El conocimiento tiene que ser constructivo, es decir, el modo de ver y entender la vida tiene que transformarse a raíz de la experiencia didáctica. Además, para llevar a cabo el proyecto los **alumnos tienen que investigar** y estudiar. Si lo realizan sólo con los conocimientos que tenían, no es un Aprendizaje por Proyectos.

Projects involve students in a constructive investigation [...] But, in order to be considered as a PBL project, the central activities of the project must involve the transformation and construction of knowledge (by definition: new understandings, new skills) on the part of students. If the central activities of the project represent no difficulty to the student or can be carried out with the application of already-learned information or skills, the project is an exercise, not a PBL project. This criterion means that straightforward service projects such as planting a garden or cleaning a stream bed are projects, but may not be PBL projects (Thomas, 2000, p. 3) [Énfasis añadido].

Las alumnas y los alumnos, al enfrentarse con su pasado, entienden mejor el modo de ser de sus padres, lo que repercute en una mejora de sus relaciones. Asimismo el estudio de la historia pasada es enriquecedor y necesario y les ayuda a comprender el presente.

d. Los proyectos tienen que ser impulsados o conducidos por el propio alumnado. **Las alumnas y los alumnos son autónomos** y el resultado del proyecto no puede estar predeterminado por el profesorado.

Projects are student-driven to some significant degree. PBL projects are not in the main, teacher-led, scripted, or packaged [...] PBL projects do not end up at a predetermined outcome or take predetermined paths. PBL projects incorporate a good deal more student autonomy, choice, unsupervised work time, and responsibility than traditional instruction and traditional projects (Thomas, 2000, p. 4) [Énfasis añadido].

Cada alumno o alumna realiza un texto narrativo original y único, que el profesor nunca puede predeterminar ya que las elecciones de ellos en el proceso de composición son libres.

e. **Los proyectos** tienen que **ser reales** e incluir colaboradores auténticos.

Projects are realistic, not school-like. Projects embody characteristics that give them a feeling of authenticity to students. These characteristics can include the topic, the tasks, the roles that students play, the context within which the work of the project is carried out, the collaborators who work with students on the project, the products that are produced, the audience for the project's products, or the criteria by which the products or performances are judged (Thomas, 2000, p. 5) [Énfasis añadido].

El proyecto sobre "La historia de..." tiene muchos elementos auténticos y reales: testigos que sirven de fuentes para el trabajo, los periódicos de la época que completan las fuentes anteriores, el hecho de regalar la historia a algún miembro de la familia e, incluso, la audiencia, que pueden ser los asistentes a una fiesta familiar.

Recientemente Jason Ravitz (2008) en un estudio para reformar la enseñanza escolar en EEUU reconoce los beneficios del Aprendizaje por Proyectos frente al sistema tradicional, aunque no se aplique de un modo rígido y ortodoxo, ya que es el modo de personalizar el aprendizaje:

We conclude that **PBL is a central element of reform, even when there is not an "obvious" connection, e.g., to individualized instruction, teacher culture and professional engagement** [...] PBL and high school reform are most likely mutually reinforcing, with **PBL helping to engage**

students in the community and to **personalize their learning** (2008, p.12) [Énfasis añadido].

Esta experiencia didáctica puede ser también considerada como un **taller de escritura creativo**, ya que el alumnado puede expresar su punto de vista al escribir sobre sucesos que han sido narrados por sus familiares en un contexto situacional concreto. Además, es un **taller de escritura con una función comunicativa**: informar sobre sus orígenes y ser un texto testimonio de la historia doméstica o privada; su proyecto no es una redacción que va a ser leída simplemente por el profesor, va dirigido a unas personas en un contexto académico. Los talleres literarios se caracterizan porque el profesor es "un asistente" de los alumnos redactores que co-redacta con ellos el texto en una "entrevista" (Cassany, Luna, Sanz, 2007, pp. 283-285). El profesorado tiene que intentar no ser impositivo en sus correcciones y **negociar** con el alumno los posibles cambios.

Igualmente la experiencia tiene rasgos del Aprendizaje por servicios; ya que se sirve a la comunidad, favoreciendo el diálogo intergeneracional. "La naturaleza de los proyectos de aprendizaje servicio entiende la educación de la ciudadanía a través de la vivencia y de un aprendizaje experiencial" (Campo, 2009, p. 43). Este servicio se concreta en dejar para la posteridad un documento real que refleja la historia privada de una generación. Todas estas historias privadas, la intrahistoria unamuniana, forman un retablo que construye la historia de una nación. Además el alumnado "aprende" significativamente mediante la experiencia transmitida por sus mayores.

4. Realización de la experiencia

Las alumnas y los alumnos deben elegir entre escribir "la historia de su madre o su padre", remontándose a sus abuelos, o escribir la historia de uno de sus abuelos hasta llegar a su padre o madre. Deben seguir el enfoque procesual basado en el proceso de composición de textos de forma gradual, es decir, para escribir el texto tienen que poner en marcha toda una serie de **procesos cognitivos** como son: generar ideas, formular objetivos, organizar las ideas, redactarlas y evaluarlas (Cassany, Luna y Sanz, 2007, p. 264). En concreto hay que seguir unos pasos que se enumeran a continuación.

A. Generar ideas:

Las **fuentes** de este trabajo son **la familia** directa de los alumnos. Estos deben consultar fundamentalmente a sus abuelos o abuelas y a sus padres o madres. Una vez informados, deben decidir sobre qué rama familiar escribirán (toma de decisiones). Igualmente es aconsejable que contacten con otros parientes para observar los sucesos desde otro punto de vista. Se les anima a que busquen una pregunta conductora, *driving question*, que dirija su proyecto (Thomas, 2000, p.1). Por ejemplo: ¿Por qué se terminó el negocio familiar en la postguerra? ¿Cómo se ha transformado España en estos años? Esta pregunta, en vez de proponerla el profesor, debe ser propuesta por cada alumno para su proyecto (autonomía).

Para el estudio de la situación histórica social de la España de la época es aconsejable consultar **fuentes históricas**, como periódicos contemporáneos o libros de historia (autonomía en el aprendizaje). Las **fotos** bien familiares o de la época se recopilan en esta etapa.

El alumnado es advertido de que esta etapa debe de tener un **tiempo limitado**. Asimismo, es importante **separarse de las fuentes** –tanto las palabras de los familiares como de otras fuentes bibliográficas– y crear un texto literario propio.

B. Planificar

Aquí el alumnado debe **seleccionar y ordenar** la información obtenida anteriormente (toma de decisiones). Se aconseja que elijan los que tienen más **repercusión en la sociedad** o aquellos que implican un cambio en la situación familiar, como fundar un negocio, conseguir algún logro académico o adquirir un trabajo reconocido socialmente, entre otros. Un factor importante en esta etapa es ligar el acontecimiento familiar con la situación económica y política de España. Por ejemplo: “En los años sesenta los agricultores...”

C. Textualización

La redacción se hace siguiendo la planificación. En cada punto o apartado de la planificación pueden aparecer distintos subapartados. Lo importante es que quede clara la estructura. Esta etapa es una reflexión sobre el proceso de escritura personal, lo que implica que la planificación se puede alterar si se considera conveniente. Se han de respetar las propiedades textuales que, según Cassany, Luna y Sanz, se definen así (2007, pp. 317-328):

Ser *adecuado* significa saber escoger de entre todas las soluciones lingüísticas que te da la lengua, la más apropiada para cada situación de comunicación (p. 317).

La *coherencia* establece cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y cómo se ha de hacer (en qué orden, con qué grado de precisión o detalle, con qué estructura, etc.) (p. 319).

[La] *Cohesión* [...] Hace referencia a las articulaciones gramaticales del texto. Las oraciones [...] están vinculadas por medios gramaticales diversos (puntuación, conjunciones, artículos, pronombres, sinónimos, entonación, etc.), de manera que conforman entre sí una imbricada red de conexiones lingüísticas (p.323).

En la conclusión del trabajo el alumno o alumna debe dar respuesta a la pregunta conductora o *driving question* que formuló en la primera etapa.

D. Revisión

La clase, compuesta de una media de 45 alumnos y alumnas, trabaja normalmente dividida en siete grupos. La narración de cada alumno o alumna (alumno A) tiene que ser revisada por un miembro de su grupo (alumno B). El B corregirá los posibles fallos de A en color verde y debe hacer constar su nombre y el A hará lo mismo con el B. Para la corrección, el alumnado tendrá en cuenta las propiedades del texto, previamente estudiadas: adecuación, coherencia y cohesión (Cassany, Luna y Sanz, 2007, pp. 317-328).

E. Textualización final

En esta etapa se corrige la narración o se vuelven a escribir los párrafos que se consideren oportunos. Este producto es único y distinto en cada alumno o alumna. Esta característica es importante porque previene de plagios de trabajos; ‘actividad’ favorecida por las nuevas tecnologías. Esta última versión de la narración corregida se mandará por correo electrónico al aula virtual *Moodle*. No obstante, las pruebas anteriores deben de conservarse junto a la final, para que el profesorado evalúe también el proceso de composición cuando revise los escritos. Se realizará en colaboración con el alumnado una **plantilla de evaluación**.

En las revisiones de las historias se han detectado las siguientes **debilidades y fortalezas**.

Las faltas de **adecuación** están relacionadas con un nivel de lengua mal elegido, lo que provoca el uso de coloquialismos del tipo: “tito”, “malamente” y “mismamente” (Cassany, Luna y Sanz, p. 319). Por el contrario, se aprecia **el aprendizaje y el uso correctamente contextualizado** y adecuado **de términos especializados** ligados a los trabajos familiares; aparecen palabras como “maquila”, “chinerero”, “mesada”, “manijero”, “aperador”, “hocinos”, “sarga” y “anafe”, entre otras. Algunas pertenecen al vocabulario andaluz, como “corraleta” y “anterrollo”; entre otras. Este rescate de términos es realmente importante porque supone un enriquecimiento de vocabulario.

Las faltas de **coherencia** son apreciadas porque en los textos narrativos hay excesos de información como: repeticiones de ideas, desorganización que dificulta la comprensión, o datos irrelevantes que no aportan información al tema central o *driving question*. Normalmente la falta de coherencia proviene de no tener ideas claras sobre el tema por falta de investigación.

Por lo que se refiere a la **gramaticalidad**, se detectan faltas de ortografía que no son corregidas automáticamente por los procesadores de texto, como son, por ejemplo, la confusión de palabras homófonas –del tipo “tuvo” o “tubo”- o de los pronombres personales con los posesivos –“mi” o “mi”-.

F. Elección de una narración por los miembros del grupo

Los componentes del grupo elegirán la mejor narración del equipo (toma de decisiones). En este momento todo el grupo tratará de dar sugerencias, como por ejemplo: el modo de disponer las fotos o cómo clarificar la expresión de algunos párrafos para que la historia elegida sea más perfecta (trabajo en grupo). Asimismo para la presentación a la totalidad de alumnado de la narración elegida el grupo puede optar por hacer una presentación en *power point*: eligiendo párrafos y fotos de la narración (incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza). Más tarde, las siete historias elegidas competirán entre sí en la totalidad del alumnado de la clase. En este último trabajo se pueden añadir comentarios sobre la aceptación de la historia por parte de los destinatarios – compañeros, familiares o amigos-. Además, el escritor de la historia expresará sus opiniones sobre el proceso como por ejemplo: si ha seguido los pasos o qué consejos daría a personas que quisieran escribir una historia similar. Esta presentación en *power point* será enviada, con el número del grupo y sus componentes al aula virtual *Moodle*.

5. Algunas recomendaciones

El alumnado debe **elegir los hechos familiares** que tengan una **repercusión histórico-social**, es decir, presentar los hechos de la historia familiar o privada que contribuyen a la gran historia. Deben preguntarse: ¿En qué sentido la narración, la situación de mi familia es exponente de la situación general de España? O, por el contrario, ¿es una excepción? Se pretende que el alumnado se motive hacia el conocimiento de la gran historia a través de la historia privada. También, al interpretarla personalmente, es fomentada su toma de posición ante hechos cercanos y determinantes para su vida. Se recuerda al alumnado que tiene que reflejar o encuadrar la gran historia en la privada, es decir, fundirlas, y **no copiar** simplemente un texto histórico. En el siguiente ejemplo la historia personal queda enmarcada en un ámbito superior.

1963 fue un año de numerosos sucesos. J.F. Kennedy fue asesinado, en Washington surgían las primeras manifestaciones por los derechos civiles, E.E.U.U ponía en órbita su primer satélite de telecomunicaciones geoestacionario, y Pablo VI sucedía a Juan XXIII como Papa en Roma. Todo esto ocurría en medio de un importante desarrollo industrial europeo. **España estaba sometida a la dictadura franquista. Andalucía sufría un éxodo de familias que emigraban al extranjero** en busca de una mejora de vida. **El resto subsistía de la agricultura, ganadería y minería básicamente. Precisamente éste era el sector al que pertenecía mi familia:** la minería [Noelia Granados, 2010] [Énfasis añadido].

El alumnado debe pensar en el destinatario, debe **despertar interés en el futuro lector**. Durante el proceso de composición debe hacerse preguntas del siguiente tipo: ¿es interesante lo que narro? o ¿se pueden desprender de mi relato consecuencias generales que sirvan para el bien común?

En la fase de **elección** de la narración por el grupo hay que advertirle que ésta debe de hacerse **por votación** y no por sorteo, ya que, más tarde, en la exposición al resto de los miembros de la clase deberán dar la razón de su decisión. En algunas ocasiones la mejor historia no es la escogida por el grupo, esto es solventado por el profesor haciendo públicas otras narraciones por medio del aula virtual Moodle o comentándolas en el aula.

Puede ocurrir que **algún alumno o alumna exprese su reticencia por tratar temas familiares**. Ante esta posibilidad, el profesor sugerirá que escriba sobre una familia ficticia, que podría ser la suya; lo importante es que su narración sea verosímil, no verdadera, pero se exigirá que el texto narrativo este bien contextualizado históricamente. También alguien puede proponer escribir la historia sobre personas que no son de su familia como, por ejemplo, un vecino o vecina. Se ha comprobado que la **vinculación familiar es conveniente** por la responsabilidad que implica la cercanía.

6. Técnicas narrativas

El alumnado tiene que enfrentarse con un problema: elegir el modo de narración de su historia. Normalmente se decanta por estas posibilidades que, a veces, puede combinar entre sí.

Narrador omnisciente en tercera persona que se sitúa **fuera** de la historia (Tacca, 1973, p. 72). Es un narrador que, como un dios, sabe todos los sucesos que le ocurren y le ocurrirán a sus personajes y, metiéndose en su interior, analiza sus sentimientos. Por ejemplo:

De camino a Córdoba, **ella recordaba el dulce olor de los membrillos** que bordeaban el arroyo en el que se bañaba con su prima [Noelia Granados, 09-10] [Énfasis añadido].

Narrador omnisciente en primera persona que se sitúa **dentro** de la historia. El narrador omnisciente fuera de la historia se introduce en ella y comienza la narración en un **modo autobiográfico**, es el tradicional relato en primera persona. Por ejemplo:

A los dos años de estar casada mi madre, **nací yo** [...] Yo nací el día 24 de Agosto de 1990 a las dos de la madrugada [...] **mi madre me dio el pecho** [...] yo era una niña sonriente, traviesa, charlatana [María Suanes, 08-09] [Énfasis añadido].

Narrador omnisciente en segunda persona que se sitúa **fuera** de la historia. Aparece con poca frecuencia. El narrador facilita su tarea al dirigirse a un confidente o destinatario. Por ejemplo:

Naciste en el seno de una humilde familia de campesinos [...] **Eras** la sexta de ocho hermanos [...] **Naciste** en plena dictadura de Primo de Ribera [...]. Cuando apenas habías cumplido un año de edad, a tu madre le diagnosticaron una enfermedad mortal [David Arellano, 09-10] [Énfasis añadido].

Respecto a la modalidad se puede hablar de un **relato de acontecimientos** y un **relato de palabras**. El primero transforma las acciones de los personajes en discurso narrativo y su función es contar en sentido estricto. El relato de acontecimientos distancia más al lector de la materia narrativa, es la esencia de la narración, por ejemplo: "Llegó a Montilla, compró una casa y trabajó en el campo". Por el contrario, en el **relato de palabras** el narrador se sirve de la expresión de otros personajes que, con sus propias palabras, transmiten sus ideas (Sánchez Rey, 1991, pp.103-104). Este relato de palabras puede ser en estilo indirecto o directo. En el relato de palabras, en estilo directo, las escenas son más cercanas porque los personajes hablan por sí mismos, es parecido a una representación dramática. El relato de acontecimientos, si no está interrumpido por el relato de palabras o por descripciones, suele ser difícil de leer por su densidad. El alumnado normalmente utiliza el relato de acontecimientos; el relato de palabras lo reserva para alguna situación graciosa o alguna anécdota que, a modo de "pretexto automático", se repite en su familia de generación en generación (Mendoza Fillola, 2006, p. 211). Por ejemplo:

Francisco más conocido como "el moro" porque de pequeño trabajaba tanto que un **vecino le dijo**: "trabajas más que un moro" [Beatriz Rodríguez Palma, 09-10] [Énfasis añadido].

El alumnado suele elegir un **desarrollo lineal** de la historia con un principio, un desarrollo y un fin. Pero también puede ocurrir que la historia comience **in media res**, es decir, en la mitad, cronológicamente hablando, de la historia. Es "un proceso deliberado de alterar el orden de los eventos de la historia" (Reis, Lopes, 2002, p.121). Esto ocurre cuando la narración comienza con el día en que el alumno-narrador nació y se remonta posteriormente a narrar los acontecimientos sucedidos a sus antepasados.

Menos frecuente es la elección una **narración enmarcada o encajada**; "se habla de **encaje** cuando una o varias secuencias surgen incrustadas en el interior de otra que las engloba" (Reis, Lopes, 2002, p.73). La historia principal es narrada por unos personajes que cobran vida en otra historia. El diálogo de un abuelo o abuela con su nieto o nieta sirve de marco para que la historia familiar se ordene y salga a la luz en primera persona. Por ejemplo:

El chico tomó asiento [...] su abuelo, se acercó a la ventana y, [...] preguntó: "y bien hijo ¿qué quieres que te cuente?" El nieto [...] contestó: "La historia de una vida abuelo" [...] "**Recuerdo estar en Madrid** y ver desfiles militares, cosa que me llamaba mucho la atención, mi fascinación venía por parte de mi abuelo que era militar" [José Miguel Márquez Baena, 09-10] [Énfasis añadido].

7. Normas de presentación

La redacción de los trabajos se adaptará a las siguientes normas:

Portada: Se pondrá el título. Este se centrará en la primera página que no se numera. Se recomienda elegir un subtítulo que defina a la persona de la que se habla, por ejemplo: "Mi abuelo: una vida dedicada al trabajo" o, simplemente, "Una vida dedicada al trabajo" o bien elegir la pregunta conductora o *driving question* como subtítulo. En la portada, a la derecha en la parte inferior se pondrán los siguientes datos: nombre del alumno, curso, especialidad, asignatura, profesora o profesor que la imparte, centro y año escolar.

Índice: Cada apartado del índice tendrá su numeración correlativa.

Fotos: Las fotos pueden ir en el texto o al final pero, al pasarlo a soporte informático, debe estar en un único archivo.

Extensión: 6.000 palabras como máximo.

Letra: *Times New Roman* 12.

Formato de párrafo: 1,5 de interlineado, con sangría

Bibliografía: Según las normas de la Asociación Americana de Psicología.

Entrega: Físicamente, en papel; se valorará la presentación cuidada. Se recuerda no poner los originales de las fotos, sino escanearlas. También, se mandará en un solo archivo a la plataforma *Moodle*.

8. Conclusiones

La experiencia didáctica anteriormente descrita –escribir "La historia de mi abuela, abuelo, padre o madre" siguiendo determinadas pautas– supone una nueva metodología en el aula de creación literaria. **Introduce el Aprendizaje basado por Proyectos, el aprendizaje en grupo, la incorporación de nuevas tecnologías y el trabajo por talleres.** Esta mezcla de diversos enfoques tiene un único fin: "que el alumno escriba". Se ha comprobado que el

alumnado al componer una narración sobre temas familiares está más motivado porque realiza **un trabajo** que: **es creativo, tiene un objetivo real**, su resultado **es único** y está determinado por **la recogida de información histórico-social**, que **le afecta personalmente**. Además, frente a la tradicional redacción sobre temas como "el campo" o "un viaje", que no tienen ningún destinatario real, en esta experiencia narrativa el **destinatario es real** y contextualizado; primero en el aula –el alumnado– y luego fuera de ésta –la familia o amigos–. El resultado también es tangible: un bello libro con ilustraciones que se puede regalar o guardar como recuerdo de una edad. También se puede "colgar" en un blog personal o mandar por correo electrónico.

El narrar una historia, que anteriormente ha sido contada, supone una **elección de los distintos modos narrativos** –narración omnisciente o autobiográfica– y de una modalidad discursiva: narración de sucesos o de palabras. El alumnado ante esta elección tiene que estudiar las **diversas técnicas** y reflexionar sobre su uso ante la dificultad de su puesta en práctica. El acopio de modos narrativos, utilizados en el proyecto por el alumnado, sirve como *input* teórico para futuras puestas en práctica.

Esta **experiencia didáctica es fácilmente exportable** y adaptable a niveles inferiores de enseñanza. Los estudiantes que son sus protagonistas serán, en un futuro, profesoras o profesores en Educación Primaria y podrán ponerla en práctica. Al haberla realizado, recordarán mejor el proceso seguido. También el proyecto puede hacerse con la colaboración de otras áreas como Historia, Lengua y Literatura.

Las repercusiones de la experiencia en la práctica educativa se traducen en hechos concretos, ya que **el profesorado detecta los puntos débiles** de los escritos. Se aprecian faltas que afectan a algunas propiedades del texto, como son: adecuación, coherencia, cohesión y gramaticalidad. Por el contrario se observa un empleo correctamente contextualizado de palabras ligadas a actividades profesionales del entorno familiar que suponen **un enriquecimiento de vocabulario** para la comunidad.

Estas constataciones sirven para que el profesorado de Didáctica de la Lengua Escrita trate de solventar los problemas de una forma eficaz y puntual. También para que informe de éstas debilidades a otros responsables de áreas como Lengua o Historia.

El proyecto frente a otros trabajos se singulariza porque el alumnado añade a sus textos **valores connotativos** que originan textos narrativos cercanos a la poesía. Como nos dice Mariano Baquero Goyanes, no es suficiente en la actualidad contar bien una historia, una confesión o un reportaje. Una historia "debe renunciar a cierta forma impuesta, para acoger los azares de la poesía, de la alegoría del símbolo del arte" (Baquero Goyanes, 2000, p.74). A la respuesta de la pregunta conductora o *driving question* "¿Por qué mi madre no fue misionera?" Ésta alumna se responde:

Mi madre lo ha dado siempre todo sin pedir nada a cambio. ¿Acaso no es eso ser misionera? Para mí sí lo es. Pero mi madre es mucho más. Es esa sonrisa eterna, esa brisa en una tarde de calor, es el agua en el desierto, es el abrazo protector, es la calma de una noche de verano, es el sol que sale tras la tormenta, **es la fuerza del león tras la nobleza de una paloma**, todo eso y mucho más es mi madre [Noelia Granados, 2009-10] [Énfasis añadido].

5. Bibliográfica

- Baquero Goyanes, Mariano (2001). *Estructuras de la novela actual*. Madrid: Castalia.
- Campo, Laura (Noviembre, 2009). ¿Cómo llevar a cabo una actividad de aprendizaje activo? En *Aula de innovación educativa*, nº 186, pp. 43-47.
- Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Gloria (2007). *Enseñar Lengua* (12ª ed.). Barcelona: Grao.
- Editorial (Enero, 2010). Constructivismo, conductismo, cognitismo y otros "ismos". En *Aula de innovación educativa*, nº 188, p.4.
- Flower, L.; Hayes, J. R. (December, 1981). A cognitive process theory of writing. In *College Composition and Communication*, Vol.32, nº4, pp.365-387. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/356600>
- Flower, L.; D. L. Wallace; L.Norris and R. E. Burnett. (Eds.) (1994). *Making thinking visible: writing, collaborative planning, and classroom inquiry*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Lomas, Carlos (2003). Aprender a comunicar(se) en las aulas. En *Agora Digital*, nº4, ISSN 1577-9831. Huelva: Universidad de Huelva. Consultado: 3-1-2010. Disponible en: <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/05/05>
- Lomas, Carlos; Osoro, Andrés y Tusón, Amparo (1992). Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. En *Sígnos. Teoría y práctica de la educación*, nº 3, España: Gijón.
- Mendoza Fillola, A. (2003) (Coordinador). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Prentice Hall.
- Mergendoller, J. R.; Markham, T.; Ravitz, J. y Larmer, J. (2006). Pervasive management of project based learning: Teachers as guides and facilitators. En C. M. Evertson y C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, Inc. Consultado: 10-2-2010. Disponible en: <http://www.bie.org/research/archives>
- Ravitz, J. (2008). Project Based Learning as a Catalyst in Reforming High Schools. Paper presented at *Annual Meetings of the AERA (American Educational Research Association)*. New York: Thursday, March 27, 2008. Consultado: 12-2-2010. Disponible en: <http://www.bie.org/research/archives>
- Reis, Carlos; Lopes, Ana Cristina M. (2002). *Diccionario de narratología* (2ª ed.). Salamanca: Almar.
- Sánchez Rey, Alfonso (1991). *El lenguaje literario de la nueva novela hispánica*. Madrid: Mapfre.
- Tacca, Oscar (1974). *Las voces de la novela*. España: Gredos.
- Thomas, John W. (2000, March). *A review of research on Project-Based Learning*. San Rafael, California: The Autodesk Foundation. Consultado: 4-1-2010. Disponible en: http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf

Auto a tra Una de E la Ti

Ramírez C
ed1ragaat
Facultad c

Sampedro
besare29€
Facultad d

La educa
metiendo
como cor
do por el
(EEES), qu
vas forma
ción y e
y aprendi
Estudios c
se ha plan
trabajo pa
perencias
ropeo, ent
de las guí
de planific
profesorac
puesta, qu
de las mer
propia aut
un instrum
largo de es

Palabras c
guías doc