

ENCUENTRO DE CUENTOS: REFLEXIONES EN TORNO A UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO POR PROYECTOS EN SECUNDARIA

**Gema González Caravaca
Arancha Huerta López
Berta Iglesias Varela
Lucía de la Madrid Heitzmann
Amparo Ramos Pérez**

RESUMEN

Este artículo presenta las reflexiones de cinco profesoras durante la puesta en marcha de una secuencia didáctica. Se trata de una experiencia investigación-acción que facilita la reflexión sobre la práctica docente y cuyo objetivo es la elaboración de una antología de relatos creada por el propio alumnado tras la lectura y análisis de una serie de cuentos. El desarrollo de la secuencia permitió comprobar las numerosas ventajas del trabajo por proyectos. El otro punto fuerte de esta experiencia, la colaboración entre dos centros de Educación Secundaria, permite al profesorado reflexionar sobre la práctica docente antes, durante y después de la elaboración del proyecto, contrastando hallazgos y proponiendo mejoras adaptadas a las necesidades del aula.

PALABRAS CLAVE

Trabajo por proyectos, escritura, cuento, atención a la diversidad, trabajo colaborativo.

ABSTRACT

This paper presents the reflections of five teachers during a project-based learning implementation. It is an action research experience what stimulates reflections about teaching practice. The main focus is the production of a short stories anthology written by the students after the reading and analysis of several models texts. The implementation allowed checking the large advantages of this method. Another strength is the collaborative work between two high school's students, because teachers can think about the teaching practice before, during and after of the project writing, at the same time they could compare the finds and suggest improvements to adapt to classroom needs.

KEY WORDS

Project-based learning, writing, short stories, attention to diversity, collaborative work.

Introducción

En ciertos institutos de Secundaria, la educación supone un reto mayor de lo habitual, si eso es posible. El variado perfil del alumnado, de muy diversas procedencias, con muy distintas capacidades y experiencias previas, así como el entorno desfavorecido, vuelven obsoletas muchas de las metodologías más tradicionales. De esta manera, el interés por la formación docente y la innovación se convierten en una necesidad vital para poder desempeñar nuestra labor con éxito, como merecen nuestras alumnas y alumnos. Esta inquietud llevó a las autoras de este trabajo a formarse y estudiar fuentes teóricas relacionadas con la metodología por proyectos y las secuencias didácticasⁱ en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, en el seno de un grupo de trabajo que se acogía a la convocatoria de la Comunidad de Madrid.

Los espacios formativos y de contraste son esenciales para la función docente, especialmente en estos momentos en los que, por los recortes y los cambios en los horarios, las posibilidades de reunirse y de reflexionar en conjunto durante la jornada laboral del profesorado son prácticamente nulas.

Los beneficios del trabajo por proyectos en el aula de Infantil y Primaria están sobradamente demostrados. La bibliografía al respecto es cuantiosa, así como los ejemplos prácticos. Cualquier profesional que se precie conocerá las bases teóricas y metodológicas que sustentan los proyectos. En cambio, desde nuestra experiencia como docentes en distintos centros de Secundaria, el desconocimiento sobre la metodología por proyectos es prácticamente absoluto. En parte, se debe a que la formación del profesorado en esta etapa es muy profunda sobre los contenidos de las materias y, por el contrario, muy escasa en cuanto a pedagogía y didáctica se refiere. Al mismo tiempo, la atomización de los contenidos y las materias dificulta poder organizar los contenidos de formas más abarcadoras, además de que la propia estructura organizativa de los centros supone una rigidez que a veces puede ser un obstáculo para, por ejemplo, llevar a la práctica proyectos interdisciplinares. Sin embargo, merece la pena intentar subsanar estas deficiencias para plantear tareas atractivas para el alumnado, que cubran los aprendizajes de competencias básicas y de contenidos esenciales en la etapa.

Los apuntes que vertemos en este artículoⁱⁱ son fruto de la reflexión teórica y la observación y evaluación de la práctica en un proyecto que titulamos “Encuentros de cuento: el aprendizaje de la literatura a través de la escritura”, desarrollado en la materia de Lengua y Literatura de 1º, 3º y 4º de ESO en los IES Arcipreste de Hita y Vallecas Magerit, de Madrid, en el curso 2011/2012. Para analizar los resultados y extraer conclusiones sobre ellos, recopilamos como evidencias tanto las observaciones de las profesoras participantes (recogidas diariamente en un blogⁱⁱⁱ quincenalmente en las reuniones de preparación y análisis, y en la evaluación final del proyecto) como las intervenciones del alumnado y sus trabajos.

El proyecto tenía como objetivo elaborar y publicar una antología de relatos

escritos por las alumnas y alumnos de ambos institutos, después de haber leído relatos literarios y de haber compartido y contrastado sus propios textos de forma colaborativa. Además, se realizó la presentación pública de dicha antología en un encuentro en el I.E.S. Arcipreste de Hita.

El proyecto

Camps (2003) define los proyectos como una propuesta de producción global que tiene una intención comunicativa y como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos concretos. Los proyectos en el ámbito de la asignatura de Lengua y Literatura pueden tener dos vertientes: aquellos que tienen como objetivo final la elaboración de un género discursivo concreto, y por tanto, el aprendizaje de la escritura, y aquellos que tratan de generar respuestas lectoras en aras de la formación del lector literario.

En nuestro caso, el proyecto elegido se refería a la primera vertiente: la edición de una antología de relatos escritos por el propio alumnado, a partir de las lecturas de cuentos actuales. Los destinatarios potenciales eran sus compañeros de centro, puesto que la antología se donó finalmente a las bibliotecas de los dos institutos, con lo que conseguíamos la función social del género creado y que el trabajo producido por alumnas y alumnos no se agotara en sí mismo como un producto más del aula.

Objetivos, plan de trabajo y diseño de actividades

Tras la elección del producto discursivo, formulamos los objetivos generales de la propuesta de aprendizaje:

- Fomentar el hábito lector.
- Conocer e identificar los elementos de la narración, en especial del relato literario.
- Conocer la estructura de la narración.
- Conocer las características lingüísticas y estructurales de la descripción literaria.
- Conocer las características lingüísticas del texto dialogado.
- Escribir, un cuento a partir de unas determinadas pautas.
- Fomentar la capacidad de aprender a aprender.
- Emplear las nuevas tecnologías con fines didácticos: el chat, el correo electrónico y el editor de textos.
- Aprender a expresar críticas literarias de forma constructiva.
- Aprender a trabajar de manera colaborativa.
- Utilizar técnicas de lectura expresiva.

Una vez formulados los objetivos, nos planteamos elaborar un itinerario de actividades que nos permitiera conocer los elementos del relato, la descripción y el diálogo necesarios para escribir el cuento propio.

En el siguiente cuadro aparecen las actividades, en relación con los objetivos específicos derivados de los objetivos generales, así como la sesión en la que fueron realizadas.

OBJETIVOS	Sesión	ACTIVIDADES
Conocer la estructura del texto narrativo.	1ª	Ordenar un cuento. Archivar y actualizar la ficha de autoevaluación.
	2ª	Escribir el planteamiento y desenlace de un cuento.
Conocer los elementos fundamentales del texto narrativo: el narrador. Tipos de narrador.	3ª	Elaborar el esquema de los tipos de narrador. Redactar la misma trama con distintos narradores.
	4ª	Leer cuentos y repasar estructura y tipos de narrador.
Conocer los elementos fundamentales del texto narrativo: los personajes.	5ª	Realizar dos fichas de personaje. Archivar la ficha de personaje.
Conocer las características lingüísticas de la descripción para caracterizar a un personaje.	6ª	Rellenar el esquema del adjetivo y buscar las propuestas de las profesoras en el diccionario.
	7ª	Inventar dos personajes y escribir uno de ellos. Completar la ficha de personaje.
Aprender a trabajar de forma cooperativa y colaborativa.	8ª	Intercambio de personajes con el alumnado del otro instituto.
Conocer y aplicar las normas ortográficas y lingüísticas que caracterizan el texto dialogado.	9ª	Escribir un diálogo entre los personajes asignados.
Evaluar las propias producciones y reflexionar de manera crítica sobre las producciones ajenas a partir de pautas de evaluación.	10ª	Escribir un cuento y corregirlo.
	11ª	Reelaborar el cuento, siguiendo las sugerencias de la profesora, y pasarlo al ordenador.
	12ª	Corregir el cuento del otro instituto de forma constructiva.

	13ª	Reelaborar el cuento siguiendo las propuestas del otro instituto.
Leer en alta y presentar las producciones propias.	14ª	Ensayar la lectura en voz alta.
	15ª	Presentar el cuento ante el público.

Evaluación

El hecho de lograr que la mayoría del alumnado se implicara en el proyecto fue un gran logro. Aun así, también nos planteamos la necesidad de crear herramientas de evaluación que nos permitieran conocer la asimilación de los aprendizajes; dirigimos la evaluación en dos líneas:

- Evaluación del proceso.
- Evaluación del resultado.

En ambos casos, cedimos el protagonismo a los alumnos y alumnas, de manera que con la ayuda de las profesoras en el aula, tuvieran control del proceso. Pretendíamos que se tratara de una evaluación formativa en el sentido que define Ribas (2001) y orientara a los alumnos sobre su manera de enfrentarse a la escritura. Tras cada sesión, se les pedía que reflexionaran sobre los aprendizajes realizados para hacerles conscientes de ellos, además de que se les responsabilizaba de su proceso de aprendizaje.

Para evaluar el resultado empleamos una pauta de coevaluación. Tras el intercambio de las producciones escritas, los chicos y chicas evaluaban los textos de sus compañeros del otro centro. Con estas plantillas pretendíamos fomentar su capacidad crítica al tiempo que ponían en marcha los conocimientos adquiridos a lo largo de la secuencia didáctica. Algunos de los aspectos que se les pedía que tuvieran en cuenta eran los siguientes: si se podían distinguir las tres partes del relato tradicional, si la persona verbal empleada era coherente con el punto de vista narrativo elegido, la caracterización de los personajes o la correcta puntuación en los diálogos...

A su vez, también estábamos interesadas en conocer su propia percepción de los aprendizajes y de todo el proyecto, ya que para ellos, al igual que para nosotras, esta metodología llevada a la práctica también resultaba una novedad.

Beneficios observados después del análisis

1. Dotar de significado a los aprendizajes

Sin duda, una de las mejoras que supone el trabajo por proyectos frente a otras metodologías es que dota de verdadero significado a los aprendizajes, puesto que

los vincula a una meta concreta, a un objetivo, en definitiva, a un motivo para escribir (Camps, 2000). En nuestro caso, leer y desentrañar cuentos literarios servía para aprender a escribir el propio cuento. Eran modelos, no simples textos de clase cuyo objeto es hacer un resumen o contestar unas preguntas. De esta manera, se prestaba atención a la lectura y se intentaba comprender todo lo posible.

Valgan como ejemplo dos comentarios en el blog, referidos a la sesión sobre el diálogo:

«He variado un poco el orden: empezaron leyendo en silencio el cuento *La astuta vieja de Carcasona*. Ha costado que entendieran las inferencias que supone, por varios motivos (...) Después hemos leído el cuento en voz alta y ya lo han entendido todos. Les ha gustado. Cinco se han quedado la copia del cuento.»

«Además han disfrutado al descubrir la estrategia de la vieja, a lo que comentaron, por cierto, que resultaba inapropiado llamarle vieja y que tendrían que haberlo titulado la anciana de Carcasona.»

En el segundo comentario se puede observar la mayor implicación del alumnado y la reflexión sobre la adecuación del término *vieja* frente al de *anciana*, que en la actualidad se entiende como políticamente correcto. Asimismo, en el primero se recoge su interés por el texto, ya que en principio no debían quedarse la copia entregada.

Estudiar la tipología de narradores ofrecía la posibilidad de escoger el mejor para el texto que cada estudiante estaba escribiendo. Se les puso frente a relatos con diferentes narradores, de manera que pudieran reflexionar acerca de las implicaciones para el relato –el conocimiento limitado de los hechos en el caso de un narrador interno, por ejemplo– y de las diferencias lingüísticas que la elección de una voz en primera o tercera persona suponía. Se activaba de esta manera la necesaria reflexión metalingüística sobre el uso de la lengua, pero proporcionándole un marco real, es decir, trabajando desde el uso.

Un ejemplo del éxito de este enfoque lo tenemos en la significación que adquieren la ortografía y el uso de los signos de puntuación, uno de los grandes caballos de batalla en las clases de Lengua y Literatura. Por diversos motivos (el lenguaje de los móviles y otros medios de comunicación cibernética, entre otros), escribir respetando las normas ortográficas ha dejado de ser importante para los adolescentes. Sin embargo, en el blog de las profesoras una de ellas señalaba:

«Sí me parece importante destacar que algunos se mostraban más interesados en aprender las convenciones de la escritura, “porque va a salir publicado y tiene que estar bien”. Sucedió esto, por ejemplo, con el diálogo en la narración (“¿cómo era eso del guión y los dos puntos, profe?”).»

Otro ejemplo más de esta significatividad lo encontramos en las respuestas a las coevaluaciones. En ellas, emplean el lenguaje metaliterario en las críticas que hacen a los compañeros del otro centro con el fin de ayudarles a mejorar su texto. Así, los conceptos como planteamiento, nudo y desenlace no son meras etiquetas

que deban colocar en el texto del examen, sino que deben poner en marcha lo que han aprendido, no solo sobre sus producciones, sino también sobre las ajenas. Aparecen comentarios como “se mezcla el nudo con el planteamiento”, “no habéis hecho una buena historia, ya que casi todo es descripción” (sobre la ausencia de conflicto en el relato), “saltáis directamente al nudo, apenas hay planteamiento y desenlace”. También encontramos reflexiones de carácter metalingüístico cuando afirman cosas como que “faltan marcadores temporales” o que “se mezclan los verbos en presente y en pasado”.

2. Conocer (y decidir) los objetivos de aprendizaje

Es muy útil el hecho de que el proyecto, programado al detalle, permita a las alumnas y alumnos conocer de antemano qué van a aprender en cada sesión. De hecho, les permite aún más: pueden participar en la elección de lo que necesitan aprender para lograr la meta. Con ello se consigue que se impliquen mucho más en las actividades propuestas. En nuestra experiencia la primera sesión se dedicó a explicar la meta (la publicación de una antología con sus propios cuentos), a elaborar en gran grupo un mapa conceptual de los aprendizajes que dicha meta requería y a explicar en qué consistían las herramientas de seguimiento y evaluación del proyecto que las profesoras habían diseñado. Sorprende descubrir que, en general, el alumnado expresa la mayoría de los contenidos y procedimientos que le van a hacer falta para llevar a cabo la tarea global con éxito:

«Su reflexión sobre qué necesitan aprender o repasar para escribir un cuento ha sido muy acertada: ha salido la estructura de la narración, la descripción, los personajes y la ortografía sin ayuda. Con un poco de orientación ha salido el diálogo. No ha aparecido el tema de los narradores.»

3. Facilitar la autoevaluación y el seguimiento del aprendizaje

El hecho de que el alumnado conozca de antemano qué necesita aprender favorece que pueda reflexionar sobre si ha adquirido o no tal conocimiento o competencia. Con ello se afianza más el aprendizaje, puesto que el estudiante se implica de forma más completa en el proceso. Las pautas de evaluación, por ejemplo, servían como guía, y a la vez son un elemento generador de confianza. Cumplía esta función, especialmente, una ficha de seguimiento diario, en la que cada alumno recogía el grado en que había realizado la tarea del día y qué es lo que había aprendido. Esta “hoja de ruta” permitía al alumnado conocer en qué momento del aprendizaje estaba y qué se esperaba de ellos tras cada sesión. Era, a su vez, una forma de solventar uno de los problemas con los que nos encontramos a menudo en las aulas cuando comenzamos a trabajar con una metodología diferente y alejada del libro de texto. Además, para el tipo de alumnado que encontramos en nuestras aulas, con comportamientos disruptivos o con necesidades educativas, es doblemente importante pautar adecuadamente el trabajo y hacerle consciente de sus avances. Tener pautadas y conocer de antemano las tareas de cada sesión y la necesidad de reflexionar sobre cómo las han desempeñado ayuda mucho a estas alumnas y alumnos a ganar autocontrol y a adquirir las habilidades necesarias para seguir con éxito una clase.

Otra de sus ventajas es que permite echar la vista atrás y observar los avances, que no son páginas del libro de texto de las que se habla en clase, sino sus comentarios y valoraciones acerca de lo que han aprendido. A continuación, figura una ficha de autoevaluación:

Autoevaluación del proyecto: “Creando un cuento”

Sesión	Trabajo requerido	Fecha límite de finalización	¿Qué he aprendido?	¿Cómo lo he/hemos hecho? Valora de 1 a 10 puntos.
1ª	Ordenar un cuento. Archivar y actualizar la ficha de autoevaluación.	10/4/2012	Ordenar el cuento Introducción, nodos y desenlace	5
2ª	Escribir el planteamiento y desenlace de un cuento.	14/4/12	No he aprendido nada Pero me ha gustado	9'5.
3ª	Elaborar el esquema de los tipos e narrador. Redactar la misma trama con distintos narradores. Archivar el trabajo.	16/4/12	No nos ha dado tiempo	8'5
4ª	Leer cuentos y repasar estructura y tipos de narrador.	16/4/12	No nos ha dado tiempo	8'5.
5ª	Realizar dos fichas de personaje. Archivar la ficha de personaje.	17/4/12	Emos hecho muy bien	9'9.
6ª	Rellenar el esquema los tipos de descripción. Archivar el trabajo realizado.	18/4/12	No hay que confundir narrador con personaje	10.
7ª	Inventar dos personajes y escribir uno de ellos. Completar la ficha de personaje.	19/4/12	Describir mejor	10
8ª	Intercambio de personajes con el los alumnos del otro instituto.	20/4/12	Me <u>diberna</u> mucho	10
9ª	Escribir un diálogo entre los personajes asignados.	23/4/12	Lo de indirecto y directo	10.
10ª	Escribir un cuento y corregirlo.	29/4/12	A poner bien los <u>giones</u>	10.
11ª	Reelaborar el cuento y pasarlo al ordenador.		Escribir mejor el cuento	8'5

4. Graduar los aprendizajes para atender a la diversidad

Sin duda, la diversidad en las aulas es hoy día una realidad irreversible. En los proyectos, participa tanto el alumnado de origen extranjero, como el alumnado del Programa de Compensatoria y el de Necesidades Educativas Especiales. En un contexto de recortes, además, es uno de los grandes retos para el profesorado, que cuenta con un alumnado numerosísimo de distintas procedencias y con diversos estilos de aprendizaje, sin recursos materiales ni profesionales para atenderlos como merecen.

La metodología por proyectos permite ver la diversidad como riqueza, como reto, y no como mero obstáculo. En cada secuencia de enseñanza y aprendizaje se desgajan numerosas tareas, de distinta dificultad, que pueden adaptarse mejor a las diferentes necesidades. La continua reflexión del docente sobre la marcha de

las actividades conlleva también el surgimiento de propuestas para atender a la diversidad. En “Encuentros de cuento” participaron alumnos procedentes de diversos países (Ecuador, Marruecos, China, Colombia, Rumanía...), de etnia gitana, de Integración y de Compensatoria. Ello no siempre fue fácil, pero sí enriquecedor y respondía a la realidad de los centros. Todo el alumnado participa en la medida de sus posibilidades, sintiéndose incluido en la tarea común, y no segregado con actividades distintas, fichas especiales... Esto supuso un reto para las docentes, pero también un aprendizaje sobre la marcha acerca de las posibilidades que permite el trabajo por proyectos.

«También fue muy complicado con los tres alumnos chinos que tengo. Para sus parejas hice una pequeña modificación en la actividad: en lugar de darles el nudo, les di el planteamiento. Lo hice porque me pareció que así era más fácil para ellos poder participar. Partir del nudo supone hacer muchas más inferencias que no pueden hacer ahora por desconocimiento del idioma. Tal vez para otra ocasión podemos buscar algún cuento ilustrado o que tenga versión en cómic. No sé, esto del desconocimiento del idioma es siempre una dificultad enorme. O, a lo mejor, podríamos adelantarles un listado de vocabulario para que lo preparasen previamente en casa.»

En atención a esta diversidad y para potenciar el aprendizaje inclusivo, hemos tenido en cuenta, en dos de los grupos, las aportaciones de Habbermas (1987), Flecha (1997), Rogoff (1993) y Bruner (1988) relacionadas con el aprendizaje dialógico. Para ello utilizamos la metodología de los grupos interactivos, basada en el aprendizaje dialógico y colaborativo. En dichas sesiones, organizadas en trabajo en pequeños grupos rotativos, se da entrada a otros miembros de la comunidad educativa que tienen como misión lograr que los grupos de trabajo funcionen de forma cooperativa y que los alumnos encuentren soluciones por sí mismos a las cuestiones planteadas durante el desarrollo del proyecto, mediante el diálogo razonado, la colaboración y el refuerzo positivo.

5. Trabajando juntos: el trabajo colaborativo y el refuerzo entre iguales

Otro de los puntos fuertes de los proyectos es que ofrecen la posibilidad de colaborar. Están sobradamente demostrados los beneficios tanto del aprendizaje colaborativo como de la tutorización entre iguales. De hecho, en el fomento de la lectura es una pieza clave el establecimiento de redes “horizontales” (Colomer, 2005, pág. 194): “hablar sobre libros con las personas del entorno es el factor que más se relaciona con la permanencia de hábitos lectores o que parece ser una de las dimensiones más efectivas con las actividades de fomento de la lectura.”

En “Encuentro de cuentos” programamos mucho trabajo en parejas y en grupo, así como coevaluaciones por parte del alumnado del otro centro. De hecho, este es uno de los aspectos mejor valorados tanto por los estudiantes como por las profesoras. Les encantó la posibilidad de intercambiar sus cuentos con alumnado de otro centro. Eso conllevó que se esmeraran mucho en la redacción y esperaban con ansia los comentarios de sus pares. Si bien es difícil de gestionar

la crítica, es indudable que supone un incentivo para la motivación y el aprendizaje.

«Las sesiones de ayer y hoy las hemos dedicado a la coevaluación del cuento y han sido muy rigurosos; les pedí que en el caso de que considerasen que no se habían alcanzado los objetivos, hicieran sugerencias de mejora: han salido cosas interesantes, como un mayor desarrollo de los personajes, un cuento en el que no se veía bien el nudo, errores en la puntuación de los diálogos. Cuando terminaron, devolvimos el cuento a sus escritores y aquí el tema ha sido más espinoso, porque de entrada se sentían un tanto ofendidos con las correcciones. He tenido que hacerles una reflexión sobre la necesidad de aceptar las críticas constructivas; creo que lo han entendido bien, puesto que todos se han volcado con la primera parte de la sesión. Solo que es verdad que a todos nos raspa un poco que nos digan que tenemos que mejorar.»

Un ejemplo de coevaluación:

	Objetivo conseguido	Objetivo parcialmente conseguido	Objetivo poco conseguido	Sugerencias de mejora
Se han utilizado marcadores temporales (al poco tiempo, después, más adelante, posteriormente...)		X		Más o menos, pero la mayoría eran "luego", "después".

Cuadro 1. Ejemplo de coevaluación con comentarios.

El alumnado valora muy positivamente la actividad en general, y, en especial, el intercambio con alumnado de otros centros:

Preguntas / Encuestas	Datos
Hacer el <i>Encuentros de cuento</i> en otro instituto distinto al nuestro	8,18
Cómo me he sentido en la actividad	7,91
Conocer a alumnado de otro instituto	8,64
El juego de conocimiento de los círculos concéntricos	6,55
Poder escuchar los cuentos de las/os compañeros	8,09
Que los demás escucharan nuestros propios cuentos	7,36
Leer nuestros cuentos	7,82

¿Repetirías la experiencia?	9,55
¿Cómo crees que ha sido el comportamiento del grupo?	8,27
¿Y el tuyo? ¿Has colaborado para que la actividad saliese bien?	8,64
¿Te gustaría tener la antología con los cuentos de todas/os?	9,55

Cuadro 2. Valoración del proyecto. Tabla de valoración de la actividad correspondiente a 4º de ESO Arcipreste de Hita (puntuaciones de 1 a 10, siendo el 10 la máxima calificación)

6. La doble alfabetización: aprendiendo a usar las tecnologías de la información

Otra de las virtudes del trabajo por proyectos es que, al contemplar propuestas que tienen en cuenta el desarrollo de un conocimiento global y relacional en las que el tratamiento y transmisión de la información funcionan como herramientas clave, ofrece contextos idóneos para emplear las TIC de forma académica. Sin duda, los adolescentes emplean muchísimo las nuevas tecnologías, pero no siempre aprenden a buscar información, a discernir la veracidad de la fuente, o a emplear herramientas informáticas menos “de moda”, pero más útiles para lo académico. La alfabetización informática es especialmente necesaria en el caso de colectivos desprotegidos, como el alumnado de etnia gitana o alumnado migrante, que no tiene un acceso constante a estas herramientas. Enseñar a emplear las TIC de forma responsable reduce la brecha de desigualdad entre quienes pueden acceder a la tecnología y quienes no. Esta doble alfabetización es uno de los retos de la escuela actual. Hay que saber leer un texto impreso, pero también hay que “saber leer”, esto es, saber desentrañar, la información de la red.

La mayoría de los proyectos que podamos programar pueden incluir usos responsables de las TIC, haciendo posible el uso de herramientas que se vuelven básicas en una sociedad de la información y del conocimiento múltiple, y trabajando hacia la compensación de todo lo que se estimula desde el entorno mediático. En nuestro caso, además de procesadores de texto y de programas de maquetación, el alumnado empleó el correo electrónico, el chat y las redes sociales. Algunos aprendieron a adjuntar archivos. Otros, repensaron si su perfil de *tuenti* era una buena carta de presentación para que lo conocieran los alumnos del otro instituto. Y todos usaron las TIC en un contexto de uso académico real, no simulado.

7. Facilitar la reflexión sobre la práctica docente

El profesorado de Secundaria, especialmente en aquellas materias instrumentales

como la Lengua y la Literatura, acostumbra a desarrollar actividades muy enriquecedoras dentro y fuera del aula: recitales poéticos, composiciones escritas, visitas a museos... Todas estas actividades ofrecen al alumnado contextos de aprendizaje muy ricos. Y al profesorado, oportunidad de reflexionar sobre su propia práctica. Ahora bien, programar dichas actividades desde un enfoque por proyectos conlleva dicha reflexión y la facilita. La secuenciación de los aprendizajes es exhaustiva y detallada. Los proyectos nos permiten conocer exactamente qué estamos enseñando activamente, qué conocimientos transmitimos de manera indirecta y qué aspectos debería conocer cada estudiante antes de pasar a la fase siguiente. De esta forma, podemos controlar mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje, contrastar lo esperado con el resultado real y cubrir mejor las necesidades del alumnado, detectando lagunas. Es cierto que requiere un trabajo previo fatigoso, pero se ve recompensado tanto por los logros de los estudiantes como por el hecho de que el proyecto bien formulado puede emplearse en cursos sucesivos con pequeñas modificaciones.

Si a la metodología por proyectos le añadimos el trabajo en equipo dentro de un mismo centro y la colaboración con otro instituto, la riqueza obtenida en las discusiones y las propuestas se incrementa exponencialmente. Esta forma de trabajar ha sido valorada muy positivamente por las profesoras que forman parte del grupo. En el blog se recogen comentarios como los que siguen:

«Por último, quería daros las gracias por vuestros comentarios, porque van mucho más allá de explicar la práctica de aula, son interesantísimos y muy motivadores -al menos para mí-, enriquecedores... »

Esto facilita también la autoevaluación de la función docente y sirve para plantear mejoras para cursos sucesivos.

Así, en la evaluación del proyecto las profesoras anotaban:

ACTIVIDAD	PUNTOS FUERTES	PUNTOS DE MEJORA	LÍNEAS DE INTERVENCIÓN
Actividades sistematización	Las actividades para la reflexión sobre el narrador han sido muy útiles.	Han faltado en otros temas.	Podrían hacerse para el diálogo, la descripción de los personajes, el uso de los tiempos verbales...

Cuadro 3. Ejemplo de evaluación del proyecto.

Conclusiones

La experiencia presentada aquí, así como el somero análisis de los resultados, nos ha permitido observar que el trabajo por proyectos es una metodología útil y activa. Si bien requiere una gran dosis de trabajo y de implicación tanto de los docentes como del alumnado, hemos comprobado que supone un incremento de la motivación de las chicas y chicos. Proporcionar una finalidad real al producto elaborado –en este caso, editar el libro, y sobre todo, presentarlo junto a los compañeros del otro instituto– y unos destinatarios supuso un reto a la vez que un impulso para mejorar su expresión, cuidar la ortografía, ensayar la lectura expresiva, etc.

Asimismo, dota de significado a los aprendizajes adquiridos. Deben poner en práctica los conceptos en torno al texto narrativo, su organización discursiva y los elementos de los que consta, no solo para escribir el cuento propio, sino también para poder evaluar y proponer mejoras a los cuentos de los compañeros. Se convierte de esta manera en un verdadero aprendizaje significativo, en el que se parte de los conocimientos previos que tengan y se crece a partir de ellos, no solo de la mano de las docentes, sino también de sus compañeros. Se supera también la división atomizada que aparece en algunos libros de texto y se da una coherencia a los contenidos relacionados con la narración. Se promueve, a su vez, el aprendizaje autónomo –gracias a las pautas de evaluación– y la capacidad de “aprender a aprender” que generan confianza en el alumnado y les proporcionan un asidero más allá de las actividades tradicionales en las que tras estudiar los elementos del texto narrativo, se les solicita que escriban un cuento.

Por último, hay que citar la integración de las TIC como vehículo para el aprendizaje de la lengua. Durante la puesta en práctica del proyecto se proporcionó un enfoque de las TIC diferente al que nuestro alumnado está acostumbrado; pasaron de ser herramientas de ocio a ser instrumentos de aprendizaje, que les permitieron comunicarse en contexto real con una finalidad didáctica –el chat o el correo– o acercarse a los editores de textos –con los que el alumnado de 1º ESO, por ejemplo, no estaba tan familiarizado. En el contexto actual, la inclusión del aprendizaje de estas herramientas en las aulas es imprescindible, puesto que al igual que la carencia de la lengua escrita fue en un momento dado una causa de exclusión, la no alfabetización en las TIC lo es en la actualidad.

En cuanto a sus beneficios para el profesorado, valoramos muy positivamente la posibilidad de analizar nuestra práctica docente basándonos en la programación detallada, fácilmente contrastable en el día a día. La elaboración de herramientas de análisis, el debate y el trabajo en equipo resultan también de gran interés para el docente. Si a esto añadimos que nos permite aprender de nuestra práctica y disfrutar con los logros de los estudiantes, podemos concluir que la metodología por proyectos es un acercamiento al currículum muy motivador también para nosotras.

Bibliografía

- Bruner, J.S. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Cairney, T. (2011). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Camps, A. (2000). *Motivos para escribir. Textos*. Barcelona. Graó.
- Camps, A. (2003). *Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica*. En A. Camps, *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (págs. 33-46) Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Chambers, A. (2007). *Dime*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2002). Una nueva crítica para el nuevo siglo. *CLIJ, Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 145, 7-17.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- Ferrón, E. y Montero, L. (1992) *Animación a la lectura. Guía de recursos y formación del profesorado de ESO*. Sevilla: Fomento de la Lectura y Música.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Margallo, A.M. (2011). La educación literaria como eje de la programación. En Uri Ruiz Bikundi (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*, 167-186. Barcelona. Graó.
- Petit, M. (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Quintanal, J. (2005). *La animación lectora en el aula: técnicas, estrategias y recursos*. Madrid: CCS.
- Ribas, T. (2001). Què pot aportar l'avaluació formativa a l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura? En *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*. Barcelona, vol. 25, 31-41.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcela: Paidós.

Sánchez, J. (2008). *(Con)vivir en la palabra: el aula como espacio comunitario*. Barcelona: Graó.

Sarto, M. (1998). *Animación a la lectura. Nuevas estrategias*. Madrid: Ediciones SM.

Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

ⁱ Han sido fundamentales la obra de Anna Camps (2003) cuyo esquema para elaborar proyectos hemos seguido.

ⁱⁱ Este artículo se basa en una experiencia realizada en el curso 2011/2012. Una descripción detallada de ella se presentó como comunicación en el Congreso Iberoamericano de las lenguas en la Educación y en la Cultura, celebrado en Salamanca del 5 al 7 de septiembre de 2012. Se puede consultar en: http://www.oei.es/congresolenguas/experienciasPDF/Ramos_Amparo.pdf

ⁱⁱⁱ Se puede consultar en: <http://arciprestemagerit.blogspot.com.es/>

